

PARTICIPAÇÃO ATIVA: O CAMINHO PARA UMA
PRÁTICA DE QUALIDADE

MARTA ÁGUAS SANTOS

Nº 27823

ORIENTADORA DO RELATÓRIO:
PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Ana Teresa Brito, 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

Agradecimentos

O presente relatório relata o fim do trajeto mais enriquecedor e desafiante, e ao mesmo tempo, fascinante e incrível que vivi em toda a minha vida, que me fez tornar a mulher que sou hoje, tanto a nível profissional, como pessoal. Sem dúvida que este percurso não se teria realizado sem a ajuda das pessoas certas ao meu lado; marcaram-me totalmente e eu gostaria de lhes agradecer.

Agradeço à minha família, que sempre se mostrou dedicada em ouvir-me, apoiar-me e compreender-me. Quero agradecer-vos pela persistência, amor, respeito e apoio em todos os momentos vividos, ao longo destes anos. A vossa presença foi crucial para me ajudar a superar todos os obstáculos e a vossa confiança para celebrar todas as vitórias.

Um especial agradecimento ao meu grande companheiro Gonçalo, que me apoia, me ouve e acredita na profissional que sou, desde o meu primeiro dia neste percurso - é um privilégio ter-te ao meu lado. Obrigada por seres sempre tão presente e por nunca me teres deixado desistir deste meu sonho. Esta conquista também é tua, nossa; nós sabemos. Um obrigada não chega pela paciência, dedicação e amor que me transmitiste e continuas a transmitir.

Ao meu pai, Nuno, que me proporcionou sempre momentos de tranquilidade ao longo destes anos e que nunca me deixou ir a baixo. Sabes que a tua presença foi fulcral para que esta vitória fosse atingida. Sem ti, tudo seria diferente e dou graças por ter aprendido contigo o conceito: “nunca desistir do que mais queremos na vida.”

À minha irmã, Maria, por me transmitir sempre felicidade e sorrisos, o que tornou a minha caminhada mais tranquila e bonita. Serás para sempre a minha judoca, e o meu primeiro bebé. Sem a tua presença, esta caminhada não era tão colorida.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito, orientadora deste relatório, por ser uma professora exemplar, dedicada, e muito presente e disponível. Foi uma das presenças mais significativas na minha vida profissional, e marcou-me bastante enquanto educadora e pessoa. A sua sabedoria, dedicação e amor pelo que faz, inspirar-me-ão para o resto da minha vida.

À professora Doutora Mónica Pereira por transmitir sempre calma ao longo de todos os anos. É a prova de como a persistência, dedicação, excelência e rigor nos formam enquanto pessoas e profissionais.

Aos restantes docentes que me acompanharam ao longo da Licenciatura e Mestrado. Cada um, à sua forma, me marcou com as suas vivências e os seus conhecimentos, tornando-me um ser mais sábio, culto e conhecedor do mundo da Educação.

Às minhas colegas/amigas que permaneceram do meu lado, ao longo de tantos altos e baixos. Este caminho era impossível de ser construído sozinha, e ainda bem que as tive do meu lado.

Um agradecimento especial a todas as equipas educativas, nas quais tive possibilidade de integrar durante os meus períodos de estágio: à educadora Alci, à educadora Carla, à educadora Marta, à técnica de ação educativa Andreia. Aprendi tanto convosco... Foi um gosto ver de perto a educadora que quero ser para toda a minha vida. Foram momentos de partilha, reflexão e aprendizagem que jamais esquecerei.

Por fim, um grande obrigada a todas as crianças que estiveram presentes no meu percurso. Foram os momentos mais genuínos da minha vida. Vocês foram a minha maior motivação e certeza que tive ao longo destes anos. Sou tão grata por ter construído este caminho convosco e por me terem ensinado tanto...

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2001, p.40). – este foi o caminho para o meu sucesso. Aprendi muito com todos vós, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório assenta num estudo realizado acerca da participação ativa das crianças em educação de infância, originário do meu interesse pelo tema. Abordando-o como uma práxis essencial nas rotinas pedagógicas, persigo o objetivo de alertar para a sua necessidade numa Educação de qualidade.

O estudo foi desenvolvido numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de vinte crianças com idades heterogéneas, entre os 3 e 5 anos.

As questões orientadoras surgiram do interesse em conhecer as escolhas relacionadas com promoção a prática da participação ativa, bem como as dificuldades e estratégias utilizadas para a mobilização da mesma. Neste contexto, foram definidas três questões de investigação, com o objetivo de compreender e refletir acerca da temática abordada.

O estudo assentou numa metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas e instrumentos como a observação, sustentada através de notas de campo, análise documental e duas entrevistas (educadora cooperante e crianças), onde o objetivo foi compreender, descobrir e refletir acerca do que me propus investigar.

Os dados recolhidos revelam que, as práticas de participação ativa devem ser valorizadas, respeitando as necessidades de cada criança, dialogando, e refletindo com elas e com quem nos rodeia; é essencial que as crianças se sintam apoiadas. O papel do adulto revela-se crucial, visto que a sua observação e reflexão ajudarão a apoiar crianças. Assim, a mobilização de práticas ativas de participação não depende somente do contexto, mas sim do valor conferido pelo educador à temática e à capacidade de reflexão que sustenta as práticas mobilizadas.

Palavras-chave: Participação ativa; Educação pré-escolar; Qualidade em Educação de Infância.

Abstract

This report is based on a study about the active participation of children mobilized in early childhood education, originating from my overriding interest in the topic, addressing it as an essential and indispensable praxis in pedagogical routines, with the aim of drawing attention to the need for it in quality education.

The study was developed in a kindergarten room, with a group of twenty children with heterogeneous ages between 3 and 5 years old.

The guiding questions arose from the interest in knowing the promotions and valuations related to the practice of active participation, as well as the difficulties and strategies used in its mobilization in the internship context. In this context, three research questions were defined, with the aim of understanding and reflecting on the theme addressed.

The study was based on a qualitative methodology, using techniques and instruments such as observation, supported by field notes, document analysis, and also an interview with the cooperating teacher and another with the children in the classroom where the study was carried out; the aim is to interpret, understand and reflect on what I set out to investigate.

The data collected, in partnership with the readings carried out, reveal that the practices of active participation of children should be valued, respecting the needs and individualities of each one, involving them in routines, dialoguing and reflecting with them and with the educational team around us; it is essential that they understand their place and feel supported and autonomous children, and the role of the adult is crucial since their observation will help to support increasingly participatory children. Thus, the mobilization of active practices of child participation does not depend on the context, but on the value offered by the educator to the theme, the capacity of reflection that sustains its mobilized practices.

Keywords: Active participation; Preschool education; Quality in Early Childhood Education.

Índice

Introdução.....	1
I- Caracterização do Contexto	3
1.1 Caracterização da Instituição	3
1.2. Caracterização do grupo	4
1.3. Caracterização do espaço	4
II - Problemática	7
III - Enquadramento teórico	9
3.1 Participação ativa	9
3.1.1. Conceções e perspetivas: o meio promotor de uma participação ativa.....	9
3.1.2. A criança como principal sujeito ativo do seu processo participativo	10
3.1.3. Obstáculos/dificuldades inerentes à mobilização da participação ativa.....	13
3.1.4. Estratégias facilitadoras à participação efetiva das crianças	14
3.1.5. O papel do educador no processo participativo das crianças	15
3.2 Qualidade de participação ativa no processo de vida das crianças	17
IV - Opções metodológicas	18
4.1 Procedimentos/Instrumentos para recolha de informação	20
4.1.1 Análise documental	20
4.1.2 Observação	20
4.1.3. Entrevistas	21
4.2. Questões éticas.....	23
4.3. Tratamento e análise de dados	23
V – Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada.....	23
VI – Considerações finais.....	37
Referências bibliográficas	40
Anexos	44
Anexo I - Guião da Entrevista realizado à Educadora cooperante	44

Anexo II – Transcrição da entrevista	45
Anexo III – Guião da entrevista realizada às crianças	49
Anexo IV – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças	50
Anexo V – Notas de campo	54
Nota de campo 1	54
Nota de campo 2	57
Nota de campo 3	60
Nota de campo 4	62
Nota de campo 5	64
Nota de campo 6	66

Índice de figuras

Figura 1 – Rotina semanal (horário)

Lista de abreviaturas

PEI – Projeto Educativo da Instituição

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada em Jardim de Infância, do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar do ISPA - Instituto Universitário. Este relatório foi elaborado ao longo do período do meu contexto de estágio que teve início em outubro de 2022 e terminou no fim do mês de janeiro de 2023. A finalidade da sua realização foi mobilizar a investigação como elemento de reflexão acerca da prática realizada, na medida em que a temática escolhida foi aprofundada, teoricamente, com o objetivo de contemplar de forma fundamentada e aprofundada as experiências vividas ao longo do período de estágio.

A escolha da temática – “Participação ativa: o caminho para uma prática de qualidade” – surge através do interesse pessoal e gosto profissional acerca das práticas participativas, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca das diferentes conceções do conceito de participação; de compreender como ultrapassar obstáculos inerentes às mesmas, que estratégias adotar, e como experienciar a participação, em contexto de estágio.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância foi concretizada num contexto que acredita, defende e aplica práticas educativas de participação ativa, procurando respeitar as singularidades, necessidades e interesses das crianças,

Assim, a organização deste relatório está dividida por seis capítulos, assente na seguinte estrutura: I Caracterização do contexto; II Problemática; III Enquadramento teórico; IV Opções metodológicas; V Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada; VI Considerações finais.

No capítulo destinado à caracterização do contexto, é apresentada a caracterização da Instituição onde o estágio se realizou, assim como a caracterização de todo o grupo no qual tive possibilidade de me integrar, bem como a sala onde se realizou a Prática Supervisionada em Jardim de Infância.

No capítulo da problemática, é consolidada a conformidade do tema escolhido, elencando as principais motivações inerentes à escolha do mesmo. Neste capítulo encontram-se apresentados os objetivos gerais, e as questões de investigação orientadoras de todo o relatório.

No terceiro capítulo, destinado ao enquadramento teórico, é apresentada a revisão de literatura da temática em estudo, baseando esta pesquisa em autores de referência, estudos com o mesmo objetivo e documentos oficiais que auxiliam na estruturação da prática participativa das crianças.

No capítulo das opções metodológicas, é aprofundado o objetivo da metodologia de investigação, a sua natureza, o conceito de investigação qualitativa, bem como as características subjacentes à mesma. São refletidos e aprofundados os instrumentos de recolha e técnicas eleitas para refletir acerca da temática.

O capítulo sobre a análise reflexiva acerca da prática supervisionada, congrega a análise dos dados recolhidos – a partir do enquadramento teórico; da prática e dos instrumentos e técnicas de recolha de dados - bem como a sua reflexão, com a finalidade de responder às questões de investigação propostas no capítulo das opções metodológicas. A reflexão sobre a informação recolhida articula-se com a contextualização dos dados procedentes de toda a sua recolha.

Por fim, no capítulo das considerações finais são apresentadas as conclusões obtidas, em torno do objeto de estudo, através de uma síntese reflexiva acerca da realização do presente relatório, dando a conhecer as dificuldades, contributos para a minha futura prática e, ainda, as aprendizagens essenciais que levo desta investigação.

I-Characterização do Contexto

1.1 Caracterização da Instituição

O Projeto Educativo da Instituição (PEI) apresenta-se em sete capítulos, que expressam os seus eixos fundamentais: (1) Introdução; (2) Quem somos; (3) Missão e valores; (4) Objetivos; (5) Fundamentação teórica e metodologia; (6) Estratégias de operacionalização; (7) Monitorização e avaliação do projeto (PEI, 2020-2023). A Instituição pretendeu criar um tema que ilustrasse o projeto - “Dar mais valor ao NÓS” - que remete para a autodescoberta, para a descoberta do outro como parte integrante da nossa vida e, ainda, para a descoberta da comunidade. A Instituição acredita na criança como sujeito ativo, sendo esta agência e participação a base para a apropriação para o mundo que a rodeia. Assim, a Instituição rege-se através do Modelo do Movimento da Escola Moderna, adotando princípios “democráticos, éticos, de participação e cooperação, sendo os objetivos a promoção de aprendizagens significativas para uma vida em sociedade” (PEI, 2020-2023, p.3-4), tendo em conta o interesse superior da criança, respeitando o ritmo e singularidade de cada uma.

A Instituição colabora, em parceria com as famílias, para o bem-estar bio-psico-afetivo e espiritual, respeitando as características individuais das crianças. Para que as crianças sejam futuros cidadãos integrados na comunidade e sociedade, com valores de respeito, honestidade e preocupação pelo próximo, a Instituição pretende promover o desenvolvimento da criança, através da segurança e felicidade (PEI, 2020-2023). Desta forma, os valores que guiam as crianças desta Instituição são: **afetividade, transparência, justiça, respeito, excelência, solidariedade e integração.**

Através da implementação do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a comunidade educativa acredita que o mesmo será facilitador do processo de aquisição de conhecimentos e valores pessoais, de uma forma significativa.

A Instituição educativa localiza-se em Lisboa e caracteriza-se por estar integrada num Centro Paroquial de Assistência, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos. A Instituição insere-se numa zona dotada de uma grande riqueza de ofertas culturais e artísticas (PEI, 2020-2023). O estabelecimento educativo dispõe de serviços de Creche e Pré-Escolar, com a frequência de cerca de 120 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos. As salas de jardim de infância compõem-se por grupos heterogêneos, com crianças com idades mistas, e quanto aos

recursos humanos, as salas possuem, cada uma, uma educadora de infância e uma técnica de ação educativa.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo é composto por uma educadora de infância, uma técnica de ação educativa e vinte e uma crianças. O grupo de crianças inclui quatro crianças com cinco anos, seis crianças com quatro anos, e dez crianças com três anos. Sendo assim, este grupo é heterogêneo em idades, um princípio crucial, apresentado no PE da Instituição. Depois das partilhas feitas com a educadora, a mesma comunicou-me que existem três crianças na sala com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), duas com atraso no desenvolvimento (irmãs gémeas) e uma criança com perturbação do espectro do autismo.

Após observar e refletir sobre as observações realizadas, posso afirmar que o grupo apresenta interesses comuns: brincadeira livre no espaço exterior, pinturas com tintas, e uma curiosidade que os leva à exploração e questionamento sobre o mundo que nos rodeia. Pelas observações que fui realizando na primeira fase de estágio, tanto as raparigas como os rapazes partilham dos mesmos interesses quanto às brincadeiras, seja de faz-de-conta, seja com panelas, tachos e colheres e, ainda nos pneus, no espaço exterior. Já na sala, tanto as meninas como os meninos se interessam pela pintura, desenhos, massa de cor, na área da casinha ou nos livros. Observei também momentos de brincadeira livre, no espaço exterior, nos quais as crianças se juntam e brincam com crianças da sua idade. No espaço exterior, as crianças têm por hábito procurar insetos, como abelhas, lagartas, entre outros; revelam também um especial gosto por brincar ao faz-de-conta, principalmente, com algo relacionado com a cozinha.

Quanto aos desafios, a participação das crianças pode estar comprometida, por vezes, de acordo com a organização do espaço interior, como, por exemplo, as áreas estarem pouco definidas, bem como os materiais das mesmas. Os conflitos que existem também são um desafio, diariamente, visto que a resolução dos mesmos – formas como se resolviam - acabavam por não facilitar a participação ativa das crianças. Muitas vezes, era o adulto a liderar a solução não havendo lugar para uma maior participação das crianças.

1.3. Caracterização do espaço

Quanto à organização do espaço interior, a sala é ampla e divide-se em áreas. À esquerda, ao entrar, estão os cacifos identificados com os nomes de cada criança, à medida

de cada um e pensados para que todos consigam ter acesso ao seu cacifo. Na parede branca, encontra-se a divulgação de um projeto (Roda dos alimentos), e alguns desenhos feitos pelas crianças. No início do estágio, a sala ainda estava a ganhar forma, estando a equipa educativa a trabalhar na elaboração dos mapas das presenças e aniversários. As áreas não se encontram expostas, ou delimitadas, por indicações que clarifiquem cada espaço. Num dos espaços da sala – área da casa - existe um espelho na parede, uma caixa com fatos e roupas diversificadas, uma mesa e uma cadeira. Ao lado, estão colocados os bonecos – bebês - dentro de uma cama de madeira, com uma mesa com várias cadeiras, uma com assento para um bebé. Os tachos e materiais de louça estão guardados dentro de um “móvel” de madeira, dividido em três partes e existe, ainda, uma cozinha de plástico, muito pequenina. Num grande móvel, estão guardados os jogos e, dentro de gavetas estão guardados os materiais para colagens, revistas e jornais, diversos, tecidos e trapilhos e lãs. No meio da sala situam-se duas grandes mesas e, no canto esquerdo está o tapete uma caixa com livros em cima do mesmo. Ainda dentro da sala, encontra-se um aparador que agrega os cacifos com os nomes das crianças. Antes de entrar na sala, encontram-se expostas as notícias, como trabalhos de projeto e reuniões de conselho semanais.

O espaço exterior torna-se um espaço comum a todas as valências da Instituição; porém, as crianças que pertencem à valência do pré-escolar possuem um maior acesso, visto que basta apenas sair pela porta da sala para a porta que dá acesso direto ao recreio. É o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu dia e possui materiais reais e do quotidiano, como panelas, tachos, pás, colheres, pneus e mesas pequenas. Existe, ainda, uma casa de madeira, um escorrega de madeira, com cordas para auxiliar as crianças a subir.

Após ter trocado ideias com a educadora cooperante, a mesma informou-me que o espaço exterior aumentou e que as crianças agora podem estar, também, no espaço perto dos animais (galinhas, coelhos, patos...), que contém árvores, como limoeiros.

A organização do tempo baseia-se numa rotina pedagógica (como é possível observar na tabela nº 1) que se inicia às 9h. As crianças são acolhidas no espaço exterior até às 9h30 da manhã e, dirigem-se à sala para dar início à reunião de grupo, com a equipa educativa. Na reunião, cantam-se canções, ouvem-se histórias e, ainda, partilhas das crianças. Depois, as crianças brincam na sala, ou no espaço exterior e, por volta das 11h30, é hora do almoço. Este momento pode ter lugar no espaço exterior, ou na sala.

Perto das 13h, as crianças que ainda necessitam de descansar e dormir, dirigem-se ao segundo andar, acompanhadas por uma técnica de ação educativa e as crianças que já não dormem passam o seu tempo no espaço exterior até às 14h30. Depois, as crianças juntam-se na sala na hora do lanche. Até por volta das 18h, as crianças brincam livremente, até começarem a sair da Instituição com as famílias.

Segundo o PEI (2020-2023), a organização da rotina diária e semanal deve ser adaptada às necessidades de cada grupo, promovendo consoante os seus interesses e escolhas.

O dia-a-dia do grupo apresenta-se, assim, numa rotina diária, que se pode tornar flexível de acordo com as partilhas e interesses das crianças. Existem exceções, como as atividades complementares, que se iniciam em pequenos grupos, sendo que, as restantes crianças, permanecem na brincadeira livre. Apesar de no momento do estágio não ser visível, ainda, em sala, a Instituição, utiliza e valoriza alguns instrumentos e mapas de registos que auxiliam a planificação, gestão e avaliação das propostas educativas, tais como o quadro de tarefas; o mapa de presenças, ou diário de grupo.

A Instituição proporciona às crianças atividades socioeducativas como forma complementar ao trabalho feito em sala, por esta mesma equipa, tais como: cerâmica, duas vezes por semana; ginástica, uma vez por semana; música, uma vez por semana; inglês, duas vezes por semana. (PEI, 2020-2023)

Figura 1

Rotina semanal

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h30	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Cerâmica (sala 6/7)	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Cerâmica (sala 6/7)	Cerâmica sala (6/7)
10h	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior
11h	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior	Tempo no espaço interior e/ou exterior
12h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h					
14h	Brincadeira no exterior/interior	Brincadeira no exterior/interior	Brincadeira no exterior/interior	Inglês (grupo I)	Brincadeira no exterior/interior
14h30	Dança (grupo I)	Música Educação Física (grupo I)	Catequese (grupo I)	Inglês (grupo II)	Brincadeira no exterior/interior
15h	Dança (grupo II)	Educação Física (grupo II)	Catequese (grupo II)	Inglês (grupo III)	Brincadeira no exterior/interior
15h30	Dança (grupo III)	Educação Física (grupo III)	Tempo livre	Inglês (grupo IV)	Brincadeira no exterior/interior
16h	Tempo livre	Educação Física (grupo VI)	Tempo livre	Tempo livre	Brincadeira no exterior/interior

II - Problemática

O tema do presente relatório assenta particularmente no meu interesse, visto que considero a participação como crucial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e a base para um processo educativo numa perspectiva educativa de qualidade.

Contemplando a criança como um sujeito ativo das suas aprendizagens, assim como uma cidadã detentora de direitos, é fundamental que esta tenha um papel crucial na vida social e comunitária. A consideração dos seus direitos na escola é fundamental e, deste modo, pretendo estudar, conhecer e descobrir, apoiar e dar sentido à participação das crianças em todos os seus momentos de vivência no Jardim de Infância. Como afirmam Sarmiento et al. (2007), deve existir um contexto escolar equilibrado, no qual se espera que o adulto não possua o poder soberano, dificultando às crianças o exercício da sua liberdade. Assim, com este tema gostaria de aprofundar algo que acredito ser parte fundamental da intencionalidade pedagógica em Educação de Infância, fundamentando o valor da participação das crianças, através de pesquisas, que constituirão uma base onde assenta a minha prática. Como observei em contexto de estágio, as crianças participam em toda a rotina, desde a organização do espaço, a atividades por si propostas, até à organização dos materiais na hora das refeições, demonstrando como em todos os momentos se podem tornar sujeitos ativos da sua própria aprendizagem.

O conceito de participação tem a sua origem no latim *participare*, o que se traduz por saber fazer (Tomás & Gama, 2011). Se a participação implica “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p.3) é necessária uma compreensão

aprofundada sobre o seu significado para melhor colocar em prática com intencionalidade pedagógica.

Assim, este processo de participação pode ocorrer de forma gradual, acarretando toda a informação de aprendizagem e experiências vividas pelas crianças, onde os direitos cruciais e essenciais da experiência democrática são valorizados. Contudo, podem existir obstáculos e dificuldades à implementação desta prática, que surgem da não consciencialização e diferença entre “decidir tudo” e participar. Deste modo, é importante ter presente que participar se trata de um processo contínuo de negociação e envolvimento da criança, nas relações com adultos e com os seus pares. Tal como afirmam Silva et al. (2020, p.69) “para que a criança possa participar é fundamental a prática da escuta ativa.” Desta forma, a criança deve ser perspectivada como um sujeito de direitos, podendo manifestar o seu ser e as suas escolhas, preferências e opiniões. Para esta promoção de direitos seja aplicada e experienciada, a participação surge como “condição absoluta”. (Tomás, 2007, p.51)

Apresentada a problemática, nascem as finalidades/objetivos da presente investigação:

- i) aprofundar o conceito de participação em Educação de Infância como um direito fundamental das crianças;
- ii) compreender como a participação é vivida no contexto de estágio;
- iii) compreender de que forma pode ser promovida e quais os obstáculos na mobilização da participação ativa das crianças.

Para ir ao encontro dos objetivos da presente investigação delinee as seguintes questões:

1. De que forma é promovida e valorizada esta prática no contexto de estágio?
2. Que dificuldades surgem nesta mobilização da participação no quotidiano das crianças?
3. Que estratégias são mobilizadas para promoção desta participação?

O enquadramento teórico, que em seguida se apresenta, apoia a melhor compreensão dos conceitos centrais dos objetivos e questões de investigação.

III - Enquadramento teórico

3.1 Participação ativa

3.1.1. Conceções e perspetivas: o meio promotor de uma participação ativa

A participação ativa das crianças define-se para Sarmiento et al. (2007) como processo de interação social, que considera, também, competências de participação ligadas às relações pessoais, que as crianças constroem com os outros. A escola surge, então, como espaço de intervenção política das crianças, que se constituem como sujeitos ativos com direitos próprios. Para Soares (2005), falar acerca de participação é compatível com a espontaneidade, caracterizada como a ação de “fazer parte”. Este conceito surge, ainda, como sinónimo de voz, ação e como construtor de autonomia. Para além de ser um princípio básico dos direitos humanos, a participação assenta num conjunto de valores, como a liberdade, igualdade e solidariedade.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) remete para o direito que as crianças possuem em participar nas deliberações e, ainda, de dar os seus pontos de vista (art.º 9). Assim, segundo Lansdown (2005, citado por Tomás, 2007), o direito a participar espelha-se no desempenho da própria vida da criança, que assume um papel de protagonista e sujeito do seu processo educativo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a pedagogia participativa tem como objetivo experienciar e construir uma aprendizagem contínua e interativa.

Larkins (2021), afirma que o conceito de participação das crianças implica diversas formas de ação das mesmas. Assim, este percurso inicia-se através das informações que se transmitem às crianças, para que sejam dirigidas e metamorfoseadas em iniciativas próprias. Para Tomás (2007), o conceito de participação possui múltiplos significados que se relacionam entre si; porém, realça que o conceito de participação permite “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (Tomás, 2007, p.49).

Para Fernandes e Tomás (2011), a participação das crianças é um processo que, progressivamente, está a ser reconhecido na sociedade atual, o que exige uma compreensão do significado do procedimento. Tomás (2008, citada por Fernandes & Tomás, 2011), entende que a participação e cidadania se relacionam com o comportamento das crianças e dos adultos, quanto ao direito da construção democrática das suas próprias vidas.

Para Lima (2005, p.5), “é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia.” A mesma autora defende que a prática da decisão se relaciona com a prática da participação e que só desta forma será possível aprender a participar, e adquirir a confiança necessária à vivência democrática. Larkins (2021), partilha da mesma opinião e defende que o direito à participação se realça como um conceito que apoia o pensamento e a forma como a comunidade comunica, através das suas experiências e explorações. Esta abordagem ajuda na expansão da voz ativa, na medida em que a comunicação se foca nas ações e ideias das crianças e não apenas no que é dito. Para Oliveira-Formosinho (2013), as participações ativas das crianças conceptualizam a criança como capaz, estando a mesma no centro dos seus saberes, interesses e necessidades.

Segundo Silva (1996), a participação ativa e social pode ser valorizada como um direito das crianças, quanto à tomada de decisões acerca das mudanças, considerando, ainda, o conceito como “necessidade prática” (Silva, 1996, p.191).

Bondioli (2013, p.44), defende que a participação ativa das crianças assume “conotações peculiares”, que devem ser mencionadas: (i) a participação não é apenas um direito específico ou um dever, mas sim um compromisso relevante, ligado a momentos únicos; (ii) os papéis definidos pela participação devem ser negociados; (iii) o conceito de participação é necessário para que se possa iniciar um processo de negociação, para atingir diversos objetivos; (iv) a participação surge como uma conclusão e um meio - enquanto que o fim é a aquisição dos objetivos, o meio é a construção de identidade e sentido de pertença do processo educativo das crianças; (v) a participação não se denomina unicamente pela construção de laços, mas sim por uma reflexão acerca das vivências comuns, questionando-nos; (vi) a participação deve ser aberta a uma pesquisa; (vii) a participação ativa deve centrar-se nas competências e nos interesses das crianças.

3.1.2. A criança como principal sujeito ativo do seu processo participativo

Segundo Ferreira (2010, citado por Agostinho, 2014), a conceção de crianças participativas é mencionada como um poder de reflexão, de tomada de iniciativa, o que influencia a construção do próprio saber e das próprias vidas. Através desta participação, as crianças tornam-se capazes de lidar com obstáculos, resoluções de conflitos e, até mesmo, opressões na socialização quotidiana. Para Sarmento et al. (2004), o argumento que defende a inclusão das crianças na sua própria participação ativa, baseia-se na necessidade de observar a criança como um cidadão. Hutchby e Moran-Ellis (1998,

citados por Sarmiento et al., 2004, p.3), afirmam que a conceção de uma cidadania ativa tem os jovens e as crianças como “agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade dotados de competência e intervenção.”

Savio (2013), refere o direito da criança a participar ativamente nos processos sociais que a envolvem, estando a mesma no centro de toda a sua aprendizagem. Neste seguimento, a participação deve ser reforçada e reconhecida sobretudo através da brincadeira ativa, o que exige que o adulto se revele através de uma “relação paritária” (Savio, 2013, p.245)

Lansdown (2005), afirma que, desde o nascimento, as crianças são seres competentes e capazes de se expressarem, através de diversas formas de comunicação. O mesmo autor considera que as crianças estão aptas a expressar os seus pontos de vista, desde que os adultos lhes ofereçam, e não retirem, oportunidades para tal. Assim, torna-se necessário e fulcral preparar espaços para que sejam ouvidas, não apenas através do diálogo convencional, mas sim, através de outras formas de expressão, como danças, histórias, pinturas, bem como registos fotográficos.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a pedagogia participativa oferece a imagem da criança como um ser competente, capaz de comunicar e partilhar. Como afirma Lansdown (2005, citado por Agostinho, 2014), as crianças devem ser ouvidas, partilhando os seus pontos de vista, para que se sintam capazes de contribuir para a sua própria ação democrática. Para Larkins (2021), as crianças alcançam a sua participação ativa através das suas próprias ações, por si mesmos e com o contacto com os outros. Estes envolvimentos emocionais, físicos e comunicacionais relacionam-se com as vivências experienciadas pelas crianças, tendo como principal foco as dinâmicas de aprendizagem ativa – expansão da ideia de voz.

Segundo Agostinho (2004), a opinião das crianças nos espaços educativos deve ser compreendida como uma força, visto que se caracteriza como uma voz ativa. Esta possibilidade de expressão e de serem escutadas, que está consignada às crianças por direito, estabelece o contacto, diálogo e comunicação, o que contribui para a “construção de um bem comum, promovendo a democracia e cidadania.” (Agostinho, 2004, p.1127). Nóvoa (2017, citado por Campos, 2021, p.25), afirma que “é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos.”

De acordo com Maricato et al. (2021), as crianças tornam-se capazes de se envolverem numa pedagogia participativa, através das experiências vividas, da exploração do meio envolvente e, ainda, através das interações que estabelecem com as figuras humanas presentes. É de mencionar, também, que a criança deve ser olhada como um ser competente e sujeito de direitos e, como mencionado anteriormente, o seu direito à participação deve ser valorizado e respeitado, para que se sintam seres envolvidos no Mundo que os rodeia, experienciando e descobrindo. Também o direito a serem ouvidas, como menciona o art 23º da Convenção sobre os Direitos da Criança, “o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade.” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p.19), é fundamental. Assim, a livre exploração das crianças permitirá que se sintam como principais autoras do seu próprio conhecimento.

Para Dallari e Korczak (1986), toda a criança deve possuir o direito de ser, marcando a sua presença como recomeço da humanidade. Os autores defendem que este direito de viver só sobressai quando a criança é capaz de participar nas rotinas, vivências e momentos quotidianos e sublinham que, “para viver com plenitude a criança deve ter o direito de pensar, de falar e de agir com liberdade” (Dallari & Korczak, 1986, p.54).

Lansdown (2005), afirma ainda que é importante que a palavra da criança surja como séria e necessária. “Children are not merely passive recipients of environmental stimulation, but actively engage with their surroundings in purposeful ways, even from babyhood” (Gibson & Pick, 2002, citados por Lansdown, 2005, p.7), isto é, as crianças não devem ser olhadas como seres passivos, a ser estimuladas pelo adulto, mas sim como seres capazes de se envolverem no ambiente que as rodeia, desde o seu nascimento. D’Alfonso e Rilei (2013), consideram que o direito de participar das crianças, lhes oferece o envolvimento nos processos sociais. Neste contexto, torna-se revelante mencionar que o direito da criança em garantir que a sua opinião existe e que a pode exprimir livremente, origina um grau de maturidade e um respeito pelos seus pontos de vista. Para os mesmos autores, “o instrumento normativo internacional é o direito da criança a participar de maneira ativa na vida da comunidade.” (D’Alfonso & Rilei, 2013, p. 244).

Winnicott (1970, citado por D’Alfonso & Rilei, 2013), atribui um sentido à brincadeira, destacando o seu papel fundamental, na construção de conhecimento do seu próprio ser, adquirindo um sentido de pertença perante o mundo que a rodeia.

3.1.3. Obstáculos/dificuldades inerentes à mobilização da participação ativa

De acordo com Sarmento (2004, citado por Tomás, 2007, p.47), pode afirmar-se que, ao longo do tempo, as crianças foram caracterizadas segundo uma “negatividade constituinte”, que conduziu à ausência da sua participação, condicionada ao poder do adulto e à “subordinação das crianças”. Para Sarmento (2000, citado por Tomás e Fernandes, 2013, p.202), importa que seja construído um olhar, que persista na ideia de observar a criança como “não-adulto”. De acordo com Tomás (2007), a “cooptação dos adultos” torna-se prejudicial para a participação das crianças, na medida em que pode existir um controle e descaracterização deste sentido de participar. Deste modo, a autora defende a necessidade de promover os direitos à participação das crianças, incluindo o paradigma da competência: advogar a infância como uma dinâmica social, na qual as crianças são estimadas como atores “sociais do seu próprio direito” (Tomás, 2007, p.51).

Sarmento et al. (2007), afirmam que, na menoridade da infância, podem surgir estatutos de recusa, e um deles é a Escola, na qual a formação de cidadão se torna subjacente e substituto à cidadania efetiva. Tomás e Gama (2011), afirmam que podem existir inúmeros desafios inerentes à participação ativa das crianças na escola; no entanto, sugerem estratégias desenvolvidas e discutidas por profissionais, originando análises e perspectivas, centradas nas crianças e não tão nos projetos e programas definidos pelos profissionais (Tomás & Gama, 2011).

Tomás (2007), considera que, são infundados os obstáculos e mitos que se colocam frente à participação ativa das crianças. Primeiramente, surge a participação ativa das crianças, como “desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família” (Tomás, 2007, p.52), na medida em que, os adultos se sentem comprometidos com esta interação participativa, receando a perda do controle das crianças. Posteriormente, a mesma autora refere que, como obstáculo a esta prática, se segue- a falta de confiança nas competências das crianças, considerando exigir um trabalho exigente e rigoroso para que a prática acrescente participação à infância dos mais novos, num processo gradual.

Outro obstáculo inerente à participação ativa, relaciona-se com as dinâmicas organizadas por familiares e pela escola, isto é, não realçar e valorizar as experiências e saberes das crianças (Tomás, 2007), tornando a questão temporal inibidora da participação ativa (Tomás & Gama, 2011). Fernandes (2005, citado por Mager et al., 2011), refere que a cultura participativa das crianças está comprometida devido a

inúmeros aspetos, sendo que um deles é alimentado pelo autoritarismo dos mais velhos, não prestigiando o diálogo democrático.

Desta forma, segundo Tomás (2007), é importante realçar a ideia de que as crianças são atores sociais, e o facto de a sua voz ser ativa torna-se um fator chave para a concretização dos direitos que são detentores. Segundo Sarmiento et al. (2007), as crianças possuem fundamentos para as suas intervenções, o que as revela como seres competentes; porém, para os autores, permanece uma questão, relacionada com os desafios inerentes à participação ativa das crianças: como lidar com o saber acerca da ação política e social das crianças, assumindo uma ideia de que as mesmas são capazes de participar ativamente no processo das tomadas de decisão, e interpretação do seu processo de vida? (Sarmiento et al., 2007).

As capacidades participativas das crianças assumem um lugar afirmativo, quando os adultos passam a organizar todo o ambiente educativo tornando as condições sociais adaptadas a todos, e as crianças passam a ser respeitadas, na sua íntegra, tornando-as, ainda mais, competentes (Hart, 1997, citado por Sarmiento et al., 2007). Para Tomás (2007), importa, neste âmbito, desconstruir conceções indiferenciadas acerca da perspectiva de as crianças ser igual à dos adultos, mas sim olhá-las como atores sociais e valorizar o seu ser.

Savio (2013), refere a participação na infância como um problema metodológico crucial, nomeadamente quanto a dar voz às crianças. É importante olhar para a criança como um humano que pensa, sente e é detentora de necessidades e desafios; porém, o adulto tem dificuldade em distinguir os seus próprios interesses e metas, assim como os seus pontos de vista, dos das crianças (Samuelson & Johansson, 2009, citado por Savio, 2013).

3.1.4. Estratégias facilitadoras à participação efetiva das crianças

Para que estes desafios e obstáculos sejam ultrapassados, é importar observar a visão estratégica oferecida por alguns autores. É através de estratégias que se torna possível incluir na rotina momentos de participação ativa das crianças, centradas no objetivo de desenvolver ações respeitadoras da vida de cada indivíduo (Sarmiento et al. 2007).

Prout (2005, citado por Tomás & Fernandes, 2013), considera que uma estratégia inclusiva para promover a participação ativa, poderá passar pela consideração das crianças como seres competentes, respeitando o seu estatuto de seres e pessoas. Para

Tomás e Fernandes (2013), é importante que o adulto torne possível a inclusão das crianças em ações transdisciplinares a ambos, o que implica que as práticas participativas se tornem um “processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados.” (Tomás & Fernandes, 2013). Neste seguimento, Sarmento (2004, citado por Tomás & Gama, 2013), revela que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento da criança devem ser o foco adaptando as estratégias pensadas, com o objetivo de promover estes dois pontos. Uma das estratégias passa por defender o pressuposto de um maior investimento na construção de dinâmicas sociais ativas, para que os valores e experiências sejam prezados, olhando para uma sociedade democrática e adaptada a todas as necessidades (Tomás & Gama, 2011).

Sarmento et al. (2007), afirmam que, as crianças são seres capazes de revelar os seus fundamentos, considerando ser uma estratégia essencial envolvê-las em todo o processo, através de uma interação conduzida pela participação. Já Tomás e Fernandes (2013) assumem a importância da organização quanto ao tempo de reflexão e discussão, quanto aos direitos fundamentais das crianças, optando pela responsabilidade e inclusão. Por fim, estes direitos devem ser admirados e implementados, não como uma comemoração, mas sim como um “guia orientador de práticas educativas que sejam capazes de responder às necessidades e particularidades dos participantes.” (Tomás & Fernandes, 2013, p.213).

Savio (2013), defende que, a prática educativa deve ir ao encontro das necessidades das crianças e não interferir na dificuldade de recolher os pontos de vista das crianças, prevalecendo os interesses das mesmas, oferecendo-lhes um poder mediado por uma liberdade condicionada.

3.1.5. O papel do educador no processo participativo das crianças

A interação estabelecida entre adulto-criança é fundamental e determinante para uma prática de qualidade (Moura, 2014). Meirieu (2002, citado por Moura, 2014), sustenta a ideia de que, a relação pedagógica surge dos afetos e da reciprocidade existente na disponibilidade mútua, através de uma partilha de saberes bilateral – o adulto ensina a criança e a criança ensina o adulto. A mesma ideia é sustentada por Oliveira-Formosinho (2011), considerando que o papel do educador recai na organização de todo o ambiente educativo, em manter uma postura de escuta ativa, de observador nato, e de ser capaz de documentar o que observa, refletindo, para que as suas ações tenham o principal foco nas

necessidades e interesses das crianças. Um educador deve ser, assim, capaz de articular as suas iniciativas – oriundas das necessidades observadas e refletidas, acerca das crianças – com as iniciativas das crianças, centrando a ação nas mesmas, oferecendo-lhes respostas (Cardona et al., 2021).

Maricato et al. (2021), observam o educador como investigador do seu próprio processo, enquanto facilitador e mediador, no seguimento de vida das crianças. Niza (2013), afirma que, se o educador valorizar, socialmente, os saberes e produções geradas pelas crianças, o valor motivacional será realçado, potenciando a participação ativa e a partilha entre os diversos intervenientes. Exemplo de outra perspetiva é a da Goldschmied e Jackson (2006), que acreditam que, mesmo que o adulto seja um facilitador e, não um impositor das propostas das crianças, possui um papel crucial devendo intervir, negociando com as crianças, adaptando as práticas às necessidades das mesmas. Ferreira e Sarmiento (2008, citados por Moura, 2014), realçam a postura do educador como fundamental para a viabilização dos direitos das crianças, quanto à sua participação – utilizando a escuta ativa, prezando os seus interesses, o adulto torna-se capaz de adequar as suas práticas. Isto origina uma possibilidade de caracterização de identidade de cada criança, onde a atenção constante do adulto se torna decisivo para o crescimento e aprendizagem sobre o mundo que as rodeia (Hohmann e Weikart, 2011, citados por Moura, 2014).

Bondioli (2015), anuncia o educador como um formador e facilitador, no decorrer do processo educativo das crianças e, apresenta estratégias que possam promover esta aprendizagem comunicativa, como a escuta atenta. Oliveira-Formosinho (2013), coloca a documentação no centro da aprendizagem mútua, o que permite que as crianças se vejam a aprender. Segundo Silva et al. (2016, p.21), é através do “feedback construtivo centrado no seu empenhamento”, que se promove a persistência da criança quanto à sua participação, visto que o educador as questiona e compreende com consciência as suas necessidades e progressos. Um fundo diferente é o clima diretivo, fundamentado pelo foco dado ao adulto, pois como referem Hohmann e Weikart (2011, citados por Moura, 2014). Neste clima, as crianças sentem-se submissas e atentas aos adultos, devendo seguir os objetivos que lhes são propostos, sustentados nas competências, visto que são os adultos que mostram como e o que se devem elaborar.

Segundo Moura (2014), o papel do educador estrutura-se em dois planos – organizador do espaço e materiais da sala e, por outro lado, organizador da interação e mediação, devendo também participar ativamente nos momentos de brincadeira livre, comunicando com as crianças. É importante abordar os materiais pedagógicos que se encontram na sala, visto que os mesmos carregam um sentido de reconhecimento para as crianças explorem e se sintam livres (Oliveira-Formosinho, 2013). O ambiente educativo físico e material deve incidir na competência participativa da criança e oferecer-lhe múltiplas oportunidades a nível de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2013), ou seja, o contexto em que a criança se insere é fulcral para que o bem-estar esteja aprimorado, promovendo o envolvimento da mesma.

De acordo com a APEI (2011), são eleitos princípios essenciais à prática de um educador de infância: (i) competência, enquanto um saber permanentemente em construção; (ii) responsabilidade, que surge como um ato periódico que, contribui para o bem do próximo, necessitando de um profissional atento e ágil; (iii) integridade: ter uma conduta verdadeira e imparcial; (iv) respeito, enquanto reconhecimento das necessidades de cada um, promovendo a dignidade dos interesses seletivos.

3.2 Qualidade de participação ativa no processo de vida das crianças

Segundo Carvalho e Portugal (2017), a qualidade nos cuidados e educação pode ser observada de acordo com diferentes perspetivas. As autoras defendem que as práticas de qualidade são cruciais para o bom desenvolvimento das crianças, ou seja, as práticas devem assentar na confiança e capacidades das crianças, protegendo-as. Assim, de acordo com Rodrigues (2018), a qualidade caracteriza-se por ser um meio propenso a promover o desenvolvimento total das crianças, respondendo, também às necessidades existentes por parte das famílias. Já Pirsig (1974, citado por Bertram e Pascal, 2014, p.35), considera que a “qualidade não é um espírito nem matéria, mas sim uma terceira entidade independente de ambas; apesar de não poder ser definida, sabemos o que é.”

Becchi (2000, citado por Bondioli, 2013), afirma que qualidade é participação. A qualidade surge através de processos participativos e de integração das crianças, o que exige uma maior cooperação, para atingir os fins e metas definidas, em conjunto. Bondioli (2013, p.33) declara que “não há qualidade sem negociação.” Isto é, a mesma torna-se um processo contínuo e partilhado, que envolve inúmeros participantes - como toda a equipa educativa, as famílias e as crianças.

A participação ativa, na construção da qualidade, é um processo transformador, na medida em que o confronto de pontos de vista suscita uma negociação, ajudando a crescer, esclarecer e admirar além da própria perspectiva (Bondioli, 2013). A qualidade torna-se algo que se elabora e concretiza através de todas as experiências.

No mesmo seguimento, surge Malaguzzi (citado por Lino, 2014), que defende que a abordagem pedagógica centrada na escuta ativa significa obter práticas de qualidade, considerando todos os participantes, bem como as suas experiências vividas. Bertram e Pascal (2009, p.35), consideram a qualidade como um “conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço.”

Segundo um estudo dos mesmos autores, a elevada qualidade pode ter efeitos significativos, que se vão revelando no decorrer do tempo, no processo de desenvolvimento das crianças (Schweinhart & Weikart, 1993, citados por Bertram & Pascal, 2009). Freire (2002), defende que a escuta ativa demanda o sujeito, construindo um sentido de uma prática democrática de qualidade.

Bondioli (2013), declara a qualidade como uma participação negociada, o que suscita uma construção de identidade, através das experiências pedagógicas vividas. Esta negociação origina um processo participativo de integração, onde a autora refere as tarefas principais da qualidade de participação: recrutar, dar voz, restituir, facilitar o diálogo e negociação, atribuir sentido à ação.

Para Nascimento (2021), um projeto de qualidade em educação de infância deve respeitar as crianças e o seu modo de pensar, acerca do mundo que as rodeia, valorizando-as e, promovendo-as como atores sociais capazes, envolvendo-as no seu próprio processo. Para Ponte (2021), a área da qualidade é a mais exigente e renovadora de conhecimento, quanto à prática ativa das vozes das crianças.

Por último, para Leavers (1994, citado por Lino, 2014), o envolvimento numa qualidade de atividade humana incide na persistência das práticas e ações que a criança realiza, centrada na motivação na intensidade das suas vivências.

IV - Opções metodológicas

De acordo com os objetivos mencionados, e a caracterização do contexto que envolve a investigação, o estudo de cariz qualitativo foi o eleito como o mais significativo para esta pesquisa.

Neste contexto, através desta investigação, o objetivo é valorizar o estudo nos fenómenos sociais, num contexto naturalista (Bogdan & Biklen, 1994), com a finalidade de alcançar e interpretar a dinâmica processual que se constrói, através das relações interpessoais (Alves & Azevedo, 2010). Optou-se, assim, pelo envolvimento na realidade dos contextos educativos e com os recursos humanos que caracterizam os mesmos - só desta forma, será possível estar, efetivamente, envolvida e interessada nesta investigação (Duque & Pereira, 2013).

Afonso (2014), afirma que a abordagem qualitativa se foca em contextos individuais, numa perspetiva singular e única dos atores inseridos. A metodologia qualitativa suporta-se na recolha de informações fiáveis e metódicas acerca de aspetos concretos da realidade social e, ainda, no trabalho que o investigador realiza, naturalmente, no ambiente em que a investigação se realiza (Bogdan & Biklen, 1994). Pode afirmar-se, assim, que a análise qualitativa assenta num papel metodológico específico, quando o objetivo da mesma é compreender e analisar como decorrem os contextos educativos (Duque & Pereira, 2013).

Auerbach e Silverstein (2003, citados por Duque & Pereira, 2013), referem que o investigador se deve focar nos participantes, visto que, são os mesmos que *alimentam* a especificidade desta investigação e, deve procurar “gerar hipóteses ao invés de testar hipóteses” (Duque & Pereira, 2013, p.39). O investigador deve adotar uma postura reflexiva e significativa, interrogando e revelando-se flexível aos novos desafios (Duque & Pereira, 2013; Meirinhos & Osório, 2010; Afonso, 2014). Por fim, as investigações qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994), devem ser narrativas detalhadas e, para que isto se aplique, é importante que o investigador se envolva, numa confraternização estreita com o investigado, na medida em que, só assim será possível obter informações de qualidade, detalhadas e expositivas. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, as entrevistas, observações, discussões, notas de campo, narrativas, gravações são exemplos desta obtenção pormenorizada de informação.

Por fim, tendo em conta a finalidade deste relatório e as particularidades enumeradas anteriormente, uma abordagem qualitativa é considerada a melhor opção para ir ao encontro desta investigação. Os fins/objetivos da investigação qualitativa deste relatório são interpretativos e reflexivos, relacionando-se com a compreensão do que se

pretende estudar, partindo de um investigador como o sujeito principal da recolha de dados.

4.1 Procedimentos/Instrumentos para recolha de informação

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.48), “a investigação qualitativa é descritiva” e desta forma, é possível afirmar que os dados são recolhidos através de palavras ou imagens. Na metodologia qualitativa, a recolha de informação diversificada é valorizada e, exemplos disto, são os relatos de vivências pessoais, entrevistas, observações diárias que traduzirão momentos únicos dos participantes no estudo de caso, o que fará o investigador refletir (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, os instrumentos de recolha de informação selecionados para oferecer respostas às questões colocadas na problemática foram dois procedimentos de recolha de dados fundamentais – observação, nomeadamente através de registos fotográficos e notas de campo; inquérito por entrevista semiestruturada.

Esta investigação contou com a participação ativa de dois membros da equipa educativa da instituição e, ainda, das crianças do grupo que frequentam este espaço diariamente.

4.1.1 Análise documental

O Projeto Educativo da Instituição consiste na forma de expressão que melhor assenta nas conceções da mesma. (Katz et al., 1998). A análise inicial sobre a temática deste relatório incidiu na consulta do Projeto Educativo da Instituição para melhor entender as conceções existentes e mobilizadas pela Instituição.

O objetivo desta análise incidiu numa informação captada, que se articula com as restantes técnicas de recolha de dados (Meirinhos & Osório, 2010).

4.1.2 Observação

A observação realizada de cariz naturalista, foi utilizada ao longo da prática supervisionada, com a principal finalidade de recolher informações acerca das práticas de participação ativa mobilizadas pela equipa, visto que a mesma oferece possibilidade de contato direto com situações específicas (Aires, 2011). É através do contato direto com os atores sociais participativos do contexto, que surge a interação do processo das rotinas (Aires, 2011; Bogdan & Biklen, 1994). Dias e Morais (2004), afirmam que a observação auxilia o investigador a descrever o contexto, verdadeiramente e pormenorizadamente.

Colás (1998, citado por Aires, 2011), destaca as inter-relações dos grupos e a obtenção de informações que não seriam facilmente detetáveis, através de outras técnicas. Neves et al. (1994), afirmam que este tipo de recolha de informação naturalista é aquela que é sistematizada. O papel ativo do investigador suscitou uma observação participante e guiada, decorrendo a mesma em situações naturais, nos quais o observador é “um actor indiferenciado” (Aires, 2011, p.36). Já Rodríguez et al. (1999, citados por Meirinhos e Osório, 2010), afirmam que a observação participante é fundamental para que o investigador seja parte integrante do campo de observação. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), menciona que esta técnica é um modo especial de o investigador poder assumir uma posição variável, podendo tornar-se participativo (Bogdan & Biklen, 1994; Aires, 2011).

Desta forma, o tempo de observação que realizei, resultou em registos – notas de campo – que contêm informações acerca do que se observa (Bogdan & Biklen, 1994). Ainda os mesmos autores afirmam que a adição de notas de campo é vantajosa para a investigação, visto que é algo que o “investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

As notas de campo sustentam-se como um instrumento de reflexão e de análise (Rodríguez et al., 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010), no qual o investigador regista e reflete acerca do que observa e escuta. Este instrumento divide-se em duas partes: uma primeira parte descritiva, onde está escrito, com objetividade, o que o investigador observou e escutou, na sequência de descrição real, dos atores sociais, e da ação observada durante todo o processo de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010); uma segunda parte de reflexão e análise, em que são clarificados os sentimentos, fundamentação sustentada em autores, preocupações, e questões para resolução posterior. Desta forma, as notas de campo assumem um papel real a partir do contexto observado sendo ainda sustentadas perante uma reflexão própria relacionada com o que foi observado.

4.1.3. Entrevistas

A entrevista foi uma técnica de recolha de informação selecionada, visto que é um instrumento “poderoso para tentar compreender outros seres humanos.” (Fontana & Frey, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), este instrumento serve de auxílio a uma recolha de dados, oferecendo permissão

ao investigador para escutar as realidades múltiplas dos sujeitos entrevistados (Meirinhos & Osório, 2010; Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a entrevista foi realizada à educadora cooperante, com a finalidade de reconhecer através do seu depoimento uma perspetiva diversificada, singular, sobre a participação, relacionada com as suas perspetivas.

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e relevantes em investigação qualitativa e considerada como uma “estratégia dominante para recolha de dados”, que funciona em parceria com a observação participante do entrevistador, bem como com a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994, p.134; Amado, 2014).

A entrevista realizada foi semiestruturada; neste caso, como afirma Amado (2014, p.208), as questões surgem de um “plano prévio” – guião de referência – onde o entrevistador regista e define as respostas essenciais que pretende obter, oferecendo, ainda, uma liberdade para que o entrevistado se expresse. Neste tipo de entrevista, salienta-se o facto de o entrevistador lançar as questões abertas no tempo apropriado, rompendo a ordem que previu anteriormente (Amado, 2014), indo ao encontro das necessidades do entrevistado e ao rumo do desenrolar da conversa (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, a entrevista realizada à educadora cooperante nesta investigação qualitativa foi do tipo semiestruturado, na medida em que, existiram objetivos prévios, de acordo com a informação que pretendia recolher.

Amado (2014), refere que, uma entrevista deste carácter deve estar organizada por uma estrutura de blocos temáticos e, de objetivos, instrumento que se denominará de guião da entrevista. Esta organização oferecerá ao entrevistado, a oportunidade de se centrar, metodicamente, no tema, permitindo-o avançar de “forma sistemática” (Amado, 2014, p.214), auxiliando-o, posteriormente, na análise das respostas. Assim, o guião da entrevista (ver Anexo II) foi organizado em blocos temáticos, cada um centrado nos objetivos de investigação: (1) Conceções de participação ativa; (2) Práticas de participação ativa; (3) Relação entre as conceções e práticas da participação ativa; (4) Dificuldades e obstáculos na mobilização de práticas de participação ativa. Neste seguimento, cada bloco temático está associado aos objetivos delineados, e as questões orientadoras surgem numa ordem coesa e lógica. Segundo Amado (2014), as mesmas devem ser formuladas adotando a forma de questões abertas (oferecem a possibilidade de o entrevistado responder sem limitações); singulares (ideia concreta, de modo a focalizar

na da questão); e claras (linguagem compreensível). Já as questões de recurso podem ser utilizadas, quando o entrevistado necessita de auxílio quanto à explicitação da questão orientadora, de forma a atingir o objetivo delineado previamente.

4.2. Questões éticas

A investigação mencionada foi estruturada e aplicada, com base numa conduta de ética, assegurada ao longo de todo o processo, ajustada aos princípios basilares de honestidade: (1) credibilidade na análise da informação obtida; (2) consideração e apreço pelos participantes que se encontram envolvidos na investigação; (3) responsabilidade quanto à ressalva dos dados, optando pela confidencialidade no processo de investigação.

Desta forma, é importante mencionar que, em momento algum foi identificada a Instituição educativa, bem como qualquer sujeito (adulto ou criança) participante do processo investigativo, realçando o respeito pelo anonimato dos mesmos. Neste seguimento, realça-se a solicitação de um pedido, consentido por todos os participantes, com o objetivo de recolher dados, realçando o sigilo da informação recolhida.

4.3. Tratamento e análise de dados

Por fim, a triangulação de dados assente na junção de diferentes fontes de informação, acerca de um tema comum (Denzin, 1978), aplica-se a esta investigação, sendo refletida e interpretada, possibilitando uma maior credibilidade dos dados recolhidos.

Com o objetivo de analisar as diversas fontes abordadas anteriormente (informação recolhida), o capítulo seguinte – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada – encontra-se estruturado de acordo com as questões orientadoras: (1) Conceções de participação ativa; (2) Práticas de participação ativa; (3) Relação entre as conceções e práticas da participação ativa; (4) Dificuldades e obstáculos na mobilização de práticas de participação ativa

V – Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada

Os dados recolhidos ao longo do meu período de estágio resultaram em observações e, posteriormente notas de campo, bem como na elaboração de uma entrevista realizada à educadora cooperante, uma entrevista realizada às crianças e, ainda, uma análise aprofundada de documentos essenciais, provenientes da Instituição, essenciais a esta investigação.

Este capítulo do meu relatório remete para a apresentação dos dados recolhidos, relacionando-os entre si, bem como aos tópicos aprofundados e apresentados no enquadramento teórico. Assim, procurei organizar o capítulo através das possíveis respostas às questões de investigação.

5.1 De que forma é promovida e valorizada esta prática no contexto de estágio?

Relativamente às práticas de participação ativa das crianças, implementadas pela educadora cooperante, esta refere que as mesmas são valorizadas através da “mobilização na rotina e junto do grupo (...)” afirmando “começo por permitir que, cada um na sua liberdade sinta que o seu contributo é valorizado e considerado. (...) Quando peço opinião à criança, acerca de um determinado assunto, por exemplo, estou a valorizá-la e a valorizar aquilo que a criança sabe e pensa.” (ver Anexo II)

A educadora cooperante menciona que a participação ativa é um método em que acredita e aplica diariamente nas suas rotinas com as crianças. Na entrevista elaborada mencionou que considera as práticas participativas, a implementar nas rotinas das crianças “fundamentais para a estabilidade da criança, para a segurança de si própria e para o sentimento de pertença de um todo.” (ver Anexo II). Já na entrevista que realizei às crianças, as mesmas mencionaram que os adultos proporcionam momentos de participação, nos quais se inserem as rotinas de higiene, alimentação e momentos de brincadeira livre: “Eu ajudo a Andreia a dar os copos à hora do almoço!”; “Eu ajudo a Marta a dar a fruta!” (Ver Anexo IV)

Como refere Soares (2005), participar, pode ser compatível com a necessidade de uma ação que agrega o “fazer parte”. Sem dúvida que devemos remeter para a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), na medida em que é importante o educador ter em conta que a valorização destas práticas participativas é crucial para conhecer os pontos de vista de cada um e compreender que a criança está no centro da sua aprendizagem, espelhando-se num papel de sujeito ativo e protagonista da sua própria ação (Tomás, 2007).

Através da nota de campo que se segue, é possível observar uma situação, na qual, através do diálogo, as práticas de participação ativa podem ser valorizadas e prezadas.

Aproximei-me do Vasco e disse-lhe, tocando-lhe no ombro: “Vasco, podemos fazer uma mistura nesse copo, não achas? Esse verde está tão clarinho...”

V: “Eu também acho. Podemos misturar verde-escuro, também!”

Eu: “Que boa ideia! Vou buscar!” – ofereço-lhe o frasco plástico de tinta e o Vasco começa a colocar a tinta verde dentro do copo. Mistura-a com o pincel e diz: “Se calhar podemos colocar preto, assim vai ficar mais escuro!”

Eu: “Sim, é verdade. Mas temos de ter cuidado, porque se colocarmos muito pode ficar cinzento, sabias?” – o Vasco olhou-me nos olhos, sem me responder.

Eu: “Podemos adicionar também cola branca!” – misturo-a em conjunto com o Vasco, enquanto surge a questão da professora:

Prof. Ana Teresa: “E para que será que serve essa cola branca misturada com a tinta?”

Eu: “A tinta misturada com a cola faz com que o resultado fique mais brilhante!”

Prof.: “Mas que bem! Não sabia dessa técnica vou começar a aplicá-la!”

Após misturar a cola, dirigi-me ao móvel que guarda as tintas e retirei o frasco preto: “Vasco, força! Experimentamos o preto, mas com muito cuidado!” – o Vasco colocou a tinta dentro do copo, misturou com o verde-escuro e disse: “Eu acho que é preciso mais preto.”

Eu: “Será? Sabes que se colocarmos muito mais pode mudar de cor para cinzento e nós queremos pintar o pinheiro de verde, não é?”

V: “Eu acho que fica de todas as cores!”

Eu: “Será? Temos de experimentar, o que achas?”

V: “Eu acho bem! Olha sabes que já montei a minha árvore de Natal?”

(Ver Anexo V – NC1)

Conforme descrito anteriormente, é questionando a criança e colocando-a numa posição em que é possível comunicar e exprimir as suas opiniões e ideias, que as práticas de participação ativa podem ser valorizadas e promovidas. As crianças, através das suas intervenções, são capazes de impulsionar momentos únicos, e reflexivos, nas quais o educador deve ser capaz de as questionar, e clarificar as suas ideias, explicando-lhes, para que possam refletir e tomar decisões, como se pode ver na nota de campo acima referida acima (Silva, 1996). O diálogo entre adulto e criança é crucial para que a participação e

a interação se desenvolva, na medida em que a criança consegue ver-se como capaz e consegue sentir-se ouvida e compreendida, obtendo a possibilidade de responder, conversar, participar e tornar-se um membro ativo, no momento em questão (Ver Anexo V, NC1).

Como afirma Bondioli (2013), a participação ativa não se caracteriza apenas por uma construção de laços entre a criança e o adulto, mas sim por momentos reflexivos acerca das experiências comuns, fazendo-nos a nós educadores e às crianças questões contínuas. Esta afirmação vai ao encontro de Silva et al. (2016), que sustenta que, a partilha das opiniões das crianças, bem como os seus pontos de vista, torna o processo da mobilização das práticas mais abonado, na medida em que é possível compreender a perspetiva de cada um.

Baseando-me no que foi dito pela educadora cooperante, sublinho que “é fundamental que, cada criança participe e se envolva no seu próprio dia, ou seja, nas suas rotinas! Acho que é fundamental para tudo e, principalmente, para se sentir capaz, através da segurança que nós educadores promovemos e, depois aparece a motivação, também muito importante para o tema que estamos a abordar.” (Ver Anexo II). Para a educadora cooperante a prática de participação ativa é essencial para que a criança se sinta “emocionalmente e fisicamente estável.” (Ver Anexo II). Também no Projeto Educativo da Instituição (PEI), a participação ativa surge como um dos princípios democráticos base em que a Instituição acredita, na medida que defende que, através da mesma, é possível promover aprendizagens significativas para a vida em sociedade, refletindo acerca das individualidades de cada um, o que vai ao encontro do que foi mencionado pela educadora cooperante.

Pensando nas crianças e refletindo acerca da entrevista elaborada às mesmas, reflito se será que sentem que podem participar e estas práticas são valorizadas.

Estagiária: “Se vocês gostassem de descobrir mais sobre uma coisa, vocês sentem que aqui na nossa sala é possível?”

Amélia: “Sim, porque nós queríamos saber onde era Angola e fomos procurar no computador e em livros!”

Pilar: “Sim, porque um dia fomos à horta do Sr. Lobo e descobrimos como se plantam legumes!”

(Ver Anexo IV E1)

Estagiária: “E vocês sentem que os adultos costumam ouvir-vos? Por exemplo, se vocês têm alguma ideia, sentem que vocês fazem essa ideia, que vocês tanto gostavam?”

Lopo: “Eu já tive a ideia de fazer pizza de Itália e nós fizemos no outro dia!”

(Ver Anexo IV E2)

Através das suas partilhas é possível compreender e analisar se sentem que as práticas são valorizadas e, pelas suas respostas compreendemos que as crianças desta sala se sentem valorizadas e com oportunidade de intervir, sendo, assim, promovido o sentido de pertença. Lansdown (2005, citado por Agostinho, 2014), defende que as crianças têm o direito de ser ouvidas, na medida em que devem partilhar os seus pontos de vista. Assim, é essencial que o educador as ouça, compreenda e ofereça oportunidades para participar, através das próprias ações, evidenciando a expansão da ideia de voz (Larkins, 2021). Sem dúvida que, os momentos de comunicação e diálogo são pontos a destacar para a promoção das práticas participativas, sem esquecer o ambiente inclusivo, para que todas as necessidades sejam valorizadas (PEI, 2020-2023).

5.2 Questão de investigação: Que dificuldades surgem nesta mobilização da participação no quotidiano das crianças?

Relativamente às práticas, no que concerne às dificuldades que podem surgir na mobilização da participação ativa das crianças, a educadora cooperante oferece-nos a ideia de que “surge a barreira para o educador de conseguir provar que as crianças aprendem e desenvolvem competências nesta participação ativa.” (Ver Anexo II).

Como menciona Tomás (2007), o facto de o adulto se associar e envolver em todas as práticas pode tornar-se prejudicial para a implementação das mesmas.

Este paradigma vai ao encontro das palavras da educadora cooperante, quando afirma:

Dentro do mesmo espaço pode existir alguém, ou com mais anos de serviço, ou acima de nós que pode considerar que o modelo não é o mais adequado, e então, achando que não é o mais adequado, muitas vezes surgem atitudes das pessoas, menos refletidas, que acabam por condicionar a nossa prática, por isso é que é tão

importante trabalhar em equipa, para ir ao encontro das necessidades das crianças.” (Ver Anexo II).

Esta citação faz-me refletir, enquanto futura educadora, na necessidade de, com base numa clara intencionalidade pedagógica, conversar com a equipa educativa, trabalhando todos com o objetivo de o foco serem os interesses e necessidades das crianças.

Outra dificuldade prende-se com a relação entre as crianças e entre o adulto e as crianças. O excerto da nota de campo que se segue ilustra um momento no qual, tive bastante dificuldade de promover as práticas educativas entre todas as crianças.

“Amélia, o Kiary veio pedir-me ajuda, passa-se alguma coisa?” - ela responde-me – “Sim! O Kiary não pode subir à árvore!” – digo – “Mas porquê? A árvore é de todos e já conversámos que somos todos amigos e, devemos partilhar, assim somos todos mais felizes!” – a Amélia responde-me – “Sou eu que mando! Vou fazer ‘um, dó, li, tá’ – deixei que o fizesse e disse: “Amélia, a Marta precisa de te dizer, o Kiary estava cá primeiro e, além disso, todos podemos ser livres cá na escola, por isso, peço-te que desças da árvore, por favor.”

(Ver Anexo V – NC5)

Como afirma Savio (2013), é importante olhar para a criança como um ser detentor de necessidades e desafios, porém, o adulto pode não ser capaz de distinguir os seus próprios interesses e metas dos pontos de vista das crianças. Neste seguimento, é importante que se reflita acerca do excerto acima mencionado, visto que, como afirma Sarmiento et al. (2007), existe, ainda, um caminho a realizar relacionado com o facto de o adulto ser capaz de lidar com a ação política de cada criança e oferecer-lhes oportunidade para participarem ativamente no seu processo de tomada de decisão e interpretação das suas próprias ações. A ação mediadora foi essencial para o processo participativo das crianças que estavam impossibilitadas de o fazer, porém o grande obstáculo surgiu do confronto de ideias da Amélia, com as minhas próprias ideias, enquanto o adulto guia.

Estes obstáculos estão presentes em muitos momentos das rotinas com as crianças; no entanto, como a educadora cooperante ressalva “Não, eles têm razão! Vou antes fazer de outra maneira!” (Anexo II). Perante esta afirmação, reflito que escutar as crianças constitui um desafio, na medida em que a rotina pode ser nossa inimiga; no entanto, para o ultrapassar, o educador deverá demonstrar-se atento, como é possível observar no

excerto da nota de campo que se segue, em que uma criança propõe, com entusiasmo, “romper” a rotina estabelecida:

L: “Marta, eu tive uma grande ideia!”

Estagiária: “A sério Lopo? Conta-nos!”

L: “Sabes que eu quando estava calor, fui a Itália com os meus pais, e com a minha mana mais velha, e eu sei que lá é o país da pizza! Podíamos fazer!”

Estagiária: “Uau! Mas que ideia incrível! Sabes que a Marta já foi muitas vezes a Itália e comi lá muitas pizzas e muitas massas! Vocês gostam da ideia do Lopo? Podemos ver fotografias e vídeos das pizzas lá em Itália! O que acham?”

(Ver Anexo V – NC4)

Apesar de o tempo poder ser escasso na elaboração do Trabalho de Projeto, face às rotinas que constituem o dia da criança, é importante o educador realçar que a pedagogia participativa transmite a imagem de a criança como um ser competente, capaz de comunicar e de participar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, as dinâmicas escolares não devem ser sobrevalorizadas em relação à participação de qualidade inerente às crianças. Tomás e Gama (2011), reforçam esta ideia, na medida em que afirmam que a questão temporal pode ser inibidora da cultura participativa das crianças.

Também eu, em contexto da Prática Supervisionada, durante a execução do projeto “Mundo à Vista!” senti desafios aprofundados por mim, no capítulo do enquadramento teórico, enunciados por diversos autores. Mesmo assim, procurei não comprometer a ação ativa das crianças, não alimentando um possível autoritarismo por parte do adulto (Fernandes, 2005, citado por Mager et al., 2011). Para este propósito, foram necessários os momentos de diálogo com o grupo, ouvindo as propostas de cada um e adaptando, seja o Projeto, ou qualquer rotina planeada, de acordo com as suas necessidades e interesses. No momento descrito no excerto da nota de campo acima referida (Anexo V – NC4) conversámos acerca dos lugares do Mundo em que já estiveram e as comidas que conheciam, e através de uma sugestão de uma criança, em conjunto com a equipa educativa, adaptámos as propostas já planeadas e decidimos ir ao encontro da proposta da criança.

Como mencionado por Moura (2014), a interação adulto-criança é fundamental, tal como a educadora cooperante afirma:

Por exemplo, apesar de o adulto ser o modelo, que é algo que também acredito, as crianças podem e devem experienciar, podem participar, podem ter iniciativa, podem saber o que querem, podem dizer como se sentem, podem procurar alternativas, podem-nos colocar à prova, podem-nos questionar, podem-nos fazer refletir e, nós podemos dar um passo atrás (...) (Ver Anexo II).

É através deste processo que o adulto vai revelando a sua disponibilidade, quanto à partilha de saberes bilateral, ou seja, na qual o adulto ensina a criança e a criança ensina o adulto (Meirieu, 2002, citado por Moura, 2014; Oliveira-Formosinho, 2011). São estes momentos de comunicação, entre adulto-criança, que me fazem observar e refletir como posso chegar até aos seus interesses e pontos de vista, na medida em que considero o diálogo e a comunicação essenciais assentes na escuta ativa que o educador deve adotar. Só desta forma é possível ultrapassar os obstáculos/desafios, fortalecendo os interesses e valorizando o respeito pela opinião das crianças. Assim, a escuta ativa assume um papel de destaque, devendo o educador adaptar as suas intervenções, através de negociações, independentemente de ter consciência de que, todos os dias, estarão inerentes desafios às práticas de participação ativa.

A entrevista elaborada às crianças revelou que, as mesmas se sentem ouvidas e que, os obstáculos e desafios não são referidos pelas crianças. Relembrando as suas palavras, anteriormente partilhadas: Amélia: “Sim, porque nós queríamos saber onde era Angola e fomos procurar no computador e em livros!”

Pilar: “Sim, porque um dia fomos à horta do Sr. Lobo e descobrimos como se plantam legumes!”

Estagiária: “Ah! Então vocês sentem que os adultos da sala vos ouvem?”

Amélia: “Sim eu sinto!”

Pilar: “Eu também sinto, porque deixam-me sempre falar, quando meto o dedo no ar na reunião!”

(Anexo IV)

Quando as questioneei se se sentiam ouvidas, as crianças mencionaram que “queriam saber onde era Angola” e que foram procurar e descobrir mais acerca de uma temática que era pertinente para eles. É importante que as crianças, mesmo que por vezes sintam os mesmos desafios que os adultos sentem relativamente às práticas de participação ativa, se sintam compreendidas, através das suas opiniões e necessidades; como afirma a educadora cooperante: “ajudo a dar vida aquilo que é o seu imaginário, ou investigar algo que eles queiram, quando os ajudo a resolver um determinado problema, e quando vou valorizando os seus saberes (...)”(Anexo II). Assim, é importante mencionar que a criança está no centro de todo o seu processo educativo e que, “o mais importante é o facto de as crianças se tornarem muito mais autónomas, muito mais motivadas e muito mais capazes de resolverem problemas” (Anexo II), nas palavras da educadora cooperante. Mesmo com os desafios inerentes à prática é importante que, existam estratégias a aprofundar, pelo educador, centradas na criança, num processo de atenção e reflexão continua sobre o espaço que dá para a real participação das crianças

3. Questão de investigação: Que estratégias são mobilizadas para a promoção desta participação?

Para todos os obstáculos/desafios estão inerentes algumas estratégias, que observei, pesquisei, refleti, e descobri através das entrevistas realizadas.

Quanto às estratégias a implementar nas práticas educativas, a educadora cooperante partilhou que “é ir contornando, dizendo, explicando (...)” (Anexo II). Neste seguimento, o pensamento de Prout (2005, citado por Tomás & Fernandes, 2013) centra-se na consideração das crianças como seres competentes, devendo o educador aplicar esta ideia nas suas práticas. Optando por esta estratégia, a participação ativa das crianças será mobilizada, de acordo com a individualidade de cada um, respeitando o estatuto real da criança, como ser e pessoa detentora de direitos.

A respeito de uma afirmação da educadora cooperante – “mostrando as mais-valias e conversando insistentemente, para que o respeito individual por cada criança seja prezado.” (Anexo II) – surge a necessidade de recorrer a diversas notas de campo, que surgiram da minha observação na minha Prática Supervisionada, para constatar que, utilizando estratégias, como o diálogo, mencionado pela educadora cooperante, é possível que as práticas de participação sejam promovidas com mais consistência e persistência.

Em primeiro lugar gostaria, assim, de realçar o **diálogo** como estratégia promotora da participação das crianças, no seu próprio processo educativo – exemplo disso é o excerto da nota de campo seguinte:

Amélia: “Eu vou pintar com o Vasco, eu sei que ele gosta. Eu adoro-o e não gosto de o ver chorar!” – respondo – “Tão querida Amélia, muito bem! Que boa atitude, fico mesmo feliz e agradeço-te muito, a tua ajuda é essencial!” (...)

Amélia: “Marta, olha o Vasco! Já não está a chorar!” – respondo, como se não estivesse a observar desde o início da ação. – “Amélia, estou muito feliz contigo. És mesmo uma boa menina. A Marta fica muito feliz por seres tão amiga dos teus amigos e por nos teres ajudado com o Vasquinho!” – responde-me – “Eu sou mesmo especial não sou Marta?” – digo, abraçando-a – “És mais do que especial, és uma relíquia!”

(Ver Anexo V – NC3)

Sem dúvida que, o diálogo é poderoso quanto à compreensão que podemos ter dos que nos rodeiam. Como está mencionado no PEI (Projeto Educativo da Instituição), são as interações que a criança estabelece com os adultos que a rodeiam, que devem ser consideradas relevantes quanto à aprendizagem e promoção da participação no seu processo educativo. Assim, o reconhecimento da criança como sujeito e agente da sua evolução e construção de conhecimento, sucede da intervenção do educador, de valorizar as suas vontades, contruindo esta aprendizagem através do diálogo e comunicação.

O facto de as crianças serem ouvidas transpõe-se ao reconhecimento do conceito participativo, como alicerce do bem-estar individual (Esteves, 2021). Como é possível observar no excerto da nota de campo acima referida (Anexo V, NC3), o diálogo que existiu entre a estagiária e a criança foram cruciais para a participação da mesma, quanto à intervenção de ajuda de uma outra criança. A possibilidade de a criança se sentir escutada e motivada, está consignada à construção de um bem comum, que promove a cidadania e a democracia (Agostinho, 2004).

Como a educadora cooperante afirma é “conversando insistentemente” (Anexo II), que a promoção da participação estará assegurada. Como futura profissional, assumo que o educador deverá promover a participação ativa, através da valorização das conquistas, o que poderá considerar-se uma outra estratégia a abordar. Já Tomás e Fernandes (2013)

afirmavam que a valorização de conquistas e o auxílio na capacidade de resolução de problemas são estratégias a utilizar na promoção das práticas de participação, o que advém do diálogo e conversação com as crianças.

Por outro lado, surge a **negociação** como estratégia inerente à participação ativa das crianças. Como afirma Bondioli (2013), é necessário que exista um processo de negociação para se atingirem inúmeros objetivos relacionados com a participação. A uma participação de qualidade deverá estar aliada uma negociação, como um processo persistente e partilhado. Isto auxilia as crianças a crescer, compreender e respeitar para além da sua própria perspetiva, e só assim será possível atribuir um sentido à ação, como é possível observar no excerto da seguinte nota de campo:

K: “Eu não como isto, mas também quero fazer bolo-rei!”

Eu: “Oh princesa! Claro que sim! E tu vais fazer, e vai ser um bolo muito especial! Por exemplo, gostavas de utilizar a manteiga que os pais trouxeram e que tu podes comer? É tão boa! E assim consegues fazer e comer o teu bolo”

K: “Sim, eu quero, mas eu também queria por noz porque eu gosto!”

Eu: “Então, mas noz tu podes comer fofinha! Só temos de utilizar as tuas coisas, que estão na cozinha, e já começamos a fazer, pode ser?” – abraçou-me e sorriu.
(Anexo V NC7)

É importante que o educador consiga manter uma negociação saudável com a criança, com a finalidade de que a criança participe na ação e seja um membro ativo e importante na ação que está a decorrer, bem como em todo o processo educativo de si própria. Como afirma a educadora cooperante, é importante que “cada um se exprima através da sua liberdade” (...) tendo em conta “as necessidades e preferências” de cada um. (Anexo II).

Na nota de campo acima referida, o meu papel consistiu numa negociação com a criança, com o objetivo de que também participasse na ação, independentemente das suas restrições alimentares. Também o Projeto Educativo da Instituição (PEI), caracteriza, defende e caracteriza o papel do educador na posição de negociador, como “um promotor de uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos.” (Folque et al., 2015, citado por PEI, 2020-2023). O educador deve ser capaz de auxiliar a criança no seu pensamento e, consoante

as negociações que vai fazendo, é capaz de transmitir valores à criança de que, poderá igualmente participar, mesmo que seja por um caminho diferente. Neste caso, foi essencial explicar à criança que também iria participar, porém de outra forma, que a levaria ao mesmo objetivo.

Outra estratégia a adotar quanto à mobilização de práticas participativas das crianças é a atenção e participação sensível na sua **brincadeira livre**.

Acredito que, o educador deve integrar, com sensibilidade pedagógica, a sua prática nas brincadeiras livres das crianças. A brincadeira surge como a linguagem da criança e é reforçada por Savio (2013), como uma forma de o adulto se aproximar, dialogar e escutar ativamente as crianças. Sem dúvida que este parâmetro nos oferece a possibilidade de descobrir os interesses, necessidades e pontos de vista das crianças, evidenciando o papel da criança no mundo que a rodeia. Os momentos informais são cruciais para que o adulto se coloque na posição das crianças, como é possível observar no excerto da seguinte nota de campo:

Alice: “Temos que ajudar os mais velhos, eu vi isso num livro!”

Eu: “Muito bem Alicinha! A Marta concorda mesmo contigo, ajudamos todos os que nos rodeiam e assim a nossa vida é muito mais feliz!”

Amélia: “Pois é! Temos de nos ajudar uns aos outros, se não o Planeta Terra fica muito triste!”

Carolina: “A minha avó Luísa às vezes precisa de ajuda!”

Pilar: “Oh Marta, tu sabes que o meu avô Mário também precisa de ajuda às vezes?”

Eu: “E vocês ajudam os avós?”

Pilar: “Eu sim, quando vou dormir à casa dos avós eu ajudo a avó a cozinhar!”

Carolina: “Eu também ajudo os avós, e também ajudo o meu mano a gatinhar!”

Piedade: “A minha mãe tem uma bebé na barriga! É a Rosarinho!”

Eu: “Fico muito feliz para saber isso meu anjo! – dirijo-me à Carolina – “E também fico feliz por ajudares o teu mano, ele vai adorar ter sempre a tua companhia!”

(Anexo V, NC2)

Este foi um momento no qual fui um membro ativo numa brincadeira livre com um grupo de cinco meninas. Este momento tão enriquecedor permitiu-me associar comportamentos a partilhas feitas, o que acaba por ir ao encontro da brincadeira como “centro da vida emocional e pessoal da criança” (Savio, 2013, p.249). A brincadeira ativa potencia as partilhas, o que é bastante relevante para o sentido de pertença e capacidade de ação. Assim, “o brincar deve ser considerada a forma mais globalizante de aprender” e assim deve ser valorizado (PEI, 2020-2023).

Como sublinham Silva et al., “O educador deve considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva et al., 2016, p.16). Como adulta, mas refletindo como criança que já fui, assumo que também gostaria de ter sido mais ouvida. Desta forma, e como o educador deve adequar as suas práticas à sua reflexão, procuro envolver as crianças em todas as rotinas, visto que tudo deve ser feito e pensado com as crianças, com a finalidade da envolvimento nas suas próprias vidas como um ser ativo e um cidadão respeitador.

Por fim, mas não menos importante, é crucial que, o educador opte por estratégias **democráticas** para mobilizar práticas de participação ativa.

Como menciona Lima (2005), a prática de participação democrática origina a democracia. As experiências e explorações das crianças assentam num princípio participativo contruído pelas crianças e pelas suas próprias ações. A colaboração também surge subjacente à democracia e cidadania (Agostinho, 2004), no sentido em que a escuta ativa se centra numa prática de qualidade democrática.

A criança é um ser detentor de direitos e a consideração dos mesmos na escola é crucial para que seja capaz de manifestar as suas escolhas, preferências e opiniões.

A Nota de Campo seguinte traduz a relevância de intencionalmente promover esta estratégia:

Piedade: “Eu adorei a ideia do Lopo, mas Marta, não posso por tomate na minha pizza, porque não gosto!”

Estagiária: “Então e não metes! Não tem mal princesa, não é por isso que deixa de ser uma pizza, só é diferente de todas as outras!”

Vasco A.: “Eu quero meter azeitonas, porque na minha casa como pizza com azeitonas!”

Francisca: “Eu quero por tomate cherry!”

Piedade: “E eu quero por fiambre e queijo! É uma pizza margarita!” – diz com um grande sorriso.

Estagiária: “Bem, eu já percebi que vocês percebem muito de pizzas! Para a semana podemos fazer cada um uma pizza, temos de falar com os outros amigos, combinado?”

(Anexo V, NC4)

É importante que o educador se encontre disponível para ouvir os interesses das crianças e fazer de tudo para que os mesmos sejam inseridos nas rotinas e propostas a elaborar. O facto de conversar e não impor, ouvir e não exigir, transmite o respeito que o educador sente pela criança, o que permitirá que a criança sinta o educador como exemplo adotando, também, essas práticas, pois sente-se ouvida e respeitada.

Após todas as partilhas, a elaboração das pizzas realizou-se e as crianças permaneceram com as mesmas ideias. Cabe ao educador planificar e planear a proposta, de acordo com o tempo e o espaço que será necessário, adaptando-a ao que escutou por parte das crianças. É importante, não só, que as crianças expressem as suas ideias, mas que tenham oportunidade de escutar as das outras crianças, tal como a Convenção dos Direitos da Criança afirma, remetendo-nos para a necessidade e valor de conhecer e reconhecer os diferentes pontos de vista.

Para que a democracia esteja inerente às práticas participativas é importante que o educador seja capaz de pedir “opinião à criança, acerca de um determinado assunto” (...) Como afirma a educadora cooperante “estou a valorizá-la e a valorizar aquilo que a criança sabe e pensa não é?” (Anexo II). Ou seja, todas as intervenções das crianças devem ser pensadas e refletidas, por parte do educador, para que exista uma prática democrática na Escola, nas vivências e nas experiências.

Por fim, é fundamental que o educador adapte a sua ação às condições que observa, reflète e documenta acerca das crianças, o que significa que o seu trabalho proporcionará momentos que facilitam as práticas de participação ativa das crianças, no sentido de caminhar para uma educação de qualidade, respeitadora das crianças. Todo o

processo de construção de qualidade destas práticas é transformador (Bondioli, 2013). De acordo com Dallari e Korczak (1986), toda a criança tem o direito de ser, e de ter a sua presença reconhecida, sobressaindo o direito de pensar, falar e agir com liberdade e, para isso, é essencial que, para uma prática democrática de qualidade, a criança seja associada uma presença plena e indispensável (Lansdown, 2005).

VI – Considerações finais

Ao dar início ao presente relatório (introdução), o tema central do estudo – participação ativa das crianças – surge desde logo pelo meu interesse apurado pela temática e por, após refletir bastante, compreender que este era o tema que queria desenvolver. Defini então, como objetivo principal deste estudo, aprofundar os conhecimentos acerca das diferentes conceções do conceito de participação; compreender como ultrapassar obstáculos inerentes às mesmas, que estratégias adotar, e como experienciar a participação, em contexto de estágio. Neste último capítulo, será possível refletir se esta investigação foi concluída com sucesso, e quais foram os temas centrais e significativos relacionados com as práticas de participação ativa das crianças. Terei, ainda, a oportunidade de mencionar as minhas dificuldades, ao longo da elaboração deste relatório.

Apesar de esta ser uma temática que me suscita muito interesse, no decorrer da elaboração do relatório percebi que existiam, também, outras temáticas que gostaria de investigar e estudar. Por isso, ao longo da construção do RPES, surgiram algumas dificuldades quanto à definição dos objetivos do estudo, questões de investigação, e divisão de capítulos na revisão de literatura. Mesmo assim, encontrei um rumo e consegui encontrar o meu caminho, delineando, em conjunto com a orientadora do relatório, as questões que me fariam sentido estudar.

Um dos aspetos positivos de aprendizagem a mencionar é a participação como um **direito** das e para as crianças. Sem dúvida que, a participação ativa das crianças é um elemento crucial, que o educador deve e tem de mobilizar nas suas rotinas. Só assim, a criança terá a possibilidade de se encontrar, de se descobrir, a si e ao próximo e de ganhar autoestima, autonomia e respeito por si e por quem a rodeia. É importante que, a rotina seja adequada, planificada e pensada para que as crianças possam ter o seu tempo, pois, no fundo, toda a aprendizagem deve ser centrada nelas mesmas. O olhar atento do adulto, assim como a sua sensibilidade, é essencial para que as crianças se sintam escutadas, e

também para que consigam observar e refletir acerca das necessidades de cada um, e posteriormente, adequar as suas práticas às mesmas.

Para mim, foi muito importante investigar e descobrir como ultrapassar os **obstáculos/desafios** quanto à mobilização das práticas de participação ativa. O parecer da educadora cooperante foi essencial para compreender que, com a prática, vamos adaptando as nossas dificuldades aos resultados que pretendemos obter. As estratégias que descobri foram cruciais para a compreensão de que, o diálogo, a brincadeira livre, as práticas democráticas e a inclusão estão inerentes ao que devo adequar para que a criança seja o principal sujeito ativo de todo o seu processo.

Assim, os resultados obtidos nesta investigação revelam a importância das práticas participativas ativas das crianças nas rotinas pedagógicas, visto que é um conceito que, quando é valorizado e aplicado, consegue mobilizar práticas de respeito e valorização da singularidade de cada criança. Desta forma, quanto maior for a capacidade do educador escutar ativamente as crianças, e mobilizar práticas que são do interesse das mesmas, mais as crianças se sentem capazes e pertença do Mundo que as agrega, na medida em que são envolvidas no processo educativo e sentem que as suas necessidades são atendidas com sucesso.

A realização deste trabalho ajudou-me a compreender que existirão muitos fatores extra, que serão obstáculos no meu percurso, enquanto educadora; porém cabe-me a mim, seguir o papel de mediador e guia e compreender que todas as crianças são diferentes, assim como a equipa que me rodeia. Quando coloco em prática a promoção da participação com as crianças, incluindo-as, ofereço-lhes a oportunidade de evoluírem e crescerem, de forma independente, autónoma e feliz. Serão, ainda, crianças com uma capacidade de reflexão apurada, e com a necessidade de se expressarem e descobrirem, ainda mais, o que as rodeia, o que lhes suscita interesse e as intriga.

Este trabalho vai também ao encontro de uma aprendizagem de qualidade, na medida em que as crianças contribuem e envolvem-se neste desenvolvimento conjunto. Como afirmam Silva et al. (2016, p.19), “a participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.”

Com a realização desta investigação foi possível torna-me uma futura profissional com mais competências de observação, moderação, comunicação e capacidade de reflexão, no sentido em que foram fatores que contribuíram para o enriquecimento da minha prática. Consegui, ainda, tornar-me mais reflexiva quanto à equipa educativa, analisando situações, para que nos focássemos sempre nas crianças, como o centro mobilizador da nossa ação.

A nível da prática supervisionada, a realização deste relatório foi crucial para registar, recolher informações e articular a prática com a teórica, encontrando-me em autores com os quais mais me identifico e baseio a minha ação. Sem dúvida que, esta investigação foi capaz de responder às minhas dúvidas e inquietações, na medida em que conheci as conceções de participação ativa; compreendi que podem existir obstáculos, mas, como em tudo na vida, podem existir estratégias para contornar os desafios.

Graças a este estudo, futuramente, terei oportunidade de trabalhar e basear a minha prática através de algo em que acredito tanto e já explorei, investiguei e encontrei respostas, o que se torna uma mais-valia, visto que conheço as potencialidades deste conceito e conseguirei ultrapassar obstáculos, através das possíveis respostas que encontrei. Acredito que este caminho de investigação sobre a minha ação em contexto de estágio me oferecerá possibilidade de refletir com quem me rodeia, com as crianças, com a equipa educativa, e comigo mesma, enquanto futura educadora, sobre a fundamental participação das crianças como caminho para uma prática de qualidade

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127–1143. <https://doi.org/10.5007/2175-0000000000000795X.2014v32n3p1127>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Azevedo, N. D. A. P. R., & Alves, M. T. G. (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 de Desenvolvimento).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação
- 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>
- Bondioli, A. (2013). Construir compartilhando qualidade: a contribuição das partes interessadas. In A. Bondioli., & D. Savio (Eds.), *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. (pp. 25-50). Editora UFPR.
- D’Alfonso, F., & Rilei, P. (2013). A criança e a sua voz. In A. Bondioli., & D. Savio (Eds.), *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. (pp. 239-242). Editora UFPR.
- Campos, R. (2021). Escolas enquanto ecossistemas colaborativos: (re)pensar as ligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas. In R. Campos & S. Moreira (Orgs.), *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de*

- professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 23-30). Centro de Estudos Sociais.
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção Geral da Educação.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (2 ed.). Mc Graw-Hill.
- Dias, C., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, (11), 49-58.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). A avaliação criterial/avaliação normativa. In. IIE. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem/IIE*. Texto editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed). Paz e Terra, Coleção Leitura.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar* (11), 7-21.
- Larkins, C. (2021). Participação. In C. Tomás, G. Trevesian, M. Leote de Carvalho, N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais*. (pp. 387-391). Coleção Investigação / Ciências sociais. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuanças: estudos sobre a Educação*. 25(3), 137-154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>
- Lopes, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias*. Ministério da Educação.
- 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*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 142-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. In R. Campos & S. Moreira (Orgs.), *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5-8). Centro de Estudos Sociais.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Pereira, M., Azevedo, N., Brito, A. (2012). Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. (pp.960-974). ISPA –Instituto Universitário.
- Rodrigues, V. (2018). *Participação e iniciativa da criança em educação de infância (Jardim de Infância e Creche) – Estudo de dois contextos*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sarmiento, M. (2021). Culturas infantis. In C. Tomás, G. Trevesian, M. Leote de Carvalho & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais*. (pp. 179-186). Coleção Investigação / Ciências sociais. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>
- Sarmiento, M., Abrunhosa, A., & Fernandes, N. (2007). Participação infantil na organização escolar. In J. Quinteiro, & D. Carvalho, *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola* (pp. 51-90). Junqueira & Marin editores.

- Sarmiento, N. F. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.
- Savio, D. (2013). A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e os seus pontos nodais. In A. Bondioli., & D. Savio (Eds.), *Participação e Qualidade em Educação da Infância*. (pp. 243-255). Editora UFPR.
- Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- 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. (2015). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 2(1), 118-129. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i1.45>
- 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* (251-272). Maringá: EDUEM.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)igualdades II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C., Sarmiento, M., & Soares, N. (2004). *Participação social e cidadania activa das crianças*.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Anexos

Anexo I - Guião da Entrevista realizado à Educadora cooperante

Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso
1. Concepções de participação ativa		
Compreender quais as concepções sobre participação ativa da educadora cooperante, e o seu papel no processo educativo das crianças.	O que entende por participação ativa das crianças? O que pensa acerca da importância de promover práticas de participação ativa das crianças no processo educativo? Considera importante mobilizar práticas de participação ativa das crianças nas rotinas? Porquê?	
2. Práticas de participação ativa		
Compreender a perspetiva que se encontra assente na mobilização das práticas de participação ativa das crianças pela educadora cooperante – o que aplica, como aplica e porquê.	Quais as práticas de participação ativa que mobiliza, nas rotinas diárias, junto ao grupo? De que forma estas práticas são realizadas? Qual a intencionalidade pedagógica inerente às práticas acima mencionadas?	De acordo com a perspetiva da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), o papel do educador recai na organização do ambiente educativo, bem como da adoção de uma postura de escuta ativa, observador nato e de ser capaz de documentar o que observa, concorda? Aplica estas práticas?
3. Relação entre concepções e práticas da participação ativa		
Compreender a relação entre as concepções de participação ativa e a prática elaborada pela educadora cooperante.	Observa e reflete que é capaz de colocar em prática participação ativa das crianças? Como e porquê?	Que desafios considera existir na concretização das práticas ativas das crianças?

4. Dificuldades e obstáculos na mobilização de práticas de participação ativa		
Compreender quais são as dificuldades/obstáculos existentes, para a educadora cooperante, quanto à prática da participação ativa das crianças.	Que dificuldades/obstáculos observa na implementação da participação ativa das crianças nas rotinas? Quais são as estratégias que utiliza para ultrapassar estes obstáculos?	Como e porquê surgem os obstáculos enumerados?
5. Últimas questões		
Tempo de intervenção para a educadora cooperante.	Gostaria de acrescentar algo ao que foi mencionado anteriormente? Gostaria de colocar alguma questão ou comentário acerca da investigação proposta?	

Anexo II – Transcrição da entrevista

1. Concepções de participação ativa

Marta - Bom dia! Como já falámos, estou a realizar uma entrevista acerca da participação ativa das crianças e, primeiramente, gostava de compreender as tuas concepções acerca do tema. Depois falaremos, aprofundadamente sobre o mesmo! Então... Em primeiro lugar gostava de te questionar o que entendes por participação ativa das crianças.

Educadora cooperante – Olha Marta, para mim, a participação ativa é onde cada criança pode escolher o que quer. É trazer de si conhecimento para a prática, compreendes? É perceber o que já sabe sobre um determinado assunto e poder explorar ainda mais, assim como poder escolher e fazer parte. É isto que, para mim, é a participação ativa.

Marta – Obrigada! E o que é que pensas acerca das práticas da participação ativa?

Educadora cooperante – Em relação a essas práticas de participação ativa, eu considero-as fundamentais para a estabilidade da criança, para a segurança de si própria e para o sentimento de pertença de um todo e, assim, na minha opinião torna-se o pedagogicamente o mais correto percebes?

Marta – Sim, claro! Então quer dizer que consideras importante mobilizar essas práticas de participação ativa nas rotinas das crianças? Podes dizer-me o porquê?

Educadora cooperante – Claro que sim! É isto que procuro aplicar, todos os dias como observas aqui na nossa sala Marta, não é? Isto porque, as crianças são parte! Nós não podemos agir à parte daquilo que é aquela pessoa compreendes? Portanto, é fundamental que, cada criança participe e se envolva no seu próprio dia, ou seja, nas suas rotinas! Acho que é mesmo fundamental para tudo e, principalmente, para se sentir capaz, através da segurança que nós educadores promovemos e, depois aparece a motivação, também muito importante para o tema que estamos a abordar. A participação das crianças torna-se essencial, na medida em que a criança se sente estável emocionalmente e fisicamente.

2. Práticas de participação ativa

Marta – Agora relativamente a estas práticas, gostava de te questionar quais são as práticas de participação ativa que mobilizas, nas rotinas diárias do grupo?

Educadora cooperante – Mobilizo na rotina e junto do grupo, o direito que cada criança tem em ser respeitado, ok? Começo por permitir que cada um, na sua liberdade, sinta que o seu contributo é valorizado e considerado. Quando peço opinião à criança, acerca de um determinado assunto, por exemplo, estou a valorizá-la e a valorizar aquilo que a criança sabe e pensa não é? Quando dou oportunidade a cada um, de partilhar as suas vivências, as suas dúvidas, os seus interesses, e os ajudo a dar vida aquilo que é o seu imaginário, ou investigar algo que eles queiram, quando os ajudo a resolver um determinado problema, e quando vou valorizando os seus saberes, tudo isto se tornam práticas de participação ativa, que são implementadas no espaço não é? Da mesma maneira que, quando deixo que cada um se exprima através da liberdade, acerca das suas necessidades, preferências, que tomem iniciativa, quando os escuto ativamente e, quando

permito que cada um tome decisões e seja responsável por isso, também são práticas que utilizamos na nossa sala, como sabes!

Marta – Obrigada educadora, e quanto às práticas que mencionaste acima, quais são as finalidades que...

Educadora cooperante – Penso que, para as crianças, os benefícios estão relacionados com um momento de confiança e autoestima, e a maior finalidade será fazer com que sejam capazes de negociar e respeitar o próximo, através de estratégias de competências comunicativas, a relação com os pares ganha, também, uma melhor qualidade. Para mim, o mais importante é o facto de as crianças se tornarem muito mais autónomas, muito mais motivadas e muito mais capazes de resolverem problemas

3. Relação entre as conceções e práticas de participação ativa

Marta – Então e agora, relacionando as conceções que formulaste acerca do tema, com as práticas, consegues dizer-me, se és capaz de observar e refletir se colocas em prática aquilo que defendes? Como e porquê?

Educadora cooperante – Então é assim, relacionando os dois, penso que sou capaz de refletir e observar porque respeito tudo o que defendo e aplico, como já falamos anteriormente. Muitas vezes, respeito isso de tal maneira, que para teres uma noção, as crianças devem estar sempre a usufruir desse direito de liberdade de escolha e de opção, ou que seja, eu deixo para trás todos os meus deveres mais práticos e, isso depois no fim de tudo se ajusta sabes? O que interessa é que, naquele momento, se possa dar uma resposta efetiva aquilo que é a necessidade da criança, é ir ao encontro daquilo que é a sua prática.

4. Dificuldades e obstáculos na mobilização de práticas de participação ativa

Marta – Então e, consegues dizer-me quais são as dificuldades ou obstáculos que sentes quanto à implementação das práticas que mencionaste acima?

Educadora cooperante – Então, eu penso que estas dificuldades, muitas vezes, se prendem com os entraves externos, por exemplo – às vezes temos colegas que não têm o mesmo olhar perante as práticas e depois surge a barreira para o educador de conseguir provar que as crianças aprendem e desenvolvem competências nesta participação ativa, com uma maior facilidade, do que quando estão inseridas num sistema de repetição de conteúdos ou, por exemplo, as fichas. Tantas crianças e escolas que conhecemos que

aplicam este método, e acreditam que as crianças pelo treino de competências repetido, aprendem e evoluem e, que o adulto deve ser a referência, mas a maior dificuldade é superar isto! Por exemplo, apesar de o adulto ser o modelo, que é algo que também acredito, as crianças podem e devem experienciar, podem participar, podem ter iniciativa, podem saber o que querem, podem dizer como se sentem, podem procurar alternativas, podem-nos colocar à prova, podem-nos questionar, podem-nos fazer refletir e, nós podemos dar um passo atrás e pensar: “Não, eles têm razão! Vou antes fazer de outra maneira”, percebes? Claro que, para mim, ainda existem outros entraves, posso te enumerar e explicar alguns: dentro do mesmo espaço pode existir alguém, ou com mais anos de serviço, ou acima de nós que pode considerar que, o modelo não é o mais adequado e, então achando que não é o mais adequado, muitas vezes surgem atitudes das pessoas, menos refletidas, acabam por condicionar a nossa prática, por isso é que é tão importante trabalhar em equipa, para ir ao encontro das necessidades das crianças. É assim, agora quanto às estratégias que vou utilizando, penso que é ir contornando, dizendo, explicando, mostrando as mais valias e conversando insistentemente, para que o respeito individual por cada criança seja prezado. Com segurança e paz as coisas vão se fazendo, e se nos mostrarmos seres calmos, eles também o estarão.

Marta – Percebi, foste muito esclarecedora! Tens algo a acrescentar ao que fomos falando?

Educadora cooperante – Só quero acrescentar que este é um modelo que eu defendo muito e que pratico. Acredito ser um modelo que não é único, mas traz muitas mais valias ao grupo e que tu claro, tiveste oportunidade de vivenciar isso connosco, ao longo deste longo período que estiveste connosco! Acredito que, tu também, consideres a participação ativa como um modelo fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e desenvolvimento da criança, na sua individualidade. Quero, também, aproveitar para acrescentar que foi uma proposta muito interessante a tua, no decorrer do estágio, porque foi efetivamente ao encontro daquilo que eram os interesses e as necessidades do grupo no momento. Fez todo o sentido no nosso vivenciar e partilha destes teus meses de estágio! Fez tanto sentido que iremos continuar a trabalhar no projeto que implementaste com as crianças! Obrigada, Marta!

Marta – Obrigada eu pela tua participação, foi crucial para a minha investigação.

Anexo III – Guião da entrevista realizada às crianças

Fases	Questões	Objetivos
Introdução	<p>Apresentar a entrevista e a tarefa às crianças: “O que acham de a Marta vos perguntar acerca da nossa escola e de algumas coisas que vocês fazem aqui na escola?”</p> <p>-Gostavam que a Marta vos fizesse uma entrevista (explicar o que é), sobre o que vocês gostam mais de fazer na nossa escola?”</p>	Explicar a tarefa acerca da participação ativa: entrevista
Interesse das crianças	<p>- “Qual é o espaço da nossa sala que brincas mais?”</p> <p>- “E quais são as tuas brincadeiras favoritas?”</p> <p>- “Aqui na nossa sala, o que mais gostas de fazer? E lá fora?”</p>	Compreender quais os interesses das crianças, acerca da brincadeira livre
Acerca da equipa educativa	<p>- “O que costumam fazer com os adultos que estão na tua sala?”</p> <p>- “Quais são as tarefas que os adultos costumam fazer?”</p>	Compreender a perspetiva das crianças em relação ao papel dos adultos que as rodeiam
Acerca da sua presença na Instituição	<p>- “O que costumam fazer aqui na nossa sala?”</p> <p>- “Costumas participar nas atividades? E quando tens alguma ideia, sentes que é colocada em prática?”</p> <p>- “Os adultos da nossa sala costumam ouvir-te? E aos outros meninos?”</p> <p>- “Tu e os amigos costumam fazer coisas sozinhos? Ou precisam de ajuda do adulto?”</p> <p>- “Costumas ajudar os adultos em propostas?”</p> <p>- “Na nossa rotina, como ir à casa de banho, almoçar, lançar, vestir os fatos, calçar as galochas costumam pedir ajuda?”</p> <p>- “E tu ajudas os teus amigos? E os adultos da nossa sala?”</p>	Compreender a perspetiva da criança acerca do seu papel ativo

Anexo IV – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

Entrevista 1

Eu: “A Marta gostava de vos fazer umas perguntas sobre a nossa escola, vocês gostavam?”

Pilar: “Sim! Eu gostava!”

Eu: “Vocês sabem o que é uma entrevista?”

Amélia: “Faz-se na televisão!”

Eu: “Boa! Tens toda a razão! Hoje a Marta vai-vos fazer umas perguntas sobre algumas coisas que vocês fazem aqui na nossa escola!”

Amélia: “Eu faço muita coisa, almoço, lancho, sou feliz!”

Eu: “Que bom Amélia! Então e qual é o espaço da nossa sala onde brincas mais?”

Amélia: “Eu brinco mais com os jogos, nas mesas!”

Eu: “Que bom! E tu Pilar?”

Pilar: “Eu gosto de brincar no tapete com os livros a fazer de computador e também gosto muito de fazer desenhos!”

Eu: “Espetacular, a Marta já tinha percebido! Então e quais são as tuas brincadeiras preferidas Pilar?”

Pilar: “Eu gosto de brincar com a Fran e com a Carol às irmãs mais velhas e gosto de andar de bicicleta!”

Amélia: “Eu gosto de brincar com a minha bebé que chora e cuidar dela na casinha, com a Alice!”

Eu: “E lá fora? O que mais gostam de fazer?”

Amélia: “Eu gosto de cozinhar na gelataria, com a terra e com as panelas e colheres!”

Pilar: “Eu gosto de andar de bicicleta, porque aprendi há pouco tempo!”

Eu: “Que bom! Eu também adoro o nosso jardim! É mesmo espetacular! Então e o que costumam fazer com os adultos da nossa sala?”

Amélia: “Eu ajudo a Marta a dar a fruta!”

Pilar: “Eu ajudo a Andreia a dar os copos à hora do almoço!”

Eu: “Que bom! Então vocês participam mesmo muito nas rotinas! Sendo assim, quais são as tarefas que os adultos da nossa sala costumam fazer convosco?”

Amélia: “A Andreia brinca connosco no jardim, a Marta canta canções, e tu fazes coisas connosco sobre o Mundo, por causa do Kiary”

Pilar: “A Marta canta o “Bom dia” connosco e a Andreia ajudou-nos a fazer a receita dos brownies contigo Marta!”

Eu: “Boa! E são mesmo dias bons não são? Olha, e vocês sentem que quando vocês têm alguma ideia, essa ideia é colocada em prática? Por exemplo, se vocês gostavam de descobrir mais sobre uma coisa, vocês sentem que aqui na nossa sala é possível?”

Amélia: “Sim, porque nós queríamos saber onde era Angola e fomos procurar no computador e em livros!”

Pilar: “Sim, porque um dia fomos à horta do Sr. Lobo e descobrimos como se plantam legumes!”

Eu: “Ah! Então vocês sentem que os adultos da sala vos ouvem?”

Amélia: “Sim eu sinto!”

Pilar: “Eu também sinto, porque deixam-me sempre falar, quando meto o dedo no ar na reunião!”

Eu: “Que bom! E vocês e os amigos costumam fazer coisas sozinhos?”

Amélia: “Sim, nós limpamos os nossos individuais depois do almoço, e ajudamos a dar a fruta e os copos!”

Pilar: “E vamos sozinhos à casa de banho, e ajudamos a levar a loiça suja à cozinha!”

Amélia: “E calçamos as galochas quando está a chover para ir para o jardim!”

Eu: “Que crescidas! Então vocês ajudam os adultos?”

Pilar: “Sim, ajudo!”

Eu: “Então costumam pedir ajuda aos adultos para, por exemplo, para vestir o casaco?”

Pilar: “O casaco não, mas o fato sim, e eu também ajudo os outros amigos!”

Amélia: “Eu também ajudo a Bea e a Matilde, que são mais pequeninas!”

Entrevista 2

Eu: “Lopo e Vasco, ouçam a Marta. Gostava de vos fazer umas perguntas, vocês gostavam de me responder?”

Lopo: “Sim, eu gostava!”

Vasco: “Eu também!”

Eu: “Então vocês gostam muito da nossa escola, não é?”

Lopo: “Eu adoro a nossa escola!”

Vasco: “Eu antes não gostava muito, quando era da sala 6, mas agora já gosto!”

Eu: “Que bom! A Marta fica feliz por saber isso! E qual é o espaço da nossa escola que vocês mais gostam de brincar?”

Lopo: “Eu gosto do jardim, brinco com o Vasco, com o Tomás e estou com os amigos da outra sala!”

Vasco: “Eu gosto mais do jardim, mas quando está a chover muito não vamos lá para fora!”

Eu: “A sério? Então quer dizer que o vosso sítio preferido é o jardim! E vocês brincam a quê no jardim?”

Vasco: “Eu brinco com os carros no escorrega, e jogo futebol!”

Lopo: “Eu gosto de brincar às cozinhas com a terra e também jogo futebol.”

Eu: “Então e dentro da nossa sala, o que mais gostam de fazer?”

Vasco: “Pinturas!”

Lopo: “Puzzles!”

Eu: “Muito bem! E aqui na nossa sala, o que é que vocês costumam fazer com os adultos?”

Lopo: “Eu já construí o S. José com a Marta, no Natal, para por no nosso presépio!”

Vasco: “Eu fiz uma mistura de cores contigo e com a Marta já procurei nos livros meninos de outras culturas!”

Eu: “E com a Andreia?”

Lopo: “A Andreia fez comigo uma coroa, no dia dos Reis!”

Vasco: “No outro dia, sabes Marta? Quando os mais novos estavam a dormir, nós procurámos no jardim um gato preto com a Andreia!”

Eu: “Uau! Eu também estava lá! Foi tão divertido!”

Eu: “Então e digam lá à Marta: o que é que os adultos costumam fazer na nossa sala?”

Vasco: “A Marta canta o “Bom dia”, com a maraca e a Andreia também fica connosco na reunião!”

Lopo: “A Marta faz as coisas mais perigosas Marta, sabes? No outro dia precisámos da cola quente e foi a Marta que colou!”

Eu: “Eu sei, a Marta consegue muito bem fazer essas coisas!”

Eu: “Olhem, e vocês costumam participar nas atividades aqui da nossa sala?”

Lopo: “Eu sim, eu dou os copos e os individuais à hora do almoço!”

Vasco: “Eu também dou!”

Eu: “E vocês sentem que os adultos costumam ouvir-vos? Por exemplo, se vocês têm alguma ideia, sentem que vocês fazem essa ideia, que vocês tanto gostavam?”

Vasco: “Às vezes não, porque eu às vezes não quero ir à música e tenho de ir!”

Eu: “Vasco, mas isso não é uma ideia! É uma vontade e, acho que, se não gostas de ir à música tens de conversar com os pais sobre isso, ok?”

Lopo: “Eu já tive a ideia de fazer pizza de Itália e nós fizemos no outro dia!”

Eu: “Que bom Lopo! Pois foi, pesquisámos muito e depois tiveste essa grande ideia e fizemos as pizzas, estavam tão boas! E vocês fazem coisas sozinhos? Ajudam os amigos?”

Lopo: “Eu ajudo alguns amigos a vestir o casaco, e eu visto-me sozinho!”

Vasco: “Eu também visto o fato sozinho, e calço as galochas!”

Eu: “Ah, então quer dizer que, vocês não pedem ajuda aos adultos da sala?”

Lopo: “Eu peço para ir buscar os puzzles ao armário, porque não chego lá!”

Vasco: “Eu não peço ajuda aos adultos.”

Eu: “Então vocês são uns grandes ajudantes dos adultos na nossa sala!”

Lopo: “Sim, até levo a loiça pesada até a cozinha!”

Anexo V – Notas de campo

Nota de campo 1

Local: Interior da sala

Hora: 10h30 da manhã do dia 7 de dezembro 2022

Pelas 10h30 do dia 7 de dezembro de 2022, a professora Ana Teresa Brito fazia a visita à nossa Instituição. A meio da visita, a educadora cooperante sugeriu que algumas crianças pintassem folhas verdes para a elaboração de pinheiros de Natal, com o objetivo de dar as boas-vindas à comunidade, às famílias, e a toda a Instituição, e colocar no painel que se encontra à entrada da nossa sala. O Vasco A. sentou-se na mesa mais próxima da entrada, enquanto eu me sentei na cadeira mais próxima dele. A professora Ana Teresa aproximou-se e foi fazendo algumas intervenções, que serão descritas posteriormente.

Aproximei-me do Vasco e disse-lhe, tocando-lhe no ombro: “Vasco, podemos fazer uma mistura nesse copo, não achas? Esse verde está tão clarinho...”

V: “Eu também acho. Podemos misturar verde-escuro, também!”

Eu: “Que boa ideia! Vou buscar!” – ofereço-lhe o frasco plástico de tinta e o Vasco começa a colocar a tinta verde dentro do copo. Mistura-a com o pincel e diz: “Se calhar podemos colocar preto, assim vai ficar mais escuro!”

Eu: “Sim, é verdade. Mas temos de ter cuidado, porque se colocarmos muito pode ficar cinzento, sabias?” – o Vasco olhou-me nos olhos, sem me responder.

Eu: “Podemos adicionar também cola branca!” – misturo-a em conjunto com o Vasco, enquanto surge a questão da professora:

Prof. Ana Teresa: “E para que será que serve essa cola branca misturada com a tinta?”

Eu: “A tinta misturada com a cola faz com que o resultado fique mais brilhante!”

Prof.: “Mas que bem! Não sabia dessa técnica vou começar a aplicá-la!”

Após misturar a cola, dirigi-me ao móvel que guarda as tintas e retirei o frasco preto: “Vasco, força! Experimentamos o preto, mas com muito cuidado!” – o Vasco colocou a tinta dentro do copo, misturou com o verde-escuro e disse: “Eu acho que é preciso mais preto.”

Eu: “Será? Sabes que se colocarmos muito mais pode mudar de cor para cinzento e nós queremos pintar o pinheiro de verde, não é?”

V: “Eu acho que fica de todas as cores!”

Eu: “Será? Temos de experimentar, o que achas?”

V: “Eu acho bem! Olha sabes que já montei a minha árvore de Natal?”

Eu: “A sério? E colocaste a bola da Disney que me falaste no outro dia?”

V: “Ainda não! Amanhã vou para Porto-Covo, e a minha mãe chega hoje a noite!”

Eu: “Que bom! Vais ficar uns dias a descansar na tua casa de férias! A mãe chega de onde?” - questionei-o. “Vem de um país muito perto... Mas não me lembro de qual!” – responde-me.

Eu: “Bem... De um país de perto pode ser Espanha, França...!”

Prof. Ana Teresa: “Será Inglaterra?”

V: “Não, não é nada disso... França já é longe! Podes dizer todos os países perto do nosso Marta?” – questiona-me, enquanto mexe a tinta verde-escura que está no copo, e pinta a folha que está a sua frente.

Eu: “Sim, posso! Então, temos Espanha, Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, Áustria... Mas estes já são um bocadinho longe e não tão perto como dizes Vasquinho...!”

V: “Não, não é nenhum desses...” – baixa a cara, e continua a pintar a folha. – “Logo quando o pai chegar vou lhe perguntar e depois digo-te!”

Eu: “Que boa ideia! Fica combinado Vasco, a Marta vai ficar à espera!”

O Vasco terminou de pintar e disse: “Mas Marta, e se metêssemos mais preto agora?” – respondo-lhe – “Se metêssemos mais preto agora, o verde iria ficar cinzento, mas podemos experimentar um dia misturar as cores para ver o que originam!”

O Vasco terminou de pintar a sua folha com a tinta e eu ajudei-o a colocar a folha num local favorável para que secasse facilmente. Chamo-o e digo: “Vamos lavar as nossas mãos?” – acenou-me positivamente e dirigimo-nos à casa de banho. Lavámos as mãos e, quando regressámos à sala disse-lhe, apontando para a mesa: “É a nossa responsabilidade, temos de limpar a mesa, que ficou com tinta.” – o Vasco respondeu-me: “Pois é!” – foi buscar o pano amarelo e, juntos limpámos a tinta verde que ficou na mesa.

Nota inferencial

“A nossa liberdade torna-se maior no diálogo com os outros, na capacidade de pensarmos em conjunto, não para nos diminuirmos numa mediana, ou mediania, mas para nos alargarmos e criarmos uma consciência comum.” (Nóvoa, 2021, p.5)

O diálogo torna-se poderoso na compreensão que temos do outro. Ser escutado faz parte de algo que nos propõe a ser ativos e participativos e, sem esta escuta, era impossível conhecer e relacionar-nos com o próximo. Contextualizando, o Vasco era uma criança que fazia parte do outro grupo do pré-escolar e, a minha relação com ele, até há umas semanas era pouco desenvolvida, visto que se estava a adaptar às rotinas, ao grupo e à equipa e eu procurei dar-lhe o seu espaço e respeitar o seu tempo. A nossa relação foi-se construindo com base no diálogo e, o nosso conhecimento foi feito aos poucos, através da escuta ativa.

Quando este diálogo decorreu, eu e o Vasco já havíamos falado bastante anteriormente. Para mim, é tão bom conversar com eles... É assim que aprendo tanto... sim, porque nós adultos não sabemos tudo, e é ao ouvir as nossas crianças que nos tornamos capazes de sermos respeitadores e bons ouvintes. O diálogo e a escuta ativa vão ao encontro de uma aprendizagem ativa das crianças, visto que, segundo Campos (2021), a participação efetiva acaba por envolver a comunidade, integrando diversos saberes e práticas reais nos processos de aquisição de conhecimento. Na minha opinião, sem do diálogo anterior com o Vasco não seria possível ir ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, como é de mencionar que, a proposta da mistura de cores foi elaborada, posteriormente com a criança.

A participação do Vasco na rotina e, o facto de o ter ouvido e conversado fez com que o conhecesse melhor e reconhecesse a o conceito participativo como uma causa pública, com o alicerce do bem-estar individual e justiça social (Esteves, 2021).

Por fim, devo mencionar que as minhas crenças, e a pessoa que sou, na minha individualidade, estão especificadas na nota descritiva. Esta sou eu, na minha pura verdade... Os meus dias são passados, maioritariamente, a conversar com as crianças, ouvindo as suas partilhas, enquanto ouvem as minhas também. E, assim, nasce uma relação bonita, para além de um educador-criança. Esta relação resulta do afeto, escuta, carinho e muito amor pelo que faço, pois sei e acredito que, uma criança que é ouvida, valorizada, ajudada e apoiada é muito mais feliz, realizada e concretizada, do que a que não possui estas hipóteses.

Nota de campo 2

Local: Espaço interior

Hora: 14h

Nota descritiva

Por volta das 14h, o espaço interior da Instituição foi ocupado pelas intervenientes, sob a minha vigilância, unicamente, em sala.

Amélia: “Podíamos juntar todas as cadeiras e fingir que brincamos às mães e às filhas!”

Eu: “Que boa ideia!” – sem antes me terem ouvido, já se encontravam a organizar as cadeiras.

A Pilar foi buscar as cadeiras azuis, que se encontram junto às janelas da sala. A Carolina foi buscar mais cadeiras, que se encontram encostadas à parede da sala. Organizaram-nas em forma de meia-lua, e foram-se sentando à medida que a organização já estava terminada.

Carolina: “Pilar, tu podes ser a mãe primeiro!”

Teresa: “Também acho!”

Amélia: “Depois sou eu!”

Eu: “Posso ser a filha mais velha!”

A Pilar começa a distribuir os pratos de plástico coloridos e intervém, dizendo:

“Vou distribuir estes pratos. Um para cada uma, vou buscar os talheres, e os copos para beberem água ok filhas?”

A Pilar foi buscar os copos de plástico coloridos, e os talheres e distribuiu a cada, enquanto estamos todas sentadas em forma de meia-lua na cadeira.

Eu: “Mãe, o que é o almoço?”

Piedade: “Nós não sabemos!”

Pilar: “Primeiro vamos comer sopa!”

Amélia: “No fim podemos comer mousse de chocolate!”

Eu: “Eu gostava de comer pizza!”

Pilar: “E é isso filha! Pizza!” – finge que retira as fatias de pizza de um prato grande, também de plástico e distribui por todas.

Cada uma leva a sua fatia de pizza à boca e, no fim, a Amélia diz: “Estava muito bom mãe!” – finge que bebe água do copo.

Eu: “Estava deliciosa! Quem é a próxima a ser a mãe?”

Amélia: “Sou eu!” – levanta-se da cadeira e dirige-se à casinha.

Enquanto a Pilar trocava de lugar com a Amélia, as meninas foram ajudando a arrumar a sala e os pratos:

Alice: “Temos que ajudar os mais velhos, eu vi isso num livro!”

Eu: “Muito bem Alicinha! A Marta concorda mesmo contigo, ajudamos todos os que nos rodeiam e assim a nossa vida é muito mais feliz!”

Amélia: “Pois é! Temos de nos ajudar uns aos outros, se não o Planeta Terra fica muito triste!”

Carolina: “A minha avó Luísa às vezes precisa de ajuda!”

Pilar: “Oh Marta, tu sabes que o meu avô Mário também precisa de ajuda às vezes?”

Eu: “E vocês ajudam os avós?”

Pilar: “Eu sim, quando vou dormir à casa dos avós eu ajudo a avó a cozinhar!”

Carolina: “Eu também ajudo os avós, e também ajudo o meu mano a gatinhar!”

Piedade: “A minha mãe tem uma bebé na barriga! É a Rosarinho!”

Eu: “Fico muito feliz para saber isso meu anjo! – dirijo-me à Carolina – “E também fico feliz por ajudares o teu mano, ele vai adorar ter sempre a tua companhia!”

Pelas 14h30, passados 30 minutos desde o início da ação, chegou a professora de inglês.

P. Inglês: “Olá meninas! Chegou a hora de irmos para a aula!”

Pilar: “Adoro-te Marta!” – abraça-me – “Nunca te vais embora!”

Amélia: “Pois não, a Marta nunca vai embora!” – afirma, abraçando-me as pernas.

Nota inferencial

Mayall (2007, citado por Salvio, 2013, p.245), afirma que a abordagem participativa carece do uso da “observação como instrumento de estudo sobre a infância, ao “ouvir a infância”, ouvir a sua palavra”. E, é desta forma que acredito que o facto de o educador se integrar nas brincadeiras promove a perspetiva de a voz das crianças ser ouvida.

A brincadeira como linguagem da criança é reforçada por Savio (2013), como permissão de oferecer espaço ao educador para ser capaz de observar a brincadeira. Isto permitiu-me dialogar com as crianças, e ouvir aquilo que se sentiram confortáveis para partilhar comigo e, com as restantes crianças que nos rodeavam. Através das formas de expressão relacionadas com a brincadeira, compartilhadas pelas crianças é possível que as mesmas se tornem capazes de exprimir os seus pontos de vista (Savio, 2013).

Confesso que agarrei neste momento, de forma a refletir acerca de um momento que fugia, relativamente, à rotina, visto que me pretendia focar num momento do “aqui e agora”. E, assim, foram surgindo várias intervenções das crianças relacionadas com as suas vidas e com acontecimentos diários.

Foi um momento muito enriquecedor, no qual foi possível cada uma fazer partilhas e, assim, consigo compreender que a brincadeiras se centra na vida “emocional e pessoal da criança” (Savio, 2013, p.249). A brincadeira ativa auxilia a criança a

evidenciar o seu papel ativo no mundo. Sem dúvida que, foi um momento bastante oportuno para a expressão e valorização das partilhas ativas. A partilhas ativas das crianças foi importante para que as mesmas se sintam capazes, e importantes, tanto na sua vida como na vida do próximo, na medida em que nos ouvimos mutuamente.

Como está mencionado no RPES, uma das questões a que me proponho descobrir é: “De que forma é promovida e valorizada a prática participativa?”. Neste seguimento, confesso que pensei nesta questão, como se fosse eu mesma a respondê-la e, apercebi-me que, estes momentos informais se tornam essenciais para a promoção da prática participativa das crianças. Por exemplo, este momento ocorreu enquanto as restantes crianças se encontravam a dormir, na hora da sesta e, com um grupo pequeno, foi possível retirar mais informação, e ouvir acertadamente cada uma destas meninas, que participavam na brincadeira.

Como afirmam Silva et al. (2016, p.16), o educador deve “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito”, o que vai ao encontro da **participação como estratégia de aprendizagem**. Assim, confesso que foi um momento que ficou guardado no meu coração, na medida em que me senti de novo como uma criança de 5 anos, uma menina que gostava de brincar com as outras e, que gostava também de ter sido mais ouvida. Agora que me “encontro do outro lado da face da moeda”, como uma futura educadora, procuro envolver as crianças em **todas** as rotinas, e em todos os momentos, porque tudo se baseia nelas mesmas. Tudo deve ser pensado **para** as crianças, para que se envolvam nas suas vidas como um ser ativo e um cidadão respeitador.

Por fim, gostava de mencionar que tudo o que tenho vindo a construir com as crianças se revela transdisciplinar ao amor que recebo diariamente. E, como futura educadora pretendo envolver-me sempre nas brincadeiras/momentos/rotinas com as crianças, para que se encontrem sempre no centro das suas aprendizagens e processo de desenvolvimento.

Nota de campo 3

Hora: 10h

Local: Espaço interior

Nota descritiva

Perto das 10h da manhã o Vasco chegou à escola acompanhado pela mãe. A mesma deixou o Vasco na sala e afirmou: “Tenho agora uma reunião com a educadora do mano do Vasco! Até logo!” – e, assim foi, a mãe ausentou-se e o Vasco dirigiu-se para a área da casinha, onde brincou até a terapeuta chegar.

T: “Olá Vasco! Vem com a Ana brincar!” – o Vasco dirigiu-se para a sala no andar superior com a terapeuta, onde permaneceu cerca de 30 minutos. Quando voltou, os seus olhos estavam cheios de lágrimas, enquanto o som do seu choro abafou tudo o que se ouvia na nossa sala.

Eu: “Vasquinho, porque choras?” – a terapeuta responde-me – “Encontrou a mãe pelo caminho e queria que a mãe cá ficasse.” – respondo – “Oh, não fiques assim Vasquinho, a mãe já vem. A Marta dá-te um colinho!” – pego-o ao colo, enquanto chora ao meu ouvido. Faço-lhe festas nas costas, enquanto se acalma, moderadamente.

Educadora: “Boa Vasquinho! Fica calmo!” – dirige-se a mim e diz – “Vamos tentar que vá brincar.” – tiro o Vasco do colo e digo-lhe: “Vai brincar meu anjo.” Quando o observei, passados cinco minutos, ainda continuava a chorar, enquanto dava voltas à mesa grande da nossa sala.

Amélia: “Eu vou pintar com o Vasco, eu sei que ele gosta. Eu adoro-o e não gosto de o ver chorar!” – respondo – “Tão querida Amélia, muito bem! Que boa atitude, fico mesmo feliz e agradeço-te muito, a tua ajuda é essencial!”

A Amélia foi buscar os copos de plástico, que já continham tintas, amarela, cor de laranja e cor-de-rosa, no seu interior. Colocou-as em cima da mesa e sentou-se junto ao Vasco. “Ah, esqueci-me das folhas, vou lá buscar!” – foi buscar as folhas a correr e sentou-se junto ao Vasco.

Amélia: “Vasco, queres pintar? Tens aqui tintas, olha!” – pega na mão do Vasco e faz com que o mesmo pegue no pincel. – “Olha, eu vou pintar cor de laranja!” O Vasco pegou no pincel e pintou a folha, em formas de círculo, cada cor numa ponta da folha, não se tocando entre elas. Sem responder, verbalmente, à Amélia, continuou a pintar e acalmou-se, na medida em que o seu choro desvaneceu e, deixou-se levar pela pintura.

Amélia: “Que pintura bonita!” – vem ter comigo, enquanto o amigo continua na mesa sentado a pintar. – “Marta, olha o Vasco! Já não está a chorar!” – respondo, como se não estivesse a observar desde o início da ação. – “Amélia, estou muito feliz contigo.

És mesmo uma boa menina. A Marta fica muito feliz por seres tão amiga dos teus amigos e por nos teres ajudado com o Vasquinho!” – responde-me – “Eu sou mesmo especial não sou Marta?” – digo, abraçando-a – “És mais do que especial, és uma relíquia!”

Nota inferencial

A Amélia sempre foi uma menina que se revelou prestável e atenta aos sinais dos amigos. Penso que, foi um momento importante para que agisse, perante o que sentia. Assim, ofereci-lhe toda a autonomia para que fosse um membro ativo neste processo. Assim, a sua participação ativa foi crucial para, sobretudo, prestar ajuda a um amigo, que não se sentia bem.

A sua participação foi crucial para que o Vasco recuperasse e ficasse estável. Como afirmam Tomás e Fernandes (2013), é importante que a participação ativa das crianças seja construída através da valorização das conquistas e capacidade de resolução de problemas, consolidando as crianças como um sujeito de direitos. Desta forma, a minha prática de ação, neste momento, baseou-se no facto de acreditar que a Amélia era capaz de me ajudar na resolução deste problema. Confesso que fiquei muito surpreendida com a atitude da Amélia, e com a sua capacidade de observação perante as necessidades do Vasco, bem como com a capacidade de se exprimir e intervir, ativamente, ajudando o amigo e participando numa “rotina”, na qual seria o educador a intervir. Questiono-me “porquê é que tem de ser o educador? As crianças também são capazes” e, por ter conhecimento disto, penso que a sua participação no momento foi crucial para acalmar a criança que foi ajudada.

Nota de campo 4

Local: No interior da sala...

Hora: 10h30

Nota descritiva

Por volta das 10h30 estava eu, o Vasco A e o Lopo a folhear livros de culinária do Mundo. Pesquisávamos acerca de receitas de diferentes culturas para realizarmos na nossa sala, para dar seguimento ao nosso Projeto.

Estagiária: “Malta, o que acham de pesquisarmos aqui nestes livros algumas receitas pelo Mundo fora?”

Vasco: “Eu acho que é uma boa ideia!”

Piedade: “Eu conheço esta! São espetadas de fruta!”

Estagiária: “Tens razão Pi! E diz aqui que as espetadas de frutas, com mel por cima, têm origem na Índia! Sabiam?”

Francisca: “Eu não sabia, mas sei qual é o país do chá!”

Estagiária: “A sério? Qual é fofinha?”

Francisca: “Não sei o nome, mas os pais da Pilar já lá estiveram!”

Estagiária: “Ah! Então temos de descobrir que país é esse!”

Lopo: “Marta, eu tive uma grande ideia!”

Estagiária: “A sério Lopo? Conta-nos!”

Lopo: “Sabes que eu quando estava calor, fui a Itália com os meus pais, e com a minha mana mais velha, e eu sei que lá é o país da pizza! Podíamos fazer!”

Estagiária: “Uau! Mas que ideia incrível! Sabes que a Marta já foi muitas vezes a Itália e comi lá muitas pizzas e muitas massas! Vocês gostam da ideia do Lopo? Podemos ver fotografias e vídeos das pizzas lá em Itália! O que acham?”

Vasco A.: “Eu gostei da ideia!”

Piedade: “Eu adorei a ideia do Lopo, mas Marta, não posso por tomate na minha pizza, porque não gosto!”

Estagiária: “Então e não metes! Não tem mal princesa, não é por isso que deixa de ser uma pizza, só é diferente de todas as outras!”

Vasco A.: “Eu quero meter azeitonas porque na minha casa como pizza com azeitonas!”

Francisca: “Eu quero por tomate cherry!”

Piedade: “E eu quero por fiambre e queijo! É uma pizza margarita!” – diz com um grande sorriso.

Estagiária: “Bem, eu já percebi que vocês percebem muito de pizzas! Para a semana podemos fazer cada um uma pizza, temos de falar com os outros amigos, combinado?”

E, assim foi. Na semana seguinte, o grupo realizou a proposta que foi feita pelo Lopo.

Nota inferencial

Ao longo da minha prática procuro escutar e executar, se possível, o que as crianças sugerem, em primeiro lugar, porque uma das minhas principais intencionalidades é ir ao encontro dos seus interesses e necessidades e, seguidamente, porque acredito e considero a criança, sempre, como um sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Assim, a participação ativa das crianças nas rotinas e nas planificações é crucial para que exista um equilíbrio de negociações entre o educador e as crianças. Neste sentido, considero que o planeamento pode e deve ser alterado consoante as sugestões das crianças. A planificação diária deve ser feita com e para as crianças, na medida em que as ajuda a desenvolver a iniciativa própria e a autonomia, reconhecendo o que dizem (sentido de escuta ativa, por parte do educador) e, como afirmam Hohmann e Weikart (2011) este acontecimento, permite às crianças controlar o que se passa no momento, e obter o poder de partilha com o adulto, sentindo-se responsáveis na organização da rotina. Na minha opinião, as crianças devem tomar decisões, e o papel do educador deverá ser o de mediador e coordenador, auxiliando e estimulando a participação das crianças nas práticas autónomas, visto que devem ser elas a decidir as suas necessidades.

Nota de campo 5

Hora: 13h15

Local: No espaço exterior, junto às árvores

Nota descritiva

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os desprovidos de poder, significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.”

Hoje, pelas 13h15, estava a conversar com o Lourenço quando o Kiary me chamou, alertando: “Tia, a menina não me deixa subir à árvore” – eu respondo: “Queres

ajuda da Marta?” – ele acena-me, confirmando. Levantei-me da terra e dirigi-me à área verde, junto às árvores, dando a mão ao Lourenço, que me acompanhou. Olhei para o cimo da árvore, onde estava a Amélia sentada e disse-lhe:

“Amélia, o Kiary veio pedir-me ajuda, passa-se alguma coisa?” - ela responde-me – “Sim! O Kiary não pode subir à árvore!” – digo – “Mas porquê? A árvore é de todos e já conversámos que somos todos amigos e, devemos partilhar, assim somos todos mais felizes!” – a Amélia responde-me – “Sou eu que mando! Vou fazer ‘um, dó, li, tá’ – deixe que o fizesse e disse: “Amélia, a Marta precisa de te dizer, o Kiary estava cá primeiro e, 14 além disso, todos podemos ser livres cá na escola, por isso, peço-te que desças da árvore, por favor.”

A: “Então posso dizer-te uma coisa?”

Eu: “Sim, claro!”

A: “Posso ensinar o Kiary” – sem me dar espaço diz – “Então metes o pé aqui, aqui e depois ali! E depois ficas mais alto!” O Kiary respondeu assertivamente. A Amélia desceu da árvore e veio para junto a mim. A Teresa disse: “Amélia, temos de ser amigas do Kiary” – a Diana continuou – “Ele veio de muito longe!” – eu digo – “É mesmo verdade Amélia! Obrigada pela vossa ajuda meninas, pois era isto mesmo que a Marta queria dizer-te” – fito a Amélia – “O Kiary veio de muito longe e eu sei que ele pode sentir-se sozinho, pois já o vi a chorar e já partilhou isso com a Marta. Vejam” – baixome ao nível das três – “já pensaram se fossem vocês a ir ou vir de uma casa muito longe, sem conhecer nenhum amigo? É muito difícil, por isso, vamos tentar ajudá-lo?” – a Diana diz – “Sim, eu brinco com ele no escorrega!” – respondo – “Muito bem!”

Por fim, observei durante os próximos minutos. O Kiary subiu à árvore, voltou a descer no mesmo segundo e disse: “Teresa, agora é sua vez de subir!”. Eu afastei-me, e continuaram os quatro a brincar.

Nota inferencial

A primeira questão que me fiz foi: “Como vou lidar com a Amélia, sem fazê-la chorar e magoá-la e, ao mesmo tempo, fazendo-a compreender o lado dos amigos, fazendo-a compreender que os mesmos também podem participar?”

Quando o Kiary me chamou, os seus olhos enchiam-se de lágrimas, que não lhe escorriam a cara. Optei por ser eu mesma, na minha essência. Deixei a Amélia falar e

tentei compreender o seu lado, explicando-lhe o que eu sentia, também. De acordo com Silva et al. (2016), o educador tem a responsabilidade de, através da observação, planeamento e avaliação, adequar a sua prática às necessidades do grupo. Assim, o tema da resolução de problemas/conflitos surge de forma complexa e, por vezes, ambígua.

Nesta situação, procurei agir, de forma a deixá-los revelar sentimentos e interesses, pois sei que, os seus direitos à voz devem ser aplicados, sempre. A resolução 15 de conflitos, segundo Johnson e Johnson (2005) “pode ser definida como a resolução de um problema para que o conflito termine.”

Assim, optei por seguir os seguintes passos:

- Levar a criança a questionar-se e ter em conta a perspetiva do outro;
- Reforçar, positivamente, a atitude da Amélia, em remediar-se e explicar ao Kiary como se subia: o que considero ter sido uma forma de se sentir útil;
- Optar pelo reforço positivo, através da conversa que tive com as três meninas, optando por valorizar e, não “rebaixar”.

Para mim, a criança é o sujeito ativo da sua própria aprendizagem e gosto de os deixar resolver os seus problemas, sem a minha intervenção. Nesta situação optei por intervir, visto que o Kiary é uma criança que se tem vindo a revelar sensível e, com algumas inseguranças devido à situação em que se encontra. Por isso, decidi ajudá-lo, para que, numa próxima vez seja capaz de resolver o problema, e ganhe confiança em si próprio.

Nota de campo 6

“Eu não como isto, mas também quero comer bolo-rei!”

Hora: 10h

Local: Interior da sala

Pelas 10h a equipa educativa organizava a sala para a elaboração de um bolo-rei. A educadora organizou os ingredientes, quando surge uma afirmação!

K: “Eu não como isto, mas também quero fazer bolo-rei!”

Eu: “Oh princesa! Claro que! E tu vais fazer, e vai ser um bolo muito especial! Por exemplo, gostavas de utilizar a manteiga que os pais trouxeram e que tu podes comer? É tão boa! E assim consegues fazer e comer o teu bolo”

K: “Sim, eu quero, mas eu também queria por noz porque eu gosto!”

Eu: “Então, mas noz tu podes comer fofinha! Só temos de utilizar as tuas coisas, que estão na cozinha, e já começamos a fazer, pode ser?” – abraçou-me e sorriu.

M: “Olha Kika, o teu bolo vai ser tão especial que até vai ter outra cor! E os pais provam em casa boa?” – ela acenou.

Quando todo o grupo terminou a realização do bolo-rei, de grupo e individual, existiu um tempo, em que a Francisca esteve comigo e com a educadora cooperante, durante, exatamente, o mesmo tempo que foi dispensado para o grande grupo.