



AS CRIANÇAS TÊM VOZ, VAMOS OUVI- LAS - PELO DIREITO A UMA PARTICIPAÇÃO EM JI

Ana Batista

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
Mestrado em Educação Pré-Escolar

2021





AS CRIANÇAS TÊM VOZ, VAMOS OUVI-
LAS - PELO DIREITO A UMA
PARTICIPAÇÃO EM JI

Ana Batista

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
Mestrado em Educação Pré-Escolar

2021



“As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las.” (Agostinho, 2014, p.1130).

AGRADECIMENTOS

Não poderia terminar o mestrado sem agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes e me apoiaram durante estes cinco anos de trabalho árduo e desafios constantes. Não foram anos fáceis, mas sem este apoio não teria sido possível. Perante todas as adversidades que surgiram posso afirmar, com toda a certeza, que estou rodeada de pessoas boas que me ajudam diariamente a ser quem eu sou. Neste sentido, quero agradecer:

A ti filha, por me teres dado a força para ultrapassar todos os obstáculos que se cruzaram nesta nossa caminhada. Por teres sido a minha «cobaia» em todos os trabalhos e todas as propostas que levei para as crianças. Por teres esse olhar orgulhoso em mim sempre que te leio uma história, te ensino um novo jogo ou brincamos juntas. Por todas as nossas despedidas serem acompanhadas por um beijinho, um abraço e um sussurro a dizer “és a melhor educadora do mundo”. Sem ti não seria nem metade do que sou hoje.

A ti mãe, por teres incentivado a escolher um caminho mesmo após ser mãe. Por ouvires todos os meus desabafos, nunca me deixares baixar os braços e estares sempre ao meu lado a ajudar-me a caminhar em frente, de cabeça erguida. Por teres sempre um conselho na ponta da língua e uma palavra amiga para os momentos mais complicados. Por seres a melhor mãe e avó deste mundo. Por teres acreditado em mim, por vezes mais do que eu própria acredito, por teres estado sempre presente em todos os momentos e me teres facilitado a vida quando eu achava que já não conseguia mais.

A ti pai, por me ajudares nos trabalhos de bricolage, por teres ouvidos os meus desabafos e por me ajudares a ser mais perfeccionista. Por mesmo quando me ausento nas minhas inúmeras tarefas, consegues fazer com que a minha calma volte e consiga voltar a reorganizar-me.

A ti mano, por mesmo estando no outro lado do mundo teres estado tão presente. Foi a ti que liguei quando me parecia estar tudo a desmoronar, quando deixava de ter chão e eras tu que me dizias para pensar e repensar. Para encontrar soluções e não me focar nos problemas.

A ti Cat, por teres sido a minha companheira em (quase) todos os trabalhos académicos. Por teres sido a melhor amiga que poderia ter encontrado na faculdade, por todos os momentos que partilhámos juntas, todos os risos, choros, desabafos,

conselhos e paciência para me aturares diariamente, não imagino esta vida académica sem ti a meu lado. Um dia trabalharemos na mesma instituição.

A ti Su, por seres a minha despasarada com um riso contagiante. Por termos sido um grupo de três, por termos conseguido construir esta amizade tão forte e percorrido esta caminhada juntas. Por teres apaziguado as minhas preocupações e seres a pessoa incrível que és.

A si Professora Manuela, por ter acreditado nas minhas capacidades e por me ter desafiado a chegar, sempre, mais longe. Por ter-me ensinado tanto, por me ter dado este poder da reflexão, pois ao refletirmos e questionarmos conseguimos encontrar tantas respostas e novos caminhos para percorrer. Por toda a disponibilidade que teve durante estes dois anos. Pelas questões que me fazia no momento certo para que eu refletisse. Por toda a paciência que teve para as minhas dúvidas e incertezas, pela força que me dava sempre que falávamos. Um agradecimento não chega, por todo este caminho que me ajudou a percorrer, é uma honra ser orientada por si.

A toda a minha família e amigos, que sempre me apoiaram e ajudaram a chegar até aqui. Por toda a ajuda que me deram a ser uma mãe-estudante. Todos os conselhos que me foram dando durante o percorrer deste meu sonho. Por me terem ajudado a confiar nas minhas capacidades para chegar mais longe.

A todas as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, que me ajudaram a crescer, que me desafiaram a ser cada vez melhor e que abriram a porta das suas salas para que eu pudesse aprender.

E claro que não poderia faltar um agradecimento, muito especial, **a todas as crianças** que estiveram presentes neste meu percurso. Que me mostraram que a vida pode ser tão mais fácil quando conseguimos aproveitar as coisas simples que nos rodeiam. Nada melhor do que um riso genuíno para ter um dia fantástico, mas ter cerca de 25 risos genuínos várias vezes ao dia? É um luxo que só uma educadora pode ter. Por me mostrarem que através do brincar conseguimos crescer tanto e que há coisas muito mais importantes do que cumprir planificações. Por todas as recordações que me deixaram, mas sobretudo por me terem deixado fazer parte das vossas vidas.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada – módulo II (PPS II), do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática profissional realizou-se de novembro a abril de 2020/2021, numa sala de pré-escolar, numa instituição privada, no distrito de Setúbal. O relatório constitui-se como um trabalho reflexivo e fundamentado da minha prática enquanto futura educadora, apresentando a caracterização do contexto socioeducativo, as minhas intenções para todos os intervenientes da prática, uma investigação à qual me propus estudar, analisei os resultados e, por fim, a construção da minha identidade profissional.

O tema da investigação surgiu devido ao facto de estar consciente que as crianças têm direito a participarem e serem ouvidas, porém a voz delas muitas vezes é desconsiderada pelas planificações previamente feitas pelos educadores. Assim, senti a necessidade de estudar este tema, intitulando como “As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI”. Realizei uma investigação de natureza qualitativa seguindo as principais diretrizes da investigação-ação. Neste sentido, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos para a recolha de dados, com principal foco na observação. Tendo como objetivos primordiais identificar e perceber as conceções das crianças e educadora cooperante sobre a participação, analisar a participação das crianças e encontrar estratégias que levem as crianças a intervir e participar

Palavras-chave: Participação, Jardim de Infância, Escuta, Direitos das Crianças.

ABSTRAT

The scope of the attached report fits the Supervised Professional Exercise course unit – module II (PPS II), part of the first year in the Master of Preschool Education. The professional exercise took place between November 2020 and April 2021, in a preschool classroom of a private institute in the district of Setubal. This report is a speculative work and reasoned from my exercise as a future pedagogue, introducing the description of the socio-educational context, my intentions to all participants of the exercise, in an investigative work to which I offer to study, applied and analysed the data and, as a result, was able to build my professional identity.

The theme for this research came from the fact that I am aware that children have the right to participate and be listened to, however often their voices are muffled by the pedagogue's already established classroom framework. To that effect, I felt the need to study this thematic, titled as "As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI" (The children have a voice, let's listen to them – exercising the right to participation in Kindergarden"). I performed a qualitative research work following the main directives of research-action. In this sense, several different techniques and tools were used to gather data, with the focus in observing. The first goal was to identify and understand the children's intentions having the pedagogue actively participating, as well as analysing their participation and finding strategies to increase the children to step in and participate in classroom activities.

Keywords: Participation, Kindergarden, Listening, Children's Rights

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto	4
1.2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa Educativa	6
1.4. Ambiente educativo.....	7
1.4.1. Espaço	8
1.4.2. Tempo – Um dia típico da Sala.....	10
1.5. Crianças: a caracterização do grupo	12
1.6. Famílias.....	14
2. Análise reflexiva da intervenção.....	17
2.1. Intenções para a ação	18
2.2.1. Intenções com as crianças	19
2.2.2. Intenções com as famílias	24
2.2.3. Intencionalidades com a equipa educativa	26
3. Investigação em JI.....	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	30
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática em estudo	31
3.2.1. Conceito de participação	31
3.2.2. Níveis de participação	32
3.2.3. O papel do adulto na participação das crianças.....	34
3.2.4. Estratégias que promovam a participação	35
3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	38
3.4. Apresentação e Discussão dos Dados	41
3.4.1. Avaliação inicial sobre a participação	41

3.4.2. Estratégias para promover a participação.....	47
3.4.3. Conclusões.....	54
5. Construção da Identidade profissional	56
6. Considerações finais.....	56
Referências	56
Anexos	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Análise das notas de campo sobre a participação: Avaliação inicial.	42
Tabela 2: Concepções das crianças sobre a participação.	45
Tabela 3: Análise Categorical das Estratégias.	54
Tabela 4: Análise Comparativa das notas de campo sobre a participação.	55

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPS I - Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II (Módulo II)

INTRODUÇÃO

| " | | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para concretizar este relatório estagiei numa organização socioeducativa de novembro a abril, na valência de Jardim de Infância (JI). Neste sentido, irei apresentar todo o processo de intervenção que foi desenvolvido durante a minha prática.

No decorrer do relatório refiro e reflito, sistematicamente, sobre as minhas intenções durante a PPS II, fundamentando as minhas ideias. Para além disso, referencio evidências da participação tanto das crianças como das famílias e equipa educativa, nomeadamente ao utilizar as minhas notas de campo. Também apresento a investigação de carácter qualitativo, que realizei no decorrer do estágio, referente à participação das crianças.

Relativamente à estrutura do presente relatório este divide-se, fundamentalmente, em quatro partes sendo estas a caracterização do contexto socioeducativo, estando esta subdividida na caracterização no meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias. A segunda parte contempla a análise da intervenção para a ação. Posteriormente, na terceira parte identifico e fundamento a problemática que me propus estudar, o roteiro metodológico e ético e, ainda, a apresentação e discussão dos dados sobre a investigação realizada. Finalmente, na quarta parte apresento a minha reflexão sobre a PPS II e o contributo da mesma para a construção da minha identidade profissional.

**1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da organização educacional, na qual tive oportunidade de realizar o meu estágio da PPS II. Neste sentido, apresento uma caracterização do contexto que fundamenta as minhas intenções para a ação e todo o processo de intervenção que será apresentado no capítulo seguinte. Os seis tópicos que decorrem deste capítulo, consistem no meio envolvente, no contexto socioeducativo, na equipa educativa da sala, na caracterização das crianças e das famílias pertencentes a esta mesma sala.

1.1. Meio onde está inserido o contexto

É fundamental ter em conta o meio no qual as crianças se encontram inseridas, pois é o seu contexto social e cultural que estrutura todo o seu desenvolvimento e envolvimento com a sociedade. Segundo o PE:

O reconhecimento do meio onde a instituição se encontra inserida é fulcral para o conhecimento geral das crianças. Assim, além de ficarem a conhecer todos os meios disponíveis ao seu redor (como comércio ou serviços) também a comunidade terá uma participação ativa na prática pedagógica. (p.43)

A instituição socioeducativa, na qual a prática profissional supervisionada decorreu, situa-se numa das freguesias do concelho do Barreiro, distrito de Setúbal. Esta freguesia conta com diversos espaços que podemos visitar com as crianças, de modo a criar um elo com a comunidade envolvente, tais como igrejas, parques, o mercado, comércio local, estação dos correios, escolas básicas, espaços ajardinados, entre outros.

1.2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

O presente contexto socioeducativo foi fundado em 2002. A nova direção considerou que seria essencial basear-se numa abordagem pedagógica com que os valores e princípios do estabelecimento socioeducativo se identificasse optando pela abordagem de *Reggio Emilia*.

Citando Edwards, Gandini e Forman (1999):

“Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.” (p.17).

Atualmente a organização socioeducativa tem como missão e valores “a visão educativa de um espaço que é da criança e das famílias e onde o ambiente e as acções [sic] são intencionalmente organizados por todos os elementos da equipa, com respeito pelos interesses e desenvolvimento de cada criança.” [retirado do website da instituição].

Partindo desta premissa, a Instituição assume os seguintes objetivos pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (PE, p.24).

No que diz respeito à caracterização da organização, quanto à natureza jurídica, trata-se de uma instituição particular cooperativa, sob alçada do Instituto da Solidariedade e Segurança Social e do Ministério da Educação. Esta abrange as valências de creche e jardim de infância.

O estabelecimento é constituído por três pisos, o rés-do-chão destinado ao pré-escolar, o primeiro andar para a creche e o segundo andar para arrumações e vestuário dos funcionários. O rés-do-chão é composto por: o gabinete da direção que é utilizado para reuniões de equipa e para receber famílias, quando necessário; a cozinha; um refeitório unido com uma sala polivalente; casa-de-banho das crianças e uma casa-de-banho dos adultos; duas salas de pré-escolar, no entanto apenas uma está em funcionamento, assim a outra sala está a ser utilizada com a finalidade de sala de sesta; dois espaços exteriores com equipamentos lúdicos, sendo que um deles tem uma horta pedagógica.

O primeiro andar é utilizado para a creche e é constituído por três salas de atividades, sendo uma de berçário, uma para crianças entre os 12 e os 24 meses e outra sala para crianças de 24 a 36 meses. Conta, também, com um refeitório, uma copa de leites, uma sala polivalente, uma casa de banho para crianças e um recreio exterior.

Considero que o facto deste estabelecimento socioeducativo ser de pequenas dimensões possibilita uma maior aproximação e conexão entre salas, consequentemente entre os membros da equipa educativa. Toda a equipa sabe o nome, tal como algumas características de cada criança que pertença a esta organização, também, partilhamos informações e inquietações umas com as outras. Durante o meu percurso académico estagiei e fiz voluntariado em várias instituições socioeducativas e esta foi a primeira em que observei, senti, mas, sobretudo, vivenciei esta união entre os elementos da equipa.

1.3. Equipa Educativa

Seguindo esta linha de pensamento na qual terminei o ponto anterior, saliento a importância de um bom clima entre todos os elementos da equipa. De acordo com Fernandes (2016), o trabalho em equipa é, cada vez mais, uma condição fundamental

para a criação de um ambiente positivo. Um ambiente que apoie a criança e que proporcione as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem baseando-se tanto nos interesses das mesmas, como nas suas necessidades.

Esta Organização é composta por uma equipa educativa constituída pelos seguintes elementos: dois Diretores Executivos, três Educadoras de infância, sendo que uma acumula o cargo de Coordenadora Pedagógica, três Auxiliares de Ação Educativa (AAE), um Professor de Inglês, uma Cozinheira e uma Encarregada de Limpeza.

Segundo as observações e análise do PE, considero que o estabelecimento é gerido através de uma liderança participativa, visto que a direção incentiva os membros da equipa educativa a participar no processo de avaliação e tomada de decisão. Likert (1967 citado por Hohmann & Weikart, 2004) afirma que para um contexto socioeducativo ter sucesso é necessário que haja “um conjunto complexo de relações interdependentes e cooperativas entre o director [*sic*] e o seu pessoal, e entre o próprio pessoal.” (p.129). Para fomentar esta união de equipa, semanalmente, é realizada uma reunião com a equipa técnica e mensalmente são feitas reuniões gerais. Além destas, a diretora da instituição e a coordenadora pedagógica reúnem-se com alguma periodicidade.

Referindo agora a equipa educativa constituinte da sala em que estou a realizar o estágio da PPS II, a educadora cooperante trabalha na presente organização socioeducativa há um ano, contudo exerce funções como educadora há nove. Nesta sala, a educadora cooperante pode contar com a respetiva AAE que trabalha na presente instituição há 17 anos. Apesar de ser o primeiro ano que trabalham juntas, têm uma boa relação, aceitam sugestões e opiniões uma da outra, ajudam-se mutuamente, partilham várias informações sobre as crianças ao longo do dia, de forma a manterem-se informadas sobre os acontecimentos em sala. Para além disso, muitas decisões são tomadas em conjunto, em prol do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

1.4. Ambiente educativo

A organização do espaço poderá ajudar no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, quando o ambiente educativo consegue provocar a curiosidade, potencializar a autonomia e as relações positivas. Para tal, deve ser criado um clima familiar, seguro, respeitando as necessidades de todos os intervenientes (Portugal, s.d.).

