

Fevereiro 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Crianças Protagonistas e Decisoras: Olhares Sobre a Organização do Ambiente Educativo e da Aprendizagem

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Raquel Sofia dos Santos Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Crianças Protagonistas e Decisoras
Olhares Sobre a Organização do Ambiente Educativo e
da Aprendizagem

Raquel Sofia dos Santos Silva

PORTO

2025



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em
Mestrado de Educação Pré-Escolar

Elaborado por Raquel Sofia dos Santos Silva

Sob orientação da Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro

PORTO
2025

A Criança Que Ri na Rua

A criança que ri na rua,
A música que vem no acaso,
A tela absurda, a estátua nua,
A bondade que não tem prazo –

Tudo isso excede este rigor
Que o raciocínio dá a tudo,
E tem qualquer coisa de amor,
Ainda que o amor seja mudo

Fernando Pessoa, Lisboa, 1955

Á minha mãe, por me ter educado com sonhos e determinação. Pelo seu trabalho de uma vida de luta para que nada me faltasse. Graças aos seus esforços e ensinamentos celebra comigo o final de mais uma aventura. Devo-lhe mil e um agradecimentos por me ter ensinado o valor da vida e me ter transformado na mulher que sou hoje.

Resumo

O presente relatório visa explorar de forma aprofundada a temática da agência da criança, onde esta detém do papel de decisora e protagonista no seu próprio processo de aprendizagem.

Através da estimulação de características como a independência e a autonomia em crianças que frequentam o contexto de Creche e Pré-Escolar, estas fortalecem positivamente não só capacidades sociais, como emocionais e cognitivas, essenciais para o seu sucesso académico futuro. Permitindo que a criança selecione aprendizagens com base nos seus interesses e necessidades individuais, fomenta-se uma participação ativa e uma mentalidade autoconfiante.

O papel do adulto é, essencialmente, de cultivar a autonomia e a independência da criança desde cedo, possibilitando a existência de um indivíduo adulto que enfrenta problemas complexos da sociedade em que se insere e os resolve de forma autónoma.

A investigação concretizada teve como base uma metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas realizadas a educadoras de infância, a registos de observação retirados no decorrer da observação e participação direta dos contextos de estágio e os portefólios pessoais reflexivos.

Através das respostas obtidas e dos diálogos possibilitados durante as entrevistas foi possível averiguar as perspetivas presentes nas profissionais, interligando a teoria com a prática.

Com este trabalho é possível concluir que a agência da criança impacta positivamente o seu desenvolvimento, construindo bases necessárias que estabelecem a presença de um crescimento contínuo ao longo da sua vida.

Palavras-chave: modelos de educação, agência da criança, papel dos educadores de infância, brincar, ambiente educativo

Abstract

This report aims to explore in depth the theme of the children's agency, where the child plays the role of decision-maker and protagonist in their own learning process.

By stimulating characteristics such as independence and autonomy in children who attend Nursery and Pre-School, they positively strengthen not only social, but also emotional and cognitive skills, essential for their future academic success. By allowing children to select how and what they'll learn based on their individual interests and needs, an active participation and self-confident mindset are encouraged.

The role of the adult is, essentially, to cultivate the autonomy and independence of the child from an early age, enabling the development of an adult capable of facing and solving complex societal problems autonomously.

The research was conducted using a qualitative methodology, drawing on interviews with early childhood educators, observation records collected during direct observation and participation in internship contexts, and personal reflective portfolios.

Through the answers obtained and the dialogues made possible during the interviews, it was possible to ascertain the perspectives of the professionals, interconnecting theory with practice.

This research concludes that children's agency has a positive impact on their development, establishing essential foundations that support growth throughout their lives.

Keywords: education models, child agency, role of early childhood educators, play, educational environment

Lista de Acrónimos e Siglas

MEM – Movimento da Escola Moderna;

ONU – Organização das Nações Unidas;

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Modelos de Educação Centrados na Criança.....	3
1.1. Montessori.....	3
1.2. Waldorf.....	5
1.3. Reggio Emilia.....	6
1.4. Pikler-Lóczy	8
1.5. Movimento da Escola Moderna	9
2. O Papel da Agência da Criança no seu Processo de Aprendizagem.....	10
3. O Educador como Facilitador da Participação Ativa.....	12
4. A Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos como Estimuladores da Participação da Criança.....	14
5. A Importância do Brincar no Processo de Aprendizagem	17
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	21
1. Objetivos da Investigação	21
2. Metodologias de Investigação.....	22
3. Participantes da Investigação	23
4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	24
5. Preocupações Éticas.....	26
CAPÍTULO III – ANÁLISE E TRATAMENTOS DOS DADOS.....	28
1. A Visão do Educador Sobre a Agência da Criança	28
2. O Papel do Educador na Promoção da Criança Decisora	30
3. A Importância da Organização do Ambiente Educativo	37
4. Interações Entre Crianças	42

CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
APÊNDICES	57

Índice de Tabelas

I. Tipos/categorias de brincadeiras.....	19
II. Distinção entre entrevistas e registros de observação.....	25

Índice de Figuras

I. Registo de uma das assembleias com as crianças.....	32
II. Livro lido às crianças	34
III. Decoração da casa pelo S. e o S.D.....	35
IV. Decoração da casa pelo T.	35
V. Exploração do produto final da casa pelo X.D.	36
VI. Exploração do produto final da casa pelo S. e G.....	36
VII. Crianças auxiliam no momento de arrumação da sala de atividades	38
VIII. Placa com nome e fotografia da criança na sua cama	39
IX. Projeto dos Animais de Inverno	39
X. Registo do que as crianças queriam para a mesa/área da exploração	41
XI. Mesa/área do projeto criada pelas crianças.....	41
XII. Registo das palavras pesadas e leves em pequeno grupo	45

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e desenvolveu-se no contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Educação Pré-Escolar I e II, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A infância é um momento primordial no desenvolvimento da criança, assinalada pela capacidade de aprendizagem, crescimento e formação do “eu”. Para Barnes (2000), possuir agência “significa ter poder e capacidades que tomam o indivíduo, através do seu exercício, uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos da sua vida” (p.25). Assim, a agência da criança apenas ganha vida quando o adulto a reconhece como membro ativo da comunidade, detentora de direitos e capacidade de manifestar a sua opinião, tomar decisões e participar.

A ação desenvolvida nas duas valências distintas – Creche e Jardim de Infância – permitiram destacar a intencionalidade de observar e estimular a agência da criança nas diferentes instituições. Os momentos experienciados através da PES permitiram compreender a importância que a autonomia e a independência detém no processo de ensino-aprendizagem da criança, ficando claro o papel que o adulto possui de forma a potencializar a sua voz.

O estudo realizado e refletido neste relatório sublinha então a relevância de consciencializar profissionais para as suas práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade da presença de um adulto que ouça e valorize a voz da criança (Trevisan, 2011).

De forma a organizar o presente relatório, facilitando a leitura do documento, este encontra-se dividido em capítulos diferenciados. O primeiro capítulo, que diz respeito ao enquadramento teórico, sustenta a base de todo este relatório. Aqui encontram-se algumas abordagens pedagógicas centradas na criança – Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Pikler-Lóczy e Movimento da Escola Moderna –, bem como uma reflexão sobre o papel da agência da criança no seu processo de aprendizagem, o papel do educador como facilitador da participação ativa, a organização do espaço e dos materiais pedagógicos como estimuladores da participação da criança e, por fim, a importância do brincar no processo de aprendizagem.

No segundo capítulo apresenta-se a intervenção educativa realizada nos três contextos de estágio distintos, bem como uma breve caracterização dos mesmos e das respetivas crianças. As opções metodológicas apresentam a abordagem escolhida e

utilizada para conduzir a presente investigação, incluindo a definição da problemática, a caracterização dos participantes e a descrição dos instrumentos e técnicas empregues para dar vida a todo este capítulo.

No quarto e último capítulo estão expostos os dados da investigação bem como a sua análise. Aqui a teoria é confrontada com a prática, destacando-se a análise das entrevistas realizadas a distintas profissionais de educação que foram analisadas e entrelaçadas com os registos de observação em contexto de estágio, as diversas intervenções da estagiária e, ainda, a utilização do portefólio pessoal reflexivo como ferramenta de aprofundamento para uma melhor compreensão da temática e da prática profissional.

No final de todo este documento apresentar-se-ão as considerações finais, as referências bibliográficas que fundamentam a parte teórica e os apêndices.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico visa fomentar toda a revisão literária que esteve na base do presente relatório de estágio. Assim, encontrará nesta parte do documento modelos de educação cujo foco está centrado na criança; o papel da agência da criança no seu próprio percurso de aprendizagem; o papel do educador como facilitador da participação ativa; e, por fim, a importância do brincar no processo de aprendizagem.

1. Modelos de Educação Centrados na Criança

As seguintes abordagens pedagógicas foram selecionadas uma vez que refletem a grande temática de todo este relatório de trabalho: a agência da criança. Todas estas partilham a relevância de conceder à criança oportunidades de aprendizagem que estimulam o seu desenvolvimento holístico, valorizando um ambiente preparado e o respeito pela individualidade e pelo ritmo de desenvolvimento pessoal. Através destas abordagens pedagógicas a criança possui a oportunidade de se envolver de forma ativa nas suas aprendizagens, apreciando a natureza e as relações sociais com os colegas e adultos, sendo que abrange tanto o contexto de Creche como de Jardim de Infância.

1.1. Montessori

Desenvolvido pela médica e psiquiatra italiana Maria Montessori (1870-1952), o método Montessori “(...) sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Angotti, 2007, p. 104). Este método centra-se no desenvolvimento integral da criança, apresentando valores e ideais que sublinham a relevância da autonomia, liberdade, autoestima e respeito pelo desenvolvimento natural da criança.

Embora a criança seja a protagonista deste seu percurso, o adulto interfere quando necessário, realizando ajustes que vão atender às necessidades específicas e individuais de cada uma, existindo assim “uma relação dinâmica entre a criança, o adulto e o ambiente de aprendizagem”, onde “a criança está encarregada da sua própria aprendizagem, apoiada pelo adulto e pelo ambiente” (Davies, 2019, p. 25).

Maria Montessori reconhecia a necessidade de não se ver a criança como um ser frágil e impotente que necessita de proteção e auxílio constante (Araújo & Araújo, 2007,

p.132).

Uma das bases essenciais no método Montessori é a existência de um espaço cuidadosamente preparado e organizado, onde a criança usufrui de livre acesso a materiais naturais e diversificados. É possível referir então que existe uma grande preocupação com a organização e a preparação do ambiente educativo, sendo fulcral que a criança possa ser autónoma e responsável pelas suas próprias escolhas, descobertas e entendimentos do mundo ao seu redor (Angotti, 2007, p. 108). Assim, de forma a desenvolver a criança continua e progressivamente, os objetos e mobiliário presentes no espaço requerem características específicas como dimensões e peso apropriados com vista à manipulação autónoma da criança e à sua participação ativa cuja intencionalidade deverá ser preparada precocemente pelo educador (Marques, 1999, pp. 20-22).

O método Montessori não concede importância a materiais caros mas coloca sim destaque em materiais naturais, que estimulem a curiosidade natural da criança, despertando-a a investigar conceitos de forma independente e livre (Davies, 2019, p. 99). A autoavaliação e a autocorreção são estimuladas através dos materiais presentes no espaço Montessori, permitindo que a criança faça uma introspeção autónoma e independente com o auxílio de condições interessantes e motivadoras. O reconhecimento dos seus próprios erros possibilita uma abertura ao “caminho na busca da independência e da autonomia” (Angotti, 2007, p. 109).

Através da organização da área com semelhanças propositais ao seio familiar, estimula-se na criança o “progresso social e moral, porque os que aprendem solucionam os problemas por si mesmos ou como membros de um grupo cooperativo” (Araújo & Araújo, 2007, p. 122). A existência de um ambiente social diversificado, incluindo crianças de faixas etárias distintas, incita a cooperação, a empatia e a construção de relações sociais que, a longo prazo, irão fortificar o desenvolvimento integral do grupo.

Segundo Maria Montessori (1952), o primeiro dever do educador é “estimular a vida, deixando-a livre para se desenvolver” (p.82). Assim, o método Montessori procura preparar a criança para o mundo real e, desde cedo, estas aprendem a cuidar de si mesmas, arrumando, limpando e organizando o seu próprio espaço de aprendizagem. A intervenção do educador é mínima e este deve procurar não perturbar as atividades realizadas pelas crianças pois “trata-se de ajudar a alma que nasce para a vida e que terá de viver por suas próprias forças” (p.83).

1.2. Waldorf

A abordagem pedagógica Waldorf é construída com base na filosofia educacional de Rudolf Steiner, filósofo e educador austríaco (1861-1925), cuja principal característica é a concepção do desenvolvimento do ser humano através da promoção do desenvolvimento físico, psicológico e espiritual da criança (Lanz, 1979, p.37). O centro do conhecimento é a criança e as suas descobertas passam pela utilização de instrumentos educativos criativos e multissensoriais, estimulando o seu espírito crítico e exploratório (Bertrand & Valois, 1994, p. 248).

Segundo Henriques (2017), Waldorf defendia a formação de “seres humanos livres, com vastos e ricos interesses, que saibam conscientemente dirigir as suas vidas” (p.148), inserindo-se de forma plena no mundo e conseguindo, por sua vez, enfrentar os seus desafios. Sustentado pela ideia de que a criança se insere numa sociedade que atribui pouca importância à criatividade e à imaginação, “a organização educativa, no quadro do paradigma humanista da educação, centra-se prioritariamente no desenvolvimento da pessoa, para que ela se sinta bem consigo própria e possa funcionar em pleno” (Bertrand & Valois, 1994, p. 246).

Iniciado no Jardim de Infância, a abordagem Waldorf preocupa-se em gerar na criança o gosto pela aprendizagem, permitindo que esta aprenda através da imitação e da imaginação (Emanuel, 2002). É concedida uma valorização do brincar e da atividade lúdica, não sendo apenas mais uma forma de entretenimento, mas sim uma atividade que “jorra da organização humana com verdadeira seriedade” (Steiner, 2009, p. 66). Esta atividade é reconhecida como sendo essencial na formação da agência da criança, indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Para Barranquinho (2018), “aprender é a chave do desenvolvimento humano” (p.30) e, desta forma, Waldorf proporciona momentos que promovem e dão resposta a vários tipos de inteligência através não só do brincar como também da arte, da música e do movimento, existindo assim momentos de interdisciplinaridade. Através destas atividades a criança internaliza de forma significativa as suas aprendizagens, sendo vista como protagonista ativa e, o adulto, atua apenas como facilitador deste processo, estimulando a expressão livre e individual (Barranquinho, 2018, p. 30).

A abordagem Waldorf respeita as necessidades individuais e únicas de cada criança, focando-se na promoção da liberdade e na transmissão do entusiasmo pela aprendizagem através do respeito do adulto pela criança, deixando que esta aprenda ao seu próprio ritmo e tempo. Para Steiner (2012), é imprescindível que cada criança se sinta

respeitada enquanto indivíduo que faz parte integral da sociedade (p.183).

1.3. Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) na cidade de Reggio Emilia, salienta a criança como curiosa e capaz de construir o seu próprio conhecimento através da exploração e da interação com o mundo que a rodeia. Malaguzzi perspetiva a criança como sendo “competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 97)

Esta abordagem desconstrói a ideia de que o adulto é o único responsável pelas aprendizagens adquiridas; a criança passa a ser vista como centro do seu processo de ensino, sendo que procura “a realização por meio do diálogo e da interação com os outros” (Edwards, 1999, p. 160). A criança Reggio é tida como possuidora de grandes potenciais, produzindo vivências e experiências às quais é capaz de atribuir o seu próprio sentido e significado (Reggio Children, 2011).

O papel do educador é de extrema relevância para Malaguzzi e as suas ações detêm de propósitos claros. Segundo Rinaldi (1999), quando falamos da abordagem Reggio Emilia

“estamos falando de uma abordagem educacional baseada em ouvir ao invés de falar (...) na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem «desperdiçar» o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo que necessitem. (...) A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”(p.114).

Assim, quando falamos do papel do educador na abordagem Reggio Emilia, necessitamos de sublinhar que este é um método cuja “centralidade está na relação de crianças e adultos. As creches e escolas não são apenas um sistema, mas um sistema de sistemas, um sistema de relações e comunicação entre crianças, professores e pais” (Rinaldi, 2009, p. 118). O educador age como um investigador, “construindo a sua prática num diálogo constante com as concepções teóricas que sustentam a sua ação” (Mesquita-Pires, 2007, p. p.66).

A estética é uma dimensão estruturante da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e, por isso, utilizam-se cores neutras nas paredes e mobiliário e diferentes texturas no material, sendo este último agrupado por tipo e função (Lino, 2013, p. 122). Segundo Formosinho e Araújo (2018), a escola deve ser “um local agradável e prazeroso para as crianças e os adultos” (p.99), necessitando de despertar na criança sensações de alegria, curiosidade e criatividade. O espaço da sala deve encorajar a comunicação e a colaboração, e os materiais deverão incutir o desejo de explorar na criança, permitindo que esta se expresse de forma artística, estimulando a participação, a autonomia e a flexibilidade. Além disso, devem contar “sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre” (Gandini, 1999, p. 147).

O espaço de aprendizagem deve ter o papel de terceiro educador, atuando “como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Lino, 2013, p. 120). Através da familiaridade, cria-se um ambiente organizado pela comunidade – pais e professores – onde tanto a criança como adulto se sintam em casa.

A abordagem pedagógica Reggio Emilia “defende que a criança possui cem linguagens, cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos”, sendo que a expressão artística é considerada uma linguagem primordial e a criança é incentivada a expressar-se por meio de diversas formas de arte (Formosinho & Araújo, 2018, p. 98). Malaguzzi atribui ênfase ao atelier e defende que este é valioso em contexto de creche e jardim de infância, sendo “usado de forma instrumental para recuperar a imagem de criança, que é percebida como rica em recursos e interesses e capaz de agir e transformar os ambientes em que opera” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 103).

Esta abordagem holística confere à criança a importância desta se desenvolver através da arte e das expressões artísticas, valorizando-se a comunicação realizada de diferentes formas de linguagem (Lino, 2013, p. 125). Segundo Forman (1996), citado por Mesquita-Pires (2007), é notório o construtivismo presente nesta abordagem através da “maneira como estas escolas encorajam as crianças a dialogarem entre si, a compreenderem as perspectivas umas das outras e, a construírem uma compreensão conjunta sobre um dado tema” (p.66).

1.4. Pikler-Lóczy

A abordagem Pikler-Lóczy, proposta pela Húngara Emmi Pikler (1902-1984), destaca o respeito pela individualidade da criança e o protagonismo desta no seu próprio processo de aprendizagem. Pikler sublinha a relevância da existência de um ambiente estável e seguro, organizado “de tal forma que permita à criança conhecer a si mesma, ou seja, despertar para si própria e suas potencialidades únicas”, estimulando esta para o mundo físico e social ao seu redor (Nabinger, Martins, & Gabriel, 2017, p. 70).

As relações afetivas encontram-se no cerne da abordagem Pikler, sendo consideradas a base fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim, é expectável que o adulto, “para além de conhecer o desenvolvimento das crianças, estabeleça relações de qualidade com as mesmas (Nabinger, Martins, & Gabriel, 2017, p. 69). A presença de um vínculo estável entre adulto e criança irá favorecer a existência de um ambiente seguro, onde o educador reconhece que não é o foco da aprendizagem mas sim a criança. Segundo Falk (2004), o adulto

“(…) não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem ajudá-la nas suas ações, nem impondo estimulação direta ou ensinamento que, no lugar de ajudar na atividade e sua necessidade de autonomia da criança, a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual” (p.22)

É através do ambiente e da rotina diária que a criança e o adulto irão construir uma relação afetiva segura e confortável. Estes momentos deverão permitir que a criança se conheça a si mesma, despertando as suas potencialidades e visão do mundo físico e social.

Esta segurança, no entanto, apenas existirá “a partir de um estado inicial de confiança básica no ambiente, que forneça a segurança necessária para a exploração autónoma” (Nabinger, Martins, & Gabriel, 2017, p. 70). Assim, através das trocas, do banho, da alimentação a criança irá prever os momentos rotineiros, antecipando o que “irá acontecer com ela (...) e com o mundo” (p. 70).

A observação concreta por parte do adulto é um princípio-chave na abordagem Pikler. É através da observação atenta que o educador irá reconhecer e atuar sobre as necessidades individuais de cada criança, permitindo “ver a criança, descobri-la e depois

atuar de forma consequente” (Falk, 2004, p. 35). A ação do educador passará a ser flexível e personalizada no que toca às atividades que coloca em prática com a criança, permitindo que esta seja protagonista das suas próprias aprendizagens. É de realçar que observar, no entanto, não significa apenas olhar para a criança; é essencial observar “de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança” (Falk, 2004, p. 35).

A independência, a autonomia e a liberdade de movimentos permite que a criança se desenvolva a nível motor de forma natural e espontânea. As brincadeiras, a disposição dos materiais e a existência de objetos estimulantes e interessantes permitirão à criança oportunidades “de exercitar e de desenvolver as suas competências (Falk, 2004, p. 41).

1.5. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna, construído ao longo dos últimos 50 anos a partir da atividade de seis professores que se constituíram no Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, centra-se “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos” (Folque, 2014, p. 51). No contexto de Pré-Escolar, esta abordagem apresenta características específicas que visam o desenvolvimento e crescimento integral e autónomo da criança. Segundo Niza (1998), citado em Gomes (2014), “a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores” (p.119).

Uma das características centrais é a valorização da independência e autoconfiança, sendo que a criança é estimulada a participar na gestão do currículo, tomando decisões como a escolha de atividades curriculares, as aprendizagens adquiridas pelos colegas em trabalhos de grupo/projeto, o uso de materiais, etc. (Gomes, 2014, p. 123).

É reconhecida a individualidade de cada criança através da expressão livre, alicerçada à “validação feita pelo grupo das opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças” (Folque, 2014, p. 53). As vivências específicas de cada criança sustentam a base pela qual o educador irá alargar competências de comunicação e aprendizagem, proporcionando tempo para momentos lúdicos nas várias áreas da sala. É de sublinhar que estes momentos lúdicos de aprendizagem, onde a criança trabalha em atividades e projetos, é organizado pelo grupo de crianças e pelo educador, sendo que estes se reúnem no início e final de cada semana para apresentar ideias, avaliar “os aspectos mais significativos da semana (...) e analisar sugestões para futuros planos” (p.59).

Através da idealização, planificação e apresentação de projetos, é oferecido à criança um espaço onde esta pode refletir, comunicar o seu processo e respetivos resultados a um público, conferindo um sentido social imediato das suas aprendizagens bem como um protagonismo durante todo o seu processo (Niza, 2013, p. 148). Através desta organização de aprendizagens é estimulado na criança valores de empatia, respeito e responsabilidade, características fundamentais para o seu desenvolvimento integral e preparando-a para uma participação consciente na sociedade.

A individualização presente nesta abordagem pedagógica é também outra característica a notar. O Movimento da Escola Moderna reconhece a individualidade de cada criança, considerando que esta detém de interesses próprios e necessidades específicas. Através do respeito destas características individuais, existe um Plano Individual de Trabalho bem como tempos regulares de Trabalho Autónomo, onde “é respeitado o ritmo de cada criança, aceitando-se com naturalidade as dúvidas ou dificuldades” (Gomes, 2014, p. 126).

Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem e não se impõem à agência da criança, encorajando a autonomia e a independência. O adulto é promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático e auditor ativo para a exploração da livre expressão e da atitude crítica (Niza, 2013, p. 158). É proporcionado à criança um ambiente onde esta se sente apoiada e encorajada a explorar e aprender de forma ativa, a fazer perguntas e a expressar as suas ideias únicas.

2. O Papel da Agência da Criança no seu Processo de Aprendizagem

De forma a compreendermos a importância que a agência da criança detém no seu próprio processo de aprendizagem, é imprescindível refletir sobre os direitos desta. Em 1989, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, entrando esta em vigor no ano de 1990. Este é um instrumento fulcral que reúne variados princípios e orientações que visam a promoção do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Este documento inclui os direitos humanos fundamentais das crianças, sendo que as enaltece como membros da sociedade em que se inserem. Embora a Convenção dos Direitos da Criança abarque distintas áreas relevantes da vida da criança para a sua saúde

e bem-estar, focar-nos-emos apenas em alguns artigos essenciais. Assim, segundo a UNICEF (2019, p.13), a criança tem o direito de:

- **Artigo 12º** - “(...) exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”;
- **Artigo 13º** - “(...) exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”.

O balanço entre o reconhecimento dos direitos da criança bem como o respeito pela sua competência são cruciais para a implementação dos princípios da sua participação como construtora de conhecimento. Segundo Trevisan (2016), o bem-estar da criança encontra-se intrinsecamente relacionado com o respeito pelos direitos que lhe assistem, não abrangendo apenas a sobrevivência e o desenvolvimento, mas também a participação ativa (p.93). No entanto, esta participação é muitas vezes tida como negativa e a criança encontra no seu caminho adultos que a retratam como incompetente e incapaz de ser o protagonista das suas aprendizagens.

A escuta atenta e consistente da voz da criança é relevante para a promoção da sua expressão livre, onde esta, quando se “sente verdadeiramente incluída, entusiasticamente expressa as suas intenções e pensamentos” (Reis & Parente, 2019, p. 42). Ao considerar a criança como o protagonista da aprendizagem, como afirmado por Portugal, Carvalho e Bento (2016), o adulto legitima o valor de envolver de forma ativa a criança no processo educativo, concedendo o direito que estas possuem em serem ouvidas, participando nas decisões relacionadas à sua educação e “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p.11).

A participação, mencionada por Trevisan (2016), oferece à criança o sentimento de pertença, deixando desabrochar nela a capacidade de confrontar opiniões, formular questões e argumentos e construir soluções de forma autónoma e independente. Além de ocorrer dentro do espaço educativo, este incentivo poderá estender-se ao espaço da cidade, onde as crianças poderão desempenhar papéis ativos e críticos, sendo tidas e valorizadas como cidadãs de pleno direito (p.102).

A oportunidade de escolher e de tomar decisões fomenta na criança a autonomia, a independência e a confiança, características fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Ao realizar escolhas a criança sente-se capaz, compreendendo que aprender e descobrir são ações que estão ao seu alcance, contribuindo para a fortificação da sua autoestima (Paiva, Lino, & Almeida, 2019, p. 23). Através de um processo de empoderamento, com a promoção da participação e aprendizagem ativa, a criança

desenvolve-se de uma forma significativa. Ao reconhecer em si a capacidade de fazer e aprender, a criança encara a aprendizagem como uma experiência, valorizando a obtenção de saberes e competências únicas “de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

3. O Educador como Facilitador da Participação Ativa

No contexto de Educação Pré-Escolar o desenvolvimento socioemocional da criança detém de um papel fundamental para a sua integração. Tal como Marques (1999) afirma, para que a criança se desenvolva de forma plena, é essencial que esta estabeleça, primeiramente, uma relação segura com o adulto que cuida dela (p.34). A criação de um ambiente seguro e estimulante é então imprescindível para que a criança se sinta curiosa e seja ativa.

A autoconfiança é um conceito chave pois possibilita à criança ser ativa na resolução de problemas, promovendo a aquisição de conceitos por meio da exploração e da descoberta. De forma a permitir que a criança alcance um nível cada vez mais alto de autonomia, é fulcral estabelecer um vínculo seguro que a permita explorar o contexto onde esta se insere e, posteriormente, o mundo à sua volta (Cole & Cole, 2004).

Para a implementação e promoção de uma abordagem menos tradicional, Oliveira, Rodrigues e Milhano (2013), elevam a necessidade de uma forma de aprender centrada na criança, onde estas são ouvidas e respeitadas pelo adulto numa prática pedagógica de escuta (p.9). Esta alteração implica a existência de uma redefinição do papel do educador sendo que este não se deve limitar ao papel autoritário de antigamente, mas sim a atuar como facilitador de aprendizagem indo ao encontro de uma educação progressiva (p.11).

Segundo Reis e Parente (2019), “é importante complementar a intencionalidade educativa com a participação ativa da criança na construção do trajeto a seguir, baseando essa intencionalidade no feedback fornecido pelas crianças” (p.42). Esta abordagem reconhece assim a criança como um ser competente, assegurando o seu direito à participação na construção de conhecimento.

De forma a estimular a agência em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, é essencial “envolver as crianças no desenvolvimento de atividades educacionais e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas”, reconhecendo que estas “são competentes” e assegurando o seu direito à participação na aprendizagem (Lino, 2014, p. 152). No entanto, é relevante sublinhar que embora seja

essencial estimular a natureza independente da criança, é ainda mais importante que o educador oriente os seus interesses e escolhas para que estas se transformem em momentos com propósitos e resultados válidos (Dewey, 2002). Para Dewey (2002), as aprendizagens deverão partir dos impulsos da criança, sendo que o educador deverá encaminhá-las de formas a que façam sentido, transformando-as em algo que detenha de valor educativo. Desta forma, ao interferir com o rumo destas atividades, o adulto permite que estas prossigam através de uma “direção definida”, permitindo a evolução da criança (Paiva, Lino, & Almeida, 2019, p. 26).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), sublinham que a interação da criança com os outros e com o meio é fundamental para a construção de referências que irão permitir à criança formar a sua própria identidade. Segundo as OCEPE, estas relações contribuem assim para o desenvolvimento da criança como um indivíduo dotado de autonomia, “expandindo a sua visão do mundo e requintando as suas habilidades sociais” (p.33).

Já segundo as Orientações Pedagógicas para Creche (Marques (coord.), Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024), “o/a educador/a é promotor/a de segurança física e emocional das crianças, do seu protagonismo, autonomia e participação” (p.28). Assim, se as crianças demonstram interesse em explorar atividades por iniciativa própria ou por sugestão dos adultos, é da responsabilidade do profissional de educação responder de forma positiva a essa curiosidade, permitindo o fortalecimento da confiança e do desejo de descobrir do grupo (p.28).

Algumas das atitudes e competências que o educador deverá de deter incluem:

- Conceder tempo;
- Ouvir com todos os sentidos;
- Fazer propostas;
- Oferecer feedback;
- Encorajar;
- Questionar.

Hohmann e Weikart (2011), destacam a importância de conceder tempo à criança para raciocinar, considerar as suas escolhas e intervir conforme as suas decisões. Se o educador não oferecer à criança esse tempo de reflexão, irá criar nela momentos de inquietação e frustração, não só consigo mesma como com os outros. Caso seja uma

atitude constante do adulto, estes momentos poderão criar posteriormente distância entre o educador e a criança.

Com a pedagogia da escuta, proposta por Malaguzzi (1999), citado por Formosinho e Araújo (2018), o educador deverá ouvir a criança com todos os sentidos. Com a utilização do sentido da audição em diferentes contextos e situações, o adulto passa a conhecer melhor a criança, compreendendo os seus interesses e necessidades e agindo em conformidade com aquilo que a criança lhe comunica. Sem o poder da escuta “o adulto perde as ferramentas imprescindíveis do seu próprio trabalho: o assombro, o maravilhamento, a reflexão e a alegria de estar com as crianças” (Oliveira, Rodrigues, & Milano, 2021, p. 101).

Embora seja notória a importância em atribuir espaço à criança para que percorra o seu próprio caminho, o educador deverá acrescentar propostas que possibilitem outro tipo de vivências e experiências que sejam distintas da sua realidade quotidiana. Se o educador se cingir apenas às escolhas da criança, esta não irá aprender nada de novo.

Folque (2014), destaca o feedback como um aspeto essencial da interação entre o educador e a criança. Ao oferecer momentos de reflexão, o adulto irá dirigir as aprendizagens da criança para que estas façam sentido. Em conjunto com o encorajamento, a criança aprende a resolver problemas de forma autónoma, estimulando a autoconfiança e a independência.

Para Dewey (2002), o papel do educador é direcionar o interesse da criança de forma a que exista um valor pedagógico por detrás das suas curiosidades. Assim, ao questionar os objetivos da criança está, no fundo, a auxiliar na elaboração e na organização do seu pensamento e das suas ideias.

Estas práticas, quando adotadas pelo educador de infância, não facilitam apenas a participação ativa, mas promovem e fomentam a existência de um ambiente educativo rico onde a voz e a agência da criança são ferramentas imprescindíveis para a sua aprendizagem.

4. A Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos como Estimuladores da Participação da Criança

É através de um ambiente educativo centrado na agência da criança que a organização do espaço e dos materiais brilha para oferecer à criança ilimitadas

possibilidades de exploração e descoberta. No entanto, é necessário recorrer à distinção de três conceitos distintos relacionados com o ambiente educativo de forma a percebermos qual o tipo de espaço mais adequado para a estimulação da participação da criança. Assim, apresento a distinção entre os seguintes distintos conceitos (Brickman & Taylor, 1996, p. 153):

- Ambiente permissivo;
- Ambiente diretivo;
- Ambiente apoiante.

O **ambiente permissivo** é um espaço controlado somente pela criança, onde os materiais se encontram disponíveis para ela e, o adulto, apenas intervém para prestar ajuda caso esta seja solicitada. Este ambiente permite que a criança tome rédeas no que toca às relações com os companheiros, fomentando a autonomia, a independência e a autoconfiança. No entanto, em crianças que estejam habituadas a ter um auxílio mais constante do adulto, este ambiente acabaria para as frustrar e amedrontar.

O **ambiente diretivo** é um ambiente onde os adultos tomam o controlo. O educador fala e a criança escuta, seguindo instruções. Esta não detém da possibilidade de ser protagonista das suas explorações e aprendizagens pois o educador encarrega-se de decidir tudo de forma individual.

O **ambiente apoiante** caracteriza-se pela partilha do controlo entre a criança e o adulto, existindo um equilíbrio partilhado entre a liberdade e a estrutura. Neste espaço o educador cria um ambiente, bem como rotinas diárias, onde a criança é estimulada a tomar iniciativa e a seguir os seus próprios interesses e vontades. O papel do adulto será o de guia, estimulador e auxiliar.

Conforme destacado pelos autores Brickman e Taylor (1996), é através de um ambiente apoiante que a criança desenvolve habilidades como a confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima, fundamentais para o seu desenvolvimento integral (p.18). Estas características são cultivadas quando as condições do ambiente educativo proporcionam estímulos adequados para o crescimento da criança. Através da liberdade de escolha, da manipulação de materiais estimulantes, da exploração, experimentação e comunicação, a criança expressa-se individualmente, fomentando a criatividade e a interação social (p.7).

O espaço educativo é, para Hohmann, Banet e Weikart (1995), imprescindível pois “afecta tudo o que a criança faz (...) Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas

e o modo como utiliza os materiais” (p.51). Assim, um espaço educativo de qualidade favorece a agência e a participação da criança, não só dentro do contexto de Pré-Escolar, como posteriormente, no seu quotidiano (Reis & Parente, 2019, p. 43).

A organização cuidadosa do espaço e a seleção cuidada do material didática exposto é fundamental para a criação de um ambiente estimulante perante a aprendizagem ativa. Para Brickman e Taylor (1996), a organização do ambiente educativo inicia com a divisão da sala em área bem definidas (p.153) que salientem as necessidades e os interesses do grupo de crianças. A organização do espaço “revela a forma como os/as educadores/as respeitam e valorizam a identidade de cada criança e família” (Portugal, Carvalho, & Bento, 2016, p. 52).

Uma vez que a definição do espaço educativo detém de um ponto fulcral a ter em conta por parte do educador, estão elencados em seguida alguns pontos a ter em consideração durante a organização deste ambiente:

- Escolher **materiais em tamanho real**, permitindo que a criança manuseie os objetos de forma confortável e permitindo que esta, posteriormente, ligue a experiência educativa com as vivências do mundo real;
- Selecionar **materiais tendo em conta a diversidade de culturas** presente dentro da sala de atividades, refletindo a vida quotidiana da criança;
- Colocar na sala **materiais de uso aberto** para que as crianças possam utilizá-los de variadas maneiras, não se prendendo a um só sentido e significado;
- **Permanente observação** do que as crianças fazem e como usam os materiais presentes no ambiente educativo, utilizando os resultados registados para introduzir alterações nas áreas e nos materiais da sala.

Reis e Parente (2019), enfatizam que a organização do espaço, bem como a acessibilidade das crianças aos diversos materiais expostos, aliado ao suporte contínuo do adulto, são características essenciais a ter em conta em contexto de Pré-Escolar (p.39). A existência de um espaço adequado irá facilitar as escolhas da criança, apoiando-a na sua descoberta autónoma e independente.

Segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), à medida que as crianças progridem no seu desenvolvimento e crescimento, é necessário introduzir novos e desafiantes materiais, alinhados aos interesses individuais emergentes (Marques (coord.), Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 49). Assim, segundo as OPC (Marques (coord.), Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024), para que estas mudanças

aconteçam, é essencial que o educador observe, revise e renove os materiais, considerando o “equilíbrio entre o que é familiar para a criança e o que constituirá novidade e desafio” (p.49).

A forma como os espaços vão sendo organizados cuidadosamente pelo educador é uma prova de que existe o respeito e a valorização da identidade singular de cada criança e família. Assim, é crucial uma abordagem sistêmica e ecológica, onde a observação, a conversa e a compreensão detêm de um papel relevante que contribui para as características das crianças e dos adultos da sala. Este é um instrumento indispensável para que o educador “possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 22).

5. A Importância do Brincar no Processo de Aprendizagem

Brincar é uma atividade intrínseca à criança que está presente desde o seu nascimento, sendo uma ação essencial para o seu desenvolvimento físico e psicológico. Na Convenção Sobre os Direitos da Criança (2019), a UNICEF destaca a sua importância através do Artigo 31.º, onde é reconhecido à criança

“(...) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade (...)”.

O Artigo 31.º, ao destacar o papel do brincar, está a reconhecer a sua importância na vida quotidiana da criança, respeitando-o como um direito e promovendo a sua presença e estimulação. Assim, o brincar é reconhecido por várias nações como sendo um direito pertencente à criança, sendo necessário agora destacarmos a definição desta palavra tão importante. Burghardt (2011) propõe que o brincar apresenta variadas características específicas:

- Detém de elementos que não contribuem para a sobrevivência imediata;
- É uma ação espontânea, recompensadora e prazerosa;
- Difere de expressões estritamente funcionais de comportamento;
- É uma ação repetida de forma semelhante durante parte do período de vida da criança;
- Ocorre quando a criança se sente relaxada, ou seja, quando se encontra fora de perigo físico e psicológico, de condições meteorológicas adversas, instabilidade social, etc.

Para Kishimoto (2010), o brincar poderá ser definido como sendo uma ação livre da criança, iniciada e conduzida pela mesma, sendo algo que lhe concede prazer, a relaxa, permite que esta se envolva, lhe ensina regras, a auxilia no desenvolvimento da linguagem e outras habilidades. É ainda uma atividade que atrai o mundo imaginário e não exige um produto final da criança.

Christie (1991), utiliza as perspectivas de Garvey (1977), de King (1979), de Rubin (1983) e de Vollstedt (1985) para discutir as características anteriormente apresentadas e traça critérios para identificar o brincar:

- **Não literalidade** – brincadeiras que se caracterizam pela realidade interna e não pela externa, ou seja, quando uma criança utiliza um objeto para representar outra coisa;
- **Efeito positivo** – a criança sente prazer e alegria ao brincar livremente;
- **Flexibilidade** – a ação de brincar torna a criança mais flexível pois quando esta está “perdida” no seu mundo imaginário, não se sentindo pressionada enquanto brinca, é criado um clima propício à investigação livre da criança, onde esta irá procurar solução para os seus problemas e desafios;
- **Prioridade do processo de brincar** – a criança não está preocupada em apresentar um produto final ou um resultado quando acaba de brincar, a sua atenção está sim focada na ação em si;
- **Livre escolha** – o brincar é uma atividade onde a criança é livre de fazer as suas próprias escolhas;
- **Controle interno** – a criança é a única responsável pelo desenvolvimento dos acontecimentos dentro das suas próprias brincadeiras.

São várias as definições e características do brincar, e existem também diferentes tipos e categorias de brincadeiras, estando estas resumidas na seguinte tabela:

Tipos/Categorias de Brincadeiras		
Brincadeiras práticas/físicas	Brincadeiras locomotoras	Atividades que envolve movimento físico
	Brincadeira exploratória	As crianças utilizam o movimento físico e os seus sentidos para explorarem objetos
Brincadeiras simbólicas/dramáticas	Brincadeiras simbólicas com objetos	As crianças oferecem novos significados a objetos, produzindo atividades de faz-de-conta
	Brincadeiras de faz de conta	As crianças criam personagens e situações de mundos imaginários
	Brincadeiras dramáticas/sócio dramáticas	As crianças reencenam experiências reais e pessoais, imitando o comportamento de alguém que faz parte da sua vida cotidiana (por exemplo, educadora, mãe, pai, etc.)
Jogos com regras	Jogos que incluem regras predeterminadas por outros ou que as crianças determinam	
Brincadeiras de construção	As crianças constroem e encaixam coisas como, por exemplo, construir com blocos. Esta brincadeira relaciona-se com as atividades de faz de conta.	

Tabela I – Tipos/categorias de brincadeiras (Atmakur-Javdekar, 2015 & Bulgarelli & Bianquin, 2016)

As categorias de brincadeiras apresentadas anteriormente representam possíveis níveis de complexidade distintos, dependendo da forma como a criança decide brincar. Esta variedade de situações potencializa a aprendizagem da criança que frequenta a creche ou a pré-escola, uma vez que é através do brincar que esta irá aprender sobre o mundo à sua volta.

Moyles (2002) acredita firmemente que é através do brincar que a criança resolve conflitos e problemas internos, bem como ansiedades (p.20). Para esta autora “O brincar motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos” (p.20). Assim, é necessário que o educador tenha atenção a certos princípios no que toca a esta atividade (p.29):

- O brincar deve ser aceite como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar;
- O brincar é necessário para as crianças e para os adultos;
- O brincar não é o oposto do trabalho; ambos são parte da nossa vida;
- O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre;

- A exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo professor;
- O brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade;
- Os pais têm o direito de esperar que o brincar na escola seja significativa e diferentemente organizado do brincar em casa e em qualquer outro lugar. Se isso puder ser comprovado, é mais provável que eles atribuam valor e importância a ele;
- O brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem.

As crianças aprendem a brincar e, quando esta ação livre, é direcionada pelo educador de forma impercetível, o adulto está, na verdade, a alinhar o brincar aos objetivos de aprendizagem, adaptando as diversas brincadeiras das crianças ao desenvolvimento individual de cada uma. Ou seja, a atuação do educador caracteriza-se por oferecer à criança diversos contextos e experiências cuja intervenção permite auxiliá-la a construir “novas e mais complexas relações nessa perspectiva” (Horn, 2017, p. 30). Assim, o educador reconhece a criança como sendo um indivíduo dotado de competência, curiosidade e sentido exploratório.

Tal como Tizuko Kishimoto (2010), referenciado por Sarmento, Souto-Maior e Mendanha (2024), nos diz, a atividade de brincar proporciona à criança a oportunidade de tomar decisões, expressar sentimentos de forma livre, de se conhecer a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia, de partilhar, expressar a sua identidade e individualidade, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar (p.47). Quando é dada às crianças a liberdade de utilizarem os recursos disponíveis, estas aprendem a pensar de forma inovadora, incentivando a iniciativa, o pensamento criativo e a resolução de problemas.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Neste segundo capítulo que diz respeito às opções metodológicas selecionadas para o presente relatório de estágio, focar-nos-emos então nos objetivos da investigação, na metodologia escolhida, nos participantes da investigação, nos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados bem como nas preocupações éticas.

1. Objetivos da Investigação

A investigação é, para Quivy e Campenhoudt (1992), “algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência” (p.6). Desta forma, a presente investigação surge para oferecer uma resposta a uma questão formulada inicialmente, onde foi, primeiramente, necessário identificar a temática, descrevê-la e relacioná-la com os contextos presenciados em Prática de Ensino Supervisionada. Uma possível má formulação inicial desta temática poderá levar-nos a investigar uma realidade inexata e a retirar conclusões que, mesmo corretas metodologicamente, em nada contribuirão para o presente estudo de forma científica.

Assim, a ação de investigar terá de ser, desde o início, orientada por objetivos operacionais que irão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis presentes durante a condução da investigação (Almeida & Freire, 2000, p. 24). Desta forma, estes autores identificam então vários objetivos iniciais, fulcrais para uma correta investigação:

- **“«Inventariação» das características do grupo ou dos valores da variável em investigação”**, sendo que o investigador se centra em contextos e realidades específicas;
- **“A descrição de uma eventual relação de fenómenos”**, onde se procura correlacionar duas ou mais variáveis e a frequência destes comportamentos;
- **“Predição das categorias ou valores dos fenómenos”**, onde o investigador procura analisar os dados obtidos;
- **“Explicação das relações de causalidade entre os fenómenos”**, onde se determina o sentido e a intencionalidade de uma relação entre fenómenos através da comparação dos dados e da teoria com a prática.

Nos contextos de intervenção em Creche e Jardim de Infância, o objetivo geral que foi delineado inicialmente relaciona-se com o entendimento das práticas educativas das

educadoras de infância em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. Mais concretamente pretendemos perceber se estas educadoras de infância oferecem agência à criança e de que modo o fazem e promovem esta autonomia e liderança.

A observação dos contextos terá ainda grande importância pois será assim que será percecionada a existência da agência da criança nestes espaços e como a sua falta, ou existência, influencia os contextos vividos, bem como as aprendizagens das crianças.

2. Metodologias de Investigação

Ao longo da investigação realizada para o presente relatório de estágio, tornou-se significativo seleccionar uma metodologia apropriada face aos objetivos de pesquisa e de estudo uma vez que esta escolha “(...) consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que coincide por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p. 52). Assim, por fazer sentido perante os objetivos traçados, a metodologia qualitativa foi utilizada para suportar a elaboração do presente relatório.

É necessário, antes de mais, proceder à definição desta opção metodológica que, segundo Bogdan e Biklen (1994), está repleta de características fulcrais para uma correta utilização da mesma:

- “(...) **a fonte directa de dados é o ambiente natural**, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). O investigador, preocupado com o contexto, irá observar as ações no seu ambiente habitual de ocorrência;
- “A investigação qualitativa é **descritiva**” (p.48) uma vez que os dados que vão sendo recolhidos ao longo da investigação terão a forma de palavras, imagens e incluem entrevistas, notas de campo, fotografias, etc.;
- “Os investigadores qualitativos **interessam-se mais pelo processo** do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49);
- “Os investigadores qualitativos **tendem a analisar os seus dados de forma indutiva**” (p.50), ou seja, os investigadores não possuem já hipóteses preconcebidas mas vão sim construindo-as à medida em que recolhem e analisam os dados;

- **“O significado é de importância vital** na abordagem qualitativa” (p.50) pois os investigadores que dão uso à abordagem qualitativa não estão apenas interessados nos resultados, mas na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Para Oliveira-Formosinho (2009), ao investigar com o auxílio deste tipo de metodologia, é necessária uma “documentação sistemática, colaborativa, contextual, portanto referida a um espaço, a um tempo e suas experiências. Como (...) recurso para avaliar a formação em contexto e sustentar a sua pesquisa” (p.81).

A pesquisa qualitativa é, em si, um campo de investigação que atravessa disciplinas e temas. Esta opção metodológica envolve “uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). A pesquisa qualitativa envolve uma coleção de materiais empíricos como, por exemplo, a entrevista. Este vai ser um instrumento utilizado no presente relatório de estágio e poderá ser então empregado de duas formas distintas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134):

- 1º - Pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados;
- 2º - Pode ser utilizada em conjunto com a observação participante.

Uma vez que o presente relatório de estágio se insere em contexto de PES, a entrevista será utilizada da segunda forma, na qual a estagiária utiliza este instrumento associado às observações.

3. Participantes da Investigação

Para a realização da presente investigação contou-se com a colaboração de três educadoras de infância, uma em contexto de Creche (educadora I) e duas em contexto de Educação Pré-Escolar (educadora II e III), que trabalham em instituições distintas no Distrito do Porto.

É imprescindível destacar alguns aspetos fulcrais de caracterização sobre estas três profissionais de educação. São educadoras de infância com 31, 14 e 31 anos, respetivamente, de serviço no total. Além disso, é de sublinhar que a educadora I e II trabalharam somente em instituições privadas e IPSS, enquanto que a educadora III trabalhou sempre em instituições públicas. Assim, em muito a escolha destas participantes contribuiu para a construção deste relatório de estágio, tendo sido possível evidenciar

realidades diferentes que foram evidenciadas e destacadas na diversidade da análise de todos os dados obtidos.

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) são vários os fatores que influenciam a forma de funcionar de um grupo específico, tais como “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24). O ponto de vista destes autores é relevante pois é necessário sublinhar que os grupos de crianças participantes da investigação são completamente distintos. Desta forma, é essencial proceder a uma breve caracterização dos três grupos para melhor entendermos a sua constituição:

- O grupo da **educadora de infância I** é constituído por 16 crianças, sendo 12 do género masculino e 4 do género feminino. A criança mais nova tem 13 meses enquanto que a mais velha completou já 24 meses;
- O grupo da **educadora de infância II** é constituído por 13 crianças, 4 do género feminino e 9 do género masculino, tendo a mais nova 36 meses e a mais velha 4 anos e 3 meses;
- Por fim, o grupo da **educadora de infância III** é constituído por 25 crianças, 11 do género feminino e 14 do género masculino, tendo a mais nova 4 anos e a mais velha 6 anos.

Desta forma, é possível afirmar que as crianças de todos os grupos apresentam níveis de desenvolvimento bastante distintos, maioritariamente devido às diferentes faixas etárias.

4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Os autores Roegiers e Ketele (1998) defendem que um só instrumento de recolha de dados não fornece a informação necessária para a realização de uma investigação e que é expectável a utilização de diversificados métodos, instrumentos e técnicas a fim de obter informação mais detalhada (p.11).

Bogdan e Biklen (1998) partilham da mesma posição e ressaltam a importância da recolha de dados durante o momento da investigação pois, “(...) são simultaneamente provas e pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p.149).

Tomando os pontos de vista destes autores em consideração, o processo de investigação levou à escolha de dois instrumentos e técnicas de recolha de dados distintos:

1. Entrevistas (apêndice I e II);

2. Registos de observação (apêndice III).

Segundo Coutinho, et al., (2009), estes podem ser caracterizados da seguinte forma:

Entrevistas	Registos de Observação
Técnica baseada na conversação; Centrada na perspectiva dos participantes e enquadradas nos ambientes de diálogo e interação.	Técnica baseada na observação; Baseada na perspectiva do investigador; Observa diretamente o fenómeno em estudo.

***Tabela II** – Distinção entre entrevistas e registos de observação (Latorre, A. (2003) citado por Coutinho, et al., 2009)*

As **entrevistas** realizadas atuam como uma forma de conceder voz às educadoras de infância, bem como às suas opiniões, perspetivas, experiências e realidades. Assim, o investigador cinge-se ao processo de troca de informações, facilitando a expressão de quem está a ser entrevistado e evitando que este se afaste dos objetivos delineados inicialmente (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Neste âmbito, as entrevistas serão realizadas às educadoras de infância pretendendo compreender o modo como promovem a agência da criança; como lidam com situações de conflito devido a essa estimulação; como incorporam os interesses e vontades das crianças; como contemplam a agência das crianças e o desenvolvimento socioemocional das mesmas e, por fim, como envolvem as famílias nessa prática (*ver anexos, apêndice I*).

Os dados obtidos através das entrevistas ajudarão a complementar os registos de observação, sendo assim possível tornar a informação obtida mais completa.

Os **registos de observação** atuam como um instrumento de observação direta, cujas educadoras de infância e respetivos grupos de crianças são participantes, a fim de compreender melhor o que foi explicado durante as entrevistas. Estes registos serão então apresentados em diferentes formatos, nomeadamente, notas de campo, descrições diárias, registos de incidente crítico, registos contínuos e amostragem de acontecimentos que o investigador considerará relevantes perante os objetivos delineados (Parente, 2002, pp. 175-176).

Para a recolha de dados e tendo em consideração os objetivos do estudo, definimos como dimensões de análise:

- A visão do educador sobre a agência da criança;
- O papel do educador na promoção da criança decisora;
- A importância da organização do ambiente educativo.

Estas dimensões foram retiradas da análise da parte teórica do presente relatório de estágio e serviram como guia para estruturar as entrevistas e a posterior análise dos dados recolhidos, garantindo que a informação recolhida era relevante para os objetivos da investigação.

Posteriormente, em contexto de intervenção nas instituições, percebemos a necessidade de refletir sobre outra dimensão que surgiu da prática:

- Interações entre crianças.

Este parâmetro revelou ser essencial de investigar devido à necessidade de entendermos de que forma as crianças exerciam a sua autonomia e construía aprendizagens em conjunto no ambiente educativo, oferecendo uma perspetiva mais ampla sobre a sua agência nas rotinas diárias nas instituições.

Para a concretização da análise de dados, recorremos a instrumentos metodológicos distintos, nomeadamente, as entrevistas às educadoras de infância, os registos de observação, o portefólio pessoal reflexivo e a correlação com a teoria. Estes elementos permitiram analisar os dados obtidos de uma forma mais rica e possibilitaram ainda a compreensão das práticas pedagógicas observadas e das perceções das profissionais sobre a agência da criança.

5. Preocupações Éticas

Este subcapítulo visa sublinhar as preocupações éticas tidas no decorrer da investigação realizada em contexto de PES. Embora a segunda entrevista no presente contexto de estágio não tenha ainda acontecido, é de mencionar que estas preocupações serão tidas em conta posteriormente também.

Anteriormente ao início das entrevistas existiu o cuidado de obter um consentimento informado das educadoras de infância, explicando o propósito do relatório de estágio, os seus objetivos e o direito do participante de se retirar a qualquer momento.

Foi ainda explicado à profissional que a entrevista seria gravada para fins de transcrição do que foi dito durante o diálogo.

Foi garantida a privacidade e confidencialidade das educadoras, das crianças e das instituições através da utilização de siglas, pseudónimos e codificações que impedem a sua identificação pessoal.

As entrevistas às educadoras de infância foram realizadas tendo por ponto de partida que estas, emocionalmente e fisicamente, se sentissem bem para proceder às mesmas e responder às questões apresentadas. Assim, durante a realização das entrevistas existiu o cuidado de considerar o impacto deste momento de diálogo nas profissionais, não constituindo um momento de *stress* às mesmas.

Toda a investigação realizada nos contextos corresponde ainda à realidade e as minhas observações são precisas, não sendo estas produto de manipulação para obter os resultados desejados. Todos os aspetos da pesquisa, incluindo as falhas, foram e serão documentadas e comunicadas com clareza.

Capítulo III – Análise e Tratamento dos Dados

Posteriormente à recolha de dados através dos instrumentos e técnicas utilizadas, foi feita a sistematização da informação, bem como a sua análise e interpretação. Segundo Bardin, a análise de conteúdo trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, onde se utilizam “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997, p.38). Assim, esta última fase foi de relevante importância, tendo sido assim possível refletir sobre o que foi observado, aprendido e realizado durante a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar I e II.

Este capítulo encontra-se fragmentado em pequenos subcapítulos que dizem respeito às principais dimensões abordadas pelas três educadoras distintas em contexto de entrevista. Desta forma, temos então: a visão do educador sobre a agência da criança, papel do educador na promoção da criança decisora, a importância da organização do ambiente educativo e interações entre crianças.

Uma vez que neste capítulo se encontra presente o testemunho de três educadoras de infância distintas, os seus nomes estão então codificados para preservar a sua identidade. Desta forma, a “educadora I” diz respeito à educadora de Creche, a “educadora II” à educadora de Jardim de Infância I e, por fim, a “educadora III” à educadora de jardim de infância II.

1. A Visão do Educador Sobre a Agência da Criança

No contexto do presente estudo, através das entrevistas realizadas às profissionais de educação, foi possível identificar e compreender a perspetiva das educadoras no que toca à sua visão pessoal e profissional sobre a agência da criança.

Em relação às oportunidades de aprendizagem, a educadora I define claramente que

essencialmente é criar um clima de bem-estar na sala, um clima empático, um clima tranquilo”, para esta profissional é necessário “(...) dar tempo para que as crianças se adaptem perfeitamente à rotina, aos adultos, ao próprio grupo (...) se as crianças tiverem grandes níveis de bem-estar, se se sentirem bem vão ter mais capacidade para tomarem iniciativa e para terem agência (EI).

Através da resposta oferecida pela educadora I, é possível ainda perceber que esta enfatiza a importância de “respeitar a criança e dar tempo para ela, ao seu ritmo, ir manifestando iniciativa e manifestando essa agência”. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), sublinham exatamente esta questão. Para estes autores “Os Educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos, respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação” (p.19).

A importância de dar tempo à criança para que esta aja de forma autônoma é um princípio defendido pelo método Montessori (Angotti, 2007, p. 59). O respeito pelo seu próprio ritmo sublinha a importância dada à autonomia das crianças e à liberdade que possuem em fazer escolhas num ambiente educativo preparado.

Efetivamente, através da observação realizada em contexto de estágio em Creche, foi possível perceber que o ponto de vista defendido pela profissional de educação se encontra presente nas suas práticas como educadora de infância. Foi possível verificar que a autonomia das crianças é tida como algo importante para a educadora de infância, onde esta permite que a criança retenha do seu próprio tempo para tentar, experimentar e conseguir sozinha sem a ajuda do adulto.

“A educadora cooperante observa o G. enquanto a criança tenta calçar o seu sapato esquerdo. O adulto dá tempo para que esta, autonomamente, se calce, não sentido necessidade de apressar o processo com gestos ou palavras. Após uns minutos, ao reparar que o G. fica frustrado e não consegue efetivamente calçar-se sozinho ainda, a educadora cooperante acalma a criança utilizando um tom de voz suave, perguntando-lhe se quer ajuda. Quando o G. afirma que sim com a cabeça, a educadora pega no sapato da criança e calça-o.” (RO5).

De acordo com o mencionado relativamente à primeira questão colocada, as educadoras de infância evidenciam que a criança é um ser que realmente promove a sua própria iniciativa e que esta é sublinhada através da tomada de decisão das profissionais que vai ao encontro dos interesses, vontades e necessidades dos grupos. A educadora II defende que

(...) a participação da criança é tida em conta em tudo o que fazemos (...) tentamos que na sala eles sejam também sempre ouvidos e as suas ideias para as atividades e que haja sempre momentos onde ouvimos o que eles têm para nos dizer. (EII)

No entanto, através das observações realizadas, foi possível perceber o desenvolvimento de atividades sustentadas pela orientação do adulto, nomeadamente, através de fichas de trabalho. Estas são construídas pela educadora II sendo, posteriormente, preenchidas pelas crianças e colocadas, no final, nos seus portefólios individuais de trabalho.

Para a educadora I, sobre a pergunta que contempla a relação da agência da criança e o seu desenvolvimento socioemocional, esta escolheu frisar que

uma criança que não esteja confortável, que não tenha uma grande autoestima, vai ter mais dificuldade em manifestar agência (...) Portanto o que se pretende é que a criança realmente se sinta bem e tenha um desenvolvimento socioemocional seguro, que tenha uma boa autoestima (...) (EI).

Durante a observação da prática educativa, foi possível perceber que o que a educadora defende é o que acontece em contexto real. Esta destaca diariamente comportamentos como, por exemplo, a higienização das crianças e os carinhos para que estas, além de se sentirem bem fisicamente, se sintam também bem socioemocionalmente, acabando por se traduzir numa maior agência da criança.

2. O Papel do Educador na Promoção da Criança Decisora

No que diz respeito à capacidade de decisão da criança, aspeto particularmente importante neste relatório, foi possível perceber que a educadora I expressa que “(...) quando nós percebemos que uma criança está interessada numa determinada situação, podemos aproveitar isso para planear uma atividade que inclua esse interesse.” Nomeadamente, através do registo de observação

“A B. encontra-se a explorar o baú dos tesouros de Outono juntamente com as outras crianças e a estagiária. Ao pegar nos objetos e depois de os examinar individualmente, estende a mão para o resto do grupo de forma a mostrar aquilo que escolheu retirar da cesta. Espera, calmamente que os colegas olhem para ela e simultaneamente para a sua mão. B. repete o processo sempre que escolhe um objeto novo.” (RO1).

percebemos que esta visão se confirma na realidade pois, a educadora 1 e a estagiária, ao perceberem que no grupo existiam bastantes crianças inibidas quanto à exploração, especialmente pelo facto de serem crianças novas na instituição, realizaram a atividade do Baú dos Tesouros. Este registo pretende então verificar a presença da oportunidade de escolha por parte da criança consoante as suas necessidades. Ao disponibilizarem

materiais diversificados, educadora e estagiária permitiram às crianças brincar e explorar de forma livre e autónoma, oferecendo-lhes poder de escolha e agência.

A educadora I, no que toca à sua prática pedagógica e promoção da agência da criança, considera que

(...) essencialmente é não estar preocupada com o número de atividades que eles efetuam e estar mais preocupada com que eles se sintam bem (...) Dar-lhes espaço para eles brincarem o mais livremente possível, porque para mim é realmente muito importante (...) (EI).

A profissional toca assim num ponto abordado teoricamente na primeira parte do presente relatório de estágio: o brincar. Ao oferecer à criança tempo para que esta brinque, a educadora reforça a ideia de que o papel do educador é de mero observador e de interveniente nas brincadeiras das crianças pois, é ao observar que esta vai recolher informações básicas de cada criança, conhecendo assim o grupo melhor de uma forma espontânea e natural (Ferreira, 2004).

Focando ainda na atividade do Baú dos Tesouros, a estagiária, em contexto de Creche, deixou os materiais que recolheu para o baú dos tesouros na sala de atividades, deixando os mesmos ao fácil alcance das crianças. Uma vez que fora uma atividade e um material que gerou bastante interesse e curiosidade por parte do grupo, fez todo o sentido que assim fosse. Através de algumas observações posteriores, como, por exemplo

“A B. e o S. encontram-se a brincar no chão da sala de atividades com a estagiária. Após as suas atenções serem roubadas por um dos armários da sala de atividades, ambas as crianças se põem de pé, indo buscar o baú dos tesouros de Outono e arrastando-o para o lado da estagiária. Aqui, começam a retirar os materiais de dentro da cesta, manuseando-os e posteriormente espalhando-os pela sala” (RO2).

podemos perceber que existiu um interesse contínuo por parte das crianças em explorar novamente os materiais disponibilizados pela estagiária. Esta foi uma ação que se transformou num momento lúdico e que possibilitou a reflexão, por parte da estagiária, da importância de continuar a disponibilizar materiais de forma a que, o grupo, pudesse explorar livre e autonomamente.

Ao trabalhar em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, a estagiária foi integrando algumas das ideias defendidas pela educadora II e III de forma a incluir cada vez mais, na sua prática profissional, a voz das crianças. Assim, no grupo dos 3 anos, a estagiária iniciou as assembleias de avaliação e planificação, tendo constituído uma ferramenta fulcral para, além de avaliar juntamente das crianças a semana, dar resposta

aos interesses e curiosidades do grupo com propostas de momentos lúdicos pensados pelas mesmas. O registo de observação seguinte pretende evidenciar isso mesmo:

“Estagiária – “E tu A.? O que gostavas de fazer na próxima semana?”

A. – “Eu queria saber mais sobre os pássaros. Onde vão no Inverno?” (RO4).

Através da questão levantada pela criança neste momento de assembleia, foi possível juntar a sua curiosidade ao projeto de sala “Os Animais do Inverno”. Juntas, com a estagiária e a restante equipa pedagógica da sala, as crianças tiveram a oportunidade de dar resposta à pergunta do A.

Também na sala dos 4/5 anos foi possível iniciar o momento de assembleia em grande grupo com as crianças. A partir da partilha de ideias durante estes momentos, as crianças começaram a aperceber-se de uma curiosidade em comum: o corpo humano. Através de observações registadas pela estagiária e pela educadora III foi possível perceber que, mesmos nas tarefas diárias do grupo, as crianças gravitavam para temáticas relacionadas com o corpo humano. Assim, em momento de assembleia foi sugerido pela estagiária a possibilidade de se trabalhar o tema de interesse através de um projeto.

Após as respostas positivas das crianças, todas as semanas, em momento de assembleia de grande grupo, eram estas que definiam o que queriam trabalhar semanalmente.

“Estagiária – “O que queriam fazer na próxima semana?”

G.S. – “Eu quero aprender mais sobre os pulmões.”

R. – “Eu também!” (RO1).

O QUE FIZEMOS	O QUE GOSTAMOS	O QUE NÃO GOSTAMOS	O QUE QUEREMOS FAZER
“BRINCAMOS” – RAFAEL	“PROCURAMOS OSSOS” – LUCAS	“NÃO GOSTEI DE BRINCAR COM O GABRIEL PORQUE ME MAGOOU” – KLAUS	“FALAR OUTRA VEZ DO CORPO HUMANO, DOS PULMÕES” – GABRIELA
“FOMOS AO PARQUE” – GABRIELA	“CONTORNAR O CORPO” – LORENA	“DE FAZER GINÁSTICA NAS MÁQUINAS” – LORENA	“QUERO FAZER TAREFAS” – SARA
“CONTORNAMOS O CORPO HUMANO” – LORENA	“GOSTEI DE FALAR DO CORPO HUMANO” – GABRIELA	“NÃO GOSTEI DE VER O TOM E O JERRY” – CLARA	“FAZER O COMBO DAS MASSAGENS PARA O MEU ANIVERSÁRIO” – MADEIRA
“DESENHAMOS” – MARIA BEATRIZ	“GOSTEI DE ANDAR NO PARQUE” – SARA		“FAZER AS ESCAVAÇÕES NA AREIA” – LUCAS A.
“FIZEMOS ESCAVAÇÕES NA AREIA” – LUCAS A.	“DE FAZER AS TAREFAS DAS LETRAS” – GONÇALO E ARI		“FALAR DOS PULMÕES” – RAFAEL
	“GOSTO DE FAZER A TAREFA DOS AMENDOINS” – MIGUEL		

Imagem I – Registo de uma das assembleias com as crianças

As assembleias são práticas centrais do Movimento da Escola Moderna, sendo um momento de partilha, reflexão de tomada de decisão por parte das crianças (Folque, 2014, p. 53). Além disso, o registo constante e a observação ativa por parte da estagiária reflete ainda outro elemento importante deste movimento: a valorização da documentação para a compreensão dos interesses e necessidades das crianças de forma a planear ações pedagógicas que possam dar resposta ao grupo em questão.

Embora a grande maioria das crianças da sala em contexto de Creche não comunicasse verbalmente ainda, a estagiária encontrou estratégias para incluir a voz das mesmas nas atividades diárias com o grupo. Além da constante observação dos interesses das crianças, que permitiram trabalhar várias áreas de conteúdo, a estagiária observou o seguinte

“As crianças encontram-se a brincar no exterior da sala de atividades. O S. vai e vem, correndo pelo espaço. De repente, vira a sua atenção para a casinha de plástico e corre até à mesma, escondendo-se no seu interior. A criança senta-se no chão, ainda dentro da casinha, e fica a observar os amigos a brincar.” (RO6)

Ainda sobre a temática da casinha no exterior, a estagiária observou que

“A J. encontra-se dentro da casinha de plástico, sentada, a brincar com *legos*. O H. aproxima-se da J. e, entrando dentro da casinha também, senta-se ao lado da mesma mas de costas para esta. A criança observa os colegas a brincar no pátio.” (RO7)

Através de contínuas observações da maioria das crianças da sala semelhantes às anteriores, a estagiária reparou que o grupo tinha uma certa adoração pela casinha de plástico do espaço exterior. No entanto, durante os meses mais frios e chuvosos, era impossibilitado às crianças de irem para o pátio. Como as crianças não tinham uma casinha parecida no interior da sala de atividades, era observável o quão este espaço escondido fazia falta nas brincadeiras diárias do grupo. Desta forma, a estagiária iniciou o projeto da casinha, sendo que este foi recebido pelas crianças com entusiasmo.

Tal como foi mencionado anteriormente, neste grupo em específico, apenas duas crianças do grupo falavam o que se tornou num desafio para a estagiária. Sendo que era necessário incluir o mais possível o grupo nas etapas da construção da casinha, a estagiária chegou à conclusão de que poderia registar as suas opiniões e vontades de outra forma.

“Estagiária – “E de que cor ou cores gostavam que a vossa casa fosse pintada?”

H. – “Verde!”

B. – (*a apontar para a cor amarela*)

Estagiária – “E janelas? Quantas gostariam que tivesse a nossa nova casa?”

T. – “2!”

V. – (faz o número 2 com os dedos)” (RO8)

Através da leitura do livro *A Caixa de Min Flyte*, as crianças, de forma verbal e não verbal, foram-se manifestando sobre o que queriam ver na sua casa. A abordagem Reggio Emilia encontra-se presente nestes momentos de atividade com as crianças sendo que foi valorizada a exploração livre e o envolvimento ativo das mesmas na construção das suas próprias aprendizagens (Reggio Children, 2011). A interação social foi também um momento chave bem como a documentação visual do processo criativo das crianças, permitindo trabalhar com os seus interesses em mente e, posteriormente responder às suas necessidades.

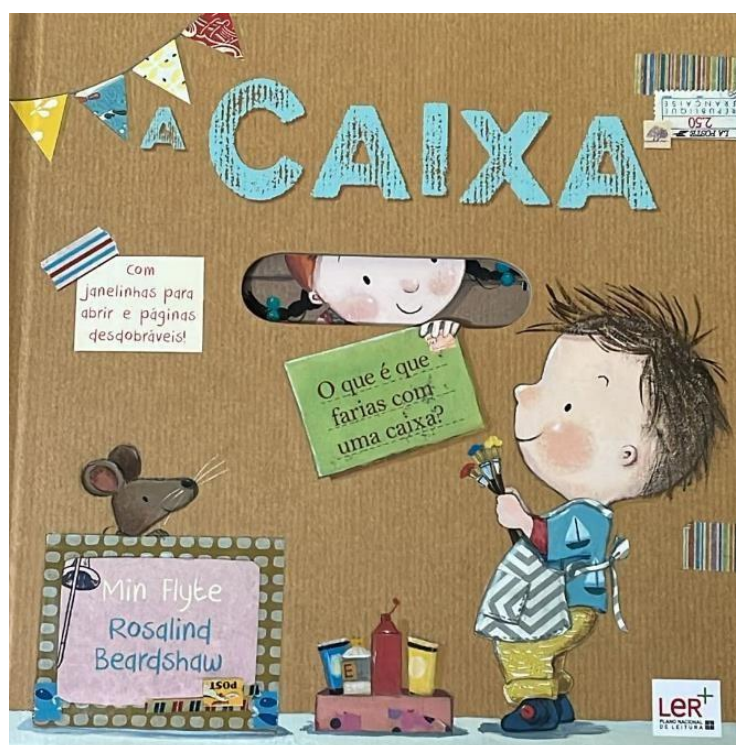


Imagem II – Livro lido às crianças



Imagens III – Decoração da casa com pelo S. e o S.D.



Imagens IV – Decoração da casa pelo T.



Imagens V – Exploração do produto final da casa pelo X.D.



Imagens VI – Exploração do produto final da casa pelo S. e C.

3. A Importância da Organização do Ambiente Educativo

Ao abordar os desafios enfrentados com a promoção da agência da criança, a educadora I afirma que

(...) quando nós promovemos a agência das crianças, pode haver mais conflitos (...) Porque damos realmente liberdade para a criança ser como é e às vezes não temos os materiais suficientes (...) (EI)

Assim, é possível entender que a educadora ressalta a importância de um ambiente educativo organizado, onde os materiais são suficientes para cada uma das crianças do grupo e onde o papel do educador é o de mero assistencialista.

Além disso, através de observações, percebemos ainda que a educadora atribui relevância aos materiais estarem dispostos à altura e alcance do grupo de crianças, conforme espelhado no portfólio reflexivo da investigadora: “A sala (...) transmite segurança e é confortável, incentivando as crianças a explorarem os materiais que têm ao seu dispor. É de sublinhar também a preocupação (...) em dispor todos os materiais à altura das crianças, permitindo que estas tenham acesso total ao material que é delas” (Excerto I, Portfólio Reflexivo I, 2023). A educadora I conclui este pensamento ao afirmar que

(...) a primeira tendência é a de retirar os objetos, e isso é um bocadinho uma luta que se tem ao longo do tempo para perceber que realmente as crianças para terem agência têm de desarrumar... Nem que depois consigamos estratégias para elas ajudarem a arrumar (...) (EI).

As estratégias que a educadora I menciona foram possíveis de serem observadas no seguinte registo de observação

“Educadora – «Hora de arrumar para o almoço! Vamos todos arrumar!»

A educadora avisa as crianças ao mesmo tempo que, com a ajuda da voluntária M., começa a levantar a mesa da sala de atividades para a encostar. Algumas das crianças, após verem os adultos ativamente a arrumarem, correm para ajudar a levantar a mesa.

Educadora – «Muito bem! Obrigada!»” (RO3).



Imagens VII – Crianças auxiliam no momento de arrumação da sala de atividades

Desta forma, é possível perceber que a educadora I incentiva a existência de momentos onde as crianças são também agentes no que toca à arrumação do seu próprio espaço de aprendizagem e de brincadeiras. Através deste registo é possível verificar a existência de ações do adulto durante as rotinas diárias que promovem não só a imitação, mas também a autonomia, a tomada de decisão e a consideração da criança. Este parâmetro relaciona-se com a reflexão realizada no seguinte excerto do Portefólio Reflexivo: “O adulto detém também de um papel essencial nestes momentos rotineiros uma vez que é o modelo de comportamento – as crianças observam e imitam as ações e as atitudes do educador e dos auxiliares. O adulto é aquele que estimula a autonomia, é o promotor da socialização, da comunicação e é o observador atento e carinhoso” (Excerto II, Portefólio Reflexivo I, 2023).

Um outro aspeto a sublinhar é que, na sala da Creche com a educadora I, existem outras ferramentas utilizadas para facilitar a agência das crianças. Através da presença dos nomes e das fotografias das crianças nas suas respetivas camas para a hora da sesta, é facilitada a autonomia, permitindo que as crianças se reconheçam a si próprias como agentes e protagonistas nas suas rotinas diárias. Esta prática não favorece apenas a independência mas contribui também para um ambiente de pertença e segurança, onde a criança é reconhecida como um indivíduo que merece ser respeitado.

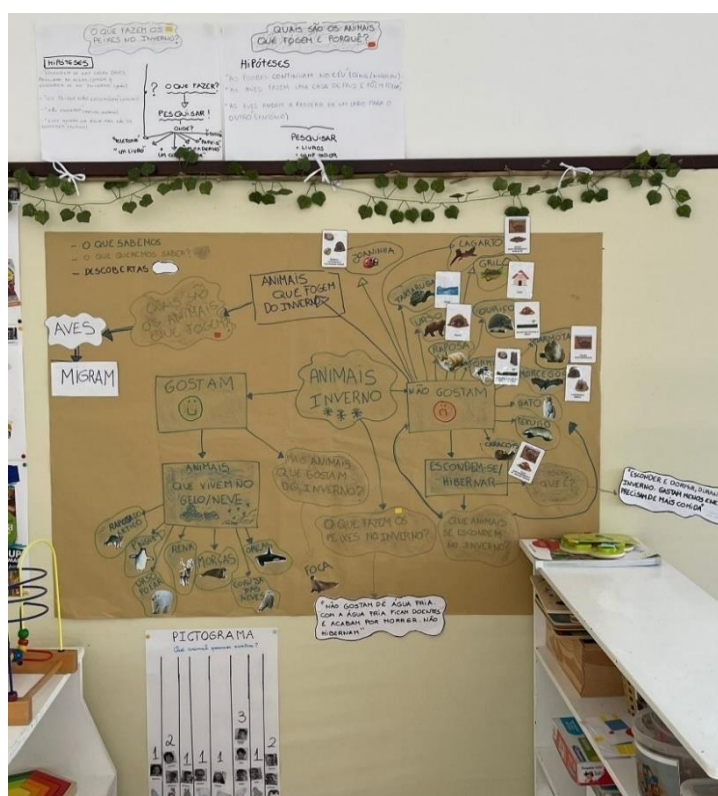
Além disso, este tipo de organização espacial reforça também o desenvolvimento da autoconfiança nas crianças sendo que estimula nas mesmas a tomada de decisão sobre o seu próprio espaço e momento de descanso.



Imagens VIII – Placa com nome e fotografia da criança na sua cama

A educadora II sublinha a necessidade de a informação de projetos e atividades necessitar de

(...) estar sempre espelhada na sala (...) eles têm de saber que há ali um documento onde eles vão e é ali que preenchem a ideia da planificação, é ali que preenchem a ideia do projeto.



Imagens IX – Projeto dos Animais do Inverno

A educadora II possui tabelas de contagem das crianças presentes, ausentes, uma tabela meteorológica e das responsabilidades que são as crianças que, autonomamente, as preenchem, com a menor ajuda possível dos adultos. Seguindo o pensamento descrito no Portefólio Reflexivo, “(...) o material é exposto a pensar na autonomia do grupo de crianças (...) estando assim organizado de forma a que (...) lhe consigam chegar de forma fácil e livre, sem necessitarem da ajuda do adulto. Esta organização centrada na criança e acessível à mesma, permite que o grupo encontre sozinho o material de que necessita para o desenvolvimento das suas atividades individuais e em conjunto” (Excerto III, Portefólio Reflexivo II, 2024).

“Durante o momento do acolhimento, o J. dirige-se à tabela das responsabilidades e, percebendo que é o responsável do dia, coloca o colar do mesmo ao pescoço e inicia, autonomamente, a distribuição das fotografias para os colegas as colocarem no quadro de presenças.” (RO6).

No que toca à organização do projeto, este encontra-se também completamente acessível às crianças, sendo que estas decidem o que querem investigar, como querem investigar e quando o querem fazer

“O Z. dirige-se à teia do projeto e visualiza, durante alguns minutos, a mesma. Em seguida, dirige-se à área das Artes Visuais e, indo buscar material de desenho e folhas, inicia o desenho dos animais que se encontram na teia do projeto. A criança vai e vem da teia à mesa, analisando os pormenores dos animais para os poder replicar.” (RO7).

Uma vez que o grupo de crianças em contexto de PES I tinha iniciado, anteriormente à chegada da estagiária, o projeto “Os Animais de Inverno”, a estagiária achou que faria todo o sentido que a sala de atividades tivesse uma área que focasse neste interesse das crianças. Ao realizar uma discussão em grande grupo, as crianças foram bastante recetivas quanto à ideia

“H. – “Eu adorava explorar os animais do projeto!”

M. – “Eu também!”

Estagiária – “Então e se fizéssemos uma área, na nossa sala, só do projeto?”

H. – “Sim!”

Outras crianças – “Sim!” (RO5).

Desta forma, a estagiária construiu um registo de ideias dadas pelas crianças da sala, resultando numa área nova inteiramente escolhida pelas crianças, desde os objetos à sua posição na sala de atividades.

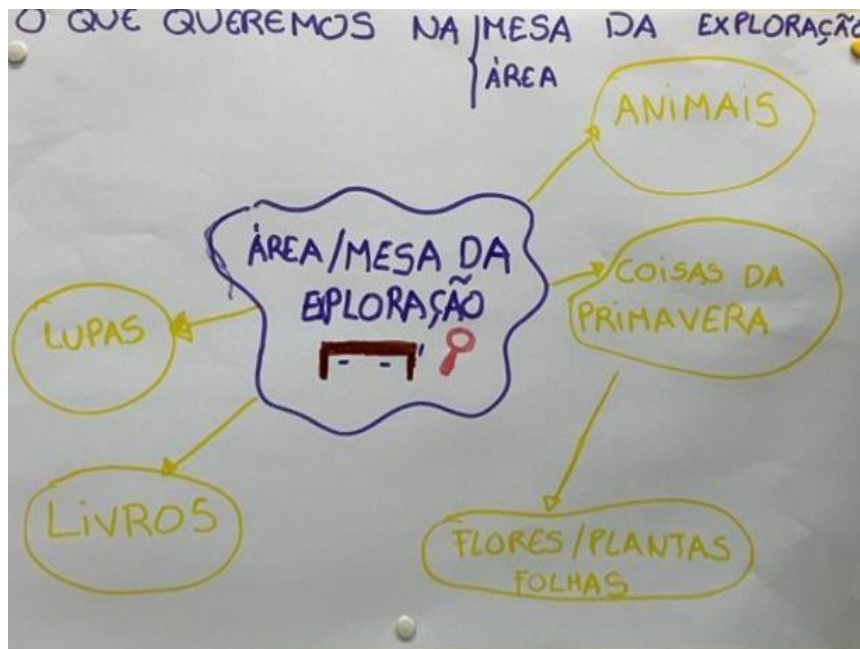


Imagem X – Registo do que as crianças queriam para a mesa/área da exploração

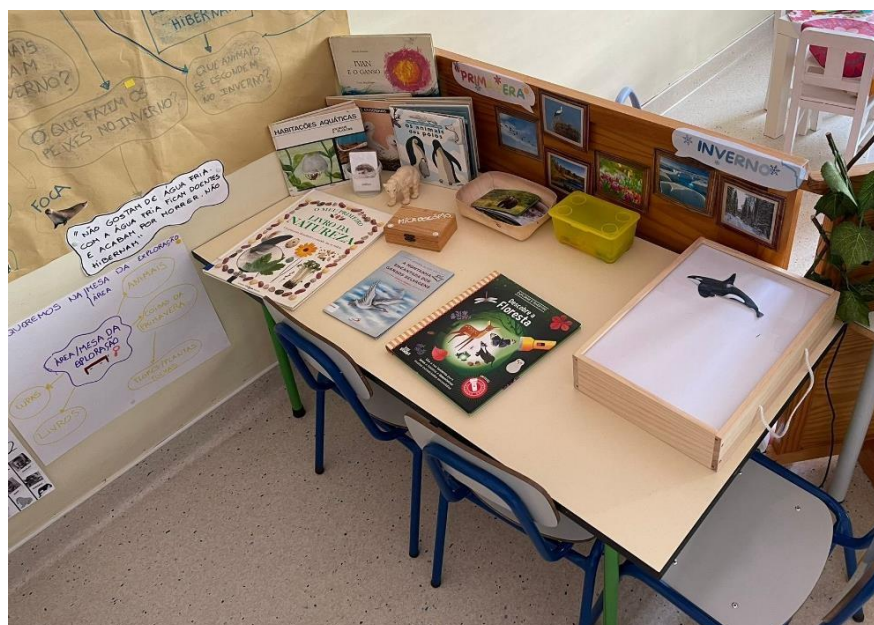


Imagem XI – Área do projeto criada pelas crianças

4. Interações Entre Crianças

No que toca às interações entre crianças em contexto de estágio, relativamente à gestão de conflitos, a educadora I, ressaltou que “Normalmente espero para ver se as crianças conseguem resolver o conflito” (EI). Desta forma, e “dando voz à perspetiva individual da estagiária, é necessário sublinhar que esta se sente também muitas vezes perdidas e confusa no que toca a dar resposta aos sentimentos e às emoções das crianças (...) na realidade, nem sempre é fácil lidar com estas situações” (Excerto IV, Portefólio Reflexivo I, 2023).

Como se trata de um grupo com idades compreendidas entre os 13 e os 24 meses, através da observação, foi possível perceber que nem sempre é possível esperar que as crianças resolvam os seus próprios dilemas, pois “Negociar, ainda poucas conseguem fazer isso aqui na nossa sala, no nosso grupo”. Para colmatar estas situações, a educadora I, afirma que

(...) quando vejo que não se está a conseguir resolver então intervenho e converso com elas, explico o que está a acontecer, porque está a acontecer e tento dar exemplos de como partilhar, por exemplos. Como normalmente os conflitos são mais pela partilha de brinquedos (...) (EI).

A educadora II, embora refira exemplos relacionados com crianças mais velhas na entrevista, é possível perceber, através da observação, que esta oferece às crianças um tempo destinado a tentarem resolver os conflitos entre si. Não resultando, a profissional oferece orientação às crianças, tentando mediar a situação

“A educadora encontra-se sentada numa das mesas da sala a realizar uma atividade com a M. As vozes, mais levantadas, de algumas crianças, sobrepõem-se às restantes que se encontram a brincar, chamando a atenção da educadora e da estagiária. A educadora permanece sentada, continuando a realizar a atividade com a M., mas fica atenta à discussão do pequeno grupo. Percebendo que as vozes se levantam cada vez mais, a educadora levanta-se da cadeira e dirige-se ao grupo, percebendo que estas discutem devido ao número elevado de crianças dentro de uma só área. A educadora media a situação, conseguindo que as crianças, autonomamente, resolvam o conflito. As 2 crianças que se encontravam a mais na área acabam por escolher outros sítios para brincar.” (RO8).

A educadora de infância III ressalta uma temática fundamental que provém de interações entre crianças: os conflitos.

O que percebemos é que as crianças (...) são muito reativas. São muito impulsivas. (...) nas tarefas de grupo as crianças chateiam-se muito umas com as outras porque «ele não sabe nada» e «ele não sabe fazer». Acontece muito. É muito importante estarmos atentos, trabalhar isto. Muito mais que conteúdos. Na realidade estas situações são importantes para a agência da criança. Nestas situações elas têm a oportunidade de refletirem sobre o que estão a dizer e aprenderem a valorizar o contributo dos colegas. É necessário dar às crianças esta responsabilidade também, de resolverem estas tensões e zangas. Nós, adultos, somos meros guias. (EIII).

Em conversas informais com a educadora III é possível perceber que esta confere grande peso no que toca a dialogar com as crianças sobre os conflitos que vão aparecendo, dando voz para que todas as crianças se sintam ouvidas e vistas. Desta mesma forma, a estagiária preocupou-se em incutir na sua prática pedagógica esta mesma forma de agir.

“C. – «A G. disse que o meu desenho é feio.»

Estagiária – «Porque disseste isso, G.?»

G. – «É o que eu acho. Mas não foi para ser má.»

Estagiária – «Como achas que o teu comentário fez a C. sentir-se?»

G. – «Não sei. Triste? Ela tem uma cara triste.»

Estagiária – «Sim, às vezes dizemos coisas que deixam as pessoas tristes. E tu? O que achas sobre o teu desenho, C.?»

C. – «Eu acho que está muito bonito.»

Estagiária – «Eu também acho que está muito bonito. Gostei muito do sol que fizeste. Mas o que importa é a tua opinião sobre o teu desenho, C.»

C. – «O meu desenho é bonito porque eu o acho bonito!»

(RO2).

A intervenção da estagiária na situação exemplificada permitiu que a G. refletisse sobre o que disse à C., possibilitando que a segunda criança pensasse sobre o seu próprio desenho e não sobre a opinião da colega como sendo a verdade. Esta forma de gerir conflitos permite então a promoção da autoconfiança e da autonomia emocional das crianças. Sublinha-se aqui a presença de princípios defendidos por Waldorf e a

importância que este confere à mediação de conflitos e ao diálogo (Bertrand & Valois, 1994, p. 57). Ao permitir que a criança aprenda a lidar com as suas próprias emoções e interações de forma saudável e aberta, oferecemos-lhe a possibilidade de refletir sobre a situação num ambiente seguro que irá, posteriormente, permitir que esta compreenda os efeitos das suas palavras e ações nos demais.

A mediação realizada pela estagiária equilibra a situação pois valida os sentimentos e a opinião de ambas as crianças sem desvalorizar as mesmas ou fazer juízos de valor que não correspondem à realidade. O conflito é então utilizado como uma oportunidade de aprendizagem.

A ideia de promover a autonomia emocional das crianças e a autoconfiança nas suas próprias competências e capacidades para resolverem os seus conflitos remete-nos para Pikler-Lóczy. Aqui é valorizada a independência da criança no centro de um ambiente seguro e saudável que respeita a criança como um ser com opiniões, desejos e vontades (Falk, 2004, p. 41).

A educadora de infância III sublinha que

O que eu tenho vindo a experienciar é que as crianças têm interesses muito diferentes e por isso a maior dificuldade em trabalhar em grande grupo. Eu posso ter duas ou três crianças interessadas naquilo que estamos a explorar em conjunto mas a maior parte não está (EIII).

Sendo esta sala de Jardim de Infância regida pelo método Montessori, a educadora III flexibiliza a sua prática pedagógica utilizando diferentes abordagens para, deste modo, dar resposta às necessidades sociais de cada criança, bem como aos seus interesses: “Uma das estratégias que merecem destaque na presente reflexão é o estímulo que as crianças mais velhas recebem para ensinarem as mais novas quando estas demonstram vontade em fazê-lo (ver anexos, registo de observação II e III). Esta forma de trabalho fortalece a aprendizagem das crianças mais novas e permite que as mais velhas reforcem o seu senso de responsabilidade, paciência e liderança, consolidando assim o seu próprio conhecimento ao explicá-lo aos outros” (Excerto V, Portefólio Reflexivo III, 2025).

Embora haja bastante trabalho individualizado durante os momentos de tarefas da parte da manhã, existem variados momentos de exploração e diálogo em grande grupo e também em pequeno grupo. Esta forma de trabalhar remete-nos para Reggio Emilia, uma vez que se centra na interação social e na colaboração entre as crianças para a construção

das suas próprias aprendizagens (Gandini, 1999, p. 149). Ao existir esta variedade na organização do trabalho com as crianças, dá-se resposta à dificuldade apresentada pela educadora de infância III.

Em PES II existiram vários desafios sentidos no que tocou à interação entre criança-criança, respetivamente, o respeito verbal entre o grupo. Uma das ferramentas utilizadas pela estagiária para fazer face a esta problemática foi a apresentação da história O Peso das Palavras de Luísa Sobral em audiovisual.



Imagem XII – Registo das palavras pesadas e leves em pequeno grupo

Através deste momento foi possível que as crianças refletissem e avaliassem o seu próprio comportamento, reconhecendo-se como protagonistas ativos na interação com os colegas de sala. Esta atividade permitiu que o grupo reconhece-se as suas ações e palavras como algo poderoso. Ao serem confrontadas com a mensagem da história, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolverem competências como a empatia e o respeito pelos outros, agindo de forma mais responsável e consciente pela sua própria agência.

Ao tomarem consciência das suas próprias atitudes, as crianças foram, de forma ativa, evidenciando mudanças positivas no seu comportamento.

“Educadora – «E vocês acham bem dizerem palavras dessas aos vossos amigos?»

C.L. – «Não, porque são palavras pesadas e palavras pesadas magoam.»

Educadora – «Então devíamos de dizer o quê?»

C.L. – «Palavras leves.»” (RO37)

Estes momentos de interação entre criança-criança não merecem ser vistos apenas como momentos cruciais para a resolução de conflitos entre os grupos mas servem

também como facilitadores para a aprendizagem ativa das crianças. Ao tornarem-se protagonistas das suas próprias descobertas, estes momentos refletem maior significado nas crianças e permitem um desenvolvimento social e emocional positivo.

Considerações Finais

A presente investigação centrou-se na agência da criança em três contextos distintos, nomeadamente, PES I (Creche) e PES II e III (Jardim de Infância). Sendo a agência da criança uma temática cada vez mais considerada no mundo da educação, esta investigação permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre o papel ativo da criança na construção da própria aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Corroborando a ideia de Qvortrup (1995), “(...) os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta” (p.9). É fulcral dar voz à criança, no entanto, é imprescindível que os adultos concebam ambientes educativos seguros e estimuladores para que a criança faça uso da sua própria agência.

Sendo que a investigação se focou, primordialmente, nos diferentes contextos de Creche e Jardim de Infância, esta teve origem na seguinte questão: o que é o protagonismo infantil e que estratégias utilizar para o impulsionar? Consoante a questão de partida, os principais objetivos da investigação basearam-se em

- Perceber de que maneira a agência da criança pode ser promovida;
- Compreender de que modo a organização do ambiente educativo contribui para o protagonismo infantil e para a participação ativa das crianças.

Ao longo dos estágios realizados foi possível verificar, através de registos de observação, das entrevistas realizadas e dos portefólios pessoais reflexivos, que foram oferecidas às crianças dos três grupos distintos oportunidades para utilizarem a sua própria agência. Estas possibilidades foram impulsionadas não só através da prática pedagógica das educadoras cooperantes e das suas perspetivas pessoais, mas também com a criação, por parte da estagiária, de um ambiente educativo propício ao protagonismo dos distintos grupos.

Em contexto de Creche, um dos aspetos mais valorizados pela estagiária, além da presença da agência da criança em momentos planificados, foi o protagonismo do grupo em relação às rotinas diárias. Na sua prática, a estagiária destacou:

- As **escolhas durante a rotina**, nomeadamente, que atividades as crianças demonstravam mais interesse em realizar em determinado momento do dia ou até

mesmo se demonstravam vontade em brincar de forma individual, em pares ou em grupos;

- Ao **atribuir tarefas diárias** como, por exemplo, ajudar na arrumação do espaço da sala de atividades ou através da arrumação dos seus objetos pessoais;
- O **respeito pelos ritmos individuais** das crianças foi também um ponto a destacar, nomeadamente, com a flexibilidade nos momentos de alimentação e de descanso. Além disso, através de pequenos momentos como, por exemplo, permitir que as crianças se apropriassem do que é calçarem os seus próprios sapatos;
- Através da **valorização da expressão** das crianças foi também possível perceber os interesses, opiniões e ideias do grupo. Embora a maior parte das crianças não falasse, estas transmitiam os seus pareceres de forma não verbal e as suas vozes foram tidas em consideração durante todo o processo de estágio.

Em contexto de Jardim de Infância I e II, embora também valorizada a presença da agência da criança nos momentos de rotina diária, sublinhamos também a existência do protagonismo dos grupos em distintas situações como:

- A **criação da Assembleia** em grande grupo, o que permitiu que as crianças assumissem funções de decisão e de liderança para discutirem e sugerirem planificações de atividades;
- O **desenvolvimento do projeto do corpo humano** possibilitou que as crianças se sentissem mais ouvidas uma vez que foi criado após a observação direta do interesse do grupo pela temática;
- A realização da **tabela das tarefas diárias** promoveu um sentido de pertença, liderança e responsabilidade;
- Ao dar resposta aos desafios do grupo com a **leitura e reflexão do livro O Peso das Palavras de Luísa Sobral**, as crianças tiveram espaço para interpretar, refletirem e perceberem a mensagem principal do livro, correspondendo os seus próprios comportamentos ao que era descrito na obra. A leitura produziