

ANA SOFIA MARTINS BORLINHA

**A VOZ E A VEZ DAS CRIANÇAS NA
PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCATIVO
DE QUALIDADE EM JARDIM DE INFÂNCIA**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

2022

ANA SOFIA MARTINS BORLINHA

**A VOZ E A VEZ DAS CRIANÇAS NA
PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE EDUCATIVO
DE QUALIDADE EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Carla Alexandra Lourenço Duarte Rocha Dionísio Gonçalves

Professora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

2022

A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em jardim de infância

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Ana Sofia Martins Borlinha

Copyright

Ana Sofia Martins Borlinha

Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho, caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 1997, p. 155)

Agradecimentos

A redação deste relatório de investigação marca o término de uma grande etapa na minha vida, foi sem dúvida o culminar de um percurso bastante longo e intenso, mas rico em aprendizagens pessoais e profissionais. Não posso deixar de expressar a minha eterna gratidão a todos que, de certa forma, estiveram presentes nos bons e maus momentos e este agradecimento é para todos vós que me ajudaram a alcançar este objetivo.

À minha família, principalmente pais, irmão, avó e tios que sempre me deram forças para seguir este sonho e nunca deixaram de acreditar em mim, agradeço pelas suas palavras reconfortantes nos momentos mais difíceis quando tudo parecia ser impossível.

Às minhas orientadoras, professoras Doutoras Carla Dionísio Gonçalves e Olga Ludovico, agradeço por toda a disponibilidade prestada, por todas as palavras amigas e incentivo nesta concretização. Obrigada por todos os ensinamentos que me proporcionaram.

À Ana, que, desde sempre, partilhou comigo este sonho de ser educadora, e, que apesar da distância e de termos seguido caminhos diferentes, agradeço o apoio, amizade e companheirismo que sempre estiveram presentes. Agradecer-lhe também por toda a ajuda prestada neste percurso.

Às minhas colegas de turma, Cristiana, Rita e Carolina, que partilham também o gosto pela educação de infância, tal como eu. O meu obrigada pela partilha de conhecimentos e pelo companheirismo durante todo o meu percurso académico.

Às instituições e respetivas educadoras cooperantes e auxiliares, agradeço por toda a ajuda na concretização deste sonho. Obrigada por partilharem comigo as suas práticas pedagógicas, o seu grupo, o seu espaço e o seu tempo. Agradecer também às crianças e respetivas famílias, que fizeram com que este trabalho se tornasse possível.

A todos os que fizeram parte desta viagem, a minha eterna gratidão.

Resumo

O presente relatório intitula-se *A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em jardim de infância* e foi concretizado numa instituição privada, na valência de pré-escolar, do concelho de Faro, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve. Neste estudo, participou um grupo de vinte e três crianças, sendo que o objetivo principal foi abordar a importância de dar a voz e a vez às crianças no seu processo de aprendizagem.

Assim que nascem, “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo significa valorizar as suas experiências, os seus saberes e competências, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades.

A metodologia adotada para este estudo foi de caráter qualitativo, sendo que foi utilizada, mais precisamente, a metodologia de investigação-ação. Para esse efeito, foi necessário recorrer a instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante, registos audiovisuais, conversas informais, notas de campo e entrevistas. Posteriormente, os dados recolhidos foram interpretados e analisados, de modo a encontrar respostas para as questões de investigação colocadas.

Os resultados deste estudo indicam que, quando são ouvidas e os adultos têm em conta aquilo que dizem, que pensam e o modo como fazem, as crianças estão mais predispostas para aprender com o adulto e com os próprios colegas. Com as atividades realizadas, foi sempre privilegiada a voz e a vez das crianças em tudo aquilo que eram as suas motivações e predisposições.

Palavras-Chave: jardim de infância; ambiente educativo; a voz e a vez da criança; pedagogia participativa.

Abstract

The following report is entitled *The voice and turn of children in the promotion of a quality educational environment in kindergarten* and it was carried out in a private institution, in the pre-school area, in the municipality of Faro, within the framework of Practice of Supervised Teaching II, from the Masters in Pre-School Education, from the School of Education and Communication, from the University of Algarve. In this study, participated a group of twenty-three children and the main objective was to address the importance of giving children a voice and a turn in their learning process.

As soon as they are born, “children have enormous potential for energy, a natural curiosity to understand and make sense of the world around them, being competent in relationships and interactions with others and open to what is new and different” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Recognizing the child as a subject and agent of the educational process means valuing their experiences, their knowledge, and their skills, in order to develop their full potential.

The methodology adopted for this study was of a qualitative nature, and, to be more precise, it was used the research-action methodology. For this purpose, it was necessary to use instruments and data collection techniques, such as participant observation, audiovisual recordings, informal conversations, field notes and interviews. After that, these data were interpreted and analyzed, to respond to the problem.

The results of this study indicate that when children are listened to and we hear what they have to say, they are more predisposed to learn from adults and from their peers. With the activities carried out, the children's voice and turn were always privileged in all their motivations and predispositions.

Key words: kindergarten; educational environment; the child's voice and turn; participatory pedagogy.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	ix
Índice de Apêndices.....	x
Siglas e Acrónimos	x
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual.....	3
1.1. A criança como sujeito e agente do processo educativo.....	3
1.2. Linguagem e comunicação em contexto Pré-Escolar	5
1.2.1. Comunicação Verbal	5
1.2.2. Comunicação Não-Verbal	6
1.3. Reconstruindo práticas participativas	7
1.4. O papel do educador enquanto mediador das aprendizagens	10
1.5. A voz e a vez das crianças na coconstrução do ambiente educativo	12
Capítulo II - Metodologia.....	14
2.1. Justificação das Opções Metodológicas.....	14
2.2. Questões e objetivos da investigação.....	16
2.3. Participantes no estudo	17
2.4. Instrumentos e processos de recolha de dados.....	18
2.4.1. Observação Participante	18
2.4.2. Conversas informais	18
2.4.3. Registos audiovisuais	19
2.4.4. Notas de campo	19
2.4.5. Entrevista	20
Capítulo III – Apresentação dos resultados	23
3.1. Descrição da Intervenção Pedagógica	23
3.1.1. Atividade de diagnóstico	24
3.1.2. Apresentação das propostas realizadas pelas crianças	25
Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados	39

Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas.....	47
Apêndices	52
.....	52

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 – Dados alusivos às ideias sugeridas pelas crianças, recolhidos com base nas conversas informais realizadas	27
--	----

Índice de Figuras

Figura 1.1 – Eixos pedagógicos da Pedagogia em Participação	9
Figura 3.1 – Leitura mediada do conto “A Noite de Natal” com recurso a fantoches e adereços.....	26
Figura 3.2 – Questões feitas durante as conversas informais.....	27
Figura 3.3 – Partilha em grande grupo da planificação em teia das ideias sugeridas pelas crianças.....	27
Figura 3.4 e 3.5 – Ilustração da planificação em teia.....	28
Figura 3.6 – Identificação da concretização das ideias com recurso a etiquetas.....	28
Figura 3.7 e 3.8 – Concretização do Pai Natal e da Rena recorrendo a diversos materiais.....	39
Figura 3.9 – Pintura de caixas de ovos.....	30
Figura 3.10 – Exploração livre da neve artificial.....	30
Figura 3.11 – Carta ao Pai Natal.....	31
Figura 3.12 – Percurso até aos CTT de Faro.....	31
Figura 3.13 – Envio das cartas ao Pai Natal.....	31
Figura 3.14 – Resultado final do Pai Natal.....	32
Figura 3.15 – Resultado final da Rena.....	32
Figura 3.16 – Resultado final da árvore de Natal.....	32
Figura 3.17 – Diálogo com recurso a cartões.....	33

Figura 3.18 – Debate em grande grupo sobre os espaços.....	34
Figura 3.19 – Colagem do cartão no respetivo espaço.....	34
Figura 3.20 – Colagem das ilustrações.....	34
Figura 3.21 – Resultado final do cartaz.....	34
Figura 3.22 – Seleção das ideias em grande grupo.....	35
Figura 3.23 – Pintura dos cartões com imagens.....	36
Figura 3.24 – Pintura do círculo em cartão.....	36
Figura 3.25 – Apresentação em grande grupo.....	36
Figura 3.26 – Resultado final do jogo das cores.....	36
Figura 3.27 – Pintura dos cartões.....	37
Figura 3.28 – Criança a mostrar a expressão facial.....	37
Figura 3.29 – Diálogo em grande grupo do resultado final e respetivas expressões.....	37
Figura 3.30 – Recolha de elementos da natureza.....	38
Figura 3.31 – Diálogo em grande grupo sobre o objeto de observação, as lupas.....	38
Figura 3.32 e 3.33 – Exploração livre dos elementos naturais.....	38
Figura 3.34 – Resultado final/organização dos materiais.....	39

Índice de Apêndices

Apêndice A – Consentimento informado	53
Apêndice B – Guião de entrevista à educadora cooperante	54
Apêndice C – Grelha de registos de observação	55
Apêndice D – Quadro de categorização da entrevista à educadora cooperante	56
Apêndice E- Ex. de notas de campo sobre os gostos e desejos do grupo de crianças.....	59

Siglas e Acrónimos

JI – Jardim de infância;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PCG – Projeto Curricular de Grupo;

PE – Projeto Educativo;

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

Introdução

O presente relatório de investigação intitulado *A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em jardim de infância*, surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo a Prática de Ensino Supervisionado decorreu numa instituição privada situada na cidade de Faro.

Com a realização deste estudo, pretende-se dar a voz e a vez às crianças escutando e ouvindo os seus interesses e propostas do que gostariam de realizar, bem como desenvolver a prática pedagógica a partir dos seus interesses, propostas e competências.

O interesse por esta temática sempre esteve bastante presente enquanto mestranda, pois é minha convicção de que a criança é um ser com competências capaz de contribuir para a sua própria aprendizagem, tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Os seus interesses e necessidades são dos principais pontos que devem estar presentes em qualquer prática pedagógica. O educador deve ter o cuidado de colocar intencionalidade educativa em tudo o que faz, ou seja, deve ter sempre objetivos bem delineados para a realização das suas atividades e produções, tendo sempre uma visão e escuta ativas (Lopes da Silva et al., 2016).

A criança e a sua automotivação para a descoberta devem ser alguns dos principais objetivos de qualquer educador de infância. Para tal, deve, acima de tudo, garantir o bem-estar e respeitar os interesses da criança, para que seja possível proporcionar um ambiente estimulante ao seu desenvolvimento integral e harmonioso. Visto que o educador tem a função de orientar as aprendizagens das crianças, deve ter em conta que todas as crianças necessitam de ter oportunidades de experimentação sensoriais e motoras. Desta forma, é importante que exista um ambiente estruturado, bem organizado e harmonioso, onde existam objetos estimulantes que estejam ao alcance das crianças, permitindo a existência de uma variedade de escolhas, desafios visuais, táteis e motores que despertem a atenção da criança, encorajem a curiosidade, a exploração e que permitam a cada criança estabelecer uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e

aprendizagens, tirando partido do meio social alargado e das interações que a educação de infância possibilitam (...)” (p. 9).

Por largos anos, a criança foi sempre vista como um ser mais frágil, com pouca inteligência, metaforicamente falando, a chamada “tábua rasa” e, era mesmo comparada a “adultos em miniatura”, expressão utilizada por Rousseau (1995). Não obstante, com o passar dos anos, esta conceção foi-se alterando e passaram a ser consideradas como seres importantes, valorizados, com características e identidades próprias. Nesse sentido, “(...) as crianças são sujeitos que têm voz própria, pelo que terão de ser consideradas com muita seriedade, devem ser ouvidas e deve ser captado, com toda a atenção e rigor, o que dizem, sentem, fazem, inventam, brincam” (Correia, 2018, p.17).

No que concerne a este estudo, foram formulados alguns objetivos, nomeadamente:

- Escutar as crianças, ouvindo os seus interesses e propostas que gostariam de realizar;
- Colocar em prática tudo aquilo que foi dito por elas.

De acordo com a problemática do estudo, chegou-se à conclusão de que seria apropriado uma abordagem de cariz qualitativo, com recurso a procedimentos da metodologia de investigação-ação.

Importa mencionar que este relatório está dividido em quatro capítulos distintos. O Capítulo I diz respeito ao Enquadramento teórico-conceptual, que articula a teoria com a prática de forma interpretativa e reflexiva; o Capítulo II é referente ao enquadramento metodológico, onde é abordado o desenho metodológico da investigação, as questões e os objetivos que delinearão esta investigação, a natureza do estudo, a metodologia de investigação-ação, a observação participante, os participantes da investigação, os instrumentos; o Capítulo III diz respeito à intervenção pedagógica, sendo descritas todas as atividades realizadas e a estratégia investigativa educativa, assim como os dados recolhidos; por último, no capítulo IV, são descritos os resultados do estudo. Para finalizar o relatório, são feitas algumas considerações finais sobre todo o processo investigativo, bem como das aprendizagens e crescimento da investigadora ao longo do estudo e da PES.

Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

1.1.A criança como sujeito e agente do processo educativo

“Estamos a fazer com que as nossas crianças transitem anestesiadas pela educação. E acredito que deveríamos fazer exatamente o oposto. Não devemos fechá-las, devemos despertá-las para o que trazem dentro delas”
(Robinson, sd, citado por L’Ecuyer, 2017, p. 39).

A educação de infância, mais precisamente a educação em Creche e a educação Pré-Escolar tornaram-se uma realidade bastante recente no mundo contemporâneo. Segundo Araújo (2018), “até metade do século XIX, sendo a família a unidade social e económica base da sociedade, as crianças pequenas eram geralmente educadas no seio da família alargada” (p. 7). Esta realidade foi-se alterando na sociedade contemporânea com a emancipação da mulher, no século XX, e, também, quando a família deixou de ser uma unidade económica produtiva, o que levou a que os tutores das crianças se deslocassem do contexto doméstico para o contexto de trabalho. Mediante estes fatores tornou-se crucial a criação de Jardins de Infância para garantir a educação de todas as crianças. Nesse sentido, Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial.” (p. 4).

Corroborando com o que foi proferido pelo Ministério da Educação (1997),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Reforçando essa premissa, Sarmiento (2016) afirma que a criança é como “ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias” (p. 7). Por isso, participar significa “mais do que fazer parte” (Tomás, 2007, p. 57). As crianças assimilam tudo à sua volta desde muito cedo, Post e Hohmann (2003) afirmam que, desde o nascimento, os bebés e as crianças aprendem de forma ativa, através das relações que estabelecem com os outros e pelas explorações dos materiais existentes ao seu redor. Este fator faz-nos crer que é crucial darmos primazia aos primeiros três anos de vida de uma criança, pois é nesse período que ela faz as suas maiores descobertas e adquire o maior número de

aprendizagens. Na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (UNICEF, 2019), estão expressos valores que visam a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo. É certo que no ramo educativo não existe um código deontológico para os profissionais de educação, existe uma Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], s.d), que todos os profissionais deviam conhecer. Dentro dessa carta estão empregues uma série de compromissos que guiam os profissionais no agir pessoal e profissional. Assim, destaca-se o primeiro compromisso, que deve estar presente em qualquer prática de um/a educador/a de infância: “respeitar cada criança (...) numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (APEI, s. d.p. 1). De acordo com esta premissa, a Declaração de Salamanca (1994) que se trata de um documento elaborado a fim de promover a Educação para Todos, acredita que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (...). (p. viii)

Considerar a criança como sujeito e agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. Assim, “ao participarem no planeamento e avaliação, as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Logo, este tipo de participação faz sentido para ambos os intervenientes: adultos e crianças. Reforçando essa ideia, “planear e avaliar com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). A criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança. Enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na

avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.

A participação das crianças no planeamento e na 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 (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2. Linguagem e comunicação em contexto Pré-Escolar

“Passamos o primeiro ano da vida de uma criança a ensiná-la a andar, mas o resto da sua vida a ensiná-la a calar-se e a sentar-se. Alguma coisa nisso está muito errada” (Tyson, sd, citado por L’Ecuyer, 2017, p. 59).

Com o passar do tempo, a criança foi ganhando um papel cada vez mais central no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se a personagem principal desse processo. A interação faz parte desse processo sendo encarada como “o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 27). Desta forma, ao garantir à criança esses direitos assume-se que ela é a principal agente da sua aprendizagem, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Comunicar com a criança é ouvir os seus interesses e necessidades relativamente ao mundo que a rodeia, tendo como objetivo dar-lhe o direito de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida e as suas escolhas, consoante os seus interesses.

1.2.1. Comunicação Verbal

A linguagem é a forma de expressão que nos possibilita comunicar com os outros, sendo o instrumento mais importante que temos para comunicar, estando intimamente ligado com o desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, Franco et al. (2003), dizem-nos que a “linguagem verbal é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir

através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (p. 16). Corroborando essa ideia. e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar. A linguagem que as crianças ouvem e interpretam na literatura para a infância, contribui para a sua própria linguagem, que usam para pensar, expressar-se e, mais tarde, escrever. Assim, deve-se “alargar intencionalmente as situações de comunicação que permitam à criança apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequá-la à sua comunicação e a situações diversas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62). É nos primeiros anos de vida, mais concretamente a partir dos dois anos, que as crianças adquirem um maior vocabulário, permitindo-lhes que se tornem fluentes linguisticamente. Este marco é de extrema importância, uma vez que permite às crianças adquirirem e desenvolverem a sua linguagem. Contudo, “implica muito mais do que aprender palavras novas, (...) ou produzir todos os sons da língua (...)” (Sim-Sim & Nunes, 2008, p. 11). É neste período que a criança aprende a falar e a relacionar-se com os que a rodeiam. Logo, o educador deve ter um olhar sensível e uma escuta holística quando nos referimos à comunicação entre crianças pequenas. De acordo com Gonzalez-Mena (2015), “a escuta holística é aquela que vai mais além de simplesmente ouvir, esta envolve o corpo todo e usa todos os sentidos para captar dicas sutis que não são postas em palavras ou que não são aparentes” (p. 57), para tal “os olhares e as escutas sensíveis devem fazer parte do dia a dia, para que se possa refletir e delinear novos caminhos, ressignificando-os” (Schlemmer & Felipe, 2016, p. 46).

1.2.2. Comunicação Não-Verbal

Para a criança participar “não basta proporcionar atividades e momentos interessantes e com interesse no quotidiano (...). É necessário criar condições para que elas se expressem, mas também para que os adultos oiçam o que têm para dizer, valorizando-as como pessoas com e de direitos” (Lemos, 2015, p. 47). Para isso, também é importante que o educador organize o espaço e os materiais, assim como está expresso no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/2001), de modo a promover a participação, interação, diálogo, que, por sua vez, irá garantir sucesso na aprendizagem.

Quando nos referimos a crianças pequenas, facilmente compreendemos que, muitas delas, ainda não verbalizam palavras, ou seja, elas comunicam através de gestos e sons, sendo esta a forma natural de comunicarem com os seus pares e com os adultos que

as rodeiam. Todas as crianças são diferentes e têm particularidades diferentes, sendo que existem crianças que já têm uma maior capacidade de verbalização e outras que ainda não conseguem. Para essas, é importante que as compreendamos através dos gestos e sons que transmitem. Um som muito comum em crianças pequenas é o choro. Segundo Gonzalez-Mena (2015), o choro é encarado como uma forma de comunicação e deve ser compreendida a mensagem que o bebê está a enviar para que o adulto consiga responder à necessidade em particular, ou seja, “escutar um bebê que continua chorando depois que você fez tudo o que pôde significa aceitar o facto de que o bebê está expressando um sentimento, um desejo-algo” (p. 59). Logo, ao estarmos atentos a este tipo de comunicação estamos a dar a vez à criança de exprimir os seus sentimentos.

É importante ressaltar que diversas crianças com Necessidades Educativas Específicas, também têm bastante dificuldade em se expressarem através das palavras. Nesse sentido, cabe aos profissionais, na área da educação, estarem alerta e terem conhecimentos abrangentes acerca das diferentes patologias existentes e compreenderem que a criança quer comunicar com eles, pois no entender de Nielsen (1999) citado por Antunes (2013) “um bom ambiente educativo é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (p. 30). Para isso, foram adotados “sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 21), pelo que estes contribuirão, não só para o sucesso educativo, como também para a sua inclusão na escola. Mas, se existem crianças que não comunicam verbalmente por múltiplas razões, existem outras que já têm maior facilidade em comunicarem através de palavras.

1.3. Reconstruindo práticas participativas

“Devemos pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii).

Quando falamos em educação de infância, pode-se analisar dois tipos de pedagogias existentes: as pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas. Na pedagogia transmissiva, o educador transmite a informação, estabelece os objetivos e as tarefas a serem realizadas. Neste tipo de pedagogia, a criança não assume um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo apenas aquele que somente ouve e

memoriza tudo aquilo que lhe é dito. Segundo Formosinho et al. (2011), “a pedagogia transmissiva para a Educação de Infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura.” (p. 14). A criança é encarada como sendo a “tábua rasa” que o educador utiliza para transmitir todos os saberes, ou seja, “(...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a autoridade funcional e é o sujeito do processo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Esta pedagogia é extremamente tradicional e quebra realmente a pedagogia que deve ser utilizada nos dias de hoje. Com os avanços na educação pré-escolar, pode-se constatar que, nos dias de hoje, existe uma maioria a implementar este tipo de abordagem junto dos seus grupos, devido à existência de formações que explorem esta perspetiva, com efeitos na aprendizagem contínua dos profissionais da área de educação.

A pedagogia de participação é o contrário desta e deve ser encarada por todos como sendo a mais vantajosa, visto que nesta pedagogia a criança é um ser que tem voz, sente-se competente em expor as suas ideias e as suas opiniões, a sua motivação para aprender cada vez mais é suportada pelo seu interesse próprio e não pelo interesse pessoal do educador. A criança, enquanto elemento ativo do grupo, colabora com o educador para dar a sua opinião acerca do que é feito no decorrer do seu dia a dia, isto é,

a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor.

(Carneiro, 2016, pp. 19-20)

Nesta pedagogia, o valor que está mais subjacente é, sem dúvida, o valor democrático, onde existe respeito pelo outro, onde todas as opiniões são aceites e tidas em conta e, só assim, é possível cooperar e ajudar as crianças bem como as suas famílias. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência (...) quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender. (p. 12)

Autores como Brickman e Taylor (1991) defendem que na aprendizagem ativa as crianças são as próprias agentes do processo educativo, são elas que gerem todo o

processo, que programam o que vai acontecer, exploraram, produzem e analisam todo o processo da sua aprendizagem, enquanto o educador incentiva para que elas explorem, e estimulem a sua criatividade enquanto fazem as suas próprias aprendizagens. Brickman e Taylor (1991) apresentam vários elementos essenciais para uma aprendizagem ativa:

- **Escolha**- A criança escolhe aquilo que vai fazer;
- **Material**- Estão disponíveis vários materiais que as crianças podem utilizar de diversas maneiras;
- **Manuseamento**- A criança tem a liberdade de manusear livremente os objetos;
- **Linguagem**- No decorrer da atividade, a criança descreve o que está a acontecer naquele momento;
- **Apoio**- A criatividade e as soluções que a criança expõe são reconhecidas pelos adultos.

Os elementos de aprendizagem apresentados, anteriormente, demonstram que é dada a liberdade à criança para escolher e explorar tudo ao seu redor e, por conseguinte, proporcionar-lhe uma aprendizagem mais significativa, uma vez que essas escolhas são feitas por si própria e vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. É certo que este tipo de aprendizagem não se baseia somente no manuseamento de materiais, tal como Brickman e Taylor (1991) afirmam, esta é “uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar (...)” (p. 12).

Na figura 1.1 pode-se observar quatro eixos promotores de intencionalidade pedagógica que se deve ter em conta quando abordamos as pedagogias participativas.

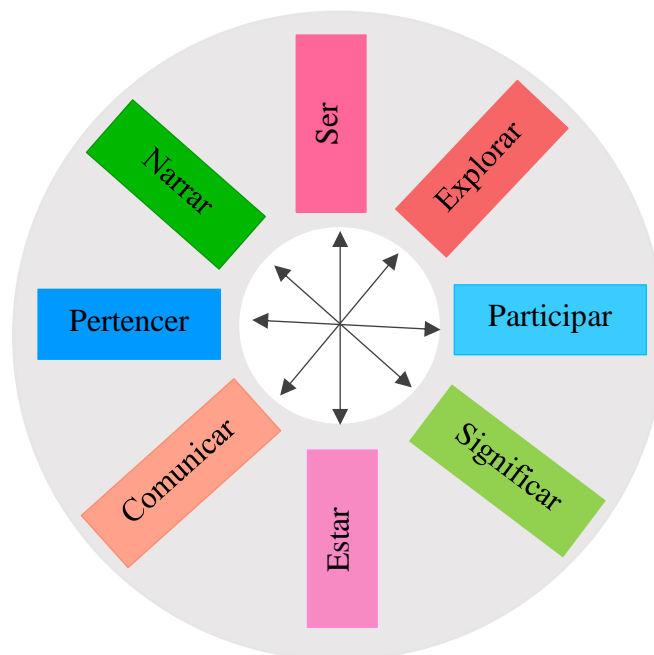


Figura 1.1- Eixos pedagógicos da Pedagogia em Participação (adaptado de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.14)).

O primeiro eixo pedagógico, designadamente **Ser e Estar**, remete-nos para a pedagogia do ser, quer isto dizer, do eu próprio, onde ocorrem as aprendizagens desde o nascimento e durante o decorrer da vida;

O segundo eixo pedagógico, corresponde ao **Pertencer e Participar**, onde os laços de pertença são alargados até à comunidade envolvente, à cultura, ao jardim de infância e, também, à natureza. A participação ganha destaque no desenvolvimento dos laços que são construídos;

O terceiro eixo pedagógico, **Comunicar e Explorar**, definem uma aprendizagem à base de experiências onde a palavra mais abundante é a do fazer. Experimentar tudo aquilo que está ao seu redor, em interação com os outros, refletindo e estando em constante comunicação;

Por último, mas não menos importante, segue-se o quarto eixo pedagógico, **Narrar e Significar**, que diz respeito às jornadas de aprendizagem; esse ocorre quando se vive e se narra os acontecimentos.

1.4. O papel do educador enquanto mediador das aprendizagens

“A gestão cooperada do currículo, que garante a participação da criança, é feita através da escuta ativa pelos adultos” (Folque, 2014, p. 967).

O educador assume um papel fulcral em todo o processo educativo, tendo o papel primordial de ajudar a construir e desenvolver a personalidade da criança, bem como assegurar a sua inclusão na sociedade. Nesse sentido, e de acordo com o Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, contribuir para a igualdade de oportunidades, proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade, entre outros. As metodologias construtivistas são as que colocam a criança no centro do currículo. No entanto, para além das metodologias adotadas por cada educador é importante que estes refletiam sobre as suas práticas e de que forma é que estas promovem a participação da criança na “construção da sua jornada de aprendizagem” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 34).

É nas pedagogias em participação que a criança é vista como a própria construtora do saber e participante do processo de aprendizagem. Porém, cada educador de infância é gestor do seu próprio currículo e a questão da participação é influenciada pela metodologia adotada com as crianças. Também é fundamental que o(a) educador(a), caso as tenha, “elimine” as concepções tradicionais da educação, isto é, considerar que a criança não é um ser competente, que não tem direito à participação (Azevedo & Sousa, 2010). Assim, os educadores devem escutar a criança de forma a entender o que ela tem para dizer, criar empatia de modo a reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos, respeitar a criança respeitando os seus ritmos e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação. Mas, para a criança participar

não basta proporcionar atividades e momentos interessantes e com interesse no quotidiano (...). É necessário criar condições para que as crianças se expressem, mas também para que os adultos oiçam o que têm para dizer, valorizando-as como pessoas com e de direitos. (Lemos, 2015, p. 47).

Para isso, também é importante que o(a) educador(a) organize o espaço e os materiais, assim como está expresso no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/2001), de modo a promover a participação, interação, diálogo, que, por sua vez, irá garantir sucesso na aprendizagem. Nesse sentido, “(...) a gestão cooperada do currículo, que garante da participação da criança, é feita através da escuta ativa pelos adultos fundada na observação e comunicação, sobre seus interesses e necessidades” (Folque, 2014, p. 967). As crianças e os adultos desenvolvem dinâmicas e projetos, onde pensam, refletem e fazem em parceria (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013). Este autor afirma, ainda, que um dos grandes objetivos desta pedagogia é “apoiar o envolvimento da criança no *continuum* experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 12-13). Para que isso aconteça, o educador tem um papel crucial na organização do ambiente educativo, pois este deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e do grupo.

É importante que se fale também em observação, uma vez que esta é uma das ferramentas mais importantes que um educador de infância deve possuir. De acordo com Zabalza (1998), é a técnica que melhor se adapta às características da educação de infância. Por conseguinte, “aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma

cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando.” (Jablon et al., 2009, p. 13). Um bom educador de infância deve ter constantemente um olhar atento sobre o seu grupo, tentando observar tudo aquilo que acontece ao seu redor. Esse olhar vai sendo treinado consoante a sua prática e consoante os objetivos que define. De modo a não comprometer a observação, esta deve ocorrer de forma natural e espontânea, pois só assim o(a) educador(a) irá tirar proveito da mesma. A observação é como “(...) um olhar para aprender” (Jablon et al., 2009, p. 12).

Não só é necessário observar, como também registrar aquilo que foi observado, ou seja, “a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para qualificação da prática pedagógica” (Ostetto, 2008, p. 13). Não se poderia falar do registo sem recorrer a esta frase emblemática de Luciana Ostetto que descreve aquilo que são os contextos educativos, a complexa trama, com os seus fios, laços e nós. Ainda que esta autora considere essencial, registrar é algo que implica trabalho, tempo e nunca se irá chegar à perfeição. De acordo com Barbosa (2008), “é preciso criar instrumentos que registem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir (...)” (p.93).

Assim, segundo Horta (2016), o(a) educador(a) deve “agir concretizando na ação a sua intencionalidade educativa, adaptando-a às propostas das crianças e atribuindo sentido e significado às situações e oportunidades imprevistas que surgem no decorrer do dia a dia” (p.31). Ou seja, é muito importante que o(a) educador(a) consiga agir sempre em benefício da criança e do grupo, em geral, e que consiga tornar cada momento enriquecedor para a criança, proporcionando-lhe aprendizagens significativas.

1.5. A voz e a vez das crianças na coconstrução do ambiente educativo

“O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997 cit. por Lino, 1998, p. 107)

Planear o que vai ser concretizado com as crianças é das melhores práticas a serem feitas, uma vez que

todos e cada um tem uma palavra a dizer, que será ouvida, uma opinião a emitir, que será submetida à negociação saudável, uma responsabilidade a cumprir, que mais ninguém poderá cumprir em vez dele, uma aprendizagem a realizar, na qual todos irão participar, fomentando uma competitividade saudável, mais próxima de uma emulação dos talentos particulares de cada um. (Rigolet, 2006, pp. 34-35)

É urgente que se mude de mentalidade face à educação de infância, deve-se “pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii), visto que

(...) as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 9)

A participação da criança corresponde também aos direitos de cidadania, que são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança, isto é, ter o direito a manifestar a sua opinião, a falar, a propor e, mais importante, a ser ouvida (UNICEF, 2019). Desse modo, ao garantir à criança estes direitos estamos a considerá-la como a principal agente da sua aprendizagem, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Ao mencionar a criança como um ser competente é imprescindível abordar a pedagogia de participação, que é a quebra de uma pedagogia transmissiva onde o educador tem a função de transmitir os saberes e onde a criança não tem um papel ativo.

Desta forma, considera-se que é crucial dar voz às crianças para que elas tenham oportunidade de partilharem as suas ideias e os seus sentimentos e, mais importante, que sejam vistas como as próprias construtoras do saber e participantes do processo de aprendizagem. Para isso, é necessário implementar pedagogias participativas. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “as pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (p.9). Estes autores vão mais longe ao acrescentarem que se trata do “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Formosinho et al., 2011, p. 15).

Capítulo II - Metodologia

Ao longo do segundo capítulo, irá fazer-se referência ao desenho metodológico da investigação, onde se especificam as questões de investigação e objetivos da mesma, a natureza do estudo, a metodologia privilegiada, o contexto e os participantes do estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Justificação das Opções Metodológicas

Para investigar em educação é necessário que tenhamos um conhecimento aprofundado das diversas abordagens educacionais. Logo, neste tipo de investigação, existem diversas opções metodológicas que podem ser utilizadas.

No que concerne à temática que nos propusemos investigar, mais precisamente à importância de dar a voz e a vez às crianças e, por conseguinte, compreender de que modo este tipo de abordagem é promotor de aprendizagens, optou-se por uma metodologia de cariz qualitativo, de acordo com algumas premissas de Bogdan e Biklen (1994). Estes autores expõem cinco características relativas à investigação qualitativa, tais como:

1. Os dados são reunidos diretamente do contexto em estudo e o investigador assume o papel primordial da sua recolha e seleção;
2. A investigação é de cariz descritivo, sendo que os dados apoiam-se em descrições sendo elas entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e/ ou registos);
3. O processo de estudo é bastante valorizado e não contam apenas os resultados;
4. A análise e recolha de dados não tem como principal objetivo confirmar hipóteses, mas sim que estas vão-se construindo à medida que os dados vão sendo recolhidos;
5. As interpretações de cada um dos intervenientes são extremamente valorizados.

(Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Seguiu-se, ainda, um paradigma interpretativo, porque este

valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da actividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa actividade toma o plano da intersubjectividade resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quais se inclui a investigadora. (Martinho, 2007, p. 98)

Segundo Arnal et al. (1994, p. 41), o paradigma interpretativo é direcionado para a prática, ou seja, “as noções de explicação, predição e controlo do paradigma positivista acabam por ser trocadas pelas noções de compreensão, significado e ação”.

2.1.1. A Investigação-Ação

No campo educativo, uma das metodologias que, geralmente, é recorrente é a Investigação-Ação. Esta, na perspetiva da mestranda é a metodologia que se enquadra, principalmente pelas suas características, neste projeto de investigação.

Este tipo de metodologia é utilizado em investigações de carácter educativo e caracteriza-se “(...) como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho et al., 2009, p. 356). Nesse sentido, este tipo de metodologia promove uma maior perceção dos contextos educativos face à temática do estudo em análise.

Ao abordar a investigação-ação é imprescindível dizer que se trata de uma metodologia de investigação que pondera o processo de investigação em espiral ou cíclico e com foco num determinado problema, sendo que alterna a ação com a reflexão crítica. De acordo com o Modelo de Kurt Lewin (1945, referido por Coutinho et al., 2009) sobre a investigação-ação, cada ciclo corresponde a três fases essenciais, a planificação, a ação e a avaliação da ação. Assim, em cada ciclo analisamos um conjunto de fases, que se desenvolvem continuamente. Todos os procedimentos de cada fase processam-se de forma circular e dão início a novos ciclos que desencadeiam novas espirais de experiências da ação reflexiva.

Por ser uma metodologia que é bastante usada no ramo educativo, deve ser considerada pelos educadores e professores como forma de mudança, pois para além de promover melhorias nos contextos, também possibilita que os profissionais de educação se tornem investigadores reflexivos no desempenho das suas práticas. Os autores Cortesão e Stoer (1998) complementam esta ideia e acrescentam que “o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)” (Cortesão e Stoer, 1998, citado por Fernandes (2006), p. 2). Estes conhecimentos, de acordo com Froufe Quintas (1998), citado por Fernandes (2006), podem ajudar os docentes a desenvolver estratégias e métodos a fim de uma adequação apropriada e favorecer

técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.

Assim, enquanto mestranda e investigadora, destaca-se a importância do professor investigador, sendo que Moreira (2001, citado por Fernandes, 2006) afirma que:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão, (...) pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (p.9)

No que concerne, ainda, à Investigação-Ação, Coutinho et al. (2009, p. 360) apresentam diversas perspectivas de diferentes autores, designadamente:

- Kemmis (1984) afirma que “a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”;
- Lomax (1990) profere que a Investigação-Ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Elliot (1993) defende que a Investigação-Ação “é um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”.

De ressaltar, ainda, e de acordo com Ponte (2002), que a investigação em contexto de prática torna-se crucial tanto para avaliar o ambiente como para a construção da prática profissional. O educador deve, então, estar em constante desenvolvimento, deve refletir e interrogar-se sobre a sua prática, isso faz com que as suas ações façam sentido, de modo a solucionar e a resolver os seus problemas para que ocorram aprendizagens significativas.

2.2. Questões e objetivos da investigação

De forma a dar resposta ao tema deste estudo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- De que forma a instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, promove práticas pedagógicas que permitam a participação da criança?
- De que modo a prática de abordagens participativas promove a criação de um ambiente educativo de qualidade?

Relativamente ao objetivo geral da investigação:

1. Compreender de que modo a voz e a vez das crianças promove um ambiente educativo de qualidade em contexto de Jardim de Infância;

Foram, também, definidos como objetivos específicos da investigação:

1. Conhecer o modo como a educadora fomenta a participação das crianças;
2. Entender os interesses e as necessidades do grupo de crianças;
3. Promover a voz e a vez das crianças nas decisões em sala de atividades.

2.3. Participantes no estudo

Para a concretização deste estudo participaram vinte e três crianças de um colégio no concelho de Faro, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, das quais sete são do sexo masculino e dezasseis são do sexo feminino.

Todas as crianças são diferentes nas suas vivências, no estilo de aprendizagem, nos interesses e na motivação para aprender, logo, possuem o seu próprio padrão de desenvolvimento.

Apesar de diferentes investigações terem identificado “normas” ou “estádios” de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento. Relativamente ao grupo de crianças da sala de atividades onde decorreu a PES verificou-se que são crianças bastante ativas e cheias de energia, aprendem bastante por meio da exploração do ambiente, são bastante curiosas e demonstram uma grande capacidade de observação, de imitação e imaginação. Interessam-se por livros de imagens e têm preferência pelos desenhos de animais. Têm grande curiosidade por tudo o que os rodeia, o que os leva à constante manipulação e exploração de objetos.

De forma a salvaguardar a confidencialidade dos dados, as crianças irão ser identificadas por letras do alfabeto, salvaguardando-se, deste modo, a sua identidade. Importa ainda referir que foi realizado junto dos encarregados de educação um consentimento informado acerca da gravação das conversas/registos informais realizados com as crianças (Apêndice A).

2.4. Instrumentos e processos de recolha de dados

No presente relatório foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados que auxiliaram a investigadora no decorrer deste estudo, designadamente: observação participante com recurso a uma grelha de registo de observação, conversas informais, registos audiovisuais com o grupo de crianças e uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (*vide* Apêndice B a D). Como tal, nos pontos seguintes, as técnicas utilizadas serão refletidas e descritas na visão de vários autores.

2.4.1. Observação Participante

Na observação participante, o investigador é instrumento principal da observação, ou seja, de acordo com o paradigma interpretativo, “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.” (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 155). Nesse sentido, Spradley (1980) realça que os objetivos da observação participante vão mais além da descrição de uma situação, pois este passa por reconhecer o sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Na qualidade de investigadora, considera-se que a observação, enquanto técnica de recolha de dados, é uma das estratégias importantes no que diz respeito a este projeto de investigação. Assim, julga-se que a observação foi um dos processos-chave mais importantes no decorrer deste estudo, uma vez que foi através dos dados obtidos a partir observação que foi possível realizar a subsequente análise e reflexão. Tal constatação, corrobora com a afirmação de Carvalho e Portugal (2017) que referem que “a prática diária é fundamental para que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças” (p. 23). Nesse sentido, considera-se a observação como crucial nas práticas educativas de qualquer educador.

2.4.2. Conversas informais

Durante este processo de recolha de dados foi possível efetuar conversas informais com as crianças e anotar as suas ideias e sugestões que foram dando para a concretização das atividades. Bogdan e Biklen (1994), referem que “é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (p.150). Através deste procedimento de recolha de dados a investigadora retirou informações concretas dos gostos e desejos do grupo de crianças, registando e mobilizando essa informação na sua intervenção pedagógica (Apêndice E).

2.4.3. Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais são muito importantes para um investigador qualitativo, uma vez “(...) que se destinam a registar informação selecionada previamente” (Coutinho et al., 2009, referenciado por Ribeiro, 2018, p. 29). Este instrumento é bastante útil para enriquecer, não só as observações como também enriquecer as notas de campo.

Embora os registos audiovisuais englobem fotografias, vídeos ou gravações de voz, no decorrer desta investigação recorreu-se, com maior frequência, às fotografias. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos estão inteiramente relacionados com a investigação qualitativa. Para estes autores “(...) as fotografias não são respostas, mas sim ferramentas para chegar às respostas” (p.191).

Enquanto investigadora, os registos audiovisuais obedeceram a um papel de extrema importância, pois recorreu-se a eles, diversas vezes, fotografando ou filmando um episódio pertinente para a temática em estudo. Posteriormente, quer as fotografias, quer os vídeos, foram visualizados e de alvo de reflexão, permitindo, assim, complementar as notas de campo. Estes registos, em particular os fotográficos, podem ser consultados no decorrer deste relatório.

2.4.4. Notas de campo

Um dos instrumentos que está associado à técnica de observação são as notas de campo. Estas são consideradas como “relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida.” (Emerson et al., 2013, p. 362).

No decorrer deste processo, foi relevante ter retirado notas de campo que serviram de complemento ao que as crianças referiram, uma vez que “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...) [é importante para a reflexão] sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Como tal, esta técnica apresenta diversas vantagens, tais como o registo pormenorizado do que vê, os respetivos comentários e, acima de tudo “as suas reflexões sobre o que vê e ouve” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Desta forma, ao registá-las, o investigador pode, mais tarde, rever acontecimentos e analisá-los.

Dada a importância deste instrumento de recolha de dados, achou-se pertinente utilizar as notas de campo para enriquecer o registo das observações feitas. Assim, ao

longo do processo investigativo, foi realizada uma grelha de registos de observação, que pode ser consultada no Apêndice C.

2.4.5. Entrevista

Na investigação qualitativa, a entrevista detém de uma ligação evidente com outras técnicas de recolha de dados, como é o caso da observação, da análise de documentos, ou de outras técnicas. Autores como Werner e Schoepfle (1987, citados por Lessard-Hébert et al., 1990) referem que a entrevista “pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante” (p.160). A título de exemplo, o observador pertence a uma cultura ou subcultura distinta da dos sujeitos observados, o que pode influenciar a recolha de dados referentes a opiniões e crenças. Porém, estes sujeitos consideram que a entrevista não é apenas útil e complementar à observação, esta é necessária quando se trata de recolher dados válidos. Seja qual for a situação em que é realizada, a entrevista serve para recolher dados descritivos, que permite ao investigador estudar e compreender o ser humano.

Entende-se por análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44). Esta técnica tem como finalidade investigar o que é explícito no texto para a obtenção de indicadores que permitam obter conclusões. Para o tipo de entrevista referida anteriormente é indicada a análise qualitativa.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, estas variam segundo o grau de estruturação. De acordo com Merton e Kendall (1946, citados por Bogdan & Biklen, 1994), “embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas para questões gerais” (p. 135). Mesmo com recurso a um guião, as entrevistas permitem ao investigador ampliar os seus temas, o que possibilita o levantamento de vários tópicos, sendo que o entrevistado consegue moldar o seu conteúdo. Porém, a entrevista não passa do âmbito qualitativo quando o investigador é demasiado rígido quanto ao conteúdo ou quando o entrevistado não aborda o assunto em termos pessoais. Segundo os mesmos autores,

na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a

visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista. (Bogdan & Biklen, 1994, p.150)

Como tal, sentiu-se necessidade de recorrer a esta técnica para tentar compreender qual a opinião da educadora cooperante sobre as pedagogias participativas e se na sua prática tinha por hábito dar a voz e a vez às crianças. Como se sabe, realizar uma entrevista envolve diversos procedimentos, sendo que as perguntas devem ser bem formuladas e deve ser utilizada uma linguagem e estrutura frásica adequada, de modo que o entrevistado nos compreenda. Esta entrevista teve um cariz semiestruturado, uma vez que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), é possível alterar a ordem, a forma ou o número de perguntas a colocar. Para a preparação dessa entrevista utilizou-se um guião, que pode ser consultado no Apêndice B.

Para começar, fez-se uma contextualização da entrevista, de modo a informar a entrevistada sobre o estudo. De seguida, recolheram-se informações sobre o perfil da educadora e colocaram-se algumas questões de forma a entender a sua visão em relação a esta temática e se aplicava este tipo de abordagem com as crianças. No sentido de conhecer o perfil da entrevistada, importou conhecer o seu percurso profissional e a sua formação contínua. Em relação à aplicabilidade da temática das pedagogias participativas foi essencial perceber o seu percurso na compreensão do conceito, a importância atribuída pela educadora, o modo como planifica e faz a sua intervenção educativa partindo da escuta das crianças, quais os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças segundo a visão da educadora, o planeamento e intervenção educativa segundo o interesse das crianças e aquilo que se poderá explorar a partir daí e, por último, a importância do envolvimento das famílias nesta abordagem.

Posto isto, idealizou-se o seguinte conjunto de perguntas dentro de cada categoria:

Contextualização da entrevista

- Concorda em participar neste estudo?
- Permite a gravação desta entrevista, em formato áudio?
- Permite o tratamento destes dados para fins académicos?

Perfil da entrevistada

- Qual a sua idade?
- Qual a sua formação inicial? Tem algum tipo de formação complementar?
- Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância? E nesta instituição?

Aplicabilidade da temática

- Fale-me um pouco sobre alguns aspetos do seu percurso profissional/das suas práticas pedagógicas, até ao presente, enfatizando quando e como começou a dar importância às pedagogias participativas?
- Qual a sua opinião acerca das pedagogias participativas?
- Na sua opinião, a implementação deste tipo de abordagem permite que as crianças tenham voz ativa no ambiente educativo? De que modo?
- Considera que, através deste tipo de abordagem, as crianças desenvolvem aprendizagens significativas? Quer dar um exemplo?
- Ao planear a sua ação tem a linha de pensamento os interesses e necessidades de cada criança? De que forma(s)?
- Na sua opinião, considera que as famílias estão conscientes da importância da participação da criança no contexto educativo? Justifique.
- Deseja acrescentar algo, a esta entrevista, que considere relevante?

No Apêndice D pode ser consultado o quadro de categorização da entrevista com as respostas da educadora cooperante.

Capítulo III – Apresentação dos resultados

No terceiro capítulo, do relatório de investigação, é apresentada a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto pré-escolar,

3.1. Descrição da Intervenção Pedagógica

No decorrer das duas semanas iniciais de Prática de Ensino Supervisionada, observou-se o grupo de crianças, o que permitiu refletir sobre as necessidades e interesses das crianças. Este era um grupo com crianças muito curiosas e participativas, tendo sido fácil perceber que, na sua maioria, se interessavam bastante pelo que era dinamizado pelos membros da equipa educativa. De uma forma geral, tinham facilidade em apreender novos conceitos e denotava-se que eram extremamente recetivos a novos desafios, uma vez que realizavam, frequentemente, explorações e experienciavam várias dinâmicas.

Este um grupo de crianças conseguia estabelecer uma boa relação com o adulto e demonstrou confiança desde o primeiro dia, não se fazendo sentir o pouco tempo de permanência da investigadora na instituição. Este facto, facilitou a dinamização das situações de aprendizagem, conseguindo-se retirar aspetos positivos tanto para a investigadora como para as crianças. Antes de iniciar a intervenção sob supervisão, este grupo de crianças mostrou sempre ser muito curioso. A investigadora chegou a essa conclusão, depois de ter observado que a educadora cooperante valorizava muita a escuta ativa e permitia que as crianças partilhassem vivências trazidas de casa. Após as observações e reflexões realizadas, notou-se que as crianças já se sentiam à-vontade com o tema proposto para este estudo, o que iria tornar o processo mais desafiante.

Como referido anteriormente, as atividades que foram desenvolvidas partiram dos interesses manifestados pelas crianças, nomeadamente, em conversas informais e em diálogos realizados em pequeno grupo. Logo, partindo desse pressuposto, as propostas a serem apresentadas foram realizadas em torno do tema do presente relatório: *A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em jardim de infância*. Este tema está inteiramente relacionado com as pedagogias participativas, assim como com a metodologia de trabalho por projeto. Entende-se por essa metodologia,

uma construção progressiva que tem um início, um meio e um fim que se interligam, atravessando um desenvolvimento estruturado e faseado elaborado pouco a pouco que termina num momento de síntese final, dando origem a um produto que é dado a conhecer. (Metodologia de Trabalho por Projeto, p. 55).

Neste sentido, esta abordagem valoriza a participação da criança enquanto (co)construtora do seu conhecimento. Esta atende aos interesses das crianças, assim como à sua criatividade, podendo haver projetos que durem um dia, semanas ou até meses, uma vez que tudo depende dos interesses das crianças. Por conseguinte, “a participação é, assim, a palavra-passe do trabalho de projeto e da pedagogia que o sustenta: uma pedagogia em participação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.70).

3.1.1. Atividade de diagnóstico

Numa fase inicial, uma vez que se aproximava a efeméride do Natal, a educadora cooperante referiu que iriam realizar algo relacionado com essa festividade, visto que o grupo já havia manifestado esse interesse nos diálogos realizados em grande grupo no tapete. Nesse sentido, a investigadora refletiu com a educadora cooperante e com as suas orientadoras e decidiu articulá-lo com o seu tema do relatório de investigação. Muitas vezes, as crianças traziam de casa objetos e vivências para partilhar com os amigos e num desses dias, houve uma criança que levou para a sala uma bandolete com hastes de rena. Esse objeto foi, de imediato, o ponto de partida para o desenrolar das propostas explicitadas de seguida.

Dando destaque ao tema proferido, a atividade de diagnóstico iniciou-se com um diálogo com o grupo utilizando a bandolete de rena levada por uma das crianças. A partir daí, foram colocadas algumas questões, tendo as crianças, facilmente, chegaram à palavra Natal. Sendo as histórias para a infância essenciais em contexto Pré-escolar, procedeu-se à leitura mediada da história *A Noite de Natal* de *Ned Taylor*. Segundo Jolibert (2003 citado por Soares, 2013, p. 18), a leitura mediada de “histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar (...) [, deste modo] criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele” (p. 56). Foram criados dois fantoches que auxiliaram na leitura mediada da história: um Pai Natal e uma Rena. De forma a tornar esta dinâmica mais lúdica, achou-se pertinente usar uma indumentária e alguns acessórios de rena como se pode observar na figura 3.1.



Figura 3.1- *Leitura mediada do conto “A Noite de Natal” com recurso a fantoches e adereços*

Com a realização desta atividade, a investigadora, para além de estimular o gosto pela leitura de histórias, ficou mais consciencializada dos interesses e necessidades do grupo e percebeu qual o fio condutor pedagógico que iria, de seguida, surgir. Durante este processo e após realizar conversas em grande e pequeno grupo foram anotadas todas as ideias referidas pelas crianças. A partir daí surgiu uma planificação em teia, também conhecida por “chuva de ideias” relacionadas com a temática em questão.

3.1.2. Apresentação das propostas realizadas pelas crianças

Posteriormente, e de forma a ouvir todo o grupo, foram realizadas conversas informais em pequenos grupos. Nestas conversas, foram apresentados, novamente, os fantoches e colocadas algumas questões, como se pode observar na figura 3.2.

S.- Sabem quem é? (remetendo para o Pai Natal/Rena).

S.- Gostam do Natal?

S.- E porquê que gostam do Natal?

S.- O que gostavam de fazer neste Natal? (ajudar com exemplos).

Nota de campo (23 e 24 de outubro de 2021)

Figura 3.2- *Questões feitas durante as conversas informais*

As respostas foram muito ricas e diversificadas, o que permitiu a criação de uma planificação em teia realizada em papel de cenário e partilhada em grande grupo, como se pode observar na figura 3.3. (Apêndice E)



Figura 3.3- Partilha em grande grupo da planificação em teia das ideias sugeridas pelas crianças

Nesta planificação, as crianças referiram diversas ideias, que foram registadas. Houve crianças que sugeriram mais que uma ideia e isso foi tido em consideração, uma vez que todas participaram na concretização das ideias. Na tabela 3.1 pode-se verificar as ideias sugeridas pelas crianças e o número de crianças que escolheu cada ideia.

Tabela 3.1- Dados alusivos às ideias sugeridas pelas crianças, recolhidos com base nas conversas informais realizadas.

O que vamos fazer no Natal?	
Ideias sugeridas pelas crianças	Número de crianças que escolheu a ideia
Árvore de Natal	15
Neve	16
Barbas	6
Pai Natal	20
Luzes	10
Bolinhas	10
Prendas	21
Renas	12
Boneco de neve	13
Carta ao Pai Natal	23

Posteriormente à apresentação em grande grupo, seguiu-se a ilustração das ideias com canetas de feltro (figura 3.4), onde as crianças ilustraram, livremente, todas as ideias que tinham sido mencionadas.



Figuras 3.4 e 3.5- *Ilustração da planificação em teia*

Relativamente a esta etapa e, como se pode observar na figura 3.5, houve crianças, em particular a D. e a P. que fizeram as suas ilustrações fora do contorno que havia sido feito. A investigadora, ao observar essa situação, não as proibiu de desenharem fora do risco e incentivou-as na tarefa, dando-lhes elogios pelo que estavam a realizar. Após terem finalizado as suas ilustrações, surgiram conversas em pequenos grupos sobre o que já havia sido realizado. Para tal, recorreu-se a etiquetas com as palavras “Feito” e “Por fazer”, atribuindo-lhes símbolos como se pode observar na figura 3.6.



Figura 3.6- *Identificação da concretização das ideias com recurso a etiquetas*

Após ter-se analisado a planificação em teia e tudo o que tinha sido proferido, chegou-se à conclusão de que a etiqueta mais usada foi “Por fazer”. Da realização desta

planificação em teia, pode-se concluir que o grupo ficou mais consciencializado das ideias que tinham sido dadas, fazendo-os pensar nas seguintes hipóteses:

- *Feito... Que propostas temos para realizar?*
- *Por fazer... Será que não tivemos tempo?; O que falta fazer? Será que demos muitas ideias?.*

Esta estratégia educativa ajuda as crianças a gerirem o seu tempo, a fazerem escolhas e a se tornarem cada vez mais organizadas e orientadas naquilo que fazem ou que se propõem fazer. Logo, no decorrer de todas as propostas e após a sua realização, as crianças dirigiam-se à planificação em teia para colar ou substituir a etiqueta colocada.

As propostas das ideias começaram a ser realizadas tendo-se iniciado com a concretização/decoração do Pai Natal e da Rena em papel de cenário (figuras 3.7 e 3.8). Esta proposta foi realizada tendo em atenção o número de crianças que mostraram interesse na realização desta atividade. No entanto, apesar de muitas delas, no decorrer das conversas informais, não terem demonstrado interesse na sua concretização, verificou-se que depois de se iniciar a atividade já queriam participar. Nesse sentido, a investigadora não negou a participação dessas crianças e incluiu-as no processo.



Figuras 3.7 e 3.8- *Concretização do Pai Natal e da Rena recorrendo a diversos materiais*

A etapa seguinte iniciou-se com elaboração da árvore de Natal com material que podia ser reutilizado, neste caso com caixas de ovos. Para a concretização da árvore, pediu-se a colaboração dos encarregados de educação, solicitando-lhes que cada criança trouxesse duas caixas de ovos de casa. Os encarregados de educação acederam a esse pedido, dando-se início à pintura dessas caixas (figura 3.9).



Figura 3.9- *Pintura de caixas de ovos*

Outra das propostas realizadas foi a experiência com neve artificial. Após várias pesquisas, executou-se uma ideia diferente das que foram encontradas. A admiração do grupo perante a neve foi realmente extraordinária e comentavam “*uau que fofinha*”, “*é fria e branquinha*”, “*eu quero levar esta neve para casa*”. Esta experiência foi efetuada com fraldas descartáveis mergulhadas em água. Todo esse processo foi realizado pelas crianças até se obter o resultado final. Após esta etapa, as crianças tiveram oportunidade de explorar, em pequenos grupos, a neve e de fazer bonecos de neve, com expressões engraçadas, recorrendo a adereços e utilizando a sua própria imaginação e criatividade (figura 3.10).



Figura 3.10- *Exploração livre da neve artificial*

A última proposta a ser concretizada, e mencionada pelas crianças na planificação em teia, foi a carta ao Pai Natal (figura 3.11). Esta carta foi ilustrada pelas crianças, tendo sido efetuados os seus pedidos ao seu amigo Pai Natal. Foi reforçado, tanto pela

investigadora como pela educadora cooperante, que nesta carta podiam pedir desejos, em vez de apenas presentes materiais. Inclusive, houve uma criança que referiu: “eu quero pedir amor ao Pai Natal”.



Figura 3.11- Carta ao Pai Natal

Mas, para estas cartas chegarem até ao Pai Natal era necessário enviá-las pelo correio, sendo assim, realizou-se uma visita aos CTT de Faro (figuras 3.12 e 3.13). Foi uma visita muito interessante, uma vez que existiu a oportunidade de conhecer melhor esta loja CTT e responder a algumas curiosidades acerca deste serviço. As crianças mais velhas do grupo fizeram algumas afirmações interessantes, como por exemplo: “*aqui podemos enviar muitas coisas*”; “*a minha mãe envia caixas gigantes*”; “*as cartas viajam para muito longe*”.



Figura 3.12- Percurso até aos CTT de Faro



Figura 3.13- Envio das cartas ao Pai Natal

Concluíram-se, assim, todas as propostas de atividades realizadas pelas crianças relativamente a esta festividade, dando-lhes sempre a voz e a vez de comunicarem e partilharem as suas ideias e desejos. No que concerne a este tema, seguem-se as fotografias do resultado final das propostas mencionadas anteriormente (figura 3.14, 3.15 e 3.16).

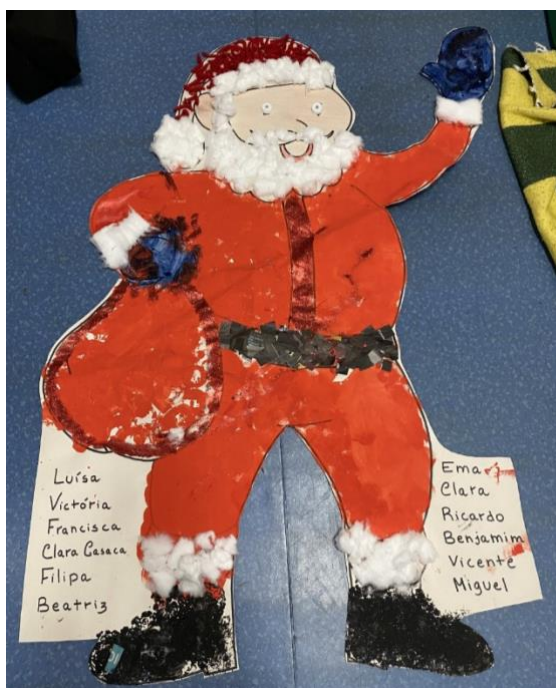


Figura 3.14- Resultado final do Pai Natal

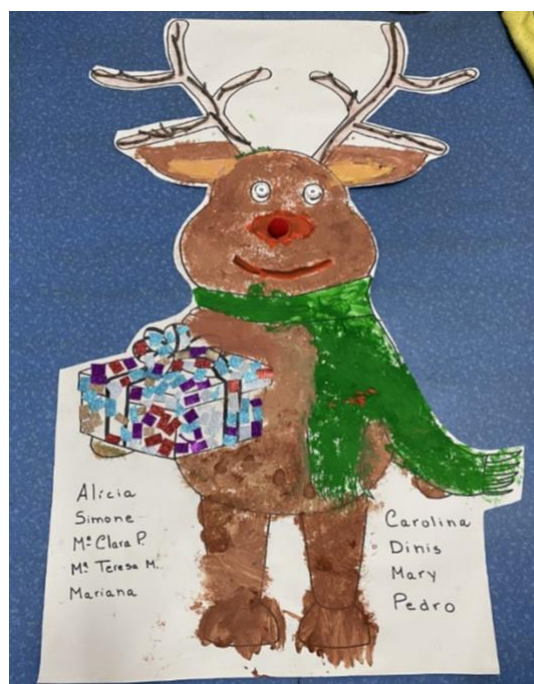


Figura 3.15- Resultado final da Rena



Figura 3.16- Resultado final da árvore de Natal

No mês de janeiro, após o regresso da pausa letiva do Natal, foram realizadas novas propostas de atividades. Para tal, e indo ao encontro do tema definido para o

presente relatório de investigação, as crianças decidiram o que iria ser concretizado. Nesse sentido, começou-se por reunir as crianças em pequenos grupos e fez-se um jogo com cartões (figura 3.17). Esses cartões continham três questões cada uma das quais acompanhada por um *smile*: “*O que gosto mais na minha sala?*”, “*O que gosto menos na minha sala?*”, “*O que gostaria de ter na minha sala?*”. O objetivo era que as crianças dessem ideias de algo que não tinham na sua sala de atividades e, assim, pudessem ser realizadas, concretizando-se os seus desejos.



Figura 3.17- *Diálogo com recurso a cartões*

Após analisar todas as respostas dadas pelo grupo, a investigadora apercebeu-se que à questão “*O que gostaria de ter na minha sala?*” as crianças mencionaram ideias de objetos que lhes eram familiares e que já tinham na sua sala de atividades. A partir desse momento, e em diálogo com a educadora cooperante e respetivas orientadoras, decidiu-se que seria benéfico dar um apoio nesta questão. Neste sentido, após uma reflexão conjunta com a educadora, foi percebido que o grupo poderia não ter noção da existência dos diferentes espaços existentes na sala. Por isso, foi importante começar a apresentar estes espaços às crianças. Logo, o ponto de partida foi realizar cartões ilustrativos dos diferentes espaços e debatê-los em grande grupo (figura 3.18 e 3.19).



Figura 3.18- *Debate em grande grupo sobre os espaços*



Figura 3.19- *Colagem do cartão no respetivo espaço*

Depois de estarem identificados e definidos todos os espaços disponíveis na sala, realizou-se uma conversa sobre as regras da sala. Essas regras foram, enunciadas, na sua totalidade, pelas crianças e foram ilustradas por estas. Nestas idades, é extremamente importante associar o código escrito a uma imagem representativa do mesmo para que a criança associe de imediato o que está escrito, mesmo sem ainda saber ler. Todas as regras foram escritas de forma positiva atribuindo-lhe o título de “Na sala podemos...”, como se pode verificar nas figuras 3.20 e 3.21.



Figura 3.20- *Colagem das ilustrações*



Figura 3.21- *Resultado final do cartaz*

Posteriormente a essa abordagem, ainda em grande grupo, apresentaram-se diversas imagens com sugestões / ideias (figura 2.2) que as crianças poderiam selecionar para as concretizar.



Figura 3.22- *Seleção das ideias em grande grupo*

Dada por concluída a seleção das ideias, foi anotado, numa folha, quais as crianças que iriam realizar as seguintes ideias selecionadas: ***Jogo das cores, Jogo das emoções e preparação de um novo espaço dedicado às ciências***. Para a criação dos novos objetos, privilegiaram-se os materiais passíveis de reutilização, uma vez que o Projeto Curricular de Grupo (PCG) da respetiva sala é intitulado “*A descobrir e a explorar o planeta vamos ajudar*”. De seguida, nas figuras 3.23, 3.24, 3.25 e 3.26, podem-se observar imagens ilustrativas do primeiro jogo a ser concretizado, ***o Jogo das cores***. Para a sua efetivação, fez-se, previamente, um círculo em cartão, tendo este sido dividido em oito partes. As crianças pintaram cada uma das suas partes com tintas guache. Em simultâneo, foram pintando as imagens correspondentes para cada uma das cores do círculo.



Figura 3.23- Pintura dos cartões com imagens



Figura 3.24- Pintura do círculo em cartão



Figura 3.25- Apresentação em grande grupo



Figura 3.26- Resultado final do jogo das cores

Após a conclusão deste primeiro jogo, passou-se para a concretização de um outro jogo que, também, foi escolhido pelas crianças, o *Jogo das emoções*. Para o realizar, as crianças ilustraram cartões com as diferentes expressões faciais (figuras 3.27 e 3.28), tanto para o menino como para a menina, e fez-se um diálogo em grande grupo sobre o resultado final (figura 3.29).



Figura 3.27- *Pintura dos cartões*



Figura 3.28- *Criança a mostrar a expressão facial*



Figura 3.29- *Diálogo em grande grupo do resultado final e respetivas expressões*

Por último, concretizou-se outro desejo do grupo, **a criação de um novo espaço dedicado às ciências**. Para tal, recolheram-se elementos da natureza existentes no exterior da instituição. Essa recolha poderia ter sido solicitada aos encarregados de educação, mas para tal, necessitava que fosse feita atempadamente. Nesse sentido, num fim de semana a investigadora recolheu mais alguns elementos e levou-os para juntar aos recolhidos pelas crianças. Foram criadas, ainda, três lupas de cartão com papel *celofane* de diversas cores, nomeadamente, azul, vermelho e verde, com o intuito de as crianças

observarem os diferentes elementos, mas com cores diferentes, em função da cor do papel. As figuras 3.30, 3.31, 3.32, 3.33 e 3.34 são ilustrativas desses momentos.



Figura 3.30- *Recolha de elementos da natureza*



Figura 3.31- *Diálogo em grande grupo sobre o objeto de observação, as lupas*



Figura 3.32 e 3.33 - *Exploração livre dos elementos naturais*



Figura 3.34- *Resultado final/organização dos materiais*

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo serão analisados e fundamentados os resultados da intervenção pedagógica realizada com o grupo de crianças. Nesse sentido, o objetivo principal é compreender de que modo a voz e a vez das crianças promove um ambiente educativo de qualidade em contexto de Jardim de Infância.

Para indagar qual a opinião da educadora cooperante sobre o papel das pedagogias participativas e se, na sua prática, tinha por hábito dar a voz e a vez às crianças, deu-se destaque às categorias e subcategorias construídas para auxiliar a análise da entrevista semiestruturada que foi realizada a esta educadora.

No que diz respeito à categoria de análise “Perfil da Entrevistada” e no que concerne às subcategorias “percurso profissional” e “formação contínua”, pode verificar-se que a educadora é detentora da Licenciatura em educação de infância pela Universidade do Algarve e que exerce esta profissão há 19 anos, encontrando-se a trabalhar na instituição onde decorre a PES há 16 anos. Realizou, ainda, “cerca de 40 formações em diversos temas, nomeadamente em necessidades educativas especiais, dança-terapia, música, linguagem”.

Em relação à categoria “Pedagogias Participativas” e no que diz respeito à subcategoria “O percurso na compreensão do conceito”, pode inferir-se que este tipo de temática é familiar à educadora, tendo atribuído uma grande importância à escuta ativa da criança e, como tal, já tem por hábito implementá-la nas suas práticas. A educadora mencionou que, ao longo da sua prática, a sua visão em relação às pedagogias participativas foi evoluindo com a sua experiência, tal como se pode perceber numa das suas respostas à entrevista: “(...) numa fase inicial (...) ainda não estava muito desperta para a importância desta temática”. Refere, ainda, que, atualmente, está “mais centrada nas crianças” do nela própria. Acrescenta, também, que começou “a dar mais importância a uma pedagogia que privilegiasse as suas [das crianças] experiências, o que traziam de casa, as suas vivências”, de modo a “(...) sentir a criança como um ser ativo na aprendizagem e capaz desde o início”. Além disso, manifestou que, há que ter “(...) tempo para ouvi-las [as crianças]”.

No que se refere à subcategoria “Importância atribuída pela educadora” às pedagogias participativas, a educadora defende que “(...) é uma temática muito importante e muito significativa”. Atualmente, a educadora segue este tipo de metodologia junto das crianças, tal como se verifica e se pode comprovar nas seguintes

respostas dadas pela entrevistada: o “(...) processo de aprendizagem mais motivante educador-criança e criança-educador” e “(...) o educador enriquece a sua experiência e diversifica o seu método de trabalho”.

Em relação à subcategoria de análise “Planificação e intervenção educativa”, a educadora refere que deve existir “(...) disponibilidade por parte do educador” e “(...) esta abertura e esta capacidade de ouvir a criança”, deve ser sempre mediada “através do diálogo, de uma compreensão, de uma abertura, e de uma disponibilidade”, para se perceber “(...) o que ela quer aprender, como gostava de fazer, que materiais gostava de usar”. Reafirma que os educadores podem auxiliar “as crianças a trabalhar todas as áreas de conteúdo” e que “a partir de uma vivência da criança nós podemos explorar e conseguir desenvolver várias competências (...)”. Contudo, manifesta a opinião que, para a concretização desses intentos, deve haver “(...) disponibilidade, [um] à vontade com o grupo e [deve-se] conhecê-lo bem”. Em relação às suas planificações e realização das suas práticas, a educadora refere que tem por hábito “(...) ir ao encontro não só da faixa etária [das crianças], (...) mas também aos interesses e às suas necessidades”, desenvolvendo, por exemplo, “mini-projetos a partir dos interesses das crianças”. Enfatiza, também, a importância de se fazer um registo do que as crianças referem querer fazer e salienta que a “(...) planificação [das propostas de atividades] (...) é feita com a criança”. Deste modo, salienta que, assim, “(...) é muito mais fácil para o educador orientar o seu trabalho” e é “(...) muito mais fácil para o grupo, ficando mais envolvido no que está a fazer”.

Para além disso, a educadora ainda referiu vários benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que se podem enquadrar na respetiva subcategoria “Benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”. Neste sentido, destaca que “(...) as crianças desenvolvem aprendizagens significativas”; “(...) o que surge a partir delas é mais interessante”; “é muito mais estimulante e muito mais enriquecedor a descoberta”; que “(...) dar a voz e a vez às crianças tem a ver com a parte da autonomia e responsabilização”; e que estas “(...) beneficiam bastante não só a nível da sua linguagem, como também a nível do seu raciocínio”. Acrescenta, ainda, que as crianças desenvolvem competências como a partilha e o trabalho em grupo; a criatividade; a aprendem a “(...) respeitar o outro, [a] ouvir o outro, [a] saber a opinião dele, [a] ver como vamos fazer”.

A este respeito, há vários autores que corroboram as afirmações da educadora cooperante, nomeadamente, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que referem que

as pedagogias participativas promovem a rutura da pedagogia tradicional e uma nova visão da aprendizagem; Carneiro (2016) dá, ainda, ênfase à natureza construtivista e colaborativa, vendo a criança como agente ativo do processo educativo; e, neste sentido, Rigolet (2006) afirma que cada criança tem as suas particularidades e a responsabilidade de contribuir nas aprendizagens de todos.

No que diz respeito às questões colocadas à educadora que se englobaram na subcategoria “Envolvimento das famílias”, a educadora salienta que “(...) as famílias não estão conscientes” deste tipo de pedagogia, sendo necessário efetuar “(...) reuniões para falar acerca do projeto, do regulamento interno”. Destaca, ainda, na sua entrevista que “(...) uma criança que se sente responsável e capaz é uma criança segura e capaz de ir à descoberta de novas aprendizagens”.

As observações efetuadas no decurso da realização das propostas de atividades, selecionadas pelas crianças, vão ao encontro das palavras proferidas pela educadora cooperante aquando da sua entrevista e reforçam a ideia de que a voz e a vez das crianças são um elemento crucial na educação de infância. Tal como referem as autoras das OCEPE “as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Posteriormente à fase inicial de observação e de reflexão com a educadora cooperante acerca do grupo, a investigadora chegou à conclusão de que as crianças já percebiam que era importante a sua participação nas escolhas das atividades e na planificação das mesmas, uma vez que na sala era bastante valorizada a voz e a vez de cada uma das crianças. Neste sentido, quando a criança trouxe a bandolete com hastes de rena, e aproximando-se a época natalícia, foi fácil para a investigadora encontrar um ponto de partida para a sua intervenção pedagógica. Partindo de um objeto que suscitou interesse por parte do grupo, foi possível realizar outras dinâmicas transversais às várias áreas de conteúdo das OCEPE para aumentar a construção de conhecimentos relativamente àquilo que as crianças desejavam explorar. Por exemplo, ao explorar a **história A Noite de Natal e ao realizar a carta ao Pai Natal** foi possível abordar: o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que as crianças tiveram contacto com o código escrito, com novo vocabulário associado ao tema; a Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente a nível da cultura do Natal; e Área de Formação Pessoal e Social, pois as crianças tiveram consciência de que podiam pedir ao Pai Natal outro tipo de coisas não materiais, para além das materiais (brinquedos), demonstrando

que os valores estavam presentes nesses pedidos (por exemplo, ao pedirem amor e afeto ao Pai Natal) e, ainda foi possível estimular a imaginação através destas duas atividades. Ao utilizar as **etiquetas “Feito” e “Por fazer”** na teia de ideias, explorou-se a Área de Formação Pessoal e Social, uma vez que as crianças se questionaram sobre o que estavam a desenvolver, cooperaram na colocação das etiquetas e aperceberam-se da noção de tempo, nomeadamente para a realização de todas as ideias propostas, e o Domínio da Matemática, mais precisamente na contagem das ideias que ainda estavam por fazer. Relativamente, às atividades **Decoração do Pai Natal e da Rena**, a **Árvore de Natal** com caixas de ovos e na **Experiência com neve artificial** foi possível explorar o Domínio da Educação Artística, mais precisamente o subdomínio das Artes Visuais, pois foram exploradas técnicas de pintura, colagens, o manuseamento de diferentes materiais com diferentes texturas, por exemplo materiais reutilizáveis e papéis de diversos tipos, para além disso, ainda foi possível abordar o Domínio da Matemática, por exemplo na contagem das caixas de ovos que cada criança trouxe e quantas caixas eram necessárias para a construção da árvore, e estimular a imaginação e criatividade. Quanto à **visita aos CTT de Faro**, foi possível abordar a Área de Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças conheceram um local da sua cidade, tiveram contacto com a comunidade e conheceram o funcionamento dos CTT. Posto isto, pode-se constatar que partindo apenas de um objeto de interesse das crianças, foi possível planificar diversas atividades, abordando-se todas as Áreas de Conteúdo presentes nas OCEPE e alargando as suas explorações. Tendo em conta que se estava a desenvolver uma temática do interesse das crianças, estas estavam mais interessadas no que estavam a fazer e, sendo assim, mais predispostas para construírem novas aprendizagens significativas. Neste sentido, o facto de se abordar algo do interesse e do gosto das crianças permite a exploração de diversos conceitos, promovendo mais facilmente as aprendizagens significativas, intuindo-se que, se se continuar a efetivar esta abordagem no âmbito das pedagogias participativas, possivelmente, estarão reunidas as condições para criar um ambiente educativo de qualidade. Schlemmer e Felipe (2016) confirmam o que foi referido anteriormente ao defenderem que “(...) a educação de qualidade na primeira infância implica espaços vastos em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos, experiências e interações que são estabelecidos” (p. 43).

As propostas de atividades realizadas após a pausa letiva do Natal, levaram, mais uma vez, a constatar que foi possível envolver todas as Áreas de Conteúdo presentes nas

OCEPE de forma a alargar as experiências e explorações das crianças. Em todas essas propostas, as crianças tiveram a oportunidade de participar na sua concretização tornando-se num processo de partilha e cooperação entre todo o grupo. Este processo não era possível de ser realizado sem o empenho e dedicação que todo o grupo demonstrou no decorrer de todas as dinâmicas.

Considerações Finais

O presente relatório resultou num culminar de aprendizagens entre as crianças, equipa pedagógica, e investigadora. Dar a voz e a vez às crianças é uma temática que sempre gerou interesse e curiosidade pela sua riqueza enquanto prática pedagógica, tornou-se ainda mais importante após colocá-lo em prática durante a PES, mais concretamente no decorrer deste estudo. No entanto, é relevante referir que a investigadora, ao chegar à sala de atividades onde iria realizar a PES, verificou que a educadora cooperante já integrava as práticas participativas com o grupo de crianças, ficando com algum receio de não conseguir desenvolver o estudo, tal como tinha idealizado. A investigadora tinha em mente que deveria implementar este estudo num contexto onde esta prática não fosse tão frequente, de modo a constatar uma evolução nas crianças. Mas, realmente, ao começar a sua intervenção junto do grupo apercebeu-se de que o facto de as crianças já estarem familiarizadas com esta prática facilitou o processo.

Importa referir no que concerne ao tópico de estudo, a educadora cooperante no decorrer da entrevista referiu que para pôr em prática este tipo de pedagogias participativas, o educador deve promover o diálogo, a compreensão, dar abertura para que as crianças exponham as suas ideias, e acima de tudo, tem que existir disponibilidade por parte do educador. Tudo isso é feito através do interesse da criança sobre o que ela quer aprender, como gostava de fazer e que materiais gostava de usar. A mesma acredita que através destas abordagens as crianças desenvolvem aprendizagens significativas, e por isso, o que surge a partir delas é mais interessante. As crianças neste tipo de temática têm a capacidade de terem uma voz ativa nas suas aprendizagens como beneficiam bastante não só a nível da sua linguagem como também a nível do seu raciocínio.

Ir ao encontro dos interesses das crianças foi sem dúvida o elemento principal desta investigação. Enquanto investigadora, a possibilidade de ter contribuído para que este grupo de crianças tivesse voz ativa no seu próprio processo de aprendizagem foi crucial tanto para a aquisição de novos conhecimentos, como para o desenvolvimento de novas competências e atitudes. Após o estudo e realização desta investigação, a mestranda acredita que é este o caminho certo da educação de infância. Todas as crianças são capazes tenham elas que idade tiverem, ouvi-las vai muito além do simples ouvir, é observar os seus movimentos, as suas brincadeiras e também o seu silêncio.

Ao longo de todo este processo, pôde-se constatar que as crianças, com auxílio da investigadora e respetiva educadora, tiveram sempre voz ativa em todo o processo pedagógico, participaram e cooperaram em todas as propostas de atividades por si selecionadas, o que tornou a aprendizagem mais gratificante e significativa. Realizaram diversas atividades e foi notório o entusiasmo que demonstraram na realização das propostas, nos diferentes ambientes. Neste sentido, todos os objetivos delineados para cada intervenção foram realizados com sucesso. O grupo teve um papel bastante ativo e empenhado no desenrolar das dinâmicas, o que tornou este processo bastante gratificante para todos os intervenientes. Corroborando esta ideia, Schlemmer e Felipe (2016) defendem que é preciso ter uma postura de procura constante, procurando obter menos certezas e mais caminhos diferentes que a realidade nos coloca, possibilitando a emoção de aprender, de fazer e permitir mudanças. Sem dúvida que escutar as crianças, incentivá-las a participar, dar-lhes tempo e espaço deve ser dos objetivos principais dos profissionais de educação de infância. O educador deve estar atento a tudo ao seu redor, muito para além da palavra dita, pois a criança comunica, também, através do silêncio e, por vezes, retiram-se daí grandes informações. Todos os profissionais de educação de infância deviam adotar nas suas práticas este tipo de abordagens, dando a possibilidade de ser a própria criança construtora da sua aprendizagem, dando-lhe a voz e a vez de se expressar, sabendo ouvir cada uma delas e incentivando-as a descobrir tudo ao seu redor.

Durante a permanência neste contexto educativo, foi visível a importância da qualidade do ambiente educativo, assim como a participação da criança na coconstrução do seu processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, verificou-se que, com esta abordagem, é possível alargar as experiências e explorações das crianças articulando as diversas áreas de conteúdo das OCEPE. Ao longo da intervenção pedagógica, incluíram-se todas as áreas das OCEPE, embora não se tenham abordado todos os domínios. No entanto, se houvesse uma continuidade deste estudo, seria possível abordar todos os domínios, por exemplo, o domínio da Educação Física, na qual se poderia realizar uma “Corrida de renas”.

Concluindo, assim, no decorrer da prática pedagógica foi possível proporcionar diversos momentos ricos e divertidos com várias experiências significativas e de exploração de vivências que alargaram o conhecimento das crianças. A exploração das diversas experiências beneficiou o grupo, pois auxiliou no desenvolvimento da sua individualidade e autoestima, despertou a curiosidade e imaginação e incentivou a comunicação e interação.

Também a investigadora, ao terminar este processo investigativo e a PES, sentiu que enriqueceu a nível pessoal e profissional, aumentando os seus conhecimentos sobre esta abordagem e ficando com uma melhor noção de como a aplicar com as crianças. Enquanto futura profissional, irá, sem dúvida, implementar as práticas participativas com os seus grupos de crianças, de modo que, futuramente, tenham sempre uma voz ativa na sociedade, uma vez que o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a sua formação enquanto cidadão começam na infância.

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. (2013). *A Escola e a Família face a criança com NEE: Processos e estratégias a desenvolver para uma aliança produtiva*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4850>.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.71-92). Porto Editora.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa – Fundamentos y metodología*. Editorial Labor, S.A.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s. d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (pp. 31-54). Porto Editora.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: A partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34.39.
- Barbosa (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: A transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2305>.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S., (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
c3%a7%c3%a3o_Ac%
c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Adotado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2013). Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388. <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/RevTendenc/article/view/690/606>
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50.
- Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Perspetiva.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). A perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto Editora.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala – Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil*. AMGH Editora Ltda.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Psicosoma.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos)*. Artmed.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Editorial Planeta.
- Lemos, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto*

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática* (5.ª ed.). Instituto Piaget.
- Lino, D. (1998). O Modelo curricular para a educação de infância de ReggioEmilia: Uma apresentação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93-133). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projeto colaborativo com três professoras do ensino básico*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1523>.
- 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>
- Metodologia do Trabalho por Projeto (s.d.). In Instituto do Emprego e Formação Profissional: Recurso Didático para Formadores.
- Ministério da Educação. (1997). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. DEB/NEP.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação da criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). (Org). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Ostetto, L. (2008). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Papirus Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, R. (2018). *A Resolução de problemas como estratégia para a abordagem das implicações da intervenção do ser humano nos processos geológicos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia]. RIA - Repositório Institucional. <https://ria.ua.pt/handle/10773/426/browse?type=author&order=ASC&rpp=100&value=Ribeiro%2C+Ricardo+Jorge+Ferreira>.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projeto transdisciplinar. Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto Editora.
- Rousseau, J.J. (1995). *Emílio ou da educação*. Martins Fontes.
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp.77-94. Editora CRV.
- Schlemmer, J. R., & Felipe, J. (2016). Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil. Em J. Felipe, S. S. Albuquerque, & L. V. Corso, *Para pensar a Educação Infantil* (pp. 41-56). Evangraf.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, J. (2013). *A hora do conto - A importância de contar histórias em contexto pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1302>.
- Spradley, J. (1980). Participant Observation. Em M. D. Correia, *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade – Participação das crianças e cidadania na infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45–68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da educação infantil* (2.ª ed.). Edições Asa.

Legislação consultada

Decreto Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-
A. Ministério da Educação. Lisboa

Apêndices

Apêndice A - Consentimento informado



Consentimento informado

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação,

Na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, irei efetuar um estudo, de cariz investigativo, para o meu relatório da Prática de Ensino Supervisionada (componente de investigação) com o tema “A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em Jardim de Infância”, na sala do/a seu/sua educando/a. Este estudo tem como principal objetivo possibilitar a participação da criança no ambiente educativo. Para a realização deste estudo, irei utilizar algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados que me irão auxiliar no processo de investigação, tais como: registos áudio, atividades desenvolvidas com o grupo, conversas informais com o grupo, registos de observações e entrevista(s) à educadora de infância.

Nesse contexto, venho requerer a vossa autorização para a recolha de registos áudio.

Posto isto, é importante salientar que todos os dados utilizados serão tratados de forma confidencial, salvaguardando e ocultando a identidade e o nome de todas as crianças, bem como o da educadora.

Encontro-me disponível para qualquer dúvida que possa surgir sobre este assunto.

Agradeço desde já a vossa compreensão.

Aluna

(Ana Sofia Borlinha)

Orientadoras

(Prof. Doutora Carla Dionísio)

(Prof. Doutora Olga Ludovico)

Autorização para a recolha de registos áudio e escritos, de acordo com as condições acima indicadas.

Concordo

Não concordo

(Por favor, assinale com um X a sua opção.)

Nome da criança:

Assinatura do/a encarregado/a de educação:

Data: ___/___/___

Apêndice B- Guião de entrevista à educadora cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Tempo Aprox.
Contextualização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Informar em que consiste a entrevista; • Garantir a confidencialidade dos dados; • Solicitar a colaboração no estudo; • Solicitar autorização para gravar em formato áudio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concorda em participar neste estudo? 2. Permite a gravação desta entrevista, em formato áudio? 3. Permite o tratamento destes dados para fins académicos? 	4'
Perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o perfil da entrevistada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua formação inicial? Tem algum tipo de formação complementar? 3. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância? E nesta instituição? 	4'
Aplicabilidade da temática <i>“A voz e a vez das crianças na promoção de um ambiente educativo de qualidade em Jardim de Infância”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer qual a opinião da entrevistada em relação a este tipo de abordagens; • Compreender as visões da educadora sobre as suas ações, no que diz respeito à voz e à vez das crianças; • Perceber a intencionalidade educativa no que respeita à promoção de um ambiente educativo de qualidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-me um pouco sobre alguns aspetos do seu percurso profissional/das suas práticas pedagógicas, até ao presente, enfatizando quando e como começou a dar importância às pedagogias participativas. 2. Qual a sua opinião acerca das pedagogias participativas? 3. Em sua opinião a implementação deste tipo de abordagem permite que as crianças tenham voz ativa no ambiente educativo? De que modo? 4. Considera que, através deste tipo de abordagem, as crianças desenvolvem aprendizagens significativas? Quer dar um exemplo? 5. Ao planear a sua ação tem em linha de pensamento os interesses e necessidades de cada criança? De que forma(s)? 6. Na sua opinião, considera que as famílias estão conscientes da importância da participação da criança no contexto educativo? Justifique. 7. Deseja acrescentar algo, a esta entrevista, que considere relevante? 	20'
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer à entrevistada; • Informar que a transcrição da entrevista será entregue à entrevistada, para validar a informação. 		2'

Apêndice C- Grelha de registos de observação

Nº de crianças presentes: _____

Nº de adultos: _____

Data: _____

Horas: _____/_____

Contextualização/breve descrição da atividade ou do momento

--

Autonomia/Iniciativa	Interação entre pares	Participação/Iniciativa	Envolvimento	Resolução de conflitos

Capacidade de organização	Criatividade	Observações adicionais

Inferências (justificação/explicação para alguns aspetos observados)
--

Apêndice D- Quadro de categorização da entrevista à educadora cooperante

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
<i>1. Perfil da entrevistada</i>	1.1. Percurso Profissional	<p>“Curso de educadora de infância na Universidade do Algarve (licenciatura)”.</p> <p>“Exerço a profissão de educadora de infância há 19 anos”.</p> <p>“Nesta instituição há 16 anos”.</p>
	1.2. Formação contínua	<p>“Cerca de 40 formações em diversos temas, nomeadamente em necessidades educativas especiais, dança-terapia, música, linguagem”.</p>
<i>2. Pedagogias Participativas</i>	2.1. O percurso na compreensão do conceito	<p>“(…) numa fase inicial (…) ainda não estava muito desperta para a importância desta temática”.</p> <p>“(…) comecei a estar mais centrada nas crianças do que em mim”.</p> <p>“(…) comecei a dar mais importância a uma pedagogia que privilegiasse as suas experiências, o que traziam de casa, as suas vivências”.</p> <p>“(…) sentir a criança como um ser ativo na aprendizagem e capaz desde o início”.</p> <p>“(…) tempo para ouvi-las”.</p>
	2.2. Importância atribuída pela educadora	<p>“(…) são muito importantes”.</p> <p>“(…) processo de aprendizagem mais motivante educador-criança e criança-educador”.</p> <p>“(…) o educador enriquece a sua experiência e diversifica o seu método de trabalho”.</p> <p>“(…) é uma temática muito importante e muito significativa”.</p>
	2.3. Planificação e intervenção educativa	<p>“Através do diálogo, de uma compreensão, de uma abertura, e de uma disponibilidade”.</p> <p>“(…) disponibilidade por parte do educador”.</p> <p>“(…) existir esta abertura e esta capacidade de ouvir a criança”.</p> <p>“(…) o que ela quer aprender, como gostava de fazer, que materiais gostava de usar”</p> <p>“(…) nós podemos ajudar as crianças a trabalhar todas as áreas de conteúdo”.</p> <p>“A partir de uma vivência da criança nós podemos explorar e conseguir desenvolver várias competências (…)”.</p>

		<p>“(…) disponibilidade, à vontade com o grupo e conhecê-lo bem”.</p> <p>“(…) ir ao encontro não só da faixa etária (…) mas também aos interesses e às suas necessidades”.</p> <p>“(…) desenvolvo mini-projetos a partir dos interesses das crianças”.</p> <p>“(…) gosto de fazer um registo”.</p> <p>“(…) surge a questão do que se trouxe de diferente, o que as crianças já sabem sobre esse objeto, o que gostavam de saber e como gostavam de saber”.</p> <p>“(…) existe sempre um registo do que se vai fazer”.</p> <p>“(…) planificação que é feita com a criança”.</p> <p>“(…) é muito mais fácil para o educador orientar o seu trabalho”.</p> <p>“(…) muito mais fácil para o grupo ficando mais envolvido no que está a fazer”.</p>
	<p>2.4. Benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>“(…) as crianças desenvolvem aprendizagens significativas”.</p> <p>“(…) é muito mais estimulante aprenderem algo, porque (…) trouxeram um ninho de casa”.</p> <p>“(…) começam a fazer perguntas sobre qual será o animal”.</p> <p>“(…) o que surge a partir delas é mais interessante”.</p> <p>“É muito mais estimulante e muito mais enriquecedor a descoberta”.</p> <p>“(…) a partilha em grupo”.</p> <p>“(…) dar a voz e a vez às crianças tem a ver com a parte da autonomia e da responsabilização”.</p> <p>“As crianças neste tipo de temática têm a capacidade de terem uma voz ativa nas suas aprendizagens”.</p> <p>“(…) beneficiam bastante não só a nível da sua linguagem como também a nível do seu raciocínio”.</p> <p>“(…) estimula muito a criatividade das crianças”.</p> <p>“(…) trabalho em grupo (…) é também muito benéfico”.</p>

		<p>“(…) respeitar o outro, ouvir o outro, saber a opinião dele, ver como vamos fazer”.</p>
	<p>2.5. Envolvimento das famílias</p>	<p>“(…) as famílias não estão conscientes”.</p> <p>“(…) é necessário (…) reuniões para falar acerca do projeto, do regulamento interno”.</p> <p>“(…) conversa com os pais para que deixem as crianças fazerem as suas brincadeiras em casa”.</p> <p>“(…) incentivarem-nas a fazerem as suas tarefas”.</p> <p>“(…) uma criança que se sente responsável e capaz é uma criança segura e capaz de ir à descoberta de novas aprendizagens”.</p> <p>“(…) caso contrário são crianças híper protegidas”.</p> <p>“(…) com a sua televisão e o seu <i>tablet</i> (...) não têm vontade de falar (...) nem de se expressar”.</p>

Apêndice D- Exemplo de notas de campo sobre os gostos e desejos do grupo de crianças

SB- Investigadora

SC- Grupo da Sala dos Coelhoinhos

SB- Sabem quem é?

SC- É o pai natal.

SB- E vocês gostam do Natal?

SC- Sim gostávamos é muito giro, eu gosto dos presentes.

SB- E porquê que gostam do Natal?

SC- Porque o Pai Natal dá prendas.

SB- E o que é que aparece mais no Natal? É só prendas?

SC- Não, as renas, barbas.

SB- Muito bem e agora pensem na vossa sala dos coelhoinhos. Açam que a sala tem algo de Natal?

SC- Não.

SB- Gostavam de decorar a sala para o natal?

SC- Sim. Eu quero fazer uma árvore de natal na escola, eu quero pôr as bolinhas.

SB- Como podemos fazer essa árvore?

SC- De caixas vai ficar mais bonita.

SB- Nós não conseguimos fazer as árvores como temos na nossa casa porque são árvores que custam muito dinheiro. Vocês sabem o que são materiais recicláveis? São materiais como caixas, como disse a C., rolos de papel higiénico, caixas de ovos, paus da natureza, entre outros.

SC- Folhas do outono também, caixas de ovos é muito bom.

SB- Boa ideia, uma árvore com caixas de ovos era muito giro. E vocês gostavam de fazer uma prenda para oferecer a alguém?

SC- Sim, um pai natal. Gostávamos de oferecer à nossa mamã e ao nosso papá, gostava de fazer para a avó e para o meu avô.

SB- E o que vocês gostavam de fazer para oferecer?

SC- Uma caixa muito grande, um pijama, uma caixa pequenina.

SB- Vocês também gostavam de receber uma prenda?

SC- Sim, eu quero receber uma flauta.

SB- E como é que o Pai Natal, coitadinho que tem tantas crianças para oferecer prendas como é que ele vai adivinhar o que vocês querem? E o que podemos fazer para ajudar o Pai Natal?

SC- Podemos fazer uma lista para o Pai Natal.

SB- Que boa ideia coelhinhos! Se nós fizermos uma lista com os nossos desejos podemos depois enviar para o Pai Natal e assim ele vai descobrir o que nós queremos receber.

SC- Iéééé!! É uma ótima ideia.

SB- E sabem como se chama? É escrever a carta ao Pai Natal.

SC- Pois é. E pôr no correio.

SB- Vocês gostavam de ir ao correio pôr a carta ao Pai Natal?

SC- Sim. Eu quero pôr no azul. O azul é muito rápido.