1.4.1. Espaço

Como referi anteriormente, a presente organização socioeducativa tem três pisos, sendo que o rés-do-chão acaba por tornar-se propriedade do JI, uma vez que são as únicas crianças que utilizam este espaço. Neste sentido, sinto que só fará sentido mencionar o espaço se for num todo. Uma vez que, segundo Forneiro (s.d.), este contém objetos, cores, sons, odores, formas e pessoas que se relacionam dentro de determinada estrutura física, mas esta é contida por todos estes elementos, “esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Assim, o ambiente “fala” transmite-nos sensações, evoca recordações passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, s.d., p. 233).

Começo pela sala (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 8), esta está dividida em oficinas de trabalho que “proporcionam vivências diferenciadas e que estimulam a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, a linguagem entre outras áreas de desenvolvimento” (PC, 2020/2021, p.13). Edwards, Gandini e Forman (1993) referem que o ambiente deverá ser flexível de forma a responder às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, as crianças podem, autonomamente, escolher em que oficina de trabalho querará explorar, podendo optar pela:

Oficina do “faz-de-conta” - tendo uma cama para bonecas e/ou crianças, bonecas de pano, uma cozinha, alguns armários, louças de brincar, espelhos, uma mesa e uma tábua de passar a ferro. Nesta, as crianças podem replicar vivências do dia-a-dia, imitar comportamentos dos adultos no seu quotidiano, momentos que experienciaram e que querem reproduzi-los. Uma área que estimula a cooperação e colaboração, mas também fomenta os hábitos de participação e tomada de decisão.

Oficina dos jogos – composta por diversos jogos, como loto, puzzles, dominó, cartas, ábaco, entre outros. Podendo utilizar estes recursos individualmente ou em pequenos grupos, observei que é uma oficina que promove muito a entreaajuda e interação entre pares. Também, notei que algumas crianças dia após dia jogavam o mesmo jogo ou montavam o mesmo puzzle de forma repetida e contínua até chegar o dia que o conseguem fazer independentemente ou criando novos desafios, por exemplo montar um puzzle sem olhar para a gravura.

Oficina das construções – com vários materiais ao dispor das crianças como legos, peças de madeira, pequenos troncos rasos, peças de madeira que encaixam umas nas outras para fazer um percurso que simula as linhas férreas, mas também uma

garagem de madeira com uma rampa e cerca de seis carros de diferentes formatos e materiais com que podem brincar. Nesta área, bastante popular, as crianças podem construir várias estruturas, testar simetrias, testar o equilíbrio das peças, fazer tentativas de experimentação, fazer corridas de carros, entre outras. Podendo fazer estas explorações sozinhos, mas também em conjunto com os seus pares.

Oficina da pintura – as crianças têm ao seu dispor uma estante com folhas de diversos tamanhos, gramagem e cores, tal como material de escrita, como: lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tintas e pincéis, também podem utilizar placas de moldes, se assim o desejarem. Após terminarem o desenho as crianças mostram o desenho a um adulto para que este escreva o nome e data ou para pedir a placa com o seu nome e tentar reproduzir, de seguida a criança guarda o seu desenho na estante vermelha. Além de desenhos e pinturas, as crianças podem moldar plasticina. Esta oficina dá oportunidade para que as crianças explorem materiais, desenvolvam a motricidade, manuseiem diferentes instrumentos, explorem e desenvolvam a sua criatividade. Apesar de maioritariamente as crianças utilizarem esta oficina em pequenos grupos, pode-se observar que trabalham individualmente.

Oficina da Leitura – as crianças podem retirar os livros da estante, ler, inventar, imaginar, contar e recontar histórias. Muitas vezes, o que acontece é que as crianças levam alguns objetos da oficina do faz-de-conta para a oficina da leitura, como por exemplo almofadas e mantas para recriar o momento de deitar (ler uma história antes de irem dormir). Esta zona é, também, utilizada para a hora do conto e, todas as manhãs, para os momentos de grande grupo em que cantamos a canção do Bom dia, conversamos e partilhamos novidades.

Segundo o PC, “estas oficinas não são estanques e que a sala é aberta para que as crianças a possam explorar livremente” (p.14), caso as crianças necessitem ou queiram a sala poderá sofrer alterações. Saliendo que todas as oficinas são acessíveis para que as crianças possam independentemente e autonomamente utilizá-las e, posteriormente, arrumá-las.

À porta da sala encontramos um lavatório com uma prateleira com copos identificados com o nome de cada criança, neste as crianças podem, autonomamente, ir beber água ou lavar material de pintura. Outro espaço que é de livre acesso é a sala polivalente que é unida com o refeitório. Neste espaço as crianças têm um espaldar, uma cozinha, sofás, um tapete e uma grande estante com diversos materiais tais como: legos, jogos de encaixe, labirintos de madeira com bolas presas, pequenos bonecos,

arcos, um cesto de basquete, uma televisão, entre outros. É neste espaço, polivalente, que fica a porta para o espaço exterior que é dividido em duas partes, vou nomear de exterior um e exterior dois para clarificar a leitura.

O espaço exterior, está dividido em duas partes, porém ambas têm alguns equipamentos lúdicos de madeira ou plástico resistente, com escorrega, rampa de escalada (com corda disponível), túneis, baloiços e triciclos. De acordo com Neto (2020), o tempo passado no exterior é uma oportunidade de brincar tendo o corpo completamente livre. Assim, as crianças aprendem e desenvolvem várias competências através do erro, da repetição e resiliência, autorregulando as suas ações.

1.4.2. Tempo – Um dia típico da Sala

Os dias das crianças devem ser organizados de modo a criar rotinas agradáveis e harmoniosas proporcionando ambientes de aprendizagens enriquecedores. Quando se cria rotinas previsíveis, as crianças sentem-se seguras e confiantes (Freitas, 2016). Como referem Post e Hohmann (2007) “Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (p.195). Neste sentido, as crianças da sala têm uma rotina pré-estabelecida, mas flexível, como se pode verificar no anexo A – Portefólio da PPS II, p.11.

A instituição está aberta das 7h às 19h30 e como não existe nenhum horário pré-estabelecido para entrada durante a manhã as crianças vão chegando dependendo da possibilidade das famílias. Recebemos as crianças na porta exterior da sala (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p.8), trocamos o calçado e colocamos o casaco no cabide junto à porta. Logo de seguida as crianças vão brincar nas oficinas. Para uma melhor leitura e compreensão da rotina de sala expliquei cada momento do dia.

Tempo de brincar – estes momentos são dedicados somente para que as crianças brinquem, podendo ocorrer na sala, no exterior ou na sala polivalente. Ao seu dispor têm cerca de cinco oficinas para utilizar, seja individualmente ou em conjunto. O tempo de brincar, para além de ser prazeroso para as crianças, contribui para “treinar”, num ambiente fictício e seguro, um conjunto variado e flexível de respostas a situações possíveis numa situação real. Para além disso, durante o brincar, as crianças experienciam também momentos de surpresa, e desorientação momentânea que permitem o aumento do seu repertório de padrões de interação. Isto, conseqüentemente, irá contribuir para o desenvolvimento da sua adaptabilidade,

resiliência e capacidade de lidar com o inesperado (Lester & Russell, 2010, Goldstein, 2012).

Terminamos este tempo dando aproximadamente cinco minutos para arrumarmos a sala em conjunto. O tempo de arrumar é importante para que as crianças criem responsabilidades, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987) durante o tempo de arrumar as crianças adquirem responsabilidade pelos materiais que utilizam e “consciência do seu efeito no ambiente da sala.” (p.118).

Momentos de grande grupo – normalmente acontece uma vez por dia, após cantarmos a canção do Bom Dia e enquanto comemos a fruta do reforço da manhã. Durante este tempo falamos sobre os projetos que estão em andamento, partilhamos informações relevantes e replaneamos o nosso dia. Considero que é o momento em que podemos dar mais voz às crianças e escutá-las, para que partilhem os seus conhecimentos, discutam ideias, tomem decisões sobre o que querem fazer, como fazer e com que materiais.

Momento de atividade – Neste tempo concretizamos as sugestões de propostas que foram discutidas durante o planeamento do dia. Salvo raras exceções em que todo o grupo está a realizar a mesma atividade ao mesmo tempo, por norma o que acontece é chamarmos as crianças em pequenos grupos para realizar a atividade, uma vez que assim o adulto consegue fazer uma observação mais detalhada e atenta sobre cada criança, tal como, se necessário dar algum auxílio. Enquanto algumas crianças estão a realizar determinada proposta, as restantes estão a brincar nas oficinas, deste modo conseguimos que não haja momentos de espera por materiais, saliento que o grupo está bastante familiarizado com este conceito e, desta forma, sabe que se não conseguir fazer a atividade nesse dia, poderá fazer no dia seguinte.

Momentos de refeição – existem quatro, o reforço da manhã, o almoço, lanche e reforço da tarde. De manhã o adulto corta a fruta e duas crianças distribuem-na pelos colegas. Posteriormente, antes da hora do almoço duas crianças colocam os pratos e talheres na mesa, chamamos o grupo para almoçar. Distribuímos as sopas e a maioria das crianças come sozinha, contudo algumas ainda precisam de ajuda do adulto. De seguida, vamos buscar as travessas com o almoço e colocamos no centro da mesa. Devido à pandemia que vivemos atualmente, é o adulto quem serve as crianças, porém questiona-as em relação às quantidades de comida que deverá colocar no seu prato. Após terminar, a criança pode repetir ou pedir ao adulto para se levantar, limpar o prato (se necessário) e colocar na bandeja da loiça suja.

Quando alguma criança faz anos (ou fez recentemente) a cozinheira prepara um bolo de fruta, no qual é colocado um desenho de papel de hóstia com a imagem de desenho animado que a criança em questão gosta. Se a família quiser estar presente, é-lhe permitido, contudo tem de ficar no lado exterior do refeitório, apenas com a porta aberta, devido às normas impostas pela pandemia foi o contacto mais próximo que foi possível manter.

Momentos de higiene – Apesar das crianças terem a liberdade de realizarem a sua higiene sempre que assim sentirem necessidade, existem alguns momentos em que realizamos em conjunto, sendo estes antes e após as refeições. A maioria das crianças é independente em relação à sua higiene. Todavia, em alguns casos é necessário dar uma ajuda do adulto ou de outro colega, como por exemplo a abrir a água da torneira.

Momento de repouso – este é realizado numa sala que foi adaptada somente para este tempo, logo as camas estão sempre feitas e colocadas no respetivo lugar. As crianças chegam à sala, descalçam os seus sapatos e deitam-se na respetiva cama. Algumas crianças vão buscar a sua chupeta à caixa, enquanto outras vão colocar os seus óculos no armário. A sala da sesta tem os estores fechados e luzes no teto que proporcionam um ambiente acolhedor para as crianças adormecerem. Embora algumas necessitam de ter o adulto por perto para adormecerem. Como cada criança tem necessidades e ritmos individuais, há crianças que não dormem a sesta, ocupando este tempo na sala a brincar.

1.5. Crianças: a caracterização do grupo

Ao longo deste relatório tenho referido muitos aspetos relevantes das crianças, contudo considero necessário realizar uma caracterização aprofundada do grupo de crianças da sala em que estou a realizar o meu estágio de PPS II, uma vez que foram o meu principal foco de intervenção.

O grupo da sala é constituído por um total de 23 crianças. Destas, 11 são meninas e 12 meninos. A média de idades é de três anos, sendo que estão compreendidas entre os 2 e os 5 anos, como se pode verificar anexo A – Portefólio da PPS II, p. 14 - Gráfico das idades das crianças. Defendo, tal como Ferreira (2004), que as idades das crianças são irrelevantes, pois “a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social “(p.76)

pode ser bastante diferente de criança para criança, logo o facto de uma criança “do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações uma menor competência cognitiva ou social” (p.76).

No que diz respeito ao percurso das crianças na organização socioeducativa, como se pode verificar no anexo A – Portefólio da PPS II, p.15, sete crianças ingressaram este ano na respetiva organização socioeducativa, dez ingressaram nos últimos dois anos letivos, as restantes seis ingressaram entre 2015 e 2018. O facto de estarmos a vivenciar um ano atípico, no qual muitas crianças passaram um longo tempo com o seu núcleo familiar (devido ao encerramento das escolas e receios familiares) pode ser uma justificação para o facto do tempo de adaptação ser mais longo, tanto para as crianças como para os adultos.

Partindo da observação individual de cada criança pude verificar potencialidades, fragilidades, tal como interesses em comum no grupo. Em relação às potencialidades considero que os aspetos mais proeminentes foram a independência, entreaajuda e dedicação. A maioria das crianças quando necessita de algo (beber água, ir à casa de banho, buscar algum jogo), fá-lo de forma independente, havendo crianças que sentem a necessidade de avisar ou perguntar ao adulto, digo maioria uma vez que algumas crianças ainda precisam de ajuda do adulto para, por exemplo, descobrir qual o seu copo para beberem água. A entreaajuda é notória, por vezes quando uma criança não consegue fazer algo vai ter com um adulto, porém muitas vezes outra criança toma iniciativa e ajuda de imediato, como se pode verificar no seguinte excerto das notas de campo do dia 11/12, enquanto estavam a fazer as camas, “o T.R. que disse “não consegue” e a M.C. foi ter com ele e disse “deixa que eu abro o saco, está bem?” e o T.R. colocou lá os lençóis, ...”. No que toca à dedicação, refiro-me à que é demonstrada pelas crianças na concretização de propostas educativas, ou seja, o grupo é bastante dedicado na realização de atividades, mostra iniciativa e empenho, tal como se pode conferir no seguinte exemplo da reflexão diária do dia 15/12:

Gostei imenso de ver a reação das crianças a pintar com berlindes, enquanto umas se deliciavam com o rodar calmo do berlinde outras abanavam com tanta força que os berlindes saiam da caixa. Todas mostraram imensa vontade de experimentar, ficavam todas de volta da criança que estava a utilizar os berlindes...

Em relação às fragilidades, saliento a falta de participação e os conflitos surgidos entre pares. Notei que o grupo estava habituado a receber propostas e, por sua vez, a realizá-las. Em contrapartida não lhes era dado um espaço para que tivessem participação, que tomassem decisões ou que participassem no planeamento do dia, como se pode confirmar na nota de campo do dia 15/12: “A educadora cooperante esteve a explicar as prendas que as crianças iriam dar às famílias referindo o que iríamos fazer durante a manhã.”. Quanto aos conflitos, considero que muitos advêm do facto de as crianças quererem o mesmo brinquedo/material, mas não são capazes de pedir esse objeto emprestado, acabando por retirar ao colega que está a usar, como se pode confirmar no seguinte excerto da nota de campo do dia 16/12 “O R.G. e o D. começaram a bater um no outro, pois o R.G. tirou-lhe o camião e bateu no D. utilizando este brinquedo.”. Reparei que as crianças não tinham as regras de sala presentes no seu dia-a-dia, sendo necessário relembrá-las várias vezes das mesmas, podendo também ser um fator que não ajuda na prevenção de conflitos.

No que concerne aos interesses do grupo a maioria das crianças gosta de desenhar, ouvir histórias e moldar plasticina, principalmente o R.G. que diariamente me pedia para fazer mal eu chegava à organização socioeducativa, “Quando entrei as crianças cumprimentaram-me e o R.G. veio ter comigo e disse “plasticina, Ana, tátor”, ao que respondi “está bem R.G. vamos lá fazer a plasticina, vais buscar a caixa, por favor?”” (nota de campo do dia 20/11). Porém, durante o tempo em que as crianças estão a brincar verifico que as áreas são ocupadas por poucas pessoas, ou seja, em cada área brincam cerca de três a cinco crianças, penso que as brincadeiras a pares ou trios são as mais comuns em sala, deste modo considero que o grupo tem interesses distintos.

1.6. Famílias

Enquanto os pais e os educadores aprendem sobre si próprios e sobre as crianças, estas beneficiam da relação que se começa a formar entre os adultos (Bove, 1999, citado por Post & Hohmann, 2007). Desta forma, torna-se importante conhecer as famílias para perceber os hábitos e atitudes de cada criança, ao conversar e partilhar vivências permite que a educadora comece a estabelecer uma relação com a família das crianças.

Considero que a relação ji-família foi bastante prejudicada por esta pandemia mundial, os pais deixaram de entrar nas salas, deixaram de ter uma relação próxima com as vivências das crianças, acabando por perder um pouco a participação ativa dentro da instituição. Como forma de minimizar este afastamento as adultas de sala procuram tentar estabelecer relações de proximidade nos momentos de entrada e saída das crianças, como o horário de entrada e saída é flexível não implica que todos os familiares venham buscar os seus educandos ao mesmo tempo, logo é possível trocar informações relevantes e vivências das crianças.

Em relação à participação das famílias para Post e Hohmann (2007), esta parceria apesar da construção da relação escola-família ser um processo que demora a ser estabelecido é bastante benéfica. Na medida em que ao recolher, interpretar e partilhar os interesses e capacidades das crianças, permite que tanto os pais como os educadores aprendam uns com os outros sobre quais as melhores formas de relacionar e prestar cuidados com as crianças. De modo a melhorar a comunicação com as famílias, a educadora tem o hábito de informar sobre as vivências das crianças através de conversas informais, como referi anteriormente, ou utilizando a plataforma digital da organização socioeducativa. Nesta são colocadas, diariamente, fotografias de alguns momentos do dia e informações individuais das crianças relativos à alimentação, higiene e sesta.

A Organização socioeducativa e a educadora cooperante têm como objetivo melhorar a ligação com a família, principalmente neste ano letivo atípico, neste sentido pretendem "... que as famílias participem ativamente na realização de determinados projetos e que participem em outras atividades de sala. Num clima de relação aberta, família e educadora constroem um espaço de confiança, condição essencial para uma ação educativa participativa." (PC, p.24).

Relativamente à caracterização das famílias das crianças não foi possível facultar-me dados sobre as mesmas devido às normas da instituição e proteção de dados. Contudo, através de conversas informais com a equipa educativa, pude recolher alguns dados. A maioria das crianças vive com os seus pais, havendo apenas três crianças que têm os pais separados. No que toca ao número de irmãos, verifica-se que a maioria das crianças é filho único, (cf. gráfico do anexo A – Portefólio da PPS II, p.18) é possível conferir que a maioria das crianças é filho único, contudo há crianças com um, dois ou três irmãos.

De modo a finalizar este tópico, considero que é essencial conhecer e compreender o contexto no qual estou inserida ao realizar a PPS II, focando-me nos pontos cruciais para iniciar e fundamentar as minhas intenções para a ação, que irão justificar as minhas escolhas no processo de intervenção. Além de me focar em conhecer a organização, a equipa educativa, o grupo e as famílias, penso que é bastante importante que todos estes intervenientes me conheçam e para isso estive empenhada em dar-me a conhecer e a adaptar-me da melhor forma possível.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a ação

Feita uma caracterização detalhada de todos os atores e intervenientes deste processo, chega o momento de pensar nas intenções para a ação que tenho, partido das caracterizações anteriormente feitas, das intenções da educadora cooperante, tal como das minhas observações e recolha de informação.

Foi logo no primeiro dia que entrei para esta organização socioeducativa que me comprometi em analisar diariamente e reflexivamente a minha prática. Nesta linha de pensamento, estive sempre presente que, inicialmente, a minha ação enquanto futura educadora seria adaptar-me e construir relações consistentes com o objetivo de adequar as minhas práticas pedagógicas às crianças e ao contexto no qual estou inserida.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) a intencionalidade do educador permite atribuir um sentido à ação, uma vez que este tem de refletir sobre as finalidades da sua prática, convenções e valores, de modo a ter um propósito, percebendo qual a razão da sua ação e quais os objetivos que pretende alcançar. Neste sentido, a base da minha ação é a conceção da criança como agente do seu próprio conhecimento, o respeito pela individualidade dentro do grande grupo e o reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim sendo, além de educar, cuidar e brincar, estive sempre como foco juntar todas as ferramentas necessárias para iniciar o processo sistemático e cíclico de observar, planejar, intervir, refletir e avaliar, de modo a agir da melhor forma.

Para este tópico defini as minhas intencionalidades para a ação pedagógica, tendo incidido em três eixos de intervenção, uma vez que a intencionalidade educativa implica a participação de todos os intervenientes, sejam estes as crianças, as famílias, mas também a equipa educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

- Com as crianças pretendo: i) Garantir um ambiente seguro, construindo uma relação de amizade, confiança, proximidade e respeito por cada criança; ii) Respeitar os ritmos e necessidades individuais, mantendo uma escuta ativa e tentando perceber as formas de comunicação de cada uma; iii) Guiar a minha prática pelos interesses das crianças, através das ações e sugestões das mesmas, das minhas observações e conversas com a educadora cooperante, tentarei sempre proporcionar experiências, atividades e brincadeiras, que para além de enriquecedoras sejam desafiantes; iv) Dar liberdade à criança,

promovendo a sua autonomia e independência; v) Fomentar o gosto pelo ar livre, proporcionando momentos de brincadeira no exterior e contacto com a natureza; iv) Promover a participação das crianças.

- Com as famílias pretendo i) Fomentar uma relação de confiança, na qual as famílias estejam à vontade para me dar qualquer recado e partilhar acontecimentos importantes dos seus educandos; ii) Partilhar com as famílias as vivências das crianças dentro da organização socioeducativa, tal como é intenção da educadora cooperante; iii) Criar um clima relacional positivo, incluindo-as no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Com a equipa pretendo i) Conhecer a equipa educativa e as suas perspetivas pedagógicas, respeitando as rotinas, dinâmicas e metodologias existentes no PC; ii) Construir uma relação consistente baseada na colaboração, confiança e partilha, trabalhando em parceria com a equipa; iii) Garantir o envolvimento da equipa educativa nas minhas planificações e ação pedagógica.

2.2.1. Intenções com as crianças

Após definir as minhas intenções pedagógicas chega a altura de as colocar em prática. Neste sentido, as minhas intenções para com as crianças foram definidas através do brincar, da escuta e da observação, pois considero que este seja o melhor caminho para as conhecer.

Assim, e desde o primeiro dia, tive como intenção primordial i) Garantir um ambiente seguro, construindo uma relação de amizade, confiança, proximidade e respeito por cada criança. Digo primordial, por acreditar que é necessário que a criança confie em nós para, posteriormente, criarmos uma relação de amizade e confiança. Porém, este grupo é bastante recetivo e bastou a educadora cooperante apresentar-me para que várias crianças viessem ter comigo para fazerem algumas partilhas, darem abraços e pedirem-me que brincasse com elas, como se pode verificar na seguinte nota de campo do dia 9/11 “Ao entrar na porta da sala a educadora apresenta-me às crianças que vêm ter comigo contar-me as novidades (. ...) Vieram trazer-me brinquedos, pentearam-me, contaram-me histórias, cozinham para mim.”. Como as crianças não são todas iguais, com as mais introvertidas a construção desta relação consistente foi mais demorada. Contudo, cabe ao educador “estabelecer uma relação pessoal com cada criança e ajudá-la a relacionar-se no sistema social da escola” (Lino, 1998, p.114).

Assim, decidi observar com atenção com o intuito de conhecer os seus interesses individuais, aproximando-me das crianças durante o tempo de brincadeira.

Nitidamente consegui construir uma relação reciprocamente sólida com todas as crianças desta sala, transcrevo este excerto das minhas notas de campo do último dia que estive no presente contexto socioeducativo “despedi-me das crianças, prometendo voltar em breve. Vieram todas dar-me um abraço e disseram que iriam sentir saudades. O R.G. começou a chorar enquanto dizia “A Ana, a Ana não”. (nota de campo do dia 30/04).

Ainda no seguimento de conhecer cada uma das crianças, surge a segunda intenção ii) Respeitar os ritmos e necessidades individuais, mantendo uma escuta ativa e tentando perceber as formas de comunicação de cada uma. Uma vez que cada criança é um ser único, com características, ritmos e necessidades individuais é essencial conhecer cada uma, de forma individual, entendendo e respeitando que os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem possam ser diferentes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta também é uma intenção da educadora cooperante e durante o tempo de estágio, foram vários os momentos que partilhámos estratégias que pudessem ajudar a ajustar os ritmos individuais, nomeadamente, na regulamentação das necessidades básicas das crianças como no desfralde e a hora da sesta. Como refiro na reflexão diária relativamente ao dia 25/03 “Quando observamos sinais das crianças estarem prontas para ir retirando a fralda a educadora conversa com os familiares e com a criança para iniciar este processo de forma lenta, respeitando o ritmo da criança, mas encorajando-a sempre.”.

Atendendo a que as crianças tenham uma participação ativa nas suas aprendizagens e desenvolvimento defini como intenção iii) Guiar a minha prática pelos interesses das crianças, através das ações e sugestões das mesmas, das minhas observações e conversas com a educadora cooperante, tentei sempre proporcionar experiências, atividades e brincadeiras, que para além de enriquecedoras sejam desafiantes. Como foi o caso de utilizar a MTP com este grupo, uma vez que esta metodologia é realizada de acordo com o interesse dos intervenientes, tal como oportunidade de escolha, o que poderá permitir aprendizagens interessantes e significativas (Silva, 2005). E é este o poder da aprendizagem ativa, quando a aprendizagem parte da iniciativa pessoal das crianças, isto é, “agem no seu desejo inato de explorar; colocar questões sobre pessoas, matérias, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram respostas; resolvem problemas que interferem

com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática”. (Hohmann & Weikart, 2003, p.5)

Um dos vários exemplos desta minha intenção na prática, para além do projeto realizado, foi quando falámos sobre a primavera, durante o tempo de tapete, passo a citar a nota de campo do dia 22/02:

Perguntei se sabiam o que marcava esta estação do ano, ao que me responderam que crescem as flores, as árvores, aparecem passarinhos, temos mais sol. Desta forma, perguntei o que queriam fazer sobre a primavera e a C. disse “podíamos fazer flores” e como se faz flores? – perguntei. Ao que me respondeu “ali na horta, metemos sementes, crescem e depois aparecem flores”.

E foi assim que surgiu a nossa horta, após esta conversa fomos para o espaço exterior arranjar a horta que estava cheia de ervas daninhas. No seguimento da intenção anterior surge a minha quarta intenção iv) Dar liberdade à criança, promovendo a sua autonomia e independência. De acordo com Hohmann, e Weikart (2004) as crianças precisam de construir a sua própria identidade, sendo lhes dada liberdade para serem independentes e autónomas com oportunidade tomarem as suas próprias escolhas e decisões. Algo que sempre admirei, no presente contexto socioeducativo, foi a hora da refeição uma vez que esta permite que as crianças sejam autónomas e independentes, passo a citar a nota de campo do dia 9/11:

As mesas são redondas, cada criança senta-se onde quiser, não existem lugares pré-definidos. Cada lugar tem uma tigela, um prato e talheres. No centro da mesa a educadora coloca a travessa com a comida. Quando as crianças acabam a sopa vão colocar na caixa para lavar e regressam ao seu lugar, nesta altura uma das adultas da sala serve-lhes a comida perguntando as quantidades que a criança quer. Após acabarem de comer o prato principal, estas deitam os restos para o lixo e colocam os pratos nas caixas para lavar.

Embora tenha salientado este exemplo, em muitos outros foi possível promover a autonomia e independência das crianças. Seja ao dar-lhes liberdade para decidirem sobre o seu dia-a-dia, que tarefas querem realizar, mas também quando os encorajamos a superar os seus limites, nomeadamente:

O S. veio mostrar-me o sapato com uma tira de velcro levantada “olha o sapato Ana”, “põe a tira, S., eu sei que tu consegues”, o S. agachou-se e coloca a tira de velcro e diz: “Já está, vamos fazer jogo, anda”. (nota de campo do dia 11/01).

Relativamente à intenção v) Fomentar o gosto pelo ar livre, proporcionando momentos de brincadeira no exterior e contacto com a natureza, é também uma intenção da educadora cooperante. Para mim o espaço exterior é uma continuação da sala, deste modo considero que o tempo passado ao ar livre é cada vez mais importante e as organizações socioeducativas têm um papel crucial neste sentido, uma vez que as crianças permanecem neste espaço durante várias horas e muitas destas não têm a possibilidade de estar em contacto com a natureza após a saída. O espaço exterior é rico em oportunidades de aprendizagem, evidencio um pequeno excerto da nota de campo do dia 22/03, quando começámos a tratar da horta, “a M.P. e a M.C. estavam cobertas de terra, mas com um sorriso rasgado estampado no rosto. Deixámo-las divertir-se à vontade”. Demos-lhes alguns instrumentos para arranjar a horta, mas algumas crianças preferiram usar as mãos e explorar as texturas existentes na terra e nas raízes que por lá estavam. Segundo Yurich (2019) os estímulos no espaço exterior são praticamente infinitos, pois mudam de dia para dia, de hora para hora, devido a condições climáticas, à rotação da terra, às estações do ano, entre tantos outros fatores que alteram os estímulos, isto é, os sons que ouvimos, os insetos que vemos, os cheiros são diferentes se chove ou se está sol. Além disso, a mesma autora refere que os raios de sol aumentam o nosso humor e, assim, a criança fica mais facilmente predisposta para aprender e desenvolver em comparação a uma criança deprimida.

Por fim, a intenção iv) Promover a participação das crianças, que orientou a minha prática e investigação. Se todo o nosso esforço é em prol das crianças, importa então que as escutemos, que demos espaço para que estas participem, que tomem as decisões que lhes dizem respeito. O estabelecimento socioeducativo foi criado para elas, logo, a meu ver, é essencial que seja também feito por elas, que tenham a sua voz espelhada por todos os cantos do mesmo. Vasconcelos (1997) refere que muitas vezes é difícil, para nós adultos, tratar as crianças como cidadãs, tal como nós. Acabamos por tentar dominar o poder, não lhe dando espaço para respeitarmos o seu pensamento, as suas propostas e decisões. Partindo desta premissa, temos de respeitar a criança como uma pessoa capaz. Nesta linha de pensamento, tentei que fossem as crianças a planear o seu dia, a discutirem entre elas com o intuito de chegarem a uma conclusão seja sobre

o que iríamos fazer, mas também sobre os materiais a utilizar, tentando que o meu papel, enquanto futura educadora, fosse de mediadora de interações. Ressalvo o seguinte exemplo retirado da nota de campo do dia 29/03 quando falávamos sobre a Páscoa e o que queríamos fazer a esse respeito:

“Caça ao ovo” – I.M., “comer ovos de chocolate”- D., “ótima ideia, podemos fazer uma caça aos ovos da Páscoa e até podíamos fazer ovos de chocolate, querem?” Perguntei eu. Ao que responderam que sim. Logo de seguida perguntei à M.S. se ela se lembrava do que tinha proposto na sexta-feira, abanou a cabeça, como quem diz “não”. “Não te lembras de me ter dito que gostavas de pintar um ovo de rosa para lavares à mãe?” – perguntei.

M.S.: Sim, quero pintar um ovo de cor-de-rosa

Ana: E como gostavas de fazer esse ovo?

M.S.: Com tinta cor-de-rosa.

Ana: Mas pintamos o quê?

M.S.: Podia ser plasticina

Ana: Plasticina não temos rosa, mas eu acho que temos aqui na sala barro, alguém sabe o que é?

M.C.: Eu cá não sei.

Fui buscar o barro e mostrei-lhes, falámos um bocadinho sobre isso, expliquei que depois de seco conseguiríamos pintar o barro da cor que queríamos, de seguida, perguntei-lhes se queriam utilizar para fazer ovos da Páscoa, disseram logo que sim.

De acordo com Silva, Mata, Marques e Rosa (2016) tanto no planeamento como na avaliação, o adulto deverá manter uma escuta atenta das propostas e sugestões das crianças. Tomás (2007) refere que a participação é um processo em que os intervenientes negociam sobre as ideias e decisões a tomar. Desta forma, apesar de ao planear com as crianças ter uma ideia em mente do que queria fazer, dei sempre oportunidade para que estas propusessem outras ideias e juntos chegássemos a uma conclusão, mesmo sendo diferente do que tinha em mente. De modo a exemplificar extrai o seguinte exemplo das notas de campo do dia 30/03: “A M.S. tinha dito que queria fazer uma escultura” [disse eu], L.S. “podíamos fazer de plasticina”, “também podíamos fazer com rolos de papel higiénico” contrapropus, M.C. “eu gosto de plasticina”, L.S. “eu também”.” E posto isto, fizemos a escultura do cavalo em plasticina.

2.2.2. Intenções com as famílias

Acredito que o envolvimento das famílias é bastante benéfico para as crianças, considerando que a escola deverá ser uma articulação de casa. Ou seja, a escola deverá basear-se nas experiências que as crianças trazem das suas famílias para, posteriormente e de forma progressiva continuá-las na escola, aprofundando esses valores (Dewey, 1897 citado por Hohmann, Banet & Weikart, 1992). Assim, penso que as famílias e equipa educativa devem apoiar-se em prol das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Existindo uma troca de informações diária, sobre os interesses, aprendizagens, conquistas, frustrações, dificuldades, preocupações entre outras, irá facilitar todo este processo.

Estando consciente que as famílias são os principais atores nas vidas das crianças, penso que é bastante importante construir uma relação de partilha e confiança com as mesmas. Uma vez que, de acordo com Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2021), uma boa relação entre escola-família vai contribuir para que ambos conheçam melhor a criança, além disso irá proporcionar-lhe uma maior segurança. Neste sentido surge a minha primeira intenção para a ação i) Fomentar uma relação de confiança, na qual as famílias estejam à vontade para me dar qualquer recado e partilhar acontecimentos importantes dos seus educandos, embora a pandemia mundial ter obrigado a haver um distanciamento entre a escola e a família, tentei manter uma boa comunicação nos poucos momentos em que conseguia, nomeadamente na entrada e saída das crianças. Post e Hohmann (2003) referem que este momento deverá ser aproveitado para haver uma troca de informações entre a família e a escola, nomeadamente quando os pais contam situações/momentos que aconteceram com as crianças em casa. Durante estes momentos, recebi várias informações relativamente às crianças e esclareci, eventuais dúvidas que os familiares tinham. Saliento que foi sempre minha intenção que as famílias estivessem à vontade para me abordar, respeitando as suas inquietações, dúvidas e decisões, ouvindo-as com atenção e mostrando-me totalmente disponível para as receber com um sorriso amigo. Dou bastante valor ao fomento de uma relação sólida entre a equipa educativa e as famílias, pois existem aspetos que deverão ser discutidos entre as famílias e o educador. É certo que considero pertinente que o educador dê recados às crianças para que estas transmitam aos seus familiares, com o intuito de fomentar a responsabilidade desde cedo. Porém outros aspetos deverão ser discutidos com maior atenção, também

para não haver uma transmissão de recados errada, nomeadamente retiro um exemplo da nota de campo do dia 13/04, quando a mãe da M.C. me disse que a sua filha tinha nos dito “que não precisava de dormir a sesta, contudo a mãe quer que ela continue a dormir.”.

Para além de ouvir as famílias tenho, também, como intenção ii) Partilhar com as famílias as vivências das crianças dentro da organização socioeducativa, tal como é intenção da educadora cooperante, uma vez que, como referi anteriormente, a escola deverá ser uma continuação de casa, penso que tanto ouvir como partilhar estará em pé de igualdade. Neste sentido, quero evidenciar que considero que seja dever de um educador, ou no meu caso educadora estagiária, partilhar os momentos que as crianças vivenciam durante o tempo que estão presentes na organização socioeducativa, com o intuito de haver uma troca de ideias, conquistas, mas acima de tudo de construção de uma relação com as famílias. Tal como se pode verificar no seguinte excerto retirado da reflexão diária do dia 29/03

Como na passada sexta-feira partilhei com a mãe do L.E. o interesse que o mesmo tem por insetos, hoje o pai veio buscá-lo à escola com um presente, uma caixa de observação de insetos. O L.E. pulou de alegria e foi mostrar aos amigos.

Partilhar as nossas observações com os pais é bastante significativo, durante o tempo em que as crianças estão no estabelecimento socioeducativo, as famílias não sabem o que está a acontecer e nós, através das nossas observações, podemos partilhar esta “riqueza de histórias” (Post & Hohmann, 2004, p. 350), deste modo, as famílias poderão imaginar o que aconteceu participando, mesmo que indiretamente, no dia-a-dia das crianças.

Quanto à intenção-ação iii) Criar um clima relacional positivo, incluindo-as no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois de acordo com Sarmiento e Freire (2011), para construir uma boa relação escola-família é necessário que esteja disponível para as famílias, fomentando oportunidades de participação e envolvimento nas atividades que estão a ser realizadas na instituição socioeducativa. Todavia, penso que tenha sido a intenção mais difícil de concretizar. Apesar das minhas tentativas em envolver as famílias tanto no projeto como no ensino à distância, estas não tiveram muito sucesso. Durante o período de estágio, na presente instituição socioeducativa, verifiquei que a educadora cooperante manteve a mesma dificuldade,

apesar de nos esforçarmos para elencar estratégias que combatessem este distanciamento.

Para além das conversas diárias com as famílias, também enviámos comunicados a pedir a colaboração das mesmas em determinadas atividades que fizemos em sala, como por exemplo no projeto que realizei durante o estágio. Quando uma criança faz anos, a cozinheira faz um bolo e damos oportunidade para que a família possa estar presente a cantar os parabéns.

Devido à pandemia, foi necessário reajustar a nossa prática e toda a equipa educativa esforçou-se, em conjunto, para apaziguar o distanciamento causado, através de reuniões por zoom, realização de vídeos a contar histórias, cantar canções, fazer experiências e ginástica, mas, também, pensámos em várias propostas para que as famílias realizassem com as crianças. Neste sentido, falámos com as famílias para questionar qual a preferência de horário para realizarmos as reuniões via zoom, solicitámos propostas simples, porém como tivemos pouco feedback começámos a propor pequenas atividades em que não fosse necessário comprar materiais.

Estando consciente que a construção de uma relação escola-família é um processo demorado e, de acordo com Mata e Pedro (2021), envolve tempo e esforço importa não desistir. Apesar dos obstáculos que vão surgindo, é essencial ir criando estratégias que fomentem uma aproximação gradual das famílias.

2.2.3. Intencionalidades com a equipa educativa

No que concerne à equipa educativa, acredito que um bom ambiente relacional entre os vários elementos que pertencem à mesma, permite que o ambiente educativo seja agradável e positivo, transmitindo às crianças segurança e tranquilidade. Indo ao encontro desta ideia, surge a minha primeira intenção para a ação, sendo esta um ponto de partida para as restantes, i) Conhecer a equipa educativa e as suas perspetivas pedagógicas, respeitando as rotinas, dinâmicas e metodologias existentes no PC, acredito que as primeiras semanas são cruciais para perceber os diferentes pontos de vista e entender as rotinas de sala, com o intuito de me integrar nas dinâmicas existentes da equipa educativa. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1992) caso seja a primeira vez que a equipa trabalha em conjunto é importante que esta tenha tempo para definir os objetivos e intenções, mas também para entender a forma de trabalho individual e como podem trabalhar em conjunto. Considero que é essencial conhecer o

PC e partilhar informações e inquietações com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, uma vez que considero que uma boa relação entre os adultos de sala irá influenciar as crianças do grupo.

Partindo deste pressuposto considero que deverá existir uma relação colaborativa, na qual todos os intervenientes da mesma contribuem para que as intencionalidades pedagógicas sejam alcançadas, assim penso que é crucial ii) Construir uma relação consistente baseada na colaboração, confiança e partilha, trabalhando em parceria com a equipa, neste sentido procurei conversar com a equipa educativa sobre as crianças, de modo a retirar questões relacionadas com as mesmas e sobre o respetivo desenvolvimento e aprendizagem, como por exemplo na reflexão diária do dia 20/11: "Hoje estive a conversar com a educadora e com a auxiliar para entender um pouco estas reações do R.G."

Não limitei a construção de uma relação sólida somente à sala em que estagiei, mas a todo o colégio. O facto de o estabelecimento socioeducativo ser bastante familiar ajudou à concretização desta intencionalidade. Toda a equipa educativa comunica entre si, há uma nítida relação entre todos os elementos, todas nós sabemos o nome de todas as crianças presentes na organização, tal como algumas especificidades das mesmas e isso só se consegue se houver uma constante comunicação entre todos os elementos. Post e Hohmann (2004) afirmam que todos beneficiam dessa relação entre membros de toda a equipa, uma vez que quando "partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias com outras equipas de educadores (...) passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento" (p.305). Assim, o estabelecimento socioeducativo passa a ser uma comunidade, antes de ser apenas um conjunto de salas com educadores e AAE.

Por fim, tenho como intenção iii) Garantir o envolvimento da equipa educativa nas minhas planificações e ação pedagógica, sempre que penso numa proposta pedagógica converso com a equipa educativa, com o intuito de perceber a sua opinião. Deste modo, eu e a educadora cooperante mantivemos um diálogo constante ao longo do dia e sentávamo-nos, todos os dias logo pela manhã, para fazermos o planeamento em conjunto, tal como partilhar aspetos que considerássemos pertinentes. Na medida em que ao realizar o planeamento os educadores podem fazer previsões do que poderá acontecer, com base nos conhecimentos prévios que têm das crianças (Lino, 1998).

Além disso, devido a condições externas que nos levaram a um afastamento e nos impossibilitaram de estarmos presentes no contexto socioeducativo obrigando a

que fosse feito um ensino à distância, procurei manter-me informada sobre os procedimentos tomados pela organização. Conversei com a educadora cooperante com o objetivo de explicar as minhas intenções para a ação, tal como o caminho da investigação que iria seguir. Com a restante equipa, também, mantive a ligação, uma vez que todas as semanas cada uma de nós fazia um vídeo para enviarmos às famílias.

Considero que esta relação que se foi construindo ao longo do estágio foi uma mais-valia para a minha prática, pois ajudou-me a crescer e a sentir-me como elemento pertencente a esta equipa, mas, sobretudo, a valorizar o trabalho em equipa, uma vez que este possibilita que “haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | | " |

O presente tópico destina-se à apresentação da problemática de investigação que surgiu na PPS II. Assim este subcapítulo encontra-se dividido em quatro tópicos: identificação e fundamentação da problemática, revisão de literatura, fundamentação do roteiro ético, e por fim, apresentação e discussão dos resultados.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

A problemática “As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI” surgiu por estar consciente que as crianças são cidadãs, que têm os seus próprios direitos, nomeadamente o direito a participar e a expressar-se (Convenção dos Direitos da Criança, 1990). Contudo, por vezes, os adultos acabam por subestimar as capacidades das crianças, acabando por deixar a sua voz menos presente e ativa. Inicialmente, comecei a notar esta fragilidade, de impulsividade, em mim, no estágio da PPS I, durante o tempo de brincar. Uma vez que sentia que, por vezes, me antecipava e acabava por liderar a brincadeira, foi neste momento, e após bastante reflexão, que comecei a fazer um esforço para me tornar menos ativa, mais atenta, observadora, mas sobretudo a escutar primeiro controlando, assim, a minha impulsividade.

No estágio da PPS II, considerei que houvesse pouca oportunidade de participação, como o grupo não adquiriu as regras de sala e foi difícil gerir o grande grupo, penso que possa ser uma razão que sustente esta fragilidade. Porém, pequenas mudanças acabam por conseguir promover a participação e é nosso dever fomentar o poder de decisão nas crianças, sendo elas o nosso futuro é necessário que lhes possamos dar estas oportunidades para que desenvolvam o seu pensamento reflexivo, autonomia e independência.

Foi assim que começaram a surgir algumas inquietações, nomeadamente o que pensavam as crianças sobre a participação? Será que se sentem ouvidas? Sentem que podem fazer a diferença? Como posso proporcionar momentos para que haja uma participação efetiva?

A partir destas questões que me foram surgindo senti a necessidade de estudar o tema da participação, que originou o título deste relatório “As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI”. Como afirma Bell (2005), após a definição da problemática é necessário identificar objetivos de estudo, sendo eles: i)

Identificar as concepções das crianças e educadora sobre a participação; ii) Analisar a participação das crianças; iii) Encontrar estratégias que levem as crianças a participar.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática em estudo

O papel da criança na sociedade tem sofrido diferentes significados ao longo dos anos. Segundo Tomás (2011), em meados do século XVIII, olhava-se para a criança como “adultos em miniatura” (p.81) que, posteriormente, passou a ser vista como um “sujeito em formação” (p.82) sem conhecimentos prévios e com uma perspetiva de ensino global para todas as crianças. Com a Convenção dos Direitos da Criança ratificada por Portugal no ano de 1990 veio dar direitos, proteção e liberdade à criança, nomeadamente o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança” (p.13).

Neste sentido e de forma a dar resposta ao tema em estudo irei abordar alguns tópicos que considero relevantes para a minha investigação, sendo estes: o conceito de participação, os níveis de participação, o papel do adulto na participação das crianças seja em JI como em creche, uma vez que considero crucial que as crianças sejam escutadas desde o seu nascimento, e, por fim, estratégias que promovam a participação.

3.2.1. Conceito de participação

A palavra participação tem origem no latim, sendo que o significado se traduz no «fazer saber», todavia é um conceito que abrange vários significados (Tomás & Gama, 2011). Neste sentido e de acordo com Tomás (2011), no contexto escolar, participar torna-se mais complexo do que o seu significado literário. Isto é, para participar é crucial que haja uma influência direta tanto nas decisões tomadas como no caminho que irá ser utilizado. Para que tal aconteça é necessário que haja uma negociação entre os adultos e as crianças, para que todos estejam envolvidos no mesmo. Nesta linha de pensamento, este procedimento de negociações deverá “integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [sic] pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (Tomás, 2011, p.105).

Como refere Lansdown (2005), para que haja uma participação efetiva das crianças são necessários essencialmente quatro pontos, sendo estes: que a

participação seja um processo contínuo, com um envolvimento ativo tanto na tomada de decisões como sobre as questões que dizem respeito às crianças; que haja uma troca de informações entre os adultos e as crianças, tendo como base o respeito; que as crianças tenham o poder de influenciar tanto o processo como os resultados; O’Kane (2003 citado por Lansdown, 2005) afirma que é crucial que o adulto reconheça as capacidades das crianças, tal como as experiências que trazem e os seus interesses, para que assim haja uma evolução na participação das mesmas.

De acordo com Rinaldi (1993) as crianças são únicas, pessoas com direitos, com um enorme potencial, desejo em crescer e saber mais, facilidade em relacionar-se com os outros, capacidade de comunicar e surpreender. Lansdown (2005) acrescenta que não existe uma idade mínima para haver participação, todas as crianças são capazes de o fazer, obviamente que um bebé fá-lo-á de forma diferente de uma criança mais velha.

3.2.2. Níveis de participação

É necessário ter em atenção a utilização do termo «participação» empregado de modo erróneo, isto é, segundo Tomás (2007, citado por Tomás & Gama, 2011) começou a ser habitual utilizar este para qualquer forma participativa. Passando-se a considerar que uma criança está a participar quando, de facto, apenas está a realizar uma proposta idealizada pelo adulto.

Tomás e Gama (2011) referem, ainda, que nesta forma errónea de participar o que, normalmente, acontece é que a participação das crianças durante o decorrer das atividades acaba por ser manipulada pelo adulto, ou até mesmo, prejudicial para as crianças, citando os mesmos autores, “nisto reside a vulnerabilidade e ambiguidade da participação das crianças” (p.8). Lansdown (2005) afirma que ao participar numa atividade organizada pelo adulto, a criança não está a participar efetivamente. Isto é, para que haja participação efetiva é necessário que estas possam planear a atividade, decidir quem vai desempenhar determinados papéis, regras e objetivos. Contudo, por norma, os adultos têm uma grande dificuldade em deixar a posição dominante, em relação às crianças, isto é, ainda se mantém uma ideia da criança imatura e incompetente, em vez de entender que, pelo contrário, as crianças são cidadãs competentes (Vilarinho, 2004 citado por Tomás, 2011).

Para além desta forma de não participação, Landsdown (2005) considera que a participação poderá ser dividida em três níveis diferentes, processos consultivos, processos participativos e processos autónomos. Referindo que todos são válidos e importantes para que as crianças tenham voz e sejam escutadas, porém consoante o nível, a participação da criança é envolvida de forma diferente. Acrescenta, ainda, que não existem barreiras lineares, isto é, facilmente a participação pode abranger mais do que um nível.

Processos Consultivos

O adulto reconhece que a criança possui saberes, experiências e pontos de vista próprios. Caracterizando-se por serem processos que são iniciados, liderados e geridos pelo adulto, no qual as crianças ficam privadas de poderem controlar os resultados. Landsdown (2005), refere que embora, neste processo, a participação das crianças esteja privada, é de salientar que o facto de serem ouvidas as suas opiniões já é de valorizar.

Processos Participativos

As crianças envolvem-se ativamente durante o desenvolvimento deste processo. Caracterizando-se por ser iniciado pelo adulto, no entanto envolve a colaboração com as crianças. Estas podem influenciar decisões e fazer questionamento seja durante o processo, mas também sobre os resultados obtidos. Neste nível, são criadas oportunidades para que as crianças estejam envolvidas no processo, acabando por desempenhar um papel significativo nas propostas que estão a ser desenvolvidas. Com o tempo, as crianças começam a tornar-se cada vez mais autónomas relativamente ao seu nível de ação. Passando, deste modo, para o próximo nível.

Processos autónomos

Neste processo, as crianças têm o poder de agir. Neste sentido, são elas que referem quais as questões que irão ser abordadas, tendo controlo durante todo o processo. O papel do adulto é de facilitador do processo e não de líder. A mesma autora afirma que os adultos estão conscientes das capacidades que as crianças têm para fazer escolhas e que estratégias utilizam para descobrir as respostas às suas inquietações. Salaria que a base para este processo é um compromisso de haver uma verdadeira parceria com as crianças, no qual os adultos estão presentes, por exemplo, como conselheiros ou gestores.

De acordo com Hart (1992), os níveis de participação são úteis para pensarmos e refletirmos sobre a forma de participação das crianças, não devendo ser utilizada

como forma de avaliação. Porém, o importante é que a criança possa escolher, ter oportunidade de tomar decisões e participar consoante as suas capacidades.

3.2.3. O papel do adulto na participação das crianças

Lansdown (2005) refere que a participação das crianças é diretamente influenciada pelo adulto, isto é, quando este trata a criança com respeito, tem confiança nas suas capacidades e dá-lhes oportunidades de participar. O adulto deve preocupar-se mais com o processo do que no resultado final (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Neste sentido, como afirmam Silva et al. (2016) o adulto deve estimular o desenvolvimento e aprendizagem, estando consciente que a criança é o principal ator do seu próprio processo educativo. Assim sendo, este deve observar e escutar as crianças para conhecer os seus interesses, utilizando as informações recolhidas para “planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (Silva et al., 2016, p.18).

Relativamente à observação, é crucial para conhecer as crianças, seja de forma individualizada ou em grupo (Malavasi & Zoccatelli, 2013). É preciso ter consciência que numa sala de Jardim de Infância costumamos ter cerca de 25 crianças, a estas acrescentamos uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, citando Bondoso (2010), “corresponde a vinte e sete vidas diferentes, a vinte e sete experiências diversas, a vinte e sete vontades próprias e a vinte e sete realidades únicas.” (p.4) Partindo desta premissa, Tomás (2011) refere que podemos afirmar que não se trata de uma infância, mas sim de infâncias, devido a esta diversidade nas vidas das crianças que Bondoso (2010) menciona.

Neste sentido, de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013) a observação deve ser atenta e cuidada, mas nunca neutra é necessário que esta seja alvo de interrogações e reflexões da pessoa que observa, para além disso, estes dados deverão ser cruzados com as manifestações e interesses das crianças. Também, é imprescindível que haja uma intenção para focalizar a nossa observação, isto é, é impossível observar tudo, logo é preciso escolher o que observar de forma clara (Rinaldi, 2006). Através da observação, os adultos conseguem, mais facilmente, “compreender as crianças, (...) desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses” (Parente, s.d., p.6).

No que concerne à escuta, Rinaldi (2006) refere que em *Reggio Emilia* utilizam a “pedagogia de escuta”, uma vez que através do escutar é possível entender a forma

de pensar das crianças, o seu questionamento e a interpretação que estas têm da realidade que as rodeia, tal como as interações que fazem com os outros. Partindo desta premissa, a mesma autora define a escuta como uma metáfora, uma vez que não podemos ouvir apenas com os nossos ouvidos, mas sim com todos os restantes sentidos. Para escutar temos de estar abertos para ouvir e ser ouvidos, entender que há diferentes pontos de vista e de interpretação. Assim, a mesma autora considera a escuta como um verbo ativo, envolvendo uma interpretação das mensagens recebidas.

É necessário perceber que as crianças são sabedoras de conhecimentos, logo deveremos escutar as suas formas de comunicação (Agostinho, 2014). Nesta linha de pensamento, Marchão (2016) refere que o adulto tem de ter atenção à escuta quando faz o planeamento, mas também durante a ação e, posteriormente, na reflexão crítica e construtiva da sua prática.

A voz da criança deverá ser um fator primordial a ter em atenção, uma vez que deste modo o educador, ao escutar, pode conseguir gerir interações de qualidade entre crianças, para consequentemente promover um pensamento mais reflexivo e crítico nas mesmas (Marchão, 2016). Porém, promover este pensamento é um processo que implica que as crianças tenham de ser autónomas e conscientes desta autonomia, isto é, têm de ter noção de quais as informações lhes interessam e o que querem fazer a esse respeito, uma vez que esta aprendizagem da autonomia potenciará a participação (Marchão, 2016). Importa, então, entender que desde cedo devemos iniciar a construção de uma sociedade justa, ouvir as crianças e deixá-las participar, “contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam.” (Agostinho, 2014, p.112).

3.2.4. Estratégias que promovam a participação

A participação não é algo que possamos dar e fica adquirida (Agostinho, 2014), pelo contrário, é conseguida de forma lenta e progressiva, pois é necessário que as crianças aprendam e desenvolvam esta competência praticando tanto no contexto socioeducativo como através da interação com os intervenientes do mesmo. Uma vez que a participação é um direito e a base para a consciência democrática (Tomás & Gama, 2011). Fernandes e Trevisan (2018) salientam que não podemos querer que as crianças se encaixem nos nossos modelos de participação, antes pelo contrário, temos

de modificar o espaço e as rotinas para que, assim, haja uma maior facilidade para iniciar o processo de participação.

Neste sentido, uma das primeiras coisas a fazer é definir as nossas intencionalidades (Moss, 2009 citado por Agostinho, 2014), compreender que as mudanças têm de ser graduais, flexíveis e focadas em fatores que condicionam o dia-a-dia na instituição socioeducativa, nomeadamente deverão ser feitas adaptações ao espaço, tempo, mas também em relações/interações (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Relativamente ao espaço pedagógico, os mesmos autores referem que este deverá ser pensado a partir dos interesses das crianças, que seja seguro, bem organizado, flexível, que proporcione aprendizagens. O tempo pedagógico diz respeito, essencialmente, às rotinas. Estas devem respeitar o ritmo das crianças, numa perspetiva individual, mas também para o pequeno grupo e grande grupo incluindo os adultos pertencentes à sala. Assim, terá de ser pensado e repensado de acordo com as experiências, o desenvolvimento e aprendizagens que os elementos do grupo vão fazendo. Em relação às relações/interações serão, estas, o grande impulsionador para criar uma pedagogia participativa, nomeadamente ao gerir interações, mas não só, portanto, após ocorrerem estas interações é preciso repensá-las, refletir e reconstruí-las (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009), este processo “envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social.” (Agostinho, 2014, p.1136).

Nesta linha de pensamento, o educador deverá promover uma participação guiada na reconstrução do planeamento (Oliveira-Formosinho, 2007), mas também ao conceder ferramentas para que a criança seja capaz de construir, autonomamente, um pensamento próprio e de sentido crítico (Marchão, 2016). De acordo com Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chávez e Angelillo (2003), a participação guiada é um processo no qual se envolve as crianças através da observação e escuta atenta das suas iniciativas. Isto é, interessa avaliar as crianças de tempo a tempo, percebendo as suas progressões, nomeadamente se começa a necessitar menos de ajuda do outro para ser mais autónoma. É um processo de estrutura horizontal, logo estão todos ao mesmo nível, porém as pessoas mais experientes são guias. Estes facilitam o envolvimento dos menos experientes nas atividades, mas os mais experientes também participam, existindo assim uma maior motivação e interesse, pois existe um propósito.

Relativamente à avaliação o educador tem de observar e retirar notas de campo, de forma a entender o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No JI as crianças deveriam ser envolvidas na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que são cidadãs “com direitos e competências” (Marchão, 2016, p.56). Tomás (2011) acrescenta que incentivar a cidadania desde cedo é fundamental. Haver um espaço onde estas possam tomar decisões, ser ouvidas e participar em questões relacionadas com o seu dia-a-dia, sendo lhes dada a oportunidade de negociar com os adultos em decisões que lhes digam respeito.

O educador deve, então, fazer uma planificação consciente. Isto é, saber que há determinadas tarefas que têm de ser feitas, mas dando oportunidade para que as crianças tomem as suas decisões, podendo sugerir e negociar a realização destas tarefas. Rinaldi (1993) afirma que o educador deverá estar presente na construção do currículo com o papel de melhorar e sustentar a dinâmica, desafiando as respostas e relembrando situações que estão a decorrer. Neste sentido, o educador, segundo Cazden (2001, citado por Folque, 2018) deverá manter um questionamento aberto, em que a criança tenha oportunidade de refletir, de interrogar-se sem que haja uma resposta certa ou errada. Este questionamento deverá ser feito como rotina e utilizando questões baseadas no “como” e no “porquê”, uma vez que estas possibilitam a evolução “na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem” (Marchão, 2016, p.51). Assim, o adulto é um guia, tendo um papel crucial, uma vez que deverá estimular as interações, discussão e questionamento, possibilitando que todas as crianças tenham oportunidade de participar, até mesmo as mais introvertidas (Vasconcelos, 1998). Portanto, o planeamento é feito por todos e para todos (Vasconcelos, 1997). Desta forma, haverá uma maior motivação, uma vez que o envolvimento fomenta a motivação, o que fomenta a competência, o que, por sua vez, fomenta a motivação para outros projetos (Hart,1992).

Para finalizar, esta oportunidade de participar será crucial para as crianças, pois ao interagirem começam a adquirir várias competências sociais importantes, como a sensibilidade, negociação, partilha de conhecimentos e pontos de vista diferentes, autonomia, perspicácia, entre outros, desenvolvendo valores de cidadania e interesse em partilhar (Agostinho, 2014). De acordo com Hart (1992) não se pode esperar que os adultos sejam cidadãos participantes se nunca tiveram oportunidade de desenvolver

esta competência, logo é fundamental que as crianças sejam envolvidas nestes processos, uma vez que a participação é algo que demora a ser aprendida e desenvolvida. É sabido que as crianças são dependentes dos adultos, contudo nós, também, somos dependentes destas, uma vez que são elas o futuro da continuação da nossa existência.

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

Como referi anteriormente, a problemática que me propus a estudar e a metodologia a aplicar na investigação subordina-se ao tema “As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI”. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa e esta, segundo Amado (2017), deve visar um carácter holístico e interpretativo do que se pretende investigar. Bogdan e Bilken (1994) definem a investigação qualitativa como sendo descritiva, salientando que os dados, quando recolhidos qualitativamente, têm uma descrição mais rica. Neste sentido, o investigador tem de analisar os dados recolhidos garantido a sua fiabilidade (Bogdan & Bilken, 1994).

Neste sentido, e com vista a atingir os objetivos, decidi seguir as principais diretrizes da metodologia de investigação-ação. De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (...), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (p.362).

Assim, pretendo que, com a minha investigação possa modificar a realidade estabelecida atualmente, podendo dar voz às crianças e, acima de tudo, escutá-las, pois, na minha opinião, não será relevante dar-lhes voz se, depois, não as escutarmos com atenção. Deste modo, analisei minuciosamente em que momentos as crianças têm mais oportunidade de participar, mas também refleti sobre as estratégias que pudessem promover a sua participação no planeamento e na avaliação das suas propostas. Após operacionalizar as estratégias, voltei a avaliar o contexto, de modo a realizar o primeiro ciclo da investigação-ação.

Como refere Cortesão (1998, citado por Coutinho et al., 2009) a investigação-ação é cíclica, uma vez que implica uma sucessão de ciclos, na medida em que as primeiras descobertas irão gerar mudanças, após estas serem implementadas e avaliadas dar-se-á início a um novo ciclo. Deste modo, a teoria entrelaça-se com a

prática. É de salientar que estas mudanças são constantemente avaliadas e, assim, a investigação-ação caracteriza-se por ser auto avaliativa (Coutinho et al., 2009). Devido ao tempo relativamente curto de estágio foi-me impossível realizar uma sucessão de ciclos, tendo sido apenas possível fazer um ciclo. Além disso, considero que o tópico da investigação requer tempo, uma vez que vão ser criadas novas rotinas, nas quais será necessário haver tempo de adaptação, pois como refere Folque (2018), fomentar uma participação é “um processo complexo” (p.71).

De acordo com Aires (2015) a seleção das técnicas que o investigador irá utilizar é uma etapa bastante importante, uma vez que a resolução dos objetivos irá depender desta recolha de informações. Para esta considero crucial utilizar a triangulação de dados que, segundo Sousa e Baptista (2011), caracteriza-se pela variedade de fontes utilizadas para a realização de um estudo, originando uma melhor compreensão de diversas situações, obtendo resultados mais seguros e fiáveis. Neste sentido e como técnica de recolha de dados a utilizar durante a minha prática optei pela observação e escuta, a entrevista à educadora cooperante, a análise documental e o registo fotográfico e audiovisual.

Defini como técnica primordial a observação, pois esta implica uma recolha de informação direta e sistemática (Aires, 2015). Recorri à observação participante, que, segundo May (2004), implica que o observador faça parte do ambiente, interagindo com os intervenientes do mesmo. Porém, o observador deve evitar que esta observação participante interfira, por exemplo, no decorrer das brincadeiras das crianças, alterando o seu rumo (Ferreira, 2010).

Como forma de registar as minhas observações utilizei vários instrumentos como registos diários, notas de campo, reflexões diárias e semanais. Uma vez que o mesmo autor refere que “... é importante anotar a ordem e a situação nas quais os eventos desdobram-se, assim como as regras empregadas e as suas reflexões sobre os eventos observados ...” (May, 2004, p.188).

Como referi anteriormente, outra técnica de recolha de dados que utilizei foi a entrevista. Amado (2017) considera que a entrevista é um meio bastante poderoso para obter informações e uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa. Assim, resolvi recorrer à entrevista semiestruturada, de modo a ter um guião (como se pode verificar no Anexo A – Portefólio da PPS II, p.169), no qual me podia apoiar para ir colocando as questões essenciais presentes no mesmo, contudo tendo margem de manobra para conceder “... uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado,

2017, p.210). Neste sentido, realizei uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com a finalidade de reunir informações sobre o presente contexto socioeducativo, as práticas pedagógicas na sala e as concepções da mesma sobre a temática a que me propus investigar. Porém, apesar de esta entrevista ter sido, inicialmente, construída para ser realizada presencial, tal não foi possível acontecer, assim a educadora cooperante respondeu por escrito às questões da entrevista (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p.172).

Utilizei, também, a análise documental, uma vez que esta caracteriza-se pela seleção, tratamento e interpretação de informação já existente na mesma área (Carmo & Ferreira, 2008). Deste modo, analisei os documentos estruturantes da presente organização socioeducativa, como o projeto educativo e o projeto curricular de sala.

Por fim, pretendo utilizar o registo fotográfico e audiovisual como técnica de recolha de dados. Uma vez que considero esta técnica bastante importante para a investigação qualitativa, na medida em que como refere Bogdan e Bilken (1994) as fotografias possibilitam uma recolha de informação descritiva. Na medida em que quando o investigador tira fotografias essas imagens permitem uma posterior observação atenta e cuidada, sendo retirados dados pertinentes para a investigação (Bogdan & Bilken, 1994).

Considero que a dimensão ética esteve e estará, sempre, presente durante a minha prática e, também, durante o processo de investigação a que me propus. Desde o primeiro dia que entrei no presente contexto de estágio que me fiz cumprir de um conjunto de princípios éticos que orientaram a minha prática. Neste sentido, elaborei um cruzamento de dados entre os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) com os compromissos éticos pessoais e profissionais da Carta de Princípios da APEI (2012) a ter com as crianças, equipa educativa e famílias. Tendo-me apoiado principalmente no respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes do processo, acabando por redigir um protocolo de consentimento informado para que as famílias autorizassem ou não os registos fotográficos e videográficos, mas também pedindo o assentimento das crianças sempre que fosse fazer algum registo das mesmas. Estive consciente, durante todo o decorrer do estágio, que os meus interesses não podiam sobrepor-se aos das crianças, respeitando as suas vontades e necessidades acima de tudo, mas também não iria interferir com as normas e regulamentos estabelecidos no presente contexto socioeducativo.

De acordo com May (2004) “a ética preocupa-se com a tentativa de formular códigos e princípios de comportamento moral.” (p.75). Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que os princípios éticos não são definidos para beneficiar o pesquisador ou o respetivo projeto de investigação, mas sim para garantir os interesses de todos os que neste são envolvidos, sendo possível verificá-los, na totalidade, no roteiro ético (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 180).

3.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Para o presente ponto do relatório, apresento e discuto os dados que obtive no decorrer da investigação, cujo a problemática intitula-se de “As crianças têm voz, vamos ouvi-las – pelo direito a uma participação em JI”. Como se trata de uma investigação-ação fiz uma avaliação inicial. Assim, a primeira fase desta investigação foi avaliar o ponto de vista dos intervenientes sobre a participação, para tal analisei a participação das crianças e quais as conceções que estas e a educadora cooperante tinham sobre o tema.

Feita a avaliação inicial, pensei em estratégias que promovessem a participação, neste sentido, dado o pouco tempo de intervenção e o tempo de adaptação às novas estratégias, decidi colocá-las simultaneamente em prática. Por fim, fiz uma avaliação deste primeiro ciclo de investigação e uma perspectiva de novas estratégias que poderia aplicar no futuro. Para concretizar este ponto do relatório utilizei a análise e categorização das notas de campo, análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante e das conceções das crianças sobre a participação e para toda a análise recorri aos conhecimentos adquiridos na revisão da literatura.

3.4.1. Avaliação inicial sobre a participação

A avaliação inicial ocorreu desde o início da PPS II, ou seja, em novembro até março, quando terminou o confinamento. Para a elaborar baseei-me na revisão da literatura na autora Gerison Landsdown seguindo os vários níveis de participação, sendo estes: **processos consultivos**, caracterizando-se por serem iniciados, liderados e geridos pelo adulto, as crianças não podem controlar os resultados, porém são ouvidas; **processos participativos**, nos quais são iniciados pelo adulto, porém as crianças envolvem-se ativamente durante o processo, podendo influenciar decisões e fazer questionamento; **processos autónomos**, estes são iniciados pelas crianças, além

disso têm o poder de agir e controlar todo o processo. O adulto não tem o papel de líder, mas sim de facilitador.

Uma vez que pude observar/registar momentos que foram iniciados, liderados e geridos pelo adulto, nos quais as crianças não tiveram qualquer voz durante o processo, acabando apenas por participar “em actividades e em processos que são descaracterizados por via da cooptação ou da integração noutras actividades e propósitos por parte dos adultos” (Tomás 2007, p.50), considerei este processo nomeando-o de **não participação**. De modo a exemplificar um momento que considero “não participação”, retiro um exemplo presente nas minhas notas de campo do dia 17/11, “a educadora explicou às crianças que iriam fazer um calendário de advento. As crianças foram brincar enquanto a educadora chamava algumas crianças para pintar o calendário.”.

Neste sentido, segui os diversos níveis apresentados de maneira a poder categorizar os comportamentos observados e registados nas notas de campo, organizando-os através de uma árvore categorial dividida pelos níveis de participação (não participação, processos consultivos, processos participativos e processos autónomos), ou seja, identifiquei em que nível de participação determinados acontecimentos/momentos que observei e registei se assemelhavam às características de cada nível. Como se pode verificar na seguinte tabela, a participação em sala enquadrava-se maioritariamente na não participação, havendo 13 ocorrências deste facto nas minhas notas de campo. No anexo A – Portefólio da PPS II, p.188, pode-se conferir a tabela completa.

Tabela de Análise das notas de campo sobre a participação – Avaliação inicial		
Categoria	Sub-categoria	Número de ocorrências
Participação	Não Participação	13
	Processos Consultivos	5
	Processos Participativos	5
	Processos Autónomos	5

Tabela 1: Análise das notas de campo sobre a participação: Avaliação inicial.

Durante o período de confinamento tentei incentivar a que houvesse participação, uma vez que estivemos em regime *online*. Tanto eu como a educadora cooperante falámos e tentámos criar estratégias que fomentassem a participação neste

tipo de regime, nomeadamente ao contar histórias durante as reuniões via *zoom* e realizar propostas diárias que fossem ao encontro do interesse do grupo, mas também questionando as crianças sobre o que queriam fazer ou se queriam sugerir alguma história para a próxima reunião.

Porém o regime de confinamento não permitiu o tipo de participação mais elevado, assim durante o período que estivemos confinados, foi difícil obter resultados, uma vez que este processo teria de ser iniciado por nós, adultos. Para além disso, considero que o regime online só resultaria caso houvesse uma participação efetiva em sala, na qual as crianças estivessem habituadas a propor, tomar decisões e fazer questionamentos, tal como uma relação consistente com as famílias.

Saliento que o confinamento acabou por se tornar um entrave à própria participação, uma vez que a presença e participação nas propostas que sugerimos dependeriam das famílias. Infelizmente, o *feedback* que tivemos das mesmas durante este período de confinamento foi bastante reduzido.

Em relação à organização do ambiente educativo este foi pensado pela educadora, sendo que poderá sofrer alterações quando a mesma identificar essa necessidade. Apesar de as crianças escolherem livremente a área que querem utilizar, não existe nenhuma comunicação prévia nem da sua preferência nem da razão para tomarem essa decisão. Para além disso, não existem instrumentos pilotos de organização da sala.

Conceções das crianças sobre a participação

Do ponto de vista dos sujeitos que participaram na investigação foi necessário perceber quais as conceções que estes tinham sobre a participação. Deste modo, questionei em grande grupo (21 crianças) sobre esta temática, no entanto foram apenas seis, as crianças que participaram neste questionamento, uma vez que as restantes não demonstraram interesse para o fazer (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 209).

Como se verifica na tabela abaixo, relativamente às crianças, o conceito «participação» não é reconhecido pelas crianças. Considero que é expectável, uma vez que o conceito de participação é algo abstrato. Optei por não elaborar um guião para este questionamento às crianças, tendo-me guiado pelas respostas das mesmas ao longo da conversa.

Quando os questionei sobre o que achavam ser a participação, constatei que não sabiam responder. Foi necessário introduzir algumas questões que exemplificassem o verbo «participar», através de momentos que decorreram da própria

ação para que as crianças situassem o conceito de participação. Nomeadamente ao questioná-las sobre a participação em projetos, estas referiram que participavam, nomeando algumas atividades que fizeram no decorrer dos mesmos (como se pode verificar no indicador das propostas pedagógicas). De seguida, perguntei como poderiam participar dentro da sala e três crianças não souberam responder e uma associou o conceito de participação a uma corrida de carros de brincar ou a algo monetário. Contudo, ao voltar a questionar se já tinha participado em sala com dinheiro a criança respondeu negativamente, tal como se pode verificar na seguinte tabela de análise categorial (tabela completa no Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 211).

Tabela das conceções das crianças sobre a participação			
Categoria	Perguntas-tipo	Indicadores	Número de ocorrências
Conceções sobre a participação	O que significa participar? O que é participar?	Ausência de resposta	6
Participação em projetos	Quando fizemos os nossos projetos aqui na sala vocês participaram, não foi? Quando fazem projetos vocês participam?	Resposta afirmativa	7
	Como participaram? O que fizeram?	Propostas pedagógicas	5
Participação em sala	Como é que podem participar aqui em sala?	Ausência de resposta	3
	Participar numa corrida, como assim?	Participar numa corrida de	3

		carros de brincar	
	E como é que eles estão a participar?	Sendo um carro de corrida	1
	E se for aqui em sala? Como é que podem participar?	Monetariamente	1
	Dar dinheiro? No projeto que fazem cá na escola? Quando fizeste o projeto dos cavalos, das borboletas, dos dinossauros deste dinheiro?	Resposta negativa	1

Tabela 2: Concepções das crianças sobre a participação.

Considero que o facto de o conceito de participação ser abstrato e de pouco interesse para o grupo tornou esta conversa menos interativa e com menos participantes. Confesso que deveria ter pensado melhor na forma de abordar este conceito ao grupo, uma vez que tornei esta conversa pouco interessante. No entanto, segundo os dados recolhidos, posso concluir que as crianças que responderam entendem a participação como formas de ação, através das propostas pedagógicas realizadas no âmbito dos projetos e da atividade que decorre em sala, nomeadamente no brincar.

Concepções da educadora sobre a participação

Em relação às concepções da educadora cooperante sobre este tema, esta define a participação como "...permitir que as crianças façam as suas próprias escolhas. São elas as construtoras do seu próprio conhecimento e saber." (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 172). Na minha perspetiva, considero que não somos nós que devemos permitir, uma vez que o poder de decisão já é um direito que as crianças têm (ou deveriam ter), como referi anteriormente e de acordo com Tomás (2011) para participar é crucial que haja uma influência direta tanto nas decisões tomadas como no caminho

que irá ser utilizado. Para que tal aconteça, é necessário que haja uma negociação entre os adultos e as crianças, para que todos estejam envolvidos no mesmo processo.

À questão sobre a importância da “voz” das crianças a educadora cooperante refere que “A voz e o interesse das crianças são o ponto de partida para todas as descobertas e aprendizagens que poderão ser feitas na nossa escola.”. Isto é, baseia-se nos conhecimentos prévios das crianças. A educadora cooperante, além de definir a participação e de salientar a importância da voz das crianças, a sua ação é influenciada pela abordagem Reggio Emilia, nomeadamente ao considerar as crianças capazes, respeitando-as, responsabilizando-as e escutando-as.

No que concerne à promoção da participação, a educadora cooperante refere que as crianças participam em momentos de grande grupo, nomeadamente:

“...é dado ao grupo oportunidade para conversarem entre si, colocarem dúvidas, proporem novos projetos e propostas de atividades que podem ser realizadas em sala. Surgem também propostas muito interessantes de forma mais individualizada, que é incentivado pelo adulto para conversar e partilhar com o restante grupo nestes momentos”. (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 172).

Apesar de concordar com a educadora cooperante em vários pontos, como o facto de as crianças terem voz e serem escutadas, considero que no seu discurso nota-se uma liderança/protagonismo por parte do adulto, nomeadamente ao referir “permitir que as crianças”, “é dado ao grupo”, “é incentivado pelo adulto”. Neste sentido, em vez de o adulto ser um mediador/facilitador dos processos, torna-se um líder que dá permissão para que as crianças participem. De acordo com Tomás (2007), as crianças são atores sociais, devemos assim valorizar a sua voz e ação, envolvendo-as em processos de negociação, uma vez que as crianças são o ponto central da nossa ação.

Relativamente às estratégias utilizadas em sala, a educadora cooperante menciona algumas como: a concretização de tarefas diárias, leitura de histórias que sejam do interesse das crianças e partilha de ideias/informações trazidas de casa em grande grupo. No que concerne aos registos, estes são feitos com a finalidade de utilizá-los para os projetos em sala, registando as conceções, comentários e sugestões que as crianças têm.

Após esta avaliação inicial, é notório que a participação em sala se caracteriza por uma não participação. Apesar de a educadora considerar a criança como um ser capaz e com conhecimentos prévios, de acordo com as minhas observações, o que

aconteciam na prática não correspondia aos processos de participativos ou autônomos, mas sim aos processos consultivos, mas principalmente à não participação. Uma vez que as propostas educativas e decisões tomadas surgiam do adulto, tal como o caminho que estas tomavam era gerido e liderado pelo mesmo. Todavia, saliento a importância que a educadora cooperante dava aos interesses manifestados pelas crianças, pois ao observar um interesse pensava em atividades/propostas que fossem ao encontro do mesmo.

3.4.2. Estratégias para promover a participação

A promoção da participação foi uma das intenções que orientou a minha ação, assim, a partir do momento que voltámos ao regime presencial, delineei algumas estratégias partindo da minha avaliação inicial, tais como: i) a distribuição de tarefas do dia, tendo elaborado um mapa para o efeito (cf. Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 216); ii) o tempo de tapete - questionamento, um tempo reservado para conversarmos e partilharmos ideias; iii) utilização da MTP; iv) Tempo de brincar. De seguida, apresento as estratégias que implementei para a mudança dos comportamentos de participação.

Distribuição de tarefas do dia

A primeira estratégia foi pensada com a finalidade de que todas as crianças participassem nas tarefas do dia, tomando consciência das suas escolhas e direitos na participação desta rotina. Uma vez que as crianças pediam para realizar as tarefas, contudo eram sempre as mesmas a realizá-las. Surge então a construção de um mapa de tarefas para possibilitar a sua distribuição.

A construção e implementação deste instrumento regulador foi feita por mim, logo, inicialmente, a participação das crianças caracterizou-se por não participação, uma vez que esta proposta foi pensada, elaborada e gerida pelo adulto. Optei por fazer deste modo, pois as crianças não utilizam instrumentos reguladores ou de pilotagem no seu dia-a-dia. Para além disso, este foi um objetivo intermédio para conseguir alcançar a finalidade do instrumento, ou seja, para que este instrumento ajudasse a que as crianças tivessem consciência da sua participação nas tarefas do dia na sala. Iniciando na não participação, porém com a expectativa de que conseguíssemos que o processo evoluísse tornando-o efetivamente mais participativo e autónomo.

Neste sentido, após explicar o mapa de tarefas atribui aleatoriamente dois responsáveis para cada secção (verificar se a sala está arrumada, distribuir a fruta,

colocar a mesa e tratar da horta). De modo a entender se as crianças tinham interiorizado o conceito do próprio instrumento, após as oito crianças colocarem a sua fotografia com o respetivo nome no mapa questioneei, ao grande grupo, quem iria distribuir a fruta, tendo obtido a seguinte resposta:

A E. e a M.S. colocaram o dedo no ar enquanto diziam “eu quero, eu quero dar a fruta”, ao que disse “não sei se estou a ver bem, posso estar enganada, mas não foram vocês que ficaram responsáveis, pois não? Vamos lá ver quem é que está responsável pela distribuição da fruta!”. O I.B. disse “é o D. e a I.S., é a fotografia deles que está aqui na fruta”. Assim, o D. e a I.S. levantaram-se e vieram buscar a fruta para distribuir pelos colegas. (nota de campo do dia 26/03).

Como se pode verificar na nota de campo anterior as crianças apesar de terem feito a escolha não estavam conscientes que tinham que desempenhar a respetiva tarefa. Desta forma, a primeira fase desta estratégia foi que as crianças pudessem apropriar-se deste instrumento como forma de regular o funcionamento da sala, mas também a sua participação na tomada de decisão. Notei que, inicialmente, algumas crianças colocavam a sua fotografia na tarefa a desempenhar, contudo sem grande consciência de escolha. Deduzi que fosse por eu estar a pedir para que fizessem uma escolha e não por quererem desempenhar determinada tarefa, pelo facto de este instrumento não ter resultado da participação/sugestão do grupo, mas de uma intenção minha. Estava consciente que a introdução de um instrumento piloto em sala seria um processo de adaptação, porém as crianças começaram a habituar-se e a tomar mais consciência deste novo instrumento. Cito um excerto da nota de campo do dia 14/04:

Durante a distribuição das tarefas chamei o S. para escolher qual a tarefa a desempenhar, ele pegou na fotografia e questioneei “que tarefa vais escolher hoje S.?”, S: “eu quero aqui (aponta para a fruta), ah não! Eu quero a sala”, Ana: “vais ficar responsável por verificar se a sala está arrumada?”, S. “sim”.

Neste último excerto é possível verificar que o S. ouve a questão comunica (de forma gestual) a sua escolha, repensa e muda a sua decisão, comunicando verbalmente ao grande grupo. Após verificar que as crianças se tinham apropriado deste instrumento piloto, verifiquei que o objetivo foi cumprido, ou seja, o grupo começou a tomar consciência das suas escolhas e qual a tarefa que queria desempenhar, fazendo-o de forma autónoma. Para além disso, constatei que este

instrumento ajudou a que algumas crianças que não participavam em grande grupo, começassem a comunicar as suas escolhas verbalmente.

A avaliação que faço desta estratégia é que não foi totalmente conseguida, uma vez que a implementação da mesma surgiu de uma necessidade observada em regular o grupo, em vez de ter sido sugerida e construída pelas crianças. Neste sentido, ao longo do tempo fui avaliando e refletindo a prática para tornar este instrumento cada vez mais participativo, tal como as seguintes estratégias, dando espaço a que as crianças participem no seu dia-a-dia.

Tempo de tapete - questionamento

Após cantarmos a canção do bom-dia e de distribuirmos tarefas, havia sempre um tempo para podermos conversar em grande grupo, enquanto se comia a fruta. Neste sentido, a intenção desta estratégia foi a de rentabilizar este momento para fazermos o planeamento diário, ou seja, colocar as crianças a participar através das suas sugestões e ao fazer um questionamento aberto e reflexivo. No seguinte excerto, da nota de campo do dia 22/03, podemos verificar um planeamento diário que foi realizado durante este momento de tapete:

Perguntei se sabiam o que marcava esta estação do ano [primavera], ao que me responderam que crescem as flores, as árvores, aparecem passarinhos, temos mais sol. Desta forma, perguntei o que queriam fazer sobre a primavera e a C. disse “podíamos fazer flores” e como se faz flores? – perguntei. Ao que me respondeu “ali na horta, metemos sementes, crescem e depois aparecem flores”.

Após conversarmos e partilharmos informações sobre a horta, fomos para o espaço exterior arrancar as ervas daninhas e preparar o terreno para, posteriormente, colocarmos as sementes. Destaco o facto de que nem todo o grupo quis participar na proposta da horta, tendo sido essencialmente seis crianças a fazê-lo, assim “Enquanto algumas crianças que queriam tratar da horta o faziam, colocando as sementes e a regar as mesmas, as restantes crianças brincavam pelo espaço exterior.” (nota de campo do dia 23/02).

Todas as manhãs fazia o planeamento diário com a educadora cooperante, pensávamos em propostas para o dia e partilhávamos observações/registos que tínhamos feito. Como refere Rinaldi (1993) o planeamento emergente caracteriza-se pelo planeamento de propostas com objetivos gerais flexíveis e adaptáveis, em vez da formulação de objetivos específicos. Assim, o adulto pensa em hipóteses que poderão

acontecer, tendo como base os conhecimentos prévios que tem da criança. Neste dia, da nota de campo anterior, tinha levado um pacote de sementes para a sala, todavia antes de mostrar o pacote e dizer às crianças que iríamos plantar sementes ou cuidar da horta, optei por falar com as crianças sobre a primavera. Partindo dos seus conhecimentos prévios, questionei para que fossem elas a sugerir fazer algo sobre a primavera.

Partindo desta premissa, considero que o questionamento é uma das chaves para que estas conversas, em grande grupo, consigam fluir e ir ao encontro dos objetivos gerais que delinee. De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013) as boas perguntas são o instrumento mais valioso do nosso trabalho, assim é importante que estas não sejam retóricas, mas sim abertas. Apesar de sentir que ainda tenho alguma dificuldade em fazer um questionamento certo e fluido, penso que é este o caminho que deveria seguir, uma vez que tento incentivar o pensamento reflexivo e o autoquestionamento, em vez de dar respostas, passo a citar um exemplo disso na nota de campo do dia 12/01:

O M. veio ter comigo e ficou em pé a olhar para mim “Que foi M.?”
perguntei, ao que me responde “não sei, és esquisita”

Eu: esquisita? Porquê?

M.: sempre que te pergunto uma coisa respondes-me a perguntar outra. As professoras sabem sempre as respostas.

Eu: Tu sabes tudo?

M.: não, sou uma criança.

Eu: eu também não sei tudo, acho que ninguém no mundo sabe.

M.: oh, está bem.

Relativamente a esta estratégia de questionamento, considero que foi bem conseguida, pois consegui dar espaço para que as crianças participassem. Neste sentido, respeitei as sugestões das crianças, escutando-as. Tentando manter o meu papel como mediador/facilitador da participação das crianças e, principalmente, contendo os meus impulsos para não me tornar um líder.

Utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto

Utilizei a MTP como potenciadora da participação efetiva das crianças, uma vez que de acordo com Katz e Chard (2009) esta metodologia dá hipótese para que as crianças tomem decisões, estando comprovado que quando lhes é dada essa oportunidade o interesse das mesmas aumenta. Rangel e Gonçalves (2010) referem

que a MTP motiva as crianças, estimula o questionamento e curiosidade sobre o meio que as rodeia e a participação das mesmas, proporciona momentos de introspeção e planeamento quando é necessário que a criança procure perceber o que quer descobrir e o que já sabe sobre determinado assunto.

Apesar de a educadora cooperante fazer projetos com as crianças ao longo do ano, esta seguia uma abordagem diferente da que nos tem sido ensinada, sendo um projeto mais comandado pelo adulto em vez de o ser pelas crianças. Ou seja, as crianças demonstram interesse em participar em diversas propostas e são muito observadoras, todavia demonstram pouca iniciativa no planeamento, pouca curiosidade e pensamento reflexivo. Com efeito, penso que para estas crianças a MTP foi bastante significativa, principalmente no que concerne à voz que lhes foi dada. Foi possível verificar uma maior troca de opiniões, sugestões e propostas provenientes das mesmas para o planeamento. Como se pode verificar nas seguintes notas de campo a do dia 6/01 quando iniciamos o nosso projeto:

E como é que vamos responder a estas perguntas? – questionei.

R.C. “eu nem sei”

Eu: quando querem descobrir uma coisa que não sabem a resposta como fazem para descobrir?

Fez-se silêncio, continuei “será que há alguma coisa onde podemos procurar informações?” abanaram a cabeça num gesto negativo. Continuei “será que os livros nos podem ajudar a descobrir coisas?”

Os quatro gritaram “siiim”

E do dia 25/03 quando estava a tentar a recuperar o interesse pelo projeto após o confinamento:

“Perguntei-lhes o que queria fazer para o projeto ao que as respostas foram M.S. “Andar de cavalo”, I.B. “quero ver um esqueleto”, M.C. “quero pintar, também”, M.S. “podíamos fazer uma escultura”, S. “vamos andar de cavalo?” e C. “sabes eu já vi um burro com o meu pai e é parecido com o cavalo, a coisa diferente é o burro ter as orelhas grandes e o cavalo tem as orelhas mais pequenas”.

Além disso, o trabalho de projeto poderá permitir aprendizagens interessantes e significativas, uma vez que se baseiam em resolver problemas reais que possam surgir no dia-a-dia. Tornando a criança um investigador, a MTP poderá desenvolver várias

competências essenciais em simultâneo, seja em termos de aprendizagens de cooperação e colaboração, mas também competências cruciais para a participação, nomeadamente a negociação de decisões e espírito de iniciativa (Vasconcelos, 2011). E é este o poder da aprendizagem ativa, quando a aprendizagem parte da iniciativa pessoal das crianças, isto é, “agem no seu desejo inato de explorar; colocar questões sobre pessoas, matérias, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática”. (Hohmann & Weikart, 2003, p.5)

A partir da apresentação e análise destes dados posso concluir que houve uma evolução relativamente à participação das crianças, sendo que esta começou a caracterizar-se por um processo mais participativo e autónomo. Nomeadamente no dia 22/04 depois de lhes contar a história “Coração de Mãe”:

a M.C. responde “quero fazer o coração da mãe” perguntei como é que ela o queria fazer, respondeu “não sei”. O I.B. diz “olha podíamos fazer um coração em papel ou assim, não sei”, voltei a questionar “e o que faziam no coração?”;

M.S. Escrevias coisas para a mãe!

Ana: Eu? Ou vocês?

M.S. Eu não sei escrever...

Ana: Então alguém tem uma solução?

I.B. Eu cá sei escrever, «bué» bem já.

Ana: Se quiseres já podes escrever no coração. Mas e os que não sabem escrever? Como é que fazem?

L.S. Podíamos fazer um desenho, a mãe gosta, sabias?

Ana: Que bela ideia! Podem fazer um desenho, escrever algumas coisas e se quiserem nós até podemos escrever alguma mensagem que queiram para a mãe, o que acham?

Responderam “sim” em coro. Dissemos para voltarem a brincar enquanto fui buscar umas cartolinas e começámos a desenhar corações e a recortar. (nota de campo do dia 22/04).

Tempo de Brincar

Esta última estratégia surge da necessidade de observar as crianças individualmente. Feita uma avaliação inicial, considerei que os momentos de grande ou pequeno grupo não eram suficientemente individualizadores, por muito que tentasse

que todos participassem, algumas crianças não o faziam fosse por questões de timidez ou pelo facto de não terem a aquisição da linguagem adquirida. Assim, considerei que os momentos de brincadeira mais individuais pudessem potenciar a participação. Neste sentido, as crianças solicitavam a minha presença e eu entrava na brincadeira respeitando o caminho da própria brincadeira.

Partindo desta premissa, considero que estes momentos de interação criança-adulto são fundamentais para promover a participação, uma vez que a brincadeira é uma atividade não estruturada e dirigida pela criança sem a interferência do adulto. Todavia, isto não implica que o adulto não participe na brincadeira das crianças, contudo, deve aceitar o que é definido pelas mesmas (Kuschner, 2012). De modo a exemplificar a minha ação, retiro um excerto da nota de campo do dia 16/04:

O S. chamou-me para fazer o puzzle com ele, sentei-me ao seu lado, agarrei numa peça e perguntei onde poderia meter a peça “esta é aqui, Ana, deixa que eu faço... olha vês? É aqui.” Após terminarmos o S. esteve a dizer-me os nomes dos animais presentes no puzzle.

De acordo com Lino e Parente (2018) o adulto deve conseguir observar atentamente e cuidadosamente cada criança do grupo, ajustando as brincadeiras sempre que necessário, de modo a seguir o ritmo pessoal e o desenvolvimento natural de cada criança. A partir das brincadeiras pude fomentar a relação com as crianças, por sua vez, estas começaram a sentir-se mais à vontade com a minha presença e mostrar mais evidências de participação efetiva.

Tal como referi anteriormente, estou consciente que a participação é um processo demorado, no qual o adulto tem de ter as suas intenções bem definidas e tentar criar estratégias para a promover. Todavia, após fazer uma avaliação das estratégias implementadas foi possível verificar que as crianças tiveram uma participação efetiva tanto nas rotinas do dia-a-dia, como no planeamento, durante o projeto e durante o brincar, deixando de haver uma liderança por parte do adulto para haver uma maior autonomia e oportunidade de escolha das crianças. Estes dados são possíveis de conferir na seguinte tabela (Tabela completa no Anexo A – Portefólio da PPS II, p.217), em que salientei o número de ocorrências de notas de campo em que as crianças participaram em cada estratégia, dividindo-as pelos níveis de participação anteriormente referidos.

Análise categorial das estratégias

Categoria	Sub-categoria	Níveis de participação	Nº de ocorrências
Estratégias	Mapa de tarefas	Não Participação	1
		Processos Consultivos	2
		Processos Participativos	3
		Processos Autónomos	2
	Momentos de grande grupo - questionamento	Não Participação	0
		Processos Consultivos	0
		Processos Participativos	4
		Processos Autónomos	0
	MTP	Não Participação	0
		Processos Consultivos	0
		Processos Participativos	4
		Processos Autónomos	1
	Brincar	Não Participação	0
		Processos Consultivos	0
		Processos Participativos	0
		Processos Autónomos	7

Tabela 3: Análise Categral das Estratégias.

Como se pode verificar neste quadro, no decorrer das estratégias apenas houve um momento de “não participação”, além disso apenas houve dois registos de participação consultiva, tendo resultado da implementação do mapa de tarefas. Evidencio o brincar como sendo a estratégia que contém um maior número de registos em processos autónomos que, através da minha perspetiva, resulta do facto das crianças já serem bastante autónomas nas brincadeiras, apesar de solicitarem a participação do adulto, são elas que lideram as brincadeiras.

3.4.3. Conclusões

Findo o ciclo de investigação-ação, chega a altura de avaliar as mudanças que se efetivaram na participação. Tal como se evidencia na seguinte tabela comparativa, após a intervenção houve um aumento significativo da participação nos processos autónomos e participativos (23 e 18 registos, respetivamente), sendo que na avaliação inicial apenas havia cinco registos destas subcategorias que se caracterizam por uma maior participação das crianças. Por sua vez, ocorreu uma diminuição nos registos de

não participação, verificando-se apenas dois, em comparação com os 13 da avaliação inicial (tabela completa no Anexo A – Portefólio da PPS II, p. 231).

Tabela de análise comparativa das notas de campo sobre a participação			
Categoria	Subcategoria	Avaliação inicial Nº de ocorrências	Avaliação final Nº de ocorrências
Participação	Não Participação	13	2
	Processos Consultivos	5	3
	Processos Participativos	5	18
	Processos Autônomos	5	23

Tabela 4: Análise Comparativa das notas de campo sobre a participação.

Para concluir, não foi possível desenvolver um novo ciclo de investigação, por falta de tempo. No entanto, num novo ciclo, daria continuidade às minhas intenções e anteriores estratégias, nomeadamente o questionamento aberto, a escuta ativa, a observação atenta e reflexiva, a promoção o brincar, o meu papel como mediadora e facilitadora e apropriação por parte das crianças do funcionamento da sala.

Neste sentido, penso que seria interessante continuar a utilizar as estratégias anteriormente referidas, contudo poderia propor, às crianças, construir um novo instrumento organizador do grupo em sala, sendo este um mapa para a escolha de oficinas durante o tempo de brincar. Com o intuito que, através deste instrumento, as crianças se apoderem do funcionamento da sala, participando ativamente no mesmo. Neste sentido, após propor a elaboração deste instrumento, e caso fosse aceite, iria solicitar que este fosse construído a partir de um diálogo com as crianças, deste modo poderíamos discutir a melhor forma de o fazer. Para além disso, seria necessário implementar um tempo de avaliação. Para que as crianças tivessem oportunidade de partilhar o que fizeram, que aspetos gostariam de fazer e continuar a fazer. Todavia, considero que é essencial propor uma avaliação ao próprio ambiente educativo, de modo a discutirmos a organização e funcionamento do mesmo. Esta estratégia teria como intuito que as crianças se apropriassem da sala, contribuindo assim para a sua independência e autonomia, através da participação.

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo principal refletir sobre o percurso que vivenciei neste mestrado, uma vez que posso afirmar que foi um período de aprendizagem e construção pessoal, mas também profissional. Assim, irei refletir sobre as aprendizagens mais significativas, tal como, os obstáculos que surgiram. De acordo com Sarmiento (2015) “A identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (p.72), assim sendo considero que os vários estágios que tenho vindo a realizar foram bastante importantes para o meu percurso enquanto aluna, mas também para a construção da minha identidade profissional, uma vez que contactei com diversas pessoas e diversas práticas pedagógicas em contextos distintos.

No início dos estágios senti que acabei por me retrair e observar as ações dos restantes intervenientes para me ir adaptando às suas normas. Contudo, posteriormente, tive sempre a necessidade de fazer uma introspeção e reencontrar a minha prática “quem sou eu?”, “o que pretendo fazer?”, “esta forma de lidar com determinada situação fará sentido para mim?”. Na minha perspetiva, são estas as inquietações que me levam a agir, a pensar nas minhas intenções, a entender o que quero. É certo que sempre senti muita dificuldade a entrar a meio de um ano letivo para uma sala já com tantas escolhas feitas por outrem, porém é algo que agora irá mudar, pois num futuro próximo serei a educadora que em conjunto com o grupo e equipa educativa iremos adaptar o ambiente e regras às nossas intenções.

Para além disso, de acordo com Sá-Chaves e Amaral (2000) as nossas reflexões deverão ser partilhadas, criando, assim, uma “cultura de parceria (...) que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios” e do grupo de crianças no presente contexto” (p.84). Para mim, foi bastante importante ter a oportunidade de poder trocar ideias, inquietações, reflexões, notas de campo tanto com a educadora cooperante, diariamente, como com a minha supervisora, de modo a tornar a minha prática mais reflexiva. Para além disso, é algo que ambiciono, para o meu futuro profissional, puder ter a sorte de ter uma equipa educativa com a qual possa partilhar momentos do dia-a-dia, mas também que possamos trocar dúvidas que surjam e estratégias/soluções que possamos experimentar e explorar.

Ao longo destes últimos cinco anos (licenciatura e mestrado) sinto que aprendi muito, de estágio para estágio noto uma evolução em mim, nomeadamente em criar condições para que as crianças sejam os seus próprios construtores de conhecimento.

Considero que no estágio da PPS I, senti uma maior dificuldade em controlar os meus impulsos, acabando por dar menos voz à criança. E foi através do contacto com o grupo, da observação, do registo diário de notas de campo e através das reflexões sistemáticas, que fiz durante este percurso, que comecei a perceber as diversas formas de comunicação de cada criança, os seus interesses e receios. Todavia, foi ao brincar que os conheci verdadeiramente. Como referem Lino e Parente (2018), o/a educador/a além de participar nas brincadeiras deverá observar atentamente e cuidadosamente cada criança do grupo, ajustando as brincadeiras quando necessário, de modo a seguir o ritmo individual de cada uma no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao participar nas brincadeiras das crianças, consegui entender quais os interesses individuais, como contornar alguns conflitos, aproveitei para ensinar vocabulário, para criar relações de amizade tanto entre adulto-criança como criança-criança, entre outros.

Uma vez que a minha prática se centrou nas crianças privilegiando, sempre, os seus interesses e necessidades, foi essencial construir uma relação consistente com o grupo, tendo como base o afeto, carinho, respeito e compreensão. Posso afirmar que consegui deixar a minha marca nestes grupos tendo sido evidente que me viam como um adulto de referência em sala, como se pode verificar no seguinte excerto extraído da nota de campo do dia 14/10 (PPS I):

“Entretanto a educadora diz ao D. para colocar a mesa no devido lugar, o D. vem ter comigo “nana” e eu digo “ouviste a M. tens de meter a mesa no sítio e só depois dás-me um abraço, sim?” e o D. foi tentar meter a mesa, passado um pouco começou a chorar porque não tinha força, pedi que a C.A. o ajudasse, contudo acabei por dar uma ajuda a encostar a mesa ao vidro. “Pronto D., já está, podes ir brincar” e ele veio ter comigo de braços abertos “nana”, abracei-o.”

Tal como referem Post e Hohmann (2007) “o facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento.” (p.62). Os mesmos autores acrescentam que os educadores procuram ter uma relação positiva com as crianças com base no encorajamento. Deste modo, durante a minha prática, incentivei-as para que se sentissem confortáveis a explorar, desvendar mistérios e superar dificuldades, fosse em tarefas do dia-a-dia ou, até mesmo, em brincadeiras, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo do dia 18/01 “o S., que desmanchou metade do puzzle e começou a montar, por vezes dizia “Ana, não consigo” ao que eu dizia “consegues, sim.

Ora experimenta de novo” ou dizia “consegues, sim. Olha bem para a peça que estás a meter e para o resto do puzzle.”.

Sinto que um dos aspetos que mais desenvolvi durante a PPS foi a capacidade de reflexão. O facto de refletir diariamente sobre as minhas ações, refletir sobre a forma de agir, refletir sobre como melhorar diariamente, foi sem dúvida uma ferramenta base para o desenvolvimento da minha prática profissional. Posso, até, afirmar que a constante reflexão e questionamento tem uma influência direta sobre a qualidade das práticas pedagógicas. De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013) o processo de documentação pedagógica é crucial na autoavaliação da nossa ação, na comunicação com as famílias e, também, para que as crianças possam rever o que os colegas e elas próprias fizeram, repensando nas suas ações, questionando e colocando novas hipóteses.

Tenho consciência, que esta prática, desenvolveu a minha construção pessoal, melhorei o meu pensamento crítico reavaliando as minhas práticas levando a uma contínua procura pelo saber. Esta diária reflexão levou-me a procurar novas formas de agir, de resolver problemas, de questionar as minhas ações, resultando num maior entendimento e controlo das minhas atitudes. Creio que foi este constante questionamento e pelas sistemáticas reflexões que fazemos das nossas vivências, das nossas atitudes e formas de agir que conseguimos aprender, melhorar, mas também crescer a nível profissional.

Nesta linha de pensamento, acrescento uma citação de Costa e Caldeira (2015) “O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro.” (p.126). Os mesmos autores acrescentam que este processo não irá terminar quando deixarmos de ser alunos em formação, mas será algo que iremos estar em constante desenvolvimento durante toda a nossa prática como educadores. Sei que o que faz sentido para mim neste momento, poderá deixar de fazer daqui a uns anos.

Partindo desta premissa, durante o decorrer da minha prática, tenciono atualizar-me, crescer enquanto pessoa e profissional, dar-me a conhecer e refletir...refletir bastante sobre a minha ação, para que assim possa crescer, sempre, um pouco mais. Uma vez que segundo Gómez (1992) quando não se realiza uma prática reflexiva possivelmente tornamo-nos rotineiros, a nossa ação passa a ser repetida e automatizada. O mesmo autor salienta que refletir sobre a nossa ação é crucial para o

processo de aprendizagem, uma vez que aprendemos através do próprio processo, da constante procura pela construção do saber.

No que concerne aos obstáculos, penso que o maior entrave deste percurso foi o facto de, devido a situações externas, termos de interromper os dois estágios do mestrado. Durante este tempo, em que estive afastada do grupo, inúmeras alterações sucederam e fui levada a recuar para avançar, isto é, tive de voltar a adaptar-me ao grupo e a dar tempo para que este se voltasse a adaptar a mim. Como o meu principal interesse foi, sempre, o bem-estar das crianças, não quis apressar a adaptação fazendo inúmeras atividades planificadas, mas sim em brincar, cuidar e dar todo o meu apoio para ultrapassar, com uma maior facilidade, esta nova fase de adaptação.

Esta situação também prejudicou a relação que estava a ser construída com as famílias, por norma já é difícil criar uma relação com estas devido ao curto espaço de tempo que temos de estágio, todavia com esta situação a construção de uma relação tornou-se muito mais complicada. Pretendo que durante o meu percurso profissional construa uma relação próxima com as famílias, em que de ambas as partes haja abertura para conversarmos, tirarmos dúvidas e partilharmos momentos importantes do dia-a-dia das mesmas. Além disso, pretendo que as famílias confiem em mim e que consiga promover uma participação das famílias em sala. Uma vez que “A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (Costa citado por Mata & Pedro, 2021, p.6). Como referem Mata e Pedro (2021), não existe uma forma infalível para conseguir esta participação das famílias na escola, portanto é necessário pensar em várias estratégias, aplicá-las e avaliar os resultados que vamos obtendo, se necessário podemos adaptar ou criar novas.

Saliento, e de acordo com Costa e Caldeira (2015), irei continuar a refletir e a procurar atualizar-me, de modo a desenvolver os meus conhecimentos e a fomentar a minha identidade profissional, sendo esta construída com base nas vivências de todos os intervenientes com o principal foco nas crianças. Posso afirmar com toda a certeza que não tenho dúvida alguma que esta é a melhor profissão que poderia ter escolhido, recebendo todos os desafios de braços abertos em prol do bem-estar das crianças. Sei que não é uma profissão fácil, é um desafio constante que implica muita dedicação. Porém, na minha perspetiva, ao trabalhar em equipa com as mesmas finalidades, promovendo uma autonomia, independência e participação no grupo de crianças o nosso trabalho torna-se mais facilitado.

Termino este tópico da construção da profissionalidade com a mesma frase que iniciei o presente relatório, que tanto sentido faz para mim: “As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las.” (Agostinho, 2014, p.1130).

Sendo a criança construtora do seu desenvolvimento e aprendizagem, quero dar-lhe esse espaço, essa oportunidade de crescer como cidadã participativa, legitimando todas as formas de comunicação, escutando-as acima de tudo.

6. CONSIDERAÇÕES

FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Termina-se este relatório, no qual refleti sobre várias dimensões da minha prática na PPS II para a construção da minha identidade profissional, apresentando as minhas considerações finais sobre o meu percurso. Na elaboração deste relatório ressalvo: i) as questões da importância da caracterização para adequar a minha ação; ii) a delimitação de intenções; iii) a relevância do estudo para o entendimento do valor da participação das crianças.

Relativamente à importância da caracterização para adequar a minha ação, a meu ver, é necessário fazermos uma avaliação inicial, de forma a conseguirmos extrair o máximo de informações relevantes. Sendo estas em relação ao contexto em que trabalhamos, como da equipa educativa, do grupo e das respetivas famílias. Após esta primeira análise, é importante salientar as potencialidades e fraquezas dos vários intervenientes, de modo a conseguirmos arranjar estratégias que ajudem na sua resolução ou, pelo menos, a “apaziguar” as fraquezas. Por exemplo, se considerarmos que não estamos a conseguir que as famílias participem na escola, podemos pensar nos interesses das mesmas ou disponibilidade e tentar que através das potencialidades consigamos uma maior aproximação das famílias.

É nesta linha que considero que surge a ii) delimitação de intenções, pois é necessário refletir sobre esta avaliação inicial para, posteriormente, pensarmos no que queremos salientar, definirmos que objetivos queremos alcançar, quais os valores e crenças que defendemos e no que será mais relevante para os intervenientes e para nós.

Em relação ao ponto iii) a relevância do estudo para o entendimento do valor da participação das crianças, após o aprofundamento que fiz sobre o tema e a investigação que coloquei em prática, posso afirmar que é fundamental que todos os educadores e professores consigam entender que a participação é um direito das crianças, logo estas têm o direito a serem escutadas, pois como referem Ribeiro e Cabral (2015)

Os direitos à participação são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância (p.244).

Desta forma, enquanto profissionais, devemos fomentar uma sociedade justa, iniciando na nossa sala, pois é dos locais em que as crianças passam mais tempo. Quando estas estão completamente envolvidas no processo de participação é notória a sua motivação, as aprendizagens tornam-se mais ricas, para além disso desenvolvem

vários conceitos de cidadania como o escutar o próximo, negociar, chegar a consensos, entre outros. Apesar deste estudo ter sido realizado na valência de JI, considero que fomentar a participação é, igualmente, importante no contexto de creche.

Para concluir, posso afirmar que para conseguirmos fomentar uma participação em sala, podemos iniciá-la através de pequenas alterações na rotina, nomeadamente ao reservar um espaço e tempo para haver uma conversa entre todos. Porém, é necessário que o educador tenha as suas intenções bem definidas e reflita sobre a sua prática, de modo a poder avaliar e reavaliar a sua ação durante estas alterações, para escutar, em vez de liderar.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Pespectiva, Florianópolis*, 32 (3), 1127-1143.
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3.^a ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science*. (4.^a ed.) England: Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Bondoso, T. (2010). Narrativa: Eu nunca faço portefólios sentado. In Santos, L. (org), *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação*. Guia para Auto-Aprendizagem (2.^a ed.) Universidade Aberta.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C, Pereira, C. (org.) *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.113-120). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Praeger
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Passei Direito. Consultado em dezembro de 2020 em <https://www.passeidireto.com/arquivo/81015646/as-cem-linguagens-da-crianca-pdf>

- Fernandes, M. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. In T. Sarmiento, *Juntos...Pela criança na creche* (pp. 57-93). CNIS.
- Fernandes, N., Trevisan, G. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In Fátima Alberto e Antonia Picornell (org.), *Experiências mundiales de cidadania de la infancia e adolescência* (pp. 121-138), Baía, Editora UFPB.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"Agente gosta é de brincar com os outros meninos!"*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18 (2), 151-182. Obtido em maio de 2021 em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. I. (s.d.). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*.
- Freitas, M. (2016). *O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos*. In T. Sarmiento, *Juntos...Pela criança na creche* (pp. 129-148). CNIS.
- Goldstein, J. (Fevereiro de 2012). *Play in Children's Development, Health and Well-being*.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Publicações Dom Quixote.
- Hart, R. (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em Acção* 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Haya n. 36, 2005.
- Lester, S. and Russell, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163). Pennsylvania: IGI GLOBAL
- Malavazi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021) *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância*. DGE
- Marchão, A. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*. Revista Lusófona de Educação, 32, 47-58.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: questões, métodos e processos* (C. Soares, Trad) (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos 107 Curriculares para a Educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Parente, C. (S.d) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS: Porto.

- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de Trabalho.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas, I (3)*, 21-43.
- Ribeiro, A. & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!”: A participação das crianças na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C., Pereira, C. (Eds.) *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4434>.
- Rinaldi, C. (1993). The Emergent Curriculum and Social Constructivism. In Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp.101-112). Praeger.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). *Firsthand Learning Through Intent Participation*.
- Sá-Chaves, I.& Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In Alarcão, I. (Ed.), *escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto Editora.
- Sarmiento, Teresa; Ribeiro, Ilda Freire (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*. ISSN 9729-6465. 18, p. 37-49
- Sarmiento, M. (2015). Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Segundo Bolonha. Factor.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade". *Participação das crianças e cidadania da infância*, (78), 45-68. Editora Unijui.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento, Lda.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, *In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF, Comité Português (2019) Convenção sobre os Direitos da Criança (Edição revista). Obtido em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (123-158). Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da investigação às práticas*, 1(3), 8-20.
- Yurich, Ginny (2019, 16 de julho) 1000 Hours Outside: helping children succeed academically. Community Playthings. Consultado em setembro de 2020 em <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2019/helping-children-succeed-academically-using-nature>

Documentos orientadores e oficiais:

Projeto Educativo (2020/2021)

Projeto de Sala (2020/2021)

Webgrafia

Website da Instituição Socioeducativa consultado em 2020/2021

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Portefólio da PPS II

| | " | | " | |

Para consultar o portfólio de estágio abrir o documento “Portefólio da PPS II – Ana Batista – 2019009”.