



PARTICIPAÇÃO ATIVA: UM OLHAR ATENTO SOBRE  
O CAMINHO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

MARTA FILIPA GIL ALVES

Nº27754

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a

obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



PARTICIPAÇÃO ATIVA: UM OLHAR ATENTO SOBRE  
O CAMINHO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

MARTA FILIPA GIL ALVES

Nº27754

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a

obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º165, de 28 de agosto de 2017

## Dedicatória

“Aqueles que passam por nós,

Não vão sós,

Não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si,

Levam um pouco de nós”

(Antoine de Saint-Exupéry)

A ti, minha bisavó, princesa, mãe e estrelinha mais brilhante do universo, quero dedicar-te esta viagem. A ti, minha querida avó Maria, quero agradecer-te o apoio e lealdade, ainda que não fisicamente, mas dentro do meu coração, mostrando-me sempre o caminho a seguir. Sentada na secretária, olho para a tua fotografia e a dor das saudades fica mais suave e o meu coração mais quentinho. Procuro recordar-me das tuas gargalhadas, trazem-me alento e uma tranquilidade que era indispensável para completar cada uma das fases. A cada palavra, sentia-te junto de mim, como sempre prometemos uma à outra.

Tenho a certeza de que estarás muito orgulhosa de todo este meu percurso e que o céu estará em festa.

## **Agradecimentos**

Todo este caminho não tinha sido possível sem a colaboração e apoio de algumas pessoas, muito importantes na minha vida, que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desta investigação.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelo encorajamento, força e estímulo que sempre me proporcionaram para nunca desistir dos meus sonhos, nem baixar os braços em momentos menos agradáveis. A vossa presença foi determinante para ultrapassar todos os percalços no decorrer desta viagem, sempre com palavras de carinho e apoio. Obrigada pelo amor, respeito e empatia, permitindo-me chegar onde tanto desejei e, principalmente por acompanharem de perto todas as minhas vitórias. Esta conquista também vos pertence.

Um agradecimento especial ao meu companheiro Ricardo Fontes, que confiou em mim ao longo deste percurso e me apoiou e encorajou a continuar quando tudo parecia difícil de realizar. Agradecer-lhe pelo amor, companheirismo, pelas palavras de motivação, por estar sempre lá para me ouvir e tranquilizar-me com a calma que lhe é característica. É um privilégio ter-te ao meu lado, sem dúvida, que um obrigada não é suficiente. Tornámo-nos uma verdadeira equipa.

À minha orientadora Professora Doutora Lourdes Mata, pela disponibilidade e acompanhamento ao longo deste relatório, por toda a sabedoria, pelas palavras de incentivo e sugestões, sempre com o intuito de melhorar o presente relatório.

À Professora Doutora Mónica Pereira, pela forma calorosa e meiga com que acompanhou a prática supervisionada e as fases iniciais deste relatório. Agradeço as palavras de motivação, dedicação e compreensão.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito, pela sua simpatia e sensibilidade com que acompanhou esta viagem. Através do seu sorriso contagiante, a sua visão sensível e humana de olhar o outro. Agradeço-lhe do fundo do coração por todos os ensinamentos tanto a nível pessoal e profissional.

A todos os restantes docentes que me acompanharam ao longo da Licenciatura e Mestrado e partilharam os seus conhecimentos e experiências, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial a todas as colegas e amigas que a faculdade me deu a oportunidade de conhecer e permaneceram do meu lado, ao longo deste caminho de altos e baixos. Agradecer-vos por todas as partilhas de dúvidas e de conhecimento, alegrias e situações menos boas. Em especial, a ti Catarina Silva que permaneceste a meu lado desde o início do curso de Técnica de

Ação Educativa. Obrigada pela amizade e pelas palavras de carinho e ajuda nesta viagem e, por estarmos presentes na vida uma da outra de variadíssimas formas.

Um agradecimento especial a todas as instituições e equipas educativas com quem tive a oportunidade de aprender e crescer como profissional: à educadora Maria João, à educadora Rita, à educadora Sofia e à técnica de ação educativa Rute e Fátima. Obrigada por me desafiarem todos os dias, pela forma carinhosa e generosa com que me abriram as portas das vossas salas e me aceitaram como um elemento da equipa. Obrigada por todas as partilhas e sugestões durante este caminho, foram momentos de grande partilha e reflexão, jamais vos esquecerei.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e contribuíram para que esta viagem fosse tão especial e feliz. Serei eternamente grata por todas as aprendizagens e por se tornarem a minha maior motivação ao longo destes anos. Aprendi tanto com vocês...

A todos, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório apresenta um estudo sobre a participação ativa das crianças em idade Pré-Escolar. O estudo foi desenvolvido numa sala de Jardim de Infância com um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos.

Através da realização deste estudo, procurou-se conhecer as conceções da educadora cooperante e respetivo grupo, alusivas à prática de participação ativa, tais como os obstáculos e estratégias na sua mobilização. Assim, o objetivo foi compreender a importância da participação das crianças no jardim de infância, como é concebida, concretizada e vivenciada e que fatores a podem condicionar.

O presente estudo é de cariz qualitativo e recorreu-se a técnicas e instrumentos como a observação, fundamentada através das notas de campo, a análise documental, as entrevistas realizadas às educadoras cooperantes e uma entrevista informal realizada às crianças que pertenciam à sala onde o estudo foi desenvolvido.

Os resultados revelaram que as educadoras valorizavam a participação ativa das crianças como um elemento indispensável nas suas práticas através do respeito pelas necessidades e singularidades das crianças, envolvendo-as nas rotinas e nas decisões do seu processo de aprendizagem; a utilização de instrumentos de pilotagem; a partilha de responsabilidade entre adultos-crianças e entre as próprias crianças. Importa ressaltar a necessidade de as crianças terem consciência do seu papel e se sentirem apoiadas e independentes. Assim, o papel do adulto é determinante através da sua observação atenta, podendo oferecer suporte e incentivar a participação das crianças.

**Palavras-chave:** Participação; Escuta; Voz; Jardim de Infância.

## **Abstract**

This report presents a study regarding the active participation of preschool children. The study was conducted in a kindergarten room with a group of twenty-four children aged between 3 and 6 years old.

Through this study we aimed to understand the kindergarten teacher's and children's conceptions, referring to the practice of active participation, as well as the obstacles and strategies in its implementation. Thus, the aim was to understand the importance of child participation in kindergarten, how it is conceived, implemented and experienced and what factors may condition it.

This is a qualitative study using techniques and instruments such as observation, field notes, document analysis, interview with the kindergarten teachers, and an informal interview with the children from the room where the study was carried out.

The results revealed that the kindergarten teachers valued the active participation of children and considered it as an indispensable element in their practices through respect for the children's needs and singularities, involving them in routines and decisions in their learning process; the use of piloting tools; the sharing of responsibility between adult-children and among the children themselves. It is important to emphasize the need for children to be aware of their role and to feel supported and independent. Thus, the role of the adult is determinant, since through his/her attentive observation, being able to support and encourage the children's participation.

**Keywords:** Participation; Listening; Voice; Kindergarten.

## Índice

Introdução	1
<b>I. Caracterização do contexto</b>	3
1.1. Caracterização da instituição	3
1.2. Caracterização da sala	3
1.3. Caracterização do grupo	5
<b>II. Problemática</b>	6
<b>III. Enquadramento teórico</b>	7
3.1. Conceções de participação ativa	7
3.2. A voz da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem	9
3.3. Obstáculos inerentes à participação ativa	10
3.4. Estratégias promotoras da participação das crianças	12
3.5. O papel do educador na promoção da participação	15
<b>IV. Opções metodológicas</b>	18
4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	19
4.1.1. Observação	19
4.1.2. Consulta documental	20
4.1.3. Entrevista	21
4.2. Questões éticas	22
4.3. Tratamento e análise de dados	22
<b>V. Análise reflexiva da Prática Supervisionada</b>	22
5.1. Como é que as educadoras e as crianças pensam a participação em jardim de infância?	23
5.2. Quais as estratégias mobilizadas para promover a participação das crianças?	25
5.3. Quais os desafios sentidos na promoção da participação das crianças?	30
<b>VI. Considerações finais</b>	34
<b>Referências Bibliográficas</b>	36
<b>Anexos</b>	40
Anexo I - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante	40
Anexo II - Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante R.	41
Anexo III - Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante M.J	43
Anexo IV – Notas de campo	45
Nota de campo 1	45
Nota de campo 2	47

Nota de campo 3	50
Nota de campo 4	52

## **Índice de figuras**

*Figura 1* - Abordagem dos direitos da criança

## **Lista de abreviaturas**

PEI – Projeto Educativo da Instituição

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

MEM – Movimento da Escola Moderna

## **Introdução**

O presente relatório final da Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido no decorrer da Unidade Curricular da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. O presente relatório teve como propósito unir a vertente de investigação com a vertente de reflexão sobre a prática, analisando teoricamente a temática aprofundada, de modo a fundamentar a prática vivenciada no contexto de estágio.

A escolha da temática e que serve de mote ao relatório apresentado é “Participação ativa: um olhar atento sobre o caminho de aprendizagem da criança”. Esta investigação surgiu com base no interesse pessoal e profissional em compreender as diferentes conceções do conceito de participação, os principais obstáculos/dificuldades inerentes à mobilização de práticas de participação e possíveis estratégias a adotar pela equipa educativa, permitindo o envolvimento de todos. Assim, de forma mais precisa e detalhada, reconheceu-se a necessidade de dar um enfoque à temática, analisando como os direitos de participação são assegurados e estimulados nas práticas diárias numa sala de Jardim de Infância. Neste seguimento, surgiram as questões de investigação relacionadas com a prática da educadora cooperante - Como é que as educadoras e as crianças pensam a participação em jardim de infância?; Quais as estratégias mobilizadas para promover a participação das crianças?; Quais os desafios sentidos na promoção da participação das crianças?.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância foi realizada num ambiente que valoriza e destaca como princípio fundamental da prática educativa o respeito pelas diferenças das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem, com base na temática escolhida.

O presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos, denotando a seguinte estrutura: (I) Caracterização do contexto; (II) Problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva da Prática Supervisionada; (VI) Considerações finais.

No capítulo atribuído à caracterização do contexto é dada a conhecer, sucintamente, a caracterização da Instituição onde foi realizado o estágio, a sua organização, missão e valores, assim como a caracterização do grupo e da sala onde ocorreu a Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

No capítulo da problemática são apresentados os fundamentos da relevância do tema no contexto pedagógico, no qual são descritas as principais motivações que despertaram o interesse pelo mesmo, e são apresentados os objetivos gerais da investigação, bem como as questões de investigação que orientam o presente relatório.

No capítulo do enquadramento teórico é apresentada uma revisão da literatura sobre a temática em estudo, tendo como base autores de referência, estudos com a mesma temática e documentos oficiais que contribuem na compreensão da prática participativa das crianças.

No capítulo das opções metodológicas é aprofundada a abordagem metodológica utilizada nesta investigação e algumas das suas características, destacando-se a importância das técnicas e instrumentos de recolha de informação escolhidos para analisar e refletir a temática e ainda explicado como os dados serão tratados no próximo capítulo.

O capítulo da análise reflexiva da prática supervisionada reúne a análise e tratamento dos dados recolhidos no decorrer da Prática Supervisionada, numa reflexão articulada com o objetivo de responder às questões de investigação propostas no capítulo das opções metodológicas. A informação obtida durante a prática supervisionada é cuidadosamente analisada e enriquecida com uma reflexão constante com os dados provenientes da revisão de literatura.

Por fim, no capítulo das considerações finais são apresentadas as principais conclusões e os aspetos mais significativos, através de um balanço reflexivo sobre a realização deste relatório, dando a conhecer os contributos, as aprendizagens e limitações para a construção da profissionalidade, delineando possíveis caminhos para investigações futuras sobre a temática.

## **I. Caracterização do contexto**

Para um conhecimento do contexto onde se realizou este trabalho iremos descrevê-lo sob três enfoques diferentes, mas complementares: a instituição, a sala e o grupo.

### **1.1. Caracterização da instituição**

A Instituição onde decorreu o estágio, e serviu de base para o estudo deste RPES (Relatório de Ensino da Prática Supervisionada) era uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos, localizada na zona de Lisboa, caracterizando-se por ser uma escola inclusiva. Nesta medida, na conjuntura de construção de uma escola inclusiva, a Instituição considerava a palavra participação, como “aglutinadora” na descrição do trabalho de aprender. Assim, independentemente das diferenças, a participação devia ser dirigida a todas as crianças. Quando nos debruçámos no Projeto Educativo da Instituição (PEI) entendia-se que valorizava o papel ativo das crianças, oferecendo-lhes aprendizagens significativas, reforçando a sua autoestima e bem-estar. A Instituição encontrava-se numa zona com grande riqueza de ofertas culturais e um vasto espaço verde, encontrando-se junto à zona de Belém. Todos estes locais ofereciam um grande potencial pedagógico, permitindo às crianças momentos de exploração e descoberta.

O estabelecimento educativo estava dividido em duas valências: Creche e Pré-Escolar, encontrando-se uma técnica de ação educativa e uma educadora em cada uma das salas. Estas eram organizadas por grupos etários heterogéneos, o que permitia uma entreaajuda e a criação de relações de confiança, uma vez que as crianças aprendiam umas com as outras, tornando-se mais autónomas no seu processo de aprendizagem. A Instituição era constituída por seis salas, sendo três salas de creche e três salas de Pré-Escolar.

A Instituição regia-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), respeitando os interesses e a voz das crianças, num clima de respeito e empatia para que fossem participativas na construção do seu próprio saber. Neste sentido, estava evidenciado num dos princípios orientadores do PEI que a ação educativa se orientava na diferenciação do trabalho de ensino e aprendizagem prezando, sempre, o respeito e as diferentes características das crianças.

### **1.2. Caracterização da sala**

A sala era ampla e estava equipada com diferentes materiais, organizados por diferentes áreas do conhecimento das crianças: área das ciências e da matemática, área da casinha e do faz de conta, área da biblioteca, dos jogos e das construções, a área da expressão plástica e da escrita e a área do tapete. Os materiais estavam ao alcance das crianças, permitindo que tirassem proveito dos recursos autonomamente e que usufríssem do espaço na sua totalidade.

As paredes da sala estavam cobertas pelas produções das crianças, através dos seus projetos, desenhos, textos, experiências. É também nas paredes da sala, na área do tapete, que se encontram dispostos alguns instrumentos de registo (mapa das tarefas; mapa das presenças; plano do dia; calendário; agenda semanal; o diário – “gostamos, não gostámos, fizemos, queremos fazer) que tinham a finalidade de organizar a vida do grupo.

O espaço exterior da sala - varanda - não tinha materiais ao acesso das crianças, apenas uma secretária que as crianças utilizavam durante os seus momentos de brincadeira livre. Ainda assim, neste espaço era permitido, na sua maioria, a utilização de materiais da sala ou brinquedos que tivessem trazido de casa. No que diz respeito ao espaço exterior da Instituição, este era comum e podia ser utilizado por todas as valências, tinha disponível um escorrega, uma cozinha de lama, uma casinha, um baloiço, um pequeno lago vazio, terra, alguns materiais reais (pratos, panelas e tachos), árvores e pneus.

Em relação à rotina do grupo, por volta das 8h–9h30 fazia-se o acolhimento, promovendo um ambiente acolhedor e de respeito, facilitando a troca de informações entre as famílias com a equipa educativa. Por volta das 9h30 às 10h as crianças dirigiam-se para a sala e davam início à reunião em grande grupo, na área do tapete, espaço onde preenchiam os instrumentos de registo: plano do dia e as presenças, onde ouviam histórias, lançávamos as propostas e se escutavam as partilhas das crianças. Às segundas-feiras são estipulados os responsáveis das tarefas (fruta, almoço, lanche, arrumação das diferentes áreas) que lhes dava um sentido de responsabilidade participando nos momentos da rotina e deixando-os atentos à passagem do tempo, ainda que necessitassem de um apoio do adulto alertando para a aproximação da hora. Ainda durante o período da manhã (10h-11h45) o grupo era dividido pelas diferentes áreas da sala para momentos de brincadeira livre ou atividades propostas, tendo por base a agenda semanal. Antes da hora do almoço, o grupo comia a fruta e dirigia-se para o refeitório, almoçando entre as 12h e as 13h. Depois do almoço, as crianças que necessitavam de descansar, dirigiam-se para o ginásio e faziam a sesta, enquanto as restantes ficavam na sala polivalente para um momento de brincadeira livre ou orientada até às 14h - hora que subiam para a sala. O período da tarde, era comum a educadora contar uma história, dar continuidade aos projetos e/ou terminar alguma atividade que tivesse ficado por concluir no período da manhã. Por volta das 14h30-15h as crianças que dormiam a sesta juntavam-se ao restante grupo para posteriormente lancharem. Às 16h iniciavam-se as atividades complementares para as crianças que estavam inscritas, enquanto as restantes ficavam em brincadeira livre até chegarem as famílias.

As rotinas diárias eram flexíveis, uma vez que o principal foco era a criança e o seu bem-estar e, neste sentido, era lhes dada a oportunidade de participarem, acolhendo as suas sugestões nas decisões a que lhes dizem respeito. O grupo ainda demonstrava alguma dificuldade a interpretar os horários da rotina e o que ficava estabelecido na agenda semanal, principalmente os mais novos, pelo facto de se tratar de um grupo heterogéneo as crianças iam-se auxiliando mutuamente. Nos vários momentos do dia, a equipa educativa incentiva que as crianças explorassem livremente as áreas, potenciando-lhes a sua autonomia e liberdade de escolha.

No que diz respeito às transições, a equipa não procurava nenhuma estratégia para estes momentos, apenas comunicava às crianças sobre o término de uma atividade/rotina e as informava sobre o momento que se seguia. O facto de estes momentos não serem calmos e refletidos por todos, provocava alguma agitação nas crianças, tendo em conta que cada uma tinha o seu próprio ritmo.

### **1.3. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por uma educadora de infância, uma técnica de ação educativa e vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo metade do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Quanto às idades, o grupo integrava nove crianças com três anos, nove crianças com quatro anos, três crianças com cinco anos e três crianças com seis anos. Tratava-se de um grupo participativo, curioso, comunicativo e atento a tudo o que os rodeava. Eram vários os momentos da rotina em que as crianças tinham uma participação ativa, como por exemplo, na resolução de conflitos ou na sugestão de propostas em grande grupo.

Através das observações e das conversas com a educadora cooperante, foi possível concluir que o grupo gostava de ouvir histórias, participar neste momento e partilhar livros com os pares. Nos momentos de leitura em grande grupo, o adulto questionava as crianças se queriam ler a história, incentivando-os a contar à sua forma. Eram momentos de grande respeito pela criança, dando-lhe a possibilidade de participar num momento da rotina e, sobretudo sentir-se incluída num espaço que também lhe pertencia. As áreas pelas quais as crianças demonstravam maior interesse eram a área do faz de conta, dos desenhos e das construções. Pelas observações que fui fazendo, foi possível perceber que a área das construções era frequentada, maioritariamente, pelos rapazes e os desenhos pelas raparigas. O espaço que o grupo não demonstrava interesse era a área das ciências, recorrendo pouco a esse local para exploração.

Relativamente aos desafios que se colocavam às crianças do grupo foi possível identificar alguns. Estas, ainda têm dificuldade na regulação dos comportamentos, principalmente as crianças mais

novas que necessitavam de se apropriar de ferramentas que lhes permitissem criar estratégias para a resolução de conflitos através do diálogo, ao invés de ações físicas. Estas crianças pareciam ainda ter dificuldade em se colocarem no lugar do outro e em explicarem o seu ponto de vista.

## **II. Problemática**

O tema do relatório sobre a participação ativa da criança, emergiu do meu interesse e consciência pela temática, ao considerar que devia ser valorizada e tida em conta na ação de qualquer equipa educativa. Está contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016), o reconhecimento da criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, garantindo-lhe a sua participação nas decisões que lhe dizem respeito, “constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

Este interesse pelo tema adveio da minha experiência em estágios anteriores e das observações que fui realizando, nomeadamente à participação ativa das crianças nas dinâmicas em sala, como nas reuniões de conselho, na gestão de conflitos, nas partilhas de temas do seu interesse, captando a minha atenção para estes momentos. Freire (2011, citado por Rios, 2014) acredita que a promoção de espaços que valorizem a participação ativa das crianças permite “a inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa” (p.30). Está consagrado na Convenção dos Direitos das Crianças (2019), o direito de a criança desenvolver todo o potencial e participar ativamente no seu processo educativo, tendo o direito de se exprimir livremente e ser respeitada.

Contudo, importa ressaltar que responder à diversidade numa sala torna-se um desafio para os adultos, principalmente no momento de escutar todas as crianças, pelo facto de se tratar de um momento sensível e de grande respeito pela individualidade de cada um. Cada criança é única, com experiências e saberes próprios que cabe ao educador reconhecer, oferecendo-lhe o apoio necessário neste caminho. Trata-se de uma problemática que tenho vindo a refletir ao longo dos anos e nos diferentes locais de estágio. A dificuldade sentida pelos adultos na escuta de todas as crianças e, sobretudo o cuidado e respeito que é dado a este momento, levam-me a aprofundar a temática da participação, considerando-a essencial a uma prática pedagógica de qualidade. Como observei no contexto de estágio, as crianças têm a oportunidade de participar em toda a rotina, desde a planificação do dia, a organização do espaço, ao lançamento de propostas do seu interesse e à organização dos materiais durante as refeições, demonstrando como nesses diferentes momentos podem se tornar sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, citados por Costa, 2017) referem “Considera-se a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através

da interação com os seus contextos de vida.” (p.47). Tendo em conta esta afirmação, senti a necessidade de aprofundar e refletir mais sobre esta temática, compreendendo de que forma a participação das crianças pode ser promovida nas rotinas diárias e a importância do papel do educador nestes momentos.

Compreender a criança no seu contexto, requer do educador um cuidado na escuta das suas escolhas e decisões, permitindo-lhes participar, confrontarem-se com diferentes opiniões, respeitando o próximo (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, também Tomás (2007) defende que a criança deve ser perspectivada como um indivíduo com direitos, capaz de manifestar as suas escolhas e preferências. A fim de garantir a vivência destes direitos, a participação é apresentada como “condição absoluta” (p.51). O MEM, movimento pelo que se regiam as práticas pedagógicas implementadas no contexto de estágio, defende as pedagogias participativas, partindo dos interesses e motivações das crianças para a organização dos espaços e na planificação, procurando “resolver todos os problemas da vida da escola, de modo participado, em gestão cooperativa: é com os alunos que decidimos horários e a agenda dos trabalhos (...)” (Niza, 2012, p.56)

O principal objetivo desta investigação é assim o de “Compreender a importância da participação das crianças no jardim de infância, como é concebida, concretizada e vivenciada e que fatores a podem condicionar.”

Em função disso, surgiram as seguintes questões de investigação que me vão permitir aprofundar a problemática em questão:

- 1. Como é que as educadoras e as crianças pensam a participação em jardim de infância?**
- 2. Quais as estratégias mobilizadas para promover a participação das crianças?**
- 3. Quais os desafios sentidos na promoção da participação das crianças?**

### **III. Enquadramento teórico**

#### **3.1. Conceções de participação ativa**

O conceito de participação tem origem da palavra latina *participare*, o que se traduz em “fazer saber” (Tomás & Gama, 2011, p.3), todavia é um conceito que se revigorou gradualmente com o tempo. Antigamente, defendia-se uma abordagem centrada nos adultos, tendo em conta que exerciam um controle e influência sobre as crianças, numa intervenção hierárquica. Atualmente, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo aparece referenciada na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989), um documento amplo que assenta numa

perspetiva holística, defendendo a importância de se escutar as crianças e ter em conta as suas opiniões no seu processo educativo, concedendo-lhes o direito a participar. Assim, o direito à participação (artº 12) afirma:

Os Estados Partes assegurarão à criança que seja capaz de formar suas próprias opiniões o direito de expressar suas opiniões livremente em todos os assuntos que afetem a criança, levando em consideração as opiniões da criança de acordo com a idade e maturidade da criança. (p.13)

Este artigo procura clarificar a importância de se respeitar a criança, encorajando-a a ter uma opinião livre, através da criação de um ambiente que lhe permita exercer o seu direito a ser escutada. Contudo, importa ressaltar que o conceito de participação evidencia que incluir as crianças não deve ser apenas num único momento, mas um ponto de partida para a construção de uma relação de confiança entre crianças e adultos em todas as esferas da vida das crianças (Comitê dos Direitos das Crianças, 2009). Lansdown (2005, citado por Tomás, 2007) acredita que participar é um “direito substantivo” (p.49) que permite às crianças ocupar o papel de protagonista na sua própria vida, em vez de se tornarem passivos do cuidado do adulto.

Em conformidade com o que foi defendido anteriormente, Aguiar et al. (2021) acreditam que o conceito de participação está intimamente relacionado com o direito de as crianças serem escutadas e serem valorizadas em todas as situações que afetam a sua vida. Bondioli (2013) acredita que a participação ativa das crianças implica, numa primeira fase, o reconhecimento de todos os participantes e, posteriormente o seu envolvimento – “tomar parte” (p.41). Nesta linha de pensamento, revela que a participação ativa assume sentidos particulares que importam ser refletidos: (I) a participação não é unicamente uma obrigação ou um direito, mas um envolvimento significativo, associado a momentos específicos; (II) a participação deve garantir que os papéis dos intervenientes sejam negociados; (III) a concessão de participação é indispensável para uma troca de saberes, acarretando uma “função formativa” (p.41); (IV) participar vai além da troca do processo de negociação, consiste sim na partilha e troca na ação cooperativa para atingir fins comuns; (V) a participação “é um fim e um meio”, visto no fim ser a conquista dos objetivos e o meio é o “sentido de pertencimento e de identidade” que apoiará a criança no seu processo educativo (p.41); (VI) participar não se baseia somente na criação de vínculos, mas numa reflexão e questionamento das experiências partilhadas.

Hard (s/d, citado por Larkins, 2021) afirma que o conceito de participação assenta numa abordagem que considera várias formas de ação das crianças, desde a mera representação simbólica até ao pleno exercício dos direitos de cidadania. Em contrapartida, a Comitê dos Direitos das

Crianças (2009) esclarece que todas as crianças têm o direito de expressar a sua opinião e participar nos assuntos que lhes diga respeito, porém também tem o direito de não o concretizar, visto ser uma escolha da criança e não uma obrigação.

Segundo Lima (2005) a democracia forma-se através da experiência concreta da participação democrática, é ao fazer escolhas na prática efetiva da participação que se aprende a participar plenamente e se adquire a confiança indispensável para ultrapassar os desafios inerentes a este momento.

Nesta linha de pensamento, Larkins (2021) acredita que a participação transcende a mera condição de direito, acreditando que se trata de um conceito que permite compreender como as pessoas comunicam e desempenham um papel ativo na sociedade, enquanto vivenciam as dinâmicas da exploração. A mesma autora ressalva que estas perspectivas ajudam a ampliar a ideia de voz, reforçando que a comunicação deve-se focar nas ações e pensamentos das crianças, indo além daquilo que é verbalizado.

Para Tomás (2007), o conceito de participação tem vários significados, porém considera que diz respeito a “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49). Assim, a mesma autora revela que para definir a participação das crianças tem em consideração alguns elementos: (I) a criação de momentos de partilha de poderes entre todos os intervenientes – adultos e crianças; (II) a utilização de estratégias que promovam a participação das crianças; (III) a organização e gestão das regras e deveres ser feita por todos os intervenientes; (IV) a influência dos recursos, abordagens e resultados do processo de participação.

### **3.2. A voz da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem**

A criança deve ser encarada como um ser competente e protagonista no seu processo de aprendizagem, começando a conhecer e compreender o mundo e o ambiente que as rodeia, através da sua participação ativa. Gibson e Pick (2002, citados por Lansdown, 2005) defendem que as crianças “are not merely passive recipients of environmental stimulation, but actively engage with their surroundings in purposeful ways, even from babyhood” (p.7). Alinhada com esta perspetiva, também nas OCEPE (2016) a criança é encarada agente e sujeito do seu processo de aprendizagem, sendo crucial partir dos seus interesses e experiências para desenvolver as suas potencialidades. O reconhecimento destes direitos e a atribuição de um papel ativo à criança, implica que se a considere “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

O facto de se defender um papel ativo às crianças, significa que é necessário a criação de oportunidades de envolvimento, onde estas sejam incentivadas a partilhar os seus pontos de vista (Lundy, 2007). Para a mesma autora, o facto de estar referenciado a palavra “garantir” no Artigo 12, leva-nos a encarar este momento como uma obrigação, ainda que devêssemos encorajar as crianças a participar, em vez dos adultos agirem como recetores das opiniões que as crianças fornecem. Assim, um dos primeiros passos deveria ser questionar as crianças sobre os assuntos que têm impacto sobre elas e se querem realmente participar na tomada de decisões. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) defendem a importância de o ambiente estar organizado para as crianças exercerem o seu direito à participação, permitindo-lhes exprimir as suas opiniões, escutar os outros, assumir responsabilidades e respeitar a diferença.

São vários os momentos do dia em que as crianças podem estar envolvidas na coconstrução da sua aprendizagem, uma rotina respeitadora da diversidade, das preferências e interesses de cada um (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste seguimento, importa que as crianças expressem as suas perspetivas sem medo de represálias por parte do adulto, encarando o espaço de participação seguro e inclusivo (Lundy, 2007). Bondioli (2013) reforça que qualidade é participação e é alcançada por meio de processos participativos e pelo envolvimento das crianças neste processo, o que requer uma colaboração conjunta para atingir os objetivos. Assim, declara que não há “qualidade sem negociação”, visto tornar-se um processo contínuo que envolve vários participantes – crianças, famílias e educadores (p.33). Corroborando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p.27).

Alderson (2000, citado por Sarmiento, 2007) apresenta-nos detalhadamente vantagens da participação ativa das crianças, destacando a oportunidade de pensarem crítica e autonomamente, expondo as suas ideias de forma clara, tornando-se seres ativos e responsáveis.

Os vários autores revelam a importância de se reconhecer os direitos às crianças, atribuindo-lhes um papel ativo nos diferentes contextos, considerando-as agentes principais da sua aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de serem escutadas e participarem ativamente nas decisões. A organização do ambiente educativo, as relações e interações que estabelece com adultos e crianças, tornam-se cruciais para uma pedagogia participativa.

### **3.3. Obstáculos inerentes à participação ativa**

Segundo Sarmiento (2004, citado por Tomás, 2007) as crianças foram reconhecidas a partir de uma “negatividade constituinte” que levou ao reforço do poder adulto e à omissão da sua

participação (p.47). Fernandes (2005, citado por Tomás & Fernandes, 2011) revela que a participação acarreta vários desafios, especialmente no poder intrínseco das tradições culturais, incluindo as familiares ou pedagógicas, que favorecem abordagens autoritárias, desvalorizando os momentos de diálogo e práticas democráticas, alimentando momentos de exclusão em sala. Este foco autoritário dá-se devido aos elementos culturais derivados de uma longa tradição de silêncio e ausência de participação, o que torna a participação incipiente e difícil de ser cultivada. Já Tomás e Fernandes (2011) propõe-nos uma reflexão quando defendem a necessidade de incluir adultos e crianças num clima partilhado e negociado por todos os intervenientes, promovendo assim práticas significativas e vividas por “todos os actores sociais, adultos e crianças” (p.269).

Tomás (2007) reflete nos infindáveis obstáculos e mitos que se agregam à promoção da participação das crianças. A primeira ideia prende-se a um “desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família” (p.52), dado que os adultos receiam perder o controlo das crianças ao permitir que estas participem. A mesma autora, defende que a participação não deve ser encarada neste argumento, explicando que o facto de a criança participar nas decisões que lhe dizem respeito, não significa que se tornem déspotas, mas aprendam a escutar e respeitar o próximo. Inclusive, argumenta que a escola e as dinâmicas familiares não estão preparadas para acolher as sugestões e saberes das crianças, impossibilitando momentos de participação ativa. Refutando essa ideia redutora, Tomás (2007) defende que tem de existir uma negociação nas diferentes etapas da participação, criando relações horizontais entre adultos e crianças.

Tomás e Gama (2011) acreditam que embora o conceito de participação seja um processo gradual e acarrete desafios, importa encontrar estratégias que vão em refutação às tradições culturais caracterizadas pelo poder do adulto sobre as crianças e a intervenções pedagógicas unidireccionais (Sarmiento et al., 2007). Para Almeida (2013), a escola deve ser um espaço onde as crianças se sentem respeitadas, valorizadas, escutadas, onde se possam afirmar enquanto atores sociais e os adultos as encarem como competentes, refutando a ideia de que participar é estar (Tomás & Gama, 2011).

Para Tomás (2006) as crianças ainda não são reconhecidas enquanto grupo social particular, tornando-se relevante desconstruir a conceção de infância homogénea e “discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças” (p.1). Ribeiro e Cabral (2015) questionam-se até que ponto os direitos das crianças são efetivamente cumpridos, porque acreditam que o grande problema é não se reconhecer a individualidade a cada criança. Aliás, questionam-se inclusive como é que as crianças são consideradas iguais entre si?

Como é que as suas vozes são escutadas? Como é que o termo homogeneidade pode caracterizar as crianças?

Outro obstáculo relativo à participação das crianças, prende-se com a ideia de estas se tornarem pequenos adultos e se preocuparem com responsabilidades não ajustadas à sua idade e ao seu papel de criança. Para Tomás (2007) as crianças têm de participar “nas decisões para as quais têm competências” e assumir responsabilidades para as quais estão preparadas (p.52). Lundy (2007) destaca a ideia errônea em relação às capacidades das crianças, reforçando que o direito de a criança expressar o seu ponto de vista, não depende da sua habilidade de expressar uma opinião madura, mas da sua capacidade de formar uma visão, independentemente de ser madura ou não. Assim, cabe aos adultos encararem as crianças competentes assumindo que “respeitar os direitos das crianças muda a maneira como pensamos sobre nós mesmos” (Woodhead, 2005, citado por Bae, 2015, p.11). Para Tomás (2007) importa compreender que as crianças não são iguais aos adultos, mas encará-las como um ator social competente e valorizar a sua voz é crucial para o respeito dos seus direitos.

A falta de tempo e de confiança nas capacidades das crianças é outro dos obstáculos mencionados, tendo em conta que o envolvimento direto das crianças nos processos, faz com que se torne um processo longo e atrase o processo da decisão (Tomás, 2007). Importa ressaltar que o facto de a criança participar, traz vantagens para o processo de aprendizagem, nomeadamente, o aumento significativo do seu sentido crítico nas tomadas de decisão. Alinhada com esta perspetiva, Johansson (2004, citado por Bae, 2015) refere que a própria conceção dos adultos sobre as crianças tem influência naquilo que é a sua posição no processo de aprendizagem de cada um e, sobretudo nas possibilidades que faculta para participarem e contribuírem nas diferentes interações em sala.

Considerando a visão dos diferentes autores, a participação das crianças enfrenta inúmeros obstáculos, incluindo: (1) A predominância do poder do adulto; (2) A conceção homogênea da infância; (3) O receio da perda de controle; (4) A falta de reconhecimento e confiança nas crianças; (5) A falta de tempo para o seu envolvimento nos processos.

Todavia, existe um consenso entre os autores sobre a necessidade de superar estes obstáculos, promovendo práticas significativas, na criação de relações horizontais entre adultos e crianças, reconhecendo-lhes a sua competência como protagonistas e atores sociais.

### **3.4. Estratégias promotoras da participação das crianças**

Para que estes obstáculos e mitos sejam ultrapassados, importa refletir na visão defendida por alguns autores. A defesa dos direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação, passa

por incluir na rotina, estratégias promotoras da sua participação ativa, desenvolvendo ações respeitadoras na vida de cada criança (Sarmiento et al., 2007). Nesta linha de pensamento, é essencial que o adulto inclua as crianças em práticas participativas e comuns a ambos, valorizando o contributo e a participação como “processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados” (Prout, 2005, citado por Tomás & Fernandes, 2013, p.206). Assim, o facto de encararmos as crianças como atores sociais, evidencia que as experiências de aprendizagem e o contributo de cada uma deve ser a essência para toda a prática pedagógica, adaptando as estratégias a efetiva participação de todos.

A defesa de uma escola reivindicadora dos direitos da criança, pressupõe um repensar nas estratégias promotoras de um envolvimento efetivo e consistente, numa “cultura de respeito para com as crianças” (Dubet, 2001, citado por Sarmiento et al., 2007, p.64). Para Lundy (2007) importa considerar que o direito à participação (art.12) tem duas bases essenciais: (I) garantir à criança o direito de manifestar uma opinião e (II) a garantia de que essa opinião seja devidamente tida em consideração. A mesma autora ressalva que é necessário ter a consciência que respeitar o ponto de vista das crianças vai além de uma prática pedagógica de qualidade, mas trata-se de uma responsabilidade legalmente obrigatória. Assim, estas podem ser olhadas numa perspetiva multidimensional, sendo que para implementar o direito à participação nos diferentes contextos, importa refletir em quatro dimensões fundamentais: o espaço, a voz, a audiência e influência. A dimensão espaço, sugere a necessidade de adotar medidas adequadas para assegurar um espaço inclusivo, acolhedor e democrático para e com as crianças, transmitindo-lhes segurança para se expressarem livremente. A dimensão voz, prende-se com o papel de cada profissional para encorajar e auxiliar as crianças a partilharem os seus pontos de vista, criando espaços de discussão e negociação, possibilitando várias formas de expressão. A dimensão audiência, refere-se ao papel do adulto na escuta efetiva da voz das crianças, assegurando que as escuta com respeito nos processos de tomada de decisão. Além disso, importa ter em consideração as diferentes formas de comunicação das crianças, visto nem todas serem verbais, pois “Effective ‘listening’ may also involve ‘looking’” (Lancaster & Broadbent, 2003, citado por Lundy, 2007). Por fim, a dimensão influência, refere-se à consideração e respeito dado às partilhas das crianças, permitindo-lhes influenciar nas decisões, informando-as de como as suas opiniões foram levadas em consideração e as razões que fundamentaram a ação tomada.

Numa abordagem global aos direitos da criança e à sua implementação a UNICEF (2018) considera a participação como um dos quatro apoios que sustentam o direito da criança à vida, sobrevivência e ao desenvolvimento, defendendo o seu papel de titular de direitos e portadora de deveres (Figura 1).

## Figura 1

### *Abordagem dos direitos da criança*



Nota. Imagem retirada de *Child Friendly Cities and Communities Toolkit for National Committees*. UNICEF (2018)

Esta abordagem leva-nos a considerar e a garantir na íntegra os direitos das crianças em todos os momentos da sua vida, reforçando a ideia que a falha de um desses direitos, terá implicações no desenvolvimento da criança. Nesta linha de pensamento, a UNICEF (2018) considera o direito à participação como um dos pilares base, sugerindo questões orientadoras que permitam ao educador refletir as suas práticas pedagógicas: (I) compreender se as crianças estão cientes dos seus direitos e se participam nas rotinas diárias; (II) refletir se todas as crianças tiveram oportunidade de participar ativamente e se o seu contributo foi levado a sério; (III) compreender em que medida as crianças foram incluídas e consultadas no processo de planeamento, implementação e avaliação; (IV) repensar as medidas para garantir o bem-estar, segurança e inclusão de todas as crianças envolvidas, refletindo no contributo desta iniciativa para o seu desenvolvimento pleno.

Alinhada com esta perspetiva, Kolb (1984, citado por Jorge, 2013) vai ao encontro do que a UNICEF defende nas questões orientadoras, acreditando que as crianças participam ativamente quando os seus interesses são tidos em consideração e é garantido o seu envolvimento. Neste seguimento, Oliveira-Formosinho et al. (2009, citados por Jorge, 2013) assumem a importância de se refletir numa pedagogia participativa, valorizando os contributos das crianças ao se envolverem no processo de aprendizagem.

Atendendo às ideias defendidas anteriormente pelos diferentes autores, destaca-se a necessidade de incluir estratégias que respeitem na íntegra o desenvolvimento das crianças, através do seu envolvimento no processo de aprendizagem. Todavia, é necessário compreender a

responsabilidade legal de respeitar e considerar as opiniões das crianças, sempre que estas as queiram partilhar, visto a participação se tratar de um direito e não um dever (Lundy, 2007). O facto de respeitarmos as crianças, considerando-as atores sociais e respeitando as suas contribuições e experiências, será fundamental para a plena participação de todos, através do seu envolvimento nas diferentes etapas do processo.

### **3.5. O papel do educador na promoção da participação**

O direito à participação (art.12) ainda que amplamente discutido, é comumente incompreendido. Lundy (2007) acredita que os educadores desempenham um papel determinante para assegurar oportunidades de participação às crianças. Todavia, segundo a mesma autora, importa compreender que o conceito de participação vai além da expressão frequentemente utilizada - que se aplica a todos os assuntos que afetem a criança - requerendo por parte do educador um cuidado e um respeito pelo desenvolvimento da criança, visto “The obvious starting point would be to ask children themselves whether the matter affects them” (p.931). Almeida (2013) acredita que o adulto é um mediador/facilitador na defesa dos direitos de participação das crianças. Assim, como afirma Sarmiento (2004, citado por Almeida, 2013) “exige-se ao adulto uma capacidade de escuta e de observação”, visto a sua ação ser determinante à sua real concretização (p.19).

A relação entre o adulto e a criança é determinante para uma prática pedagógica de qualidade (Moura, 2014), tendo em conta que os adultos precisam de ser “sensíveis, calorosos estimulantes e promotores de autonomia (...)”, oferecendo-lhes oportunidades de participação (Portugal, 2012, p.7). De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a relação individualizada que o educador constrói com cada criança, é facilitadora da sua inclusão no grupo e na relação com as outras crianças. Assim, o facto do adulto se mostrar atento, escutar e valorizar as contribuições das crianças, “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p.61).

Em concordância, Meirieu (2002, citado por Moura, 2014) defende que a relação pedagógica carece de uma disponibilidade mútua, através de uma partilha de saberes - o adulto ensina à criança e a criança ao adulto. Aguiar et al. (2021) e Vasconcelos (2007) reforçam a importância da postura do adulto para promover e organizar os espaços de participação, visto ser essencial estar atento às dificuldades, necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências de vida democrática.

Na perspetiva de Cardona et al. (2021), é essencial que o educador articule e negocie as suas iniciativas com as iniciativas das crianças - considerando as observações e reflexões acerca do grupo

– encorajando-as a serem aprendizes ativos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) preconizam uma planificação com a criança, descrevendo-a como uma pessoa competente e com agência, reforçando o papel do adulto na criação de espaços ricos e inclusivos que as permita escutarem-se a si próprias e aos outros. Nesta linha de pensamento Moura (2014), constata que o papel do educador se sustenta em dois campos: (1) Organizador do espaço e materiais numa sala; (2) Organizador da mediação e relação, reforçando a influência da sua participação nos momentos de brincadeira livre e nos diálogos com as crianças. Assim, importa repensar o espaço como um local que permita à criança uma experiência plural da realidade, um espaço seguro, flexível e ao encontro e respeito por cada criança, sobretudo um espaço que permita “(...) ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p.11). O ambiente educativo é assim uma constante prática em democracia, visto o primordial ser respeitar, escutar e responder a todas as crianças, garantindo e valorizando uma participação ativa de todos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Hohmann e Weikart (2011, citados por Moura, 2014) acreditam que a construção de um clima de apoio entre as crianças e adultos, potencia a partilha de controlo entre ambos, ou seja, o “poder” dentro da sala é repartido por todos os intervenientes, existindo uma construção conjunta da aprendizagem. A mesma ideia é constatada por Moura (2014) que citando outros autores destaca estratégias básicas para promover a partilha entre todos: (I) Conhecer verdadeiramente cada criança do seu grupo para melhor conseguir dar resposta aos seus interesses e necessidades, fomentando um sentimento de segurança; (II) Participar nos momentos de brincadeira livre com as crianças, permitindo que sejam as próprias a controlarem o momento; (III) Conversar com as crianças, num clima de respeito e crescimento mútuo, compreendendo que a “aprendizagem pela ação não é uma estrada de um só sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, citado por Moura, 2014, p.35); (IV) Incentivar a resolução de problemas, permitindo que sejam os próprios a ter o “poder” de compreender o impacto e consequências dos seus comportamentos na relação com os outros. Assim, Lopes da Silva et al. (2016) encara o papel do educador como aquele que apoia e estimula as crianças na sua aprendizagem, garantindo que cada uma aprenda a defender a sua opinião e respeite as dos outros, contribuindo para o crescimento de ambos – adultos e crianças. Para Ferreira e Sarmiento (2008) a construção dos direitos participativos nos diferentes contextos de ação, constitui um ponto essencial para o reconhecimento das capacidades sociais das crianças. Nesta perspetiva, os mesmos autores reforçam o cuidado na postura do educador para fomentar o respeito pelos direitos das crianças, no que diz respeito à sua participação, adequando a sua prática em sala na construção de um diálogo de partilha de poderes. Assim, importa que reconheçam e tenham em consideração a voz das crianças, encarando-as “como seres dotados de inteligência,

capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos” (p.79).

Fernandes e Tomás (2011) reforçam a ideia de o educador reconhecer a bagagem de aprendizagens que a criança já possui, permitindo o seu envolvimento, numa partilha de saberes ainda que diferentes, mas complementares. Bondioli (2015) descreve o educador como um formador e facilitador do processo educativo, aquele que assegura que todos tenham a oportunidade de expressar o seu ponto de vista, convidando-os à reflexão, através de uma escuta ativa. Já Cardona et al. (2021) acreditam que a participação das crianças no processo de planeamento e avaliação é um ponto fulcral na construção de um clima participativo e de um processo de negociação do currículo, onde a escuta e a observação são os elementos-chave (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Segundo Lopes da Silva et al. (2016) o educador deve ser um ouvinte atento, aquele que respeita cada criança e lhes oferece um feedback construtivo, de modo a promover o gosto por aprender e participar no seu processo de aprendizagem.

Para Luís et al. (2015) a observação, a escuta, a compreensão, o questionamento, a documentação e atribuição de significados são os instrumentos basilares que devem sustentar a prática do educador, auxiliando-o na reflexão das oportunidades de participação que oferece às crianças. Importa compreender que a observação auxilia o educador no conhecimento de cada criança e na organização do planeamento da sua intervenção, visto envolver também uma escuta ativa que “requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente.” (Azevedo, 2009, p.10). A escuta torna-se um modo de participação da criança, visto que quando é escutada, é-lhe reconhecida voz como sujeito competente no seu processo de aprendizagem. Os mesmos autores consideram a escuta um “um ato e um processo de compreensão da criança.” (Luís et al., 2015, p.526). No que diz respeito ao questionamento, importa que o educador compreenda como cada criança pensa e atribui significado às suas ações, conseguindo apoiar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem (Luís et al., 2015). A documentação trata-se de uma abordagem que permite ao educador registar as aprendizagens das crianças, assegurando a participação de todos no processo de aprendizagem. Além do mais, é através da documentação que o educador valoriza o conhecimento adquirido e procurar novos desafios que conduzam a novas aprendizagens, ou seja, é reveladora do “modo como estamos a escutar as crianças e a garantir os seus direitos.” (Azevedo, 2009, p.7). Por fim, o educador precisa de atribuir significado às aprendizagens das crianças, requerendo uma reflexão cuidada e atenta da sua ação.

Em suma, os autores realçam o papel determinante dos educadores ao garantir oportunidades de participação às crianças, mostrando-se sensíveis e calorosos para uma prática pedagógica de

qualidade. A postura do adulto é determinante para promover e organizar os espaços de participação, mantendo-se atento às características das crianças, encorajando-as a serem aprendizes ativos. Além do mais, é evidenciado a importância de reconhecer a bagagem de aprendizagem de cada criança, permitindo o seu envolvimento numa partilha de saberes complementares – adultos e crianças. A prática do educador é guiada por princípios éticos que reforçam e orientam a sua postura em relação às crianças, contribuindo para o bem-estar e crescimento de cada uma. Por fim, os autores destacam que o mais importante é a relação que o educador constrói com as crianças, num clima de escuta ativa e de partilha de saberes que permitem ao educador uma reflexão sobre a sua prática ao garantir uma educação de qualidade e respeito pelos direitos das crianças, nomeadamente o direito à participação.

#### **IV. Opções metodológicas**

Com o aprofundamento dos objetivos desta problemática e a caracterização do contexto de investigação, considerou-se que a investigação qualitativa era a que mais se adequava para a recolha dos dados, uma vez que seriam recolhidos pelo investigador, ou seja, “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Neste seguimento, a metodologia qualitativa sustenta-se num trabalho de campo complexo realizado pelo investigador no ambiente natural dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994), com a finalidade de compreender e interpretar a dinâmica em evolução que se constrói por meio das relações interpessoais (Alves & Azevedo, 2010). Optou-se, portanto, pelo envolvimento na realidade dos contextos educativos – numa sala de jardim de infância – e, com as pessoas que constituem este contexto, visto só dessa forma, reside o verdadeiro significado de investigar, ou seja, estando verdadeiramente envolvido e interessado na experiência (Duque & Pereira, 2013).

Bogdan e Biklen (1994) referem que este tipo de estudo, é considerado naturalista, uma vez que o investigador está presente no contexto e recolhe os comportamentos naturais das pessoas, com o objetivo de “conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança” (p.16). Corroborando Auerbach e Silverstein (2003, citados por Duque & Pereira, 2013) referem que o investigador deve estar focado nos participantes, visto que são os próprios que fornecem o conhecimento e alimentam a investigação, devendo procurar “gerar-hipóteses ao invés de testar-hipóteses” (p.39). O investigador precisa de adotar uma postura reflexiva sobre si próprio, questionando-se e demonstrando flexibilidade e subjetividade aos novos desafios, indo além do que é diretamente observável (Duque & Pereira, 2013; Alves & Azevedo, 2010; Afonso, 2014).

A investigação qualitativa reúne uma dimensão filosófica e, por outro lado, uma dimensão científica, uma vez que procura compreender e dar resposta ao “porquê” dos fenómenos, procurando uma reflexão profunda em torno das questões levantadas - Como é que as crianças e as educadoras pensam a participação em jardim de infância?, Quais as estratégias mobilizadas para promover a participação das crianças?, Quais os desafios sentidos na promoção da participação das crianças? – visto, tratar-se de uma investigação que preza o processo, mais do que os resultados (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, o foco é a construção do conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010). Os objetivos da investigação qualitativa no presente relatório são substancialmente reflexivos, visando compreender a essência do que se pretende estudar numa determinada realidade, tendo o investigador um papel central na recolha dos dados, sendo estes recolhidos de uma forma indutiva.

#### **4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de informação**

Bogdan e Biklen (1994) referem que na investigação qualitativa a recolha de dados tem de ser diversificada, como por exemplo, através de notas de campo, fotografias, vídeos, observações diárias que captem momentos únicos dos participantes no estudo, o que levará o investigador refletir sobre a temática. Fragoso (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010) defende que cabe ao investigador, ao longo do processo, identificar quais as técnicas de recolha de dados são necessárias para obter a informação pretendida. Assim, tendo por base as questões de investigação mencionadas na problemática, foram selecionadas as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação participante, através do registo fotográfico e as notas de campo, a consulta documental e entrevista às duas educadoras cooperantes. No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, destaca-se o guião da entrevista à educadora cooperante e o guião das notas de campo.

Esta investigação teve a participação ativa de duas educadoras da sala de jardim de infância que contribuíram com as suas conceções sobre a temática em estudo, assim como estratégias e dificuldades inerentes ao momento da participação. Assim, como a participação ativa de todas as crianças que frequentavam o espaço diariamente e contribuíram para uma recolha de dados mais aprofundada sobre o seu envolvimento nas rotinas diárias.

##### **4.1.1. Observação**

Considerando que a investigação foi realizada ao longo da prática supervisionada no contexto natural da educadora cooperante, foram realizadas observações de cariz naturalista, que permitirá um conhecimento aprofundado das características, interesses e práticas de participação ativa das crianças mobilizadas pela equipa. Este trata-se de uma técnica rica, uma vez que permite ao

investigador obter dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), permitindo que o investigador tenha um papel ativo nos acontecimentos estudados (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Nos diferentes momentos de participação, foram registados num caderno os acontecimentos mais importantes e após a sua observação, reescritos de uma forma mais detalhada. Rodríguez et al. (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) defendem que um aspeto crucial desta observação participante é o envolvimento do investigador no campo de observação. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) refere que a observação participante é uma forma especial de observação, em que o investigador pode desempenhar diversos papéis durante a investigação, inclusive tornar-se participativo.

Ao realizar registos durante os momentos de observação, conseguia-se informações significativas que envolviam as crianças e a equipa, sendo reescritas com detalhe – notas de campo - num momento posterior. Estes registos são uma ferramenta benéfica para o investigador, visto ser algo que “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Este caderno, designado diário de bordo era um local onde ficavam o registo de “preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga” (Vázquez e Angulo, 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Estes registos deram origem às notas de campo que são um instrumento reflexivo e de análise (Rodríguez et al., 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010), onde o investigador regista e reflete sobre o que observa e escuta. As notas de campo possuem uma parte descritiva, onde se apresentava com detalhe o que aconteceu, transcrevendo os diálogos dos intervenientes, com o objetivo de “captar uma fatia de vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152; Meirinhos & Osório, 2010); e uma segunda parte mais reflexiva e de análise onde se apresentavam as questões, sentimentos, preocupações, num relato mais pessoal. Assim, as notas de campo, por um lado, reúnem os dados concretos do contexto observado e, por outro lado, uma reflexão pessoal dessa realidade.

#### **4.1.2. Consulta documental**

Com o objetivo de contextualizar esta investigação, legitimar as evidências e complementar os dados recolhidos por meio de outras técnicas de recolha de dados, a consulta do Projeto Educativo da Instituição, permitiu conhecer os seus ideais e a forma como os implementavam num grupo. Nessa linha de pensamento Meirinhos e Osório (2010), defendem que a consulta documental auxilia a contextualizar o caso e as conceções explícitas do local da investigação, como acrescenta informação sobre a temática em reflexão.

### 4.1.3. Entrevista

A entrevista foi uma técnica de recolha de dados utilizada e decorre do facto de esta ser “uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (Fontana & Frey, 1994, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Foi opção realizar uma entrevista às duas educadoras cooperantes, com o objetivo de, através das suas perspetivas, identificar as suas conceções em relação ao conceito de participação, estratégias e dificuldades inerentes a esse momento. O contacto com a prática das duas educadoras cooperantes deve-se a uma substituição por doença, tornando-se um fator enriquecedor para a minha investigação. Esta técnica foi aplicada no final da prática supervisionada e partiu da necessidade de recolha de informações não-observáveis que complementassem os dados obtidos pelas técnicas de recolha de informação utilizada ao longo do trabalho de campo: consulta documental e observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista trata-se de um instrumento que consiste numa conversa intencional que pretende recolher informações sobre um determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso, tratou-se de uma entrevista semiestruturada, permitindo que existisse uma maior flexibilidade para surgirem novas questões, conforme as respostas que fossem sendo dadas. Além de que as questões surgiam numa ordem prática e coerente, permitindo ao entrevistado centrar-se no tema e avançar de “uma forma sistemática” (Amado, 2014, p.214). O guião da entrevista (ver Anexo I) foi organizado em blocos temáticos, cada um associado aos objetivos da investigação: (1) Identificar as conceções sobre a participação das crianças (duas questões); (2) Identificar a perspetiva nas práticas de participação ativa da Educadora Cooperante em sala (quatro questões); (3) Conhecer as dificuldades sentidas na mobilização de práticas de participação ativa (uma questão). Para Amado (2007) as questões orientadoras devem ser: (a) abertas – possibilitam ao entrevistado responder sem restrições, evitando a utilização de questões dicotómicas; (b) singulares – não envolvam mais do que uma ideia, evitando possíveis confusões; (c) claras – a utilização de uma linguagem simples e compreensível para o entrevistado.

A entrevista era para ser realizada pessoalmente, permitindo criar um contexto de comunicação próspero e sossegado, porém ambas as educadoras responderam e enviaram-me posteriormente via email. Ainda assim, foi explicada a finalidade da entrevista, bem como os procedimentos éticos, demonstrando-me disponível para esclarecer eventuais questões.

Com o objetivo de identificar e escutar a voz das crianças mais velhas do grupo sobre o que pensam acerca da participação, realizei uma conversa informal através da questão – O que é para ti participar? - Segundo Amado (2007), na entrevista informal não existe um plano prévio, tratando-

se de uma conversa ou troca de ideias entre os intervenientes, visto o momento da sua realização variar, em função dos objetivos e oportunidades. Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista permitirá ao investigador desenvolver intuitivamente uma consciência de como os entrevistados interpretam aspetos do mundo.

#### **4.2. Questões éticas**

A presente investigação teve em consideração uma conduta ética, assegurada ao longo do processo assente nos princípios basilares de equidade: (1) fiabilidade na interpretação dos dados; (2) respeito e valorização dos participantes envolvidos na investigação; (3) Responsabilidade na proteção dos dados, garantindo a confidencialidade durante o processo de investigação.

Com o objetivo de salvaguardar os participantes e a Instituição onde foi realizada a Prática Supervisionada, é garantida a confidencialidade e anonimato tanto das crianças, como da instituição ao longo da investigação. Além do mais, realça-se que os participantes foram informados do objetivo da investigação, através de um consentimento informado e a sua participação foi voluntária – adultos e crianças – visto terem o direito a optar por participar ou não.

#### **4.3. Tratamento e análise de dados**

Com o intuito de analisar e atribuir um sentido à informação recolhida anteriormente, no capítulo seguinte - análise reflexiva decorrente da prática supervisionada - esta foi organizada com base nas temáticas centrais da investigação, apresentando a seguinte estrutura: (1) conceções de participação ativa; (2) práticas de participação ativa; (3) dificuldades na mobilização de práticas de participação.

O tratamento e análise da informação tem por base a triangulação de dados, assente na confrontação de informações adquiridas de diferentes fontes e técnicas (Alves & Azevedo, 2010) sobre uma temática comum, sendo refletida pelo investigador, possibilitando uma maior confiabilidade dos dados recolhidos. Assim, procedeu-se à triangulação das informações provenientes das entrevistas às educadoras cooperantes, às crianças, da observação e notas de campo.

### **V. Análise Reflexiva da Prática Supervisionada**

A presente análise reflexiva surge no seguimento dos dados recolhidos e analisados no decorrer da Prática Supervisionada, bem como a sua articulação com os referenciais teóricos evidenciados no enquadramento. Este capítulo encontra-se organizado com base nas questões de investigação,

estando evidenciado os excertos das notas de campo, sublinhadas a azul, no sentido de facilitar a leitura e análise do texto.

### **5.1. Questão de investigação - Como é que as educadoras e as crianças pensam a participação em jardim de infância?**

No que diz respeito às conceções de participação ativa da educadora cooperante M.J., esta referiu que *“acontece quando as crianças são envolvidas na vida diária da sala. Quando são ouvidas e as suas sugestões, ideias, propostas são tidas em conta.”* (Ver anexo III). Complementando, a educadora cooperante R. defendeu que a participação ativa fazia parte do processo de aprendizagem de cada criança, afirmando que esta é *“a forma como a criança se envolve na construção do seu conhecimento, i.e., como questiona, como investiga, como pesquisa, como partilha e como avalia um tema/um tópico/uma observação, sendo esta participação promotora de aprendizagens significativas.”* (Ver anexo II). Todavia, defenderam que é necessário que lhes seja dado o espaço para que a sua participação seja efetiva, podendo, ao longo do seu envolvimento, ter a mediação do adulto neste processo. Ambas as educadoras cooperantes mencionaram que a participação ativa é um método que acreditam e utilizam diariamente nas rotinas com as crianças. No Projeto Educativo da Instituição, a participação ativa surge como um dos princípios orientadores que se interioriza a partir da interação social, na medida que estimula o diálogo, a discussão e cooperação como formas de aprendizagem. Os ambientes de aprendizagem são intencionalmente estruturados, onde a sala é um meio privilegiado para a participação das crianças em práticas culturalmente organizadas com ferramentas culturais.

Os participantes, de forma clara mostram o respeito e vão ao encontro da literatura no conceito de participação, uma vez que partilham do segundo princípio mencionado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) encarando a criança um sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, através do respeito pelas suas partilhas e pontos de vista, enriquecendo o processo de mobilização de práticas participativas através do contributo de todos. A educadora M.J. quando questionada sobre a importância de promover práticas de participação ativa, defendeu que são fundamentais e *“Só participando ativamente se envolvem na aprendizagem e se sentem motivadas”* e só assim desenvolvem *“a sua curiosidade, a iniciativa, o espírito crítico.”* (Ver anexo III). A educadora R. acrescentou *“As rotinas, em sala, são pensadas com e para as crianças, com e para o grupo (...) não poderão acontecer sem a sua envolvimento, efetiva, em todos os momentos da sua rotina.”* (Ver anexo II). Estas perspetivas estão alinhadas com o que Sheridan e Samuelsson (2001) defendem, ao referirem que o jardim de infância é um espaço onde as crianças devem ter o direito de participar e cooperar em tudo o que lhes diga respeito, identificando a participação como um indicador de qualidade pedagógica.

Através da nota de campo subsequente, é possível constatar uma situação de escuta numa reunião de conselho, na qual participação das crianças foi reconhecida e valorizada.

“Mas aconteceu uma coisa que me deixou muito triste. O Lourenço, o Artur e o Sebastião quando estão a brincar chamam-me de babcas” – disse o Xavier P.;

“O que é isso meu amor?” – perguntei-lhe;

“É porque mando muita baba” – explicou;

“Mas o António também diz” – interpelando o Sebastião;

“Será que isso é o mais importante Sebastião? O António é um dos meninos mais novos da nossa sala. O que achas que podemos fazer para resolver esta situação, tendo em conta que és o menino mais velho?” – perguntou a Maria J.;

“Não fazer outra vez” – disse o Xavier B.;

“Não voltarmos a dizer nada” – disse o Artur com os olhos brilhantes e desviando o olhar para mim;

“Peço desculpa Xavier” – disse o Sebastião;

“Tu desculpas Xavier? Queres um abraço dos amigos?” – perguntou a Maria J.;

“Sim e um beijinho” – disse o Xavier, baixando a cabeça com as bochechas vermelhas;

O Artur estava impaciente, mexia as pernas de um lado para o outro, não queria ser o primeiro a dar um abraço ao Xavier, tal como o Sebastião que se manteve sentado. O Xavier B. levanta-se e dá-lhe um abraço – “Desculpa, não volta a acontecer”.

(Anexo VII)

Como mencionado anteriormente no excerto da nota de campo, é ao questionar a criança e colocá-la numa posição que possa comunicar e expressar os seus pontos de vistas que valorizamos e fomentamos práticas de participação ativa. Assim, o educador deve ser capaz de questioná-las e esclarecer os seus pontos de vista, levando-os a refletir, a tomar as suas decisões, a serem ativos e sentirem que as suas intervenções contribuem para a aprendizagem de todos (Lopes da Silva, 2016). Lundy (2007) destaca o direito à participação pelo reconhecimento que confere à criança como ser ativo e dotado de personalidade, com capacidade para participar nas tomadas de decisão que considere relevante e significativo para a sua vida. Assim, é necessário que o educador tenha em consideração as quatro dimensões essenciais à prática da participação ativa: espaço, voz, audiência e influência. O adulto tem um papel determinante nas oportunidades de participação que oferece às crianças, escutando verdadeiramente os seus pontos de vista, ainda assim, considero que teria sido mais rico e significativo que a educadora M.J. não tivesse sugerido nenhuma resolução (Anexo

VII), como está evidenciado na dimensão voz que valoriza a criação de espaços de negociação e discussão entre as crianças.

Para dar sentido à informação recolhida, num diálogo partilhado, resolvi compreender as conceções das crianças ao conceito de participação, questionando-os individualmente:

“Estagiária: Para ti o que é participar?”

Beatriz: Participar acho que é partilhar as coisas com os amigos e fazer as coisas, às vezes participo em alguns projetos e faço coisas para a sala, como por exemplo, as novidades.

Sebastião: Participar é ajudarmos os outros e às vezes falarmos. Participarmos no que nós quisermos participar.

Xavier: Participar é quando ajudo nas tarefas da sala. Hoje, vou dar a fruta!

Matilde: Para mim participar é brincar.

Joana: Para mim participar é falar que gosto muito de uma pessoa.” (conversa informal com as crianças, 8 de fevereiro de 2023).

Na conversa informal que realizei às crianças, a maioria considera que participar implica o “estar presente/fazer”, mencionando inclusive momentos que os adultos as inserem nas rotinas diárias, além de também ser sinónimo de voz. No modelo pedagógico do MEM, movimento pelo que se regiam as práticas do contexto de estágio, a participação é um processo contínuo nas rotinas em sala, como por exemplo, nas reuniões de conselho que é dado o tempo e espaço às crianças para que consigam partilhar o seu ponto de vista e escutar a dos outros. Nessa perspetiva, o diário é um instrumento que dá espaço à voz da criança e promove “a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito.” (Garcia, 2010,p.7). Tal como reforçou a educadora M.J. “O diário e as reuniões de conselho são fundamentais para as crianças poderem manifestar sentimentos e emoções sobre o que corre mal ou bem, e também darem o seu contributo com ideias do que querem fazer na sala/escola” (Ver anexo III).

## **5.2. Questão de investigação – Quais as estratégias mobilizadas para promover a participação das crianças?**

Em relação às estratégias preventivas na prática do dia a dia que pude observar, refletir e descobrir por meio das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, a educadora R. destacou a rotina de sala “*pensada em conjunto, a partir dos interesses e necessidades do grupo*”, visto que se as crianças não estiverem envolvidas “*difícilmente serão promovidas aprendizagens significativas*”. A educadora M.J. afirmou que incentiva diariamente a participação das crianças, defendendo que “*só desta forma a*

*educação faz sentido*”. Assim, podemos afirmar que a resposta das educadoras acaba por, implicitamente, ir ao encontro da literatura no que diz respeito às práticas de participação ativa. Como afirma Prout (2005, citado por Tomás & Fernandes, 2013) é necessário valorizar as crianças como seres ativos de direitos, tendo o educador de aplicar esta ideia nas suas práticas, assumindo a participação “como um pressuposto básico do processo.” (p.206).

A educadora M.J. defendeu que – “*Tem que acontecer de modo participado sendo que a contribuição pedida é sempre adequada às idades e capacidades do grupo e das crianças individualmente*” – surge a necessidade de analisar a seguinte nota de campo que resulta da minha observação durante o estágio para confirmar que, ao adotar estratégias como o diálogo, subjacente à afirmação da educadora cooperante, é possível que as práticas em sala sejam fomentadas de forma mais coerente e duradora.

Neste seguimento, gostaria de destacar o diálogo como uma estratégia estimuladora da participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, escutando-as verdadeiramente nas suas partilhas – exemplo disso, é a seguinte nota de campo:

O António continua a chorar, enxugando as lágrimas com uma das mãos. Aproximo-me e pergunto-lhe: “Meu Antoninho, o que aconteceu? Alguém te magoou? Queres o colinho da Marta? Anda cá meu amor” (...) O Sebastião, ao longe observa o momento com atenção, aproximando-se cada vez mais do tapete (...) “Queres vir comigo para o refeitório Antoninho? Não fiques assim, eu estou aqui” – disse-lhe, aconchegando-o com um abraço – “Não te preocupes Marta, ele já não está a chorar e vem comigo, não é Antoninho?”. Respondo-lhe como se não estivesse a observar o seu comportamento desde o início da ação – “Sebastião foste muito querido com o António, estou muito feliz contigo. Obrigada por o teres ajudado a ficar mais calmo!” – disse-lhe. E caminham os dois de mãos dadas até ao refeitório.

(Anexo VI)

Como é possível verificar no excerto da nota de campo anteriormente mencionada (Anexo VI), o diálogo que surgiu entre mim e a criança foram determinantes para promover a participação de uma outra criança na ajuda de um amigo. Como está evidenciado no PEI, a aprendizagem é um processo contínuo que se solidifica e se desenvolve, como processo de interação social compartilhado através dos diferentes atores, onde o espaço da sala é considerado um meio privilegiado para promover a participação das crianças. Assim, o diálogo é considerado uma estratégia poderosa entre todos os intervenientes (adultos-crianças e na interação entre pares), na medida que é reconhecido como contexto social privilegiado de partilha e construção de

significados, onde são colocados em prática mecanismos, como por exemplo, o reconhecimento de diferentes perspectivas e a criação e resolução de conflitos. Assim, ao reconhecer a criança como protagonista ativa na construção de conhecimento, surge a importância da intervenção do educador, ao valorizar e respeitar as suas partilhas e interesses, promovendo assim a aprendizagem por meio do diálogo e comunicação.

Também eu, na minha intervenção em contexto da Prática Supervisionada, durante a realização do projeto “O arco-íris”, procurei incentivar a participação das crianças nos diferentes momentos, através do diálogo, procurando que fossem as próprias a delinear as etapas de pesquisa, num processo partilhado – adulto-crianças (Tomás & Fernandes, 2013). Este foi um projeto que surgiu com base numa observação atenta dos interesses e características das crianças durante as rotinas diárias e das conversas informais. Assim, procurei que todos estivessem incluídos na escolha do tema do projeto, incentivando-as a partilhar os seus pontos de vista e a participar no seu processo de aprendizagem. Ainda que tenha a consciência da importância das planificações para o educador, principalmente pelo facto que nos ajudar a antecipar, a escutar gradualmente as crianças e a preparar a minha ação, é crucial que exista uma abertura, por parte do adulto, para fomentar a participação das crianças.

O facto de se promover momentos de diálogo entre os diferentes intervenientes, na base do respeito recíproco, implica uma dinâmica de partilha e confronto de saberes, ainda que diferentes, mas complementares (Tomás & Fernandes, 2011). Já Lopes da Silva et al. (2016) explicam-nos que a “interação e a cooperação entre as crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (p.10).

Outra estratégia a utilizar para incentivar a participação das crianças é a brincadeira livre. Acredito que, o educador deve incluir a sua prática nas brincadeiras das crianças, visto indubitavelmente, essa abordagem possibilitar ao educador compreender os interesses, necessidades e perspectivas das crianças, evidenciado o seu papel ativo no mundo que as rodeia, apoiando as suas escolhas e descobertas. Tonucci (2020, citado por Moro et al.,2010) afirma que a criança ao brincar “vive com toda a curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber” (p.59). A educadora M.J apresenta-nos a ideia de que o espaço está organizado de forma “a desenvolver a autonomia e a experimentação livre, que permite um sem fim de aprendizagens, e as áreas estão organizadas com materiais que promovem um conjunto de explorações enriquecedoras.” (Anexo III). Nesta linha de pensamento, a educadora R. acrescenta que os espaços devem ser desafiantes, de modo a despertar “o interesse das crianças em brincar, explorar, experimentar, testar” (Anexo II).

As conversas informais com as crianças, durante as suas brincadeiras são essenciais para que o adulto escute e se envolva com cada uma delas, como está evidenciado na seguinte nota de campo:

“Acho que vai ser uma viagem com muitos desafios. Adelaide é melhores ires tu a conduzir que eu vou a cuidar dos 3 bebés” – disse-lhe;

“Eu ajudo-te com um deles. Sabes que nós precisamos de ajudar sempre os adultos, não sabes? A minha mãe diz-me isso várias vezes” – disse a Beatriz;

“É verdade meu amor! A Marta concorda contigo, ajudarmo-nos uns aos outros, torna tudo mais fácil. Às vezes vocês também ajudam a Marta” – disse-lhe;

“Sim é verdade, precisamos de ajudar os amigos, se não eles ficam tristes! Eu já te ajudei Marta, lembraste naquele dia que te doía as costas? Eu fiz-te uma grande massagem” – disse a Joana;

“Eu também ajudo a mãe a meter a mesa e a arrumar algumas coisas da mana” – disse a Matilde;

“Fico muito feliz por saber que vocês ajudam os amigos e os adultos. Isso é muito importante!” – disse-lhes.

(Anexo IV)

Como futura profissional, considero que promover estes momentos com as crianças é crucial, leva-me a recuar no tempo e a refletir na minha infância e no quanto gostaria de ter sido mais escutada. Nesta linha de pensamento, procurei envolver as crianças em todos os momentos da rotina, envolvendo-me nas suas brincadeiras, visto ser um meio de conhecer os seus interesses e promover a participação ativa em sala. Lopes da Silva et al. (2016) reforça o papel do educador, naquele que deve “criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (p.17)

Na fase de divulgação do projeto “O Arco-íris”, valorizei e incentivei o contributo das crianças, mostrando-lhes que seriam capazes de explicar o que tinham aprendido e o desenrolar de todas as curiosidades que levaram à pesquisa. Assim, em conjunto, escolhemos como deveríamos começar e terminar a apresentação, tendo sido sugerido pelo Sebastião e Beatriz começar pelas perguntas e terminar com a canção do arco-íris, visto considerarem que desta forma os amigos se mantinham atentos às partilhas. Assim, através de uma negociação entre as crianças conseguiram chegar a um consenso sobre a estratégia a utilizar na apresentação. Este foi um momento que permitiu utilizar a negociação como estratégia promotora da participação ativa das crianças. Bondioli (2013) refere

que é essencial que se estabeleça um processo de negociação para promover uma participação de qualidade, o que implica um processo contínuo e compartilhado. Além disso, contribui para as crianças crescerem e respeitarem os outros, escutando outras perspectivas e, assim atribuir significado à ação.

Nos vários momentos da rotina, cabe ao educador planificar a proposta e organizar o espaço, de forma a promover momentos de escuta ativa entre as crianças e com os próprios adultos. Assim, importa ressaltar que é necessário que exista a oportunidade de se escutarem uns aos outros, e se confrontarem com os seus pontos de vista, alargando as oportunidades educativas, “ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

No PEI os processos de negociação e troca no contexto das aprendizagens realizam-se por meio da participação, assim o educador aparece como “guia e suporte para as aprendizagens das crianças” (p.7); o educador deve disponibilizar diferentes tipos de ajuda as crianças, estruturando a participação e oferecendo, gradualmente, o controlo nas propostas, permitindo que, aos poucos, o sejam capazes de a realizar autonomamente.

Em relação às estratégias e práticas de participação ativa, ambas as educadoras referiram a utilização de instrumentos de pilotagem que, segundo a educadora R. nos *“ajudarão a organizar a semana e o(s) dia(s)”* e, referiu ainda que é incapaz de promover propostas que não vão ao encontro dos interesses das crianças. A educadora M.J. debruçou-se sobre cada um deles, mencionando como as reuniões, o plano do dia, o mapa de tarefas, o diário e os projetos, influenciam, promovem e incentivam a participação ativa das crianças em sala. Em vários momentos da rotina, observei as crianças a utilizar os instrumentos de pilotagem, tornando-se uma ferramenta crucial para promover a escuta e a voz das crianças. O plano do dia, na perspectiva da educadora M.J. é *“um instrumento que permite introduzir propostas vinda de todos, e das crianças também”*, ainda que na sua maioria a organização já estivesse estabelecida pela educadora, existindo apenas a possibilidade de se escolher qual a história a ler e as crianças a participar numa determinada tarefa. O mesmo se prende com os projetos que a educadora referiu ser *“sempre de interesses, curiosidades ou perguntas das crianças ou de alguma necessidade do grupo”*, porém escutava-se e estimulava-se pouco as partilhas das crianças mais novas da sala.

Ao falarmos em participação, Lansdown (2005, citado por Tomás, 2007) identifica três níveis, nomeadamente: (I) os processos consultivos em que “o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças”; (II) os processos participativos são iniciados pelos adultos e atribuem às crianças “o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados”; (III) os

processos autónomos em que as crianças têm o poder de “empreender a ação” (p.30). O facto de se considerar as crianças um ser com direitos à priori é crucial compreender que se trata de um ser que tem voz e se deve fazer ouvir na sociedade, tal como refere Castro (2001, citado por Tomás, 2007) “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser” (p.51). Em conclusão, importa que o educador ajuste as suas ações, às características que observa e regista sobre as crianças, de modo a criar momentos que facilitem e promovam a participação das crianças, evoluindo para uma educação de qualidade.

### **5.3. Questão de investigação - Quais os desafios sentidos na promoção da participação das crianças?**

Relativamente às práticas, no que toca aos desafios que podem manifestar-se na promoção da participação das crianças, a educadora M.J. revela que não sente dificuldade na gestão dos momentos de participação, acreditando que o mais importante é querer que elas participem, estando atento à sua voz. Inclusive, oferece-nos a ideia de que “*na realidade a participação ativa das crianças é das coisas mais fáceis de conseguir!*” (Ver anexo III). São vários os autores que em refutação à educadora enumeram obstáculos/dificuldades na mobilização de práticas de participação ativa em sala, destacando a necessidade de os adultos reconhecerem as crianças como atores sociais, valorizando a sua capacidade de se expressar, de poder usar a voz e participar ativamente no mundo que as rodeia (Tomás, 2007; Sarmento, 2005; Bae, 2015; Fernandes, 2006). Neste sentido, Tomás (2007) defende que participar é mais do que “fazer parte” (p.57), visto exigir por parte do adulto a criação de oportunidades educativas para esse envolvimento, fomentando as capacidades de participação das crianças. Lundy (2007) ressalva que escutar as crianças não é suficiente, é necessário que a sua opinião seja considerada válida e seja respeitada nas tomadas de decisão, valorizando a criança na sua plenitude. Ainda assim, num momento posterior, quando questionada sobre o que gostaria de acrescentar ou colocar alguma questão, identifica uma dificuldade no momento de promover a participação ativa das crianças, visto ser difícil “*ter tempo útil para que todos participem*”, reforçando que “*ficamos muito tempo sentados e os mais novos ficam cansados*”.

Por outro lado, a educadora R. identificou duas dificuldades na promoção de práticas de participação, entre elas: (1) O tempo; (2) A sua própria organização; explicando que a sua maior dificuldade se prendia em “*ser capaz de avançar com todas as propostas apresentadas. Muitas vezes sinto que poderíamos ter avançado com determinado projeto/ atividade, mas acabamos por não o conseguir fazer, por ter outras propostas em execução. Há sempre um sentimento de “falta de tempo” que nos inquieta.*” (Ver anexo II). A forma como a educadora mencionou a sua dificuldade leva-me a refletir na pressão que alguns profissionais sentem ao terem de “criar” momentos de aprendizagem, quando uma simples

conversa numa reunião de conselho é por si só uma aprendizagem significativa para o grupo. Além do mais, esta necessidade de os educadores apresentarem trabalho com as crianças, causada pela pressão de uma instituição ou famílias, coloca-lhes uma pressão de quererem fazer mais e não conseguirem promover práticas de participação ativa.

Durante o contexto da prática supervisionada, especialmente em determinados momentos da rotina, senti alguma dificuldade na gestão da participação das crianças, principalmente numa fase inicial, enquanto estava a conhecer as características do grupo. A minha preocupação era que todos tivessem um espaço para se fazerem ouvir e que fossem escutados verdadeiramente. Não obstante, é curioso como num primeiro momento as educadoras não tenham feito referência a uma dificuldade/obstáculo direto com as crianças, visto em vários momentos da rotina ser pedido às crianças que aguardassem pela sua vez ou colocassem o dedo no ar para falar, porque não era possível escutar todos ao mesmo tempo. É disso exemplo, a seguinte nota de campo que evidencia a dificuldade sentida pela educadora R. durante uma dinâmica com o grupo:

“Sim, é uma coisa que nasce connosco na nossa barriga e quando rebenta precisamos de ser operados. Mas sabes uma coisa? Eu não acho nada que as obras dele são selvagens, pelo contrário são cheias de cor” – explica a Beatriz;

“É só ela que está a falar” – partilha a auxiliar, enquanto as restantes crianças conversam com o amigo do lado;

“Beatriz, a Rita sabe que tu estás muito interessada e já sabes muitas coisas, mas vamos deixar os amigos participarem, combinado? Digam lá o que vos parece aquela obra que está ali na parede? (apontando para uma obra do artista construída pela própria)” – pergunta a educadora.

(Anexo V)

Perante esta nota de campo, é possível constatar que pode ser um desafio escutar as crianças, na medida que a rotina pode ser nossa inimiga, deixando-nos completamente envolvidos que não nos apercebemos destas situações. Este momento fez-me refletir, enquanto futura educadora de infância, na importância de trabalharmos em equipa com o objetivo de direcionar o foco para os interesses e necessidades das crianças, permitindo o envolvimento de todos. Como podemos verificar na situação descrita anteriormente, se não fosse a auxiliar a distanciar-se do momento e alertar a educadora sobre a situação, a mesma continuava a sua intervenção mais direcionada para a Beatriz, impossibilitando as restantes crianças de partilhar o seu ponto de vista.

Ainda que o tempo fosse reduzido para a implementação plena do Trabalho de Projeto, é necessário o educador realçar que a pedagogia participativa transmite um respeito pela criança, encarando-o um ser competente, capaz de participar e negociar o seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). E, nesse sentido, é necessário repensar as práticas educativas para promover a efetiva participação às crianças. Tomás e Gama (2011) dão ênfase a esta questão, referindo que a questão temporal pode tornar-se um inibidor da participação das crianças.

Também eu, em contexto da prática supervisionada, durante a realização do projeto “O arco-íris”, senti alguns desafios, referidos no capítulo do enquadramento teórico, destacados por vários autores que me levaram a uma compreensão mais profunda. Ainda assim, fiz questão de não comprometer a efetiva participação das crianças, desenvolvendo relações horizontais e democráticas que permitissem o envolvimento de todos e não um adultocentrismo das quais se envolvem as práticas educativas (Tomás & Fernandes, 2011; Tomás & Gama, 2011). Para esta finalidade, foram indispensáveis momentos de diálogo com o grupo, onde escutei as suas sugestões e as ajustei, quer ao projeto ou em qualquer momento da rotina planeada, respeitando as suas necessidades e interesses, possibilitando-lhes o delineamento das etapas a seguir, visto serem um “ser único, com características, capacidades e interesses próprios (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

É disso exemplo, o presente excerto da seguinte nota de campo que ilustra uma situação durante uma reunião de conselho, sugerindo uma pesquisa em grupo, requerendo por parte do educador uma disponibilidade, atenção e escuta ativa, permitindo que todos tenham o seu espaço:

“Maria J. queria que escrevesse uma pergunta que gostava que fossemos pesquisar – porque é que o planeta terra se chama planeta terra?” – pergunta o Xavier B.;

“Uma ótima questão! O Sebastião também quis ir pesquisar – porque é que o arco-íris se chamava arco-íris, pode ser que exista alguma justificação para o planeta terra” – expliquei-lhe;

“Já escrevi no diário Xavier para depois procurarmos, já temos muitas questões. E recordam-se o que fizemos durante esta semana?” – pergunta a Maria J.;

“Construímos o móbile do arco-íris com a Marta” – disse a Joana;

“Também fizemos mais pesquisas sobre o projeto do arco-íris” – partilhou o Sebastião.

No momento referido no excerto da nota de campo mencionado anteriormente, conversámos, em grande grupo, acerca de todas as propostas de projeto lançadas até ao momento, identificando as temáticas de maior interesse, adaptando-as aos interesses e partilhas das crianças. Esta situação evidencia a forma como procurei nos diferentes momentos da rotina das crianças, escutá-las e permitir que as suas questões/interesses fossem tidas em conta, que tivessem o seu espaço para intervir nas dinâmicas. Importa ressaltar que um dos primeiros passos para promover a participação é escutar a criança, mas num momento seguinte não foi dada continuidade à sua questão, tendo sido escrita no diário para um momento futuro, já não na minha presença, ser pesquisada. Ainda que a reunião e o diário na perspetiva da educadora M.J. sejam “*fundamentais para dar voz às crianças (...) poderem manifestar sentimentos e emoções sobre o que corre mal ou bem, e também darem o seu contributo com ideias do que querem fazer na sala/escola*”, senti que nem em todos os momentos o contributo de todos era valorizado e levado a sério. O facto de se tratar de um grupo com idades heterogéneas, tornava estas práticas desafiantes, levando sempre as mesmas crianças a participar – os mais velhos. Na divulgação do projeto “o arco-íris” apercebi-me desta realidade, visto só dar espaço às crianças que estiveram em todos os momentos da pesquisa, quando me apercebi que o Xavier era capaz de explicar o fenómeno pela escuta das descobertas das crianças no desenrolar do projeto. Ainda que durante a minha intervenção no contexto tivesse tentado, dentro das limitações do cumprimento da rotina, proporcionar o tempo e espaço a todas as crianças, sempre que o quisessem fazer, sinto que ainda é necessário um repensar nas estratégias a utilizar, visto não estarem a ser suficientes para todos terem esse envolvimento. Os adultos prezam e compreendem o benefício da participação das crianças, mas este conceito ainda está muito associado à escuta e não a todos os outros fatores – as tomadas de decisões, participar nos assuntos que lhes digam respeito e a sua opinião ser considerada válida e respeitada.

Indubitavelmente e como constata Moura (2014) no trabalho que desenvolveu na sua prática, a relação pedagógica adulto-criança é de extrema importância e decisiva para uma prática pedagógica de qualidade. É por meio dessa relação pedagógica positiva, que o adulto demonstra a sua disponibilidade e interesse em partilhar conhecimento de forma bilateral, num clima de partilha, na qual ambos crescem e potenciam a aquisição de conhecimentos (Meirieu, 2002, citado por Moura, 2014). Estes autores vão ao encontro daquilo que defendo e coloquei em prática em contexto de estágio, visto compreender que são através de momentos de comunicação, escuta e partilha entre os adultos-crianças que se consegue identificar e corresponder aos seus interesses e necessidades. Todos os dias estão subjacentes à prática pedagógica obstáculos/dificuldades

inerentes às práticas de participação ativa e, dessa maneira, só é possível colmatar, fortalecendo os interesses e o respeito pelas opiniões das crianças.

## **VI. Considerações finais**

Iniciei o presente relatório com a certeza da temática a investigar, uma vez que surge com base do meu forte interesse pessoal e profissional desde o início do mestrado, vindo a tornar-se mais forte no decorrer da Prática Supervisionada. Os principais objetivos desta investigação foram compreender as diferentes concepções do conceito de participação, os principais obstáculos/dificuldades inerentes à mobilização de práticas de participação e possíveis estratégias a adotar pela equipa educativa, para permitir o envolvimento e participação de todos.

Estes meses fizeram-me crescer e refletir enquanto ser respeitador do próximo. Olhar atentamente as crianças, escutando-as verdadeiramente. Olho para todo o meu caminho e nunca tinha refletido o quão significativo é dar-lhes a possibilidade de serem eles próprios a gerirem as dinâmicas e sobretudo a participarem no seu processo de aprendizagem. Em todos os momentos, procurei criar “(...) práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças (...)” (Lopes da Silva et al., 2016,p.10), adaptando-me a todas as sugestões que fizessem. Foi um período marcante. Neste sentido, foi significativo aprofundar sobre como ultrapassar as dificuldades na mobilização de práticas de participação ativa, procurando promover o envolvimento das crianças nos diferentes momentos da rotina. As estratégias que as educadoras cooperantes mencionaram foram cruciais para refletir e compreender que, com a prática, somos capazes de adaptar as dificuldades para alcançar os resultados pretendidos – a participação ativa. Ao longo da minha prática descobri estratégias que foram essenciais para garantir que a criança fosse respeitada e protagonista da sua aprendizagem, nomeadamente através da utilização de instrumentos de pilotagem, o diálogo, na participação das brincadeiras livres e na negociação.

Os resultados obtidos na presente investigação evidenciam a importância da implementação de práticas de participação ativa nas rotinas diárias, sendo algo valorizado e colocado em prática pela equipa educativa que procura respeitar as crianças dentro da sua singularidade, num caminho partilhado e de respeito. É de destacar a importância da reflexão da prática por parte dos adultos, permitindo que tomem consciência de escutar as crianças nos diferentes momentos do dia a dia, dando continuidade às suas propostas de interesse, visto que quanto mais se sentem parte integrante da rotina, mais capazes se sentem e percebem que as suas necessidades são tidas em conta.

Esta investigação, permitiu consciencializar-me que os desafios que foram destacados na pesquisa são provenientes daquele contexto, podendo existir outros que, enquanto educadora, terei de ter a capacidade de os ultrapassar, sempre na base do respeito e valorização por cada criança, compreendendo que a estratégia que funciona com este grupo, pode não funcionar com outro.

A realização deste estudo proporcionou-me a oportunidade de me tornar numa profissional com mais competências essenciais à prática diária com um grupo, tais como competências de observação, comunicação, uma constante reflexão e pesquisa. Sinto-me uma pessoa mais atenta, confiante e sobretudo com uma paixão da educação Pré-Escolar que até à data pensei que não tinha.

Dado os resultados de análise deste temática, para uma investigação futura seria interessante estar mais evidenciado a voz das crianças, através de uma entrevista que tentasse compreender aquilo que eram os seus interesses em sala, a relação com os adultos e, essencialmente se sentiam que eram escutados e as suas opiniões tidas em conta. Assim, a realização de entrevistas adicionais poderia complementar e trazer informações pertinentes e capazes de incluir uma visão mais abrangente e desenvolvida da temática. Considero, no entanto, que se tornava mais rico e significativo se a duração da prática supervisionada fosse mais alargada, tendo mais tempo para colocar em prática estratégias promotoras da participação das crianças. Em estudos futuros, seria também interessante compreender de que forma é dada continuidade à palavra da criança, visto participar ir além de fazer parte e escutar a sua voz (Lundy, 2007).

Termino a minha prática supervisionada com a sensação de dever cumprido e uma felicidade inacreditável, visto ter vivido intensamente todos os momentos. Sou uma eterna questionadora, mas acredito que esta viagem me ajudou a acreditar nas minhas capacidades e a valorizar-me. Fi-lo por mim, por amor à profissão e sobretudo pelas crianças que me olhavam como mais um elemento na sala. Ao longo destes meses, senti-me a subir pequenos degraus no meu caminho e a aprender a não ter medo de arriscar. Considero, sem dúvida que foram momentos puros de aprendizagem e que estou preparada para crescer e desafiar-me a todos os níveis profissionais, marcando cada criança que se cruze no caminho. Esta investigação, oferece-me pistas para futuramente, como profissional de educação, estar mais atenta e fundamentar a minha prática, com base naquilo que acredito, investiguei e obtive respostas, tornando-se uma peça chave para uma prática de qualidade. Considero, então que estou preparada para iniciar a minha prática como educadora de infância, com a consciência de que devo sempre respeitar a singularidade de cada criança, privilegiar os momentos de participação ativa, dando continuidade aos seus interesses, observando e refletindo sobre essas experiências, num clima partilhado.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69–86. <https://doi.org/10400.21/6437>
- Almeida, M. (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/3619>
- Alves, M. (2020). *O papel do educador de infância na promoção da participação das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/12938>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/10985>
- Azevedo, N. & Alves, M. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). UIED (Unidade de Investigação Educação Desenvolvimento).
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 7-30. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.107>
- Bondioli, A. & Savio, D. (2013). *Participação e Qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Editora UFPR.
- Bondioli, A. (2015). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1327-1338. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142307>
- Cabral, S. & Ribeiro, A. (2015). “Aqui nós participamos!” A participação das crianças na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 240-250). ESELx. <https://doi.org/10400.21/4580>

- Costa, M. (2017). *Já sou crescido... e agora? O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/8005>
- Duque, B. & Pereira, M. (2013). Investigar em educação: dois olhares em construção. *Revista Interações*, 9(27), 31-43. <https://doi.org/10.25755/int.3402>
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrónica de Educação*, 2(2), 60-91. <https://doi.org/1822/36754>
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36(5), 6-20.
- Jorge, M. (2013). *Trabalho de Projeto: a promoção da participação ativa das crianças* [Dissertação de Mestrado, UA - Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13231>
- Larkins, C. (2021). Participação. In C. Tomás, G. Trevesian, M. Leote de Carvalho, N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais*, Coleção Investigação/Ciências sociais, 387-391. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lopes, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 81-108. <https://doi.org/10.21814/rpe.6560>
- Luís, J., Andrade, S. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

- Moura, J. (2014). *Interações adultos(s)-crianças(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, ESEIx – Escola Superior]. <http://hdl.handle.net/10400.21/3795>
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Projeto Educativo da Instituição (2022/2026).
- Rios, M. (2014). *A importância da participação das crianças em jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/34548>
- Sarmento, M., Abrunhosa, A., & Fernandes, N. (2007). Participação infantil na organização escolar. In J. Quinteiro, & D. Carvalho (Org.), *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (pp. 51-90). Junqueira & Marin editores.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 16(2), 201-216. <https://doi.org/1822/32674>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager, V. Miller, E. Silvestre, & A. Morelli, *Práticas com crianças, adolescentes e jovens pensamentos decantados* (pp. 251-272). EDUEM.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Educação, Territórios e (Des)igualdades II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Tese de doutoramento em Sociologia da Infância, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/6269>

- UNICEF (2018). *Child Friendly Cities and Communities Toolkit for National Committees*. UNICEF.
- United Nations Committee on the rights of the child (2009). *General Comment No.12 – The right of the child to be heard*. Recuperado de <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber e Educar*, 12, 109-117.
- Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32(2), 1-29.
- Wysłowska, O., Taelman, H., Boderé, A., Markowska-Manista, U., & membros do Consórcio PARTICIPA. (2021). *Promoção dos direitos de participação das crianças em educação de infância: Instrumento de autoavaliação para profissionais* (S. Barros, M. Pessanha, S. Araújo, C. Guimarães, N. Correia, & C. Aguiar, Trad.). PARTICIPA, Projeto No. 2019-1-PT01-KA202-060950. <https://doi.org/10.15847/CISPARTICIPA.SAT04.2022.03>

## Anexos

### Anexo I. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso
<b>1. Conceções de participação ativa</b>		
Compreender quais as conceções de participação ativa da Educadora Cooperante e a sua perspetiva na mobilização de práticas nas rotinas em sala.	<p>O que é para si uma participação ativa nas crianças?</p> <p>Considera importante promover práticas de participação ativa nas rotinas em sala? Porquê?</p>	
<b>2. Práticas de participação ativa</b>		
Compreender de que forma as conceções de participação ativa se correlacionam com o que é colocado em prática pela Educadora Cooperante.	<p>Que estratégias e práticas de participação ativa mobiliza em sala com o seu grupo?</p> <p>No dia-a-dia em sala é incentivado a participação das crianças? Porquê?</p> <p>Na organização da sala tem alguma intenção para promover a participação nas crianças?</p> <p>Quando planifica tem em conta os contributos das crianças? Como?</p>	Que desafios encontra na mobilização das práticas de participação ativa com as crianças?
<b>3. Dificuldades e obstáculos inerentes às práticas de participação ativa</b>		
Compreender quais as dificuldades/obstáculos sentidos pela Educadora	Sente dificuldade na promoção da participação das crianças? Se sim, quais as estratégias que	Como é que surgem ou se manifestam os

Cooperante na mobilização de práticas de participação ativa.	utiliza para colmatar estes obstáculos?	obstáculos mencionados?
<b>4. Conclusão da entrevista e agradecimento pela sua participação</b>		
Disponibilizar espaço à Educadora Cooperante colocar questões e intervir.	Gostaria de acrescentar ou colocar alguma questão ao que foi referido anteriormente?	

## **Anexo II. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante R.**

### **1. Concepções de participação ativa**

#### **O que é para si uma participação ativa nas crianças?**

“A participação ativa da criança faz parte do seu processo de aprendizagem. Poderá dizer-se que é a forma como a criança se envolve na construção do seu conhecimento, i.e., como questiona, como investiga, como pesquisa, como partilha e como avalia um tema/um tópico/uma observação, sendo esta participação promotora de aprendizagens significativas. Claro que não estará dissociada do espaço que lhe é dado, para que esta participação seja efetiva. Ao longo do seu envolvimento, poderá também contar com a mediação do adulto.”

#### **Considera importante promover práticas de participação ativa nas rotinas em sala? Porquê?**

“As rotinas, em sala, são pensadas com e para as crianças, com e para o grupo. Se o objetivo consiste em promover momentos que sejam desencadeadores de aprendizagens significativas para as crianças/para o grupo, não poderão acontecer sem a sua envolvência, efetiva, em todos os momentos da sua rotina.”

### **2. Práticas de participação ativa**

#### **Que estratégias e práticas de participação ativa mobiliza em sala com o seu grupo?**

“A Rotina de sala é pensada em conjunto, a partir dos interesses e necessidades do grupo, como estratégias temos (por exemplo) a construção de instrumentos de pilotagem, que nos ajudarão a organizar a semana e o(s) dia(s), nomeadamente através da agenda semanal e do plano do dia. São promovidos momentos de partilhas em grupo e reflexões, em conselho, tendo por base os registos feitos, pelas crianças, no Diário. As propostas de atividades que,

na maioria das vezes, partem das crianças surgem de questões/problemas que acabam por ser motes para projetos ou atividades experimentais.”

### **No dia-a-dia em sala é incentivado a participação das crianças? Porquê?**

“Penso que já fui respondendo a esta questão, nos pontos anteriores... No dia a dia é incentivada a participação das crianças, não só no planeamento do dia do grupo, como na organização das propostas apresentadas, contando também com a mediação do adulto. Para mim, enquanto educadora, não consigo idealizar/apresentar propostas de atividades que não vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Se não houver envolvimento efetivo (que vai muito além de umas meras fichas para colorir, ou espaços em branco para preencher) dificilmente serão promovidas aprendizagens significativas.”

### **Na organização da sala tem alguma intenção para promover a participação nas crianças?**

“As áreas e os materiais da sala são pensados tendo por base os interesses e as necessidades do grupo, bem como as aprendizagens que se pretendem promover. Os materiais estão ao acesso das crianças, sem receio do caos que daí poderá advir, numa primeira fase do processo de adaptação à sala, às áreas. Pretende-se que cada espaço seja desafiante o suficiente, de modo a despertar o interesse das crianças em brincar, explorar, experimentar, testar. Porém, não é estanque, acabando por sofrer algumas alterações ao longo do ano. As paredes vão sendo preenchidas com as produções das crianças, colocadas por si ou pelo adulto.”

### **Quando planifica tem em conta os contributos das crianças? Como?**

“As planificações são feitas, na maioria das vezes, em conjunto com as crianças, na reunião da manhã, aquando a elaboração do plano do dia, ou tendo por base as propostas registadas no Diário. No caso das propostas surgirem do adulto, têm por base observações que foram sendo feitas em contexto educativo (e registadas, por exemplo, em notas de campo), porém, poderão ser aceites ou não pelo grupo.”

## **3. Dificuldades e obstáculos inerentes às práticas de participação ativa**

### **Sente dificuldade na promoção da participação das crianças? Se sim, quais as estratégias que utiliza para colmatar estes obstáculos?**

“A maior dificuldade sentida, no que se refere à participação das crianças, é ser capaz de avançar com todas as propostas apresentadas. Muitas vezes sinto que poderíamos ter avançado com determinado projeto/atividade, mas acabamos por não o conseguir fazer, por ter outras propostas em execução. Há sempre um sentimento de “falta de tempo” que nos inquieta. Não existem grandes estratégias para esta gestão (ou pelo menos eu ainda não as

descobri), mas tentamos, em grupo, decidir com que propostas vamos avançar, sabendo de antemão que nem todas as crianças vão querer participar, e está tudo certo com isso.”

#### **4. Conclusão da entrevista e agradecimento pela sua participação**

**Gostaria de acrescentar ou colocar alguma questão ao que foi referido anteriormente?**

“Não tenho mais nada a acrescentar. Obrigada.”

### **Anexo III. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante M.J.**

#### **1. Conceções de participação ativa**

**O que é para si uma participação ativa nas crianças?**

“A participação ativa acontece quando as crianças são envolvidas na vida diária da sala. Quando são ouvidas e as suas sugestões, ideias, propostas são tidas em conta.”

**Considera importante promover práticas de participação ativa nas rotinas em sala? Porquê?**

“Considero fundamental. Só participando ativamente se envolvem na aprendizagem e se sentem motivadas. Ao participar ativamente desenvolvem a sua curiosidade, a iniciativa, o espírito crítico.”

#### **2. Práticas de participação ativa**

**Que estratégias e práticas de participação ativa mobiliza em sala com o seu grupo?**

“As **reuniões** da manhã são fundamentais para dar voz às crianças. O **plano do dia** é um instrumento que permite introduzir propostas vindas de todos, e das crianças também. O **mapa das tarefas** apela à participação e responsabilidade. O **diário** e as reuniões de conselho são fundamentais para as crianças poderem manifestar sentimentos e emoções sobre o que corre mal ou bem, e também darem o seu contributo com ideias do que querem fazer na sala/escola. Os **projetos** que frequentemente desenvolvemos em sala são outra forma de participação ativa, visto que surgem sempre de interesses, curiosidades ou perguntas das crianças ou de alguma necessidade do grupo.”

### **No dia-a-dia em sala é incentivado a participação das crianças? Porquê?**

“Sempre! Porque só desta forma a educação faz sentido. Tem que acontecer de modo participado sendo que a contribuição pedida é sempre adequada às idades e capacidades do grupo e das crianças individualmente.”

### **Na organização da sala tem alguma intenção para promover a participação nas crianças?**

“A intenção é sempre promover a máxima participação das crianças e sendo assim, toda a sala está organizada nesse sentido. Os materiais estão ao alcance do grupo de forma a desenvolver a autonomia e a experimentação livre, que permite um sem fim de aprendizagens, e as áreas estão organizadas com materiais que promovem um conjunto de explorações enriquecedoras. Existe um espaço de parede junto de cada das áreas para expor as produções das crianças, e sempre que possível existem materiais que apoiam a participação livre e autónoma. Por exemplo, retas numéricas na área da matemática, vários ficheiros de escrita na área da língua, um conjunto alargado de materiais de expressão plástica junto desta área para provocar a máxima exploração. Também acontece surgirem novas áreas ao longo do ano, ou por sugestão das crianças ou por sugestão dos adultos com base nas necessidades do grupo. Este ano por exemplo, surgiu a área da calma.”

### **Quando planifica tem em conta os contributos das crianças? Como?**

“A maioria da planificação é feita com o grupo através do plano do dia, que se sustenta na agenda semanal (também elaborada em conjunto com as crianças) e nas propostas do diário. A planificação feita só pelos adultos de sala, acontece sempre a partir das contribuições do grupo.”

### **3. Dificuldades e obstáculos inerentes às práticas de participação ativa**

#### **Sente dificuldade na promoção da participação das crianças? Se sim, quais as estratégias que utiliza para colmatar estes obstáculos?**

“Na realidade a participação ativa das crianças é das coisas mais fáceis de conseguir!

O facto de trabalharmos com grupos heterogéneos permite aos mais novos que chegam da creche, observarem os mais velhos e irem aprendendo de forma natural a participar e a envolverem-se ativamente. Aos poucos, todos vão querendo partilhar vivências, sugerir temas para projetos, propor atividades para fazer, locais que queriam visitar etc... O mais importante é aceitar e querer muito a participação ativa das crianças. Estar sempre atento à sua voz!”

#### 4. Conclusão da entrevista e agradecimento pela sua participação

Gostaria de acrescentar ou colocar alguma questão ao que foi referido anteriormente?

“Tenho de confessar que, ainda nos dias de hoje e com o tamanho dos grupos, tenho dificuldade em ter tempo útil para que todos participem. Imagina, se à segunda-feira todos quiserem partilhar sobre o que fizeram no fim de semana, são vinte e quatro crianças a falar, ficamos muito tempo sentados e os mais novos ficam cansados, mas depois se quebrar aquele momento, também não estou a dar o tempo a todas as crianças, a sua individualidade. Além do mais, considero que é necessário existir mais um elemento na equipa e, nesse sentido, o teu contributo como estagiária foi fundamental, porque sempre foste muito autónoma e independente, conseguindo corresponder aos interesses e necessidades do grupo. Foste uma grande ajuda em sala! O facto de existir mais um elemento na sala (educadora/estagiária) era uma mais-valia, existia uma atenção mais individualizada e conseguíamos escutar mais atentamente as crianças, além de que seria crucial trabalhar sempre em parceria, não sendo essa sugestão possível, seria interesse existir uma reorganização dos grupos, tornando-os mais pequenos.”

#### Anexo IV.

##### Nota de campo 1

**Quando:** 10h30 da manhã do dia 16 de novembro de 2022

**Onde:** Na área da casinha

**Duração:** 25 minutos | **Intervenientes:** Estagiária, o Noé, a Beatriz, a Matilde e o Sebastião.

##### Nota descritiva

No período da manhã, por volta das 10h30, observava atentamente o Noé a brincar na área da casinha. Saltava de um lado para o outro com o seu vestido amarelo às flores e os sapatos cor-de-rosa com brilhantes. Aproximo-me e diz: “Vem brincar connosco Marta. Estamos a brincar aos pais, mães, tias, tios. Eu sou a tia, chamo-me Adelaide”;

Soltei uma gargalhada – “Isso parece-me uma ótima ideia e sabes uma coisa? Adoro o teu nome!” – disse-lhe – mas mesmo antes de lhe responder já se dirigia às restantes crianças para alertar que eu ia participar naquele momento.

A Matilde, o Sebastião e a Beatriz foram buscar as cadeiras que se encontravam junto à área das construções, organizando-as de forma que estivéssemos todos juntos. O Noé sorri e vai buscar os restantes bebés que estavam deitados na cama da casinha partilhando: “Sabes nós temos vários filhos. É muito difícil cuidar de todos, choram sempre ao mesmo tempo”, explicava enquanto vestia um dos bebés muito delicadamente com um vestido.

“Acredito que deve ser difícil, mas o pai Sebastião, a mãe Beatriz e a tia Matilde devem ajudar muito. Agora que já vestimos os bebés acho que podíamos ir dar um passeio. Está um lindo dia de sol, não acham?” – perguntei-lhes;

“Eu já troquei a fralda ao Francisco” – disse o Sebastião;

“Acho que podíamos ir à savana, comemos umas ervas lá de cima das árvores e tiramos fotografias aos animais. Os bebés vão gostar muito desse passeio. Podes levar este ao colo Marta? Ele precisa de mais carinho, chama-se Francisco” – partilha o Noé.

O Sebastião e a Matilde não conseguiram ir passear connosco, estavam numa correria para preparar o almoço e meter os pratos de plástico coloridos na mesa, dizendo: “Marta nós vamos fazer o almoço, não demorem muito” – explicou a Matilde;

“Acho que vai ser uma viagem com muitos desafios. Adelaide é melhores ires tu a conduzir que eu vou a cuidar dos 3 bebés” – disse-lhe;

“Eu ajudo-te com um deles. Sabes que nós precisamos de ajudar sempre os adultos, não sabes? A minha mãe diz-me isso várias vezes” – disse a Beatriz;

“É verdade meu amor! A Marta concorda contigo, ajudarmo-nos uns aos outros, torna tudo mais fácil. Às vezes vocês também ajudam a Marta” – disse-lhe;

“Sim é verdade, precisamos de ajudar os amigos, se não eles ficam tristes! Eu já te ajudei Marta, lembraste naquele dia que te doía as costas? Eu fiz-te uma grande massagem” – disse a Joana;

“Eu também ajudo a mãe a meter a mesa e a arrumar algumas coisas da mana” – disse a Matilde;

“Fico muito feliz por saber que vocês ajudam os amigos e os adultos. Isso é muito importante!” – disse-lhes;

A viagem de carro foi rápida, chegámos e já sentíamos o cheiro do almoço pela casa – “Venham! O almoço está na mesa” – disse o Sebastião;

“O que é o almoço? Está aqui um cheirinho!” – disse-lhe;

“É batata frita com hambúrguer” – disse a Matilde;

“Mas primeiro temos de comer a sopa toda. E os bebés são os primeiros a comer” – disse a Beatriz;

### **Nota inferencial**

É impossível ficar indiferente a estas brincadeiras. O cuidado e a delicadeza que demonstram com os bebés fascina-me. Volto a ser criança e recordo-me dos momentos que passei na área da casinha e o quanto foram marcantes na minha infância. O Noé levou-me a viajar pelos meus pensamentos, a querer voltar atrás no tempo e a ter alguém que brincasse com eles com a mesma disponibilidade que lhe proporciono.

## **Anexo V.**

### **Nota de campo 2 – dificuldade na gestão de comunicação do grupo**

**Quando:** 9h45 da manhã do dia 17 de novembro de 2022

**Onde:** Na área do tapete da sala

**Duração:** 45 minutos | **Intervenientes:** Estagiária, educadora cooperante, auxiliar e restante grupo.

### **Nota descritiva:**

Encontro-me sentada no tapete, juntamente com a educadora e o restante grupo para darmos início à reunião da manhã. A educadora abre um livro amarelo e mostra algumas obras do Henri Matisse: “Acham que este quadro foi feito só com pintura?” – pergunta a Rita (apontando para uma das obras do artista);

“Sim, mas também com recorte e cola” – afirma a Beatriz;

“É verdade e sabem como é que ele chamava a este tipo de obra de arte? Chamava pintura com a tesoura.” – partilha a Rita;

“Mas sabes Rita, ele lembra-me o Kandinsky, porque não se percebe bem o que pinta nos quadros” – disse a Beatriz;

“É abstrato. E sabem que as pessoas quando olhavam para as suas obras chamavam-no de selvagem, porque utilizava muitas cores que contrastavam umas com as outras. Ele estava a estudar para ser advogado, só que teve uma apendicite que é uma coisa que temos aqui (apontando para a barriga)” – partilha a Rita;

“Sim, é uma coisa que nasce connosco na nossa barriga e quando rebenta precisamos de ser operados. Mas sabes uma coisa? Eu não acho nada que as obras dele são selvagens, pelo contrário são cheias de cor” – explica a Beatriz;

“É só ela que está a falar” – partilha a auxiliar, enquanto as restantes crianças conversam com o amigo do lado;

“Beatriz, a Rita sabe que tu estás muito interessada e já sabes muitas coisas, mas vamos deixar os amigos participarem, combinado? Digam lá o que vos parece aquela obra que está ali na parede? (apontando para uma obra do artista construída pela própria)” – pergunta a educadora;

“É uma raposa” – Tenta a Matilde;

“É um repuxo da baleia” – disse o Sebastião;

“Parece um caracol” – disse o Sebastião, após a ajuda da Rita ao fazer o movimento circular na parede;

“É um caracol, tens toda a razão Sebastião. Agora que já sabemos muitas coisas e tenho uma proposta para vos fazer. Aliás, alguém tem uma sugestão do que podemos fazer?” – pergunta a Rita;

“Podíamos fazer vários recortes e colar numa folha. Eu quero fazer uma flor” – sugeriu a Beatriz.

A Rita questiona se todos concordam com a sugestão feita pela Beatriz, pedindo-lhes que brincassem nas diferentes áreas, enquanto os adultos preparavam os materiais nas mesas.

### **Nota inferencial:**

No decorrer da minha prática procuro, sempre que possível, observar e escutar as crianças para melhor corresponder aos seus interesses e necessidades. Esta manhã levou-me a refletir em dois pontos cruciais: a dificuldade na gestão dos diferentes momentos de participação em grande grupo e o facto de se acolher e escutar o que as crianças sugerem.

O facto de se considerar a criança um ser competente e ativo na sua própria aprendizagem, requer que o educador seja “um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19). Neste sentido, chamo-me a atenção o cuidado e a delicadeza que a educadora geriu toda a dinâmica, dando-lhes a possibilidade de intervir e contribuírem com as suas ideias. Todavia, é importante refletir que para um grupo ser considerado participativo é necessário que um educador esteja disponível e atento às suas partilhas. Durante a dinâmica a auxiliar alertou a educadora, explicando-lhe que não estava a dar a possibilidade das restantes crianças falarem, uma vez que a Beatriz falava imediatamente. Confesso que estava tão envolvida na dinâmica, que nem me apercebi do sucedido. Mas a verdade é que assim que a educadora tomou essa consciência, começaram-se a escutar outras crianças e a riqueza foi ainda maior. Até porque quando se ganha a consciência que uma criança é competente e tem voz própria, por consequência é uma pessoa com agência “que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, citado por Batista, 2020).

O outro tópico diz respeito ao cuidado da educadora questionar o grupo se tinha alguma sugestão para a dinâmica seguinte, mesmo antes de indicar a sua ideia. Acredito que este comportamento transmite confiança e interesse às crianças, tendo em conta que sentem que estão a fazer uma tarefa sugeridas por elas. Neste sentido, Castro (2001, citado por Tomás, 2007) referem que “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser” (p.51).

## Anexo VI.

### Nota de campo 3

**Quando:** 11h50 da manhã do dia 14 de dezembro de 2022

**Onde:** Na área do tapete da sala

**Duração:** 10 minutos | **Intervenientes:** Estagiária, auxiliar Rute, o Sebastião e o António.

#### Nota descritiva:

Por volta das 11h50 da manhã, as crianças terminam de comer a fruta para se dirigirem para o refeitório. Encontro-me sentada numa das pontas do tapete da sala, junto ao caixote do lixo, onde as crianças iam colocando os caroços da maçã que terminavam de comer. Ao longe, oiço o António a chorar e não compreendo o que aconteceu. As crianças vão atravessando-se à minha frente, impossibilitando-me ir ao seu encontro, uma vez que iam ter com a educadora que os aguardava junto à porta da sala para irem até ao refeitório.

A Rute, apressada com a rotina afirmou: “António, come a fruta sff. Os amigos já terminaram e vão embora. Queres ficar aqui sozinho?” – disse-lhe enquanto se dirigia para a casa de banho da sala para guardar uns objetos. O António continua a chorar, enxugando as lágrimas com uma das mãos. Aproximo-me e pergunto-lhe: “Meu Antoninho, o que aconteceu? Alguém te magoou? Queres o colinho da Marta? Anda cá meu amor”. O António continua a chorar e coloca o braço junto ao meu ombro: “Quero a mãe e o pai”. Pergunto-lhe novamente o que aconteceu e do que precisava, mas com a intensidade do choro não me consegue responder. O Sebastião, ao longe observa o momento com atenção, aproximando-se cada vez mais do tapete. A Rute, sai da casa de banho e aproxima-se do António dizendo-lhe: “Anda cá António. Sabes uma coisa? Gosto muito de ti”, dando-lhe um abraço apertado.

Levanto-me e observo aquele gesto de ternura entre os dois, inclusive do próprio Sebastião que já se encontrava ao lado do António com o braço por cima do seu ombro: “Queres vir comigo para o refeitório Antoninho? Não fiques assim, eu estou aqui” – disse-lhe, aconchegando-o com um abraço – “Não te preocupes Marta, ele já não está a chorar e vem comigo, não é Antoninho?” – respondo-lhe como se não estivesse a observar o seu comportamento desde o início da ação – “Sebastião foste muito querido com o António, estou muito feliz contigo. Obrigada por o teres ajudado a ficar mais calmo!” – disse-lhe. E caminham os dois de mãos dadas até ao refeitório.

### **Nota inferencial**

A empatia e o carinho que o grupo demonstra entre si nas rotinas em sala, é extraordinário. Com um simples abraço, uma palavra amiga ou um outro ato de carinho, demonstram-se disponíveis para se ajudarem, identificando as fragilidades de cada um. O António é uma criança muito acarinhada por todos os elementos do grupo, principalmente pelo Sebastião que é uma criança muito preocupada e atenta ao outro. O facto de lhe ter possibilitado o seu contributo neste momento sensível do António, levou a que se tornasse um membro ativo neste processo. A participação do Sebastião foi uma alavanca para que o António ficasse mais calmo. Isto é um dos aspetos que mais admiro no grupo e me deixou perplexa a naturalidade e pureza com que o fazem uns com os outros. Lopes da Silva et al. (2016) explica-nos que a “interação e a cooperação entre as crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (p.10). Nessa perspetiva, Katz (1998) explica que as crianças mais novas quando se sentem ajudadas, apropriam-se deste modelo e ao longo dos anos, replicam-no genuinamente com aqueles que mais precisam.

Ribeiro e Cabral (2015) alerta-nos sobre a importância do direito à participação, acreditando que só quando a voz das crianças é reconhecida é que compreendemos “quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância.” (p.244). Este foi um momento que me deixou particularmente sensível, tendo em conta o gesto do Sebastião, revelando-se atento às necessidades do António e à sua capacidade de intervir e ajudar os adultos num momento sensível. Além do mais, quero acreditar que esta participação atenta e cuidada uns com os outros também advém na relação que têm com a equipa. Inclusive, se num primeiro momento a auxiliar se mostrou apressada com a rotina, rapidamente compreendeu que o António precisava de um aconchego, baixando-se ao seu nível.

## Anexo VII.

### Nota de campo 4

**Quando:** 9h50 da manhã do dia 27 de janeiro de 2023

**Onde:** Na área do tapete da sala

**Duração:** 30 minutos | **Intervenientes:** Estagiária, educadora cooperante, auxiliar e restante grupo.

#### Nota descritiva:

O grupo encontra-se sentado no tapete e a educadora sugere que se faça a primeira reunião de conselho na sua presença – “Vocês recordam-se o que temos na nossa tabela? (retirando-a da parede da sala) Não temos olhamos muito para ela” – disse-lhes;

“Sim, a tabela do gostámos e não gostámos” – disse a Beatriz;

“E as coisas que nos deixam tristes” – partilhou o Xavier;

“Maria J. queria que escrevesse uma pergunta que gostava que fossemos pesquisar – porque é que o planeta terra se chama planeta terra?” – pergunta o Xavier B.;

“Uma ótima questão! O Sebastião também quis ir pesquisar – porque é que o arco-íris se chamava arco-íris, pode ser que exista alguma justificação para o planeta terra” – expliquei-lhe;

“Já escrevi no diário Xavier para depois procurarmos, já temos muitas questões. E recordam-se o que fizemos durante esta semana?” – pergunta a Maria João;

“Construímos o móbile do arco-íris com a Marta” – disse a Joana;

“Também fizemos mais pesquisas sobre o projeto do arco-íris” – partilhou o Sebastião;

“E já descobrimos muitas coisas que queremos partilhar com os amigos, não é?” – perguntei-lhes;

“Mas aconteceu uma coisa que me deixou muito triste. O Lourenço, o Artur e o Sebastião quando estão a brincar chamam-me de babcas” – disse o Xavier P.;

“O que é isso meu amor?” – perguntei-lhe;

“É porque mando muita baba” – explicou;

“Mas o António também diz” – interpelando o Sebastião;

“Será que isso é o mais importante Sebastião? O António é um dos meninos mais novos da nossa sala. O que achas que podemos fazer para resolver esta situação, tendo em conta que és o menino mais velho?” – perguntou a Maria J.;

“Não fazer outra vez” – disse o Xavier B.;

“Não voltarmos a dizer nada” – disse o Artur com os olhos brilhantes e desviando o olhar para mim;

“Peço desculpa Xavier” – disse o Sebastião;

“Tu desculpas Xavier? Queres um abraço dos amigos?” – perguntou a Maria J.;

“Sim e um beijinho” – disse o Xavier, baixando a cabeça com as bochechas vermelhas;

O Artur estava impaciente, mexia as pernas de um lado para o outro, não queria ser o primeiro a dar um abraço ao Xavier, tal como o Sebastião que se manteve sentado. O Xavier B. levanta-se e dá-lhe um abraço – “Desculpa, não volta a acontecer”.

### **Nota inferencial**

“A liberdade pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas ganha um alcance bem maior no encontro com os outros. Nunca pensamos sozinhos.” (Nóvoa, 2021, p.7)

O respeito e a escuta são o âmago deste momento de empatia em grande grupo. O diálogo torna-se uma ferramenta de compreensão e encontro com o outro. Um momento de participação, onde cada criança atua no processo de decisão e tomada de consciência do seu comportamento. Rogoff (1990, citado por Brites, 2016) define a participação como: “construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução dos problemas.” (p.14). A participação de cada uma das crianças no encontro de estratégias e razões para a resolução do problema, ajuda-os a compreender este conceito através de experiências democráticas. Sarmiento et al. (2007, citado por Ribeiro & Cabral, 2015) acredita que “a escola não pode ser senão a cidade dos

direitos das crianças”. Nessa perspectiva, a escola precisa de proporcionar estes momentos de escuta e participação ativa às crianças.

Ao longo da minha prática vou conversando com as crianças e auxiliando nos momentos de conflito, principalmente quando sentem que não são capazes de resolver sozinhos e pedem o auxílio do adulto. É tão bom conversar com as crianças... O Artur surpreendeu-me neste momento de partilha, mostrando-se visivelmente sensível com o que tinha feito ao amigo. É uma criança que demonstra pouco os seus sentimentos e não participa na reunião da manhã, mas o facto de permanecer em silêncio e olhar várias vezes para o Xavier que partilhava o que o tinha magoado, levou-o a tomar a consciência do seu comportamento. O facto de se conversar em grande grupo e dar a possibilidade de todos os intervenientes partilharem o que aconteceu, confere-lhes um momento de participação neste momento. Ainda assim, é crucial para o desenvolvimento pessoal e social da criança, onde esta constrói e adquire os conhecimentos numa troca de saberes, tal como menciona Charlot (2000, citado por Brites, 2016): “eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo.” (p.14).

Desde que estou na instituição, só me foi possível observar duas reuniões de conselho e é de uma magia inacreditável. A pausa, o respeito, o amor e a delicadeza com que é dirigido este momento, torna uma simples reunião, num grande momento de aprendizagem e respeito pelo outro. Na minha perspectiva, o facto de proporcionar às crianças estes momentos de escuta, evidenciamos-lhes o poder da sua voz e o quanto o seu contributo é significativo para o grupo. Quero acreditar que a minha transparência e a forma como devemos lidar com as crianças, encontra-se retratada nesta nota de campo. É tão bom escutar as suas partilhas, enquanto também escutam as minhas. Ao longo destes meses, foi desta forma que construímos uma relação de respeito, afeto e muito amor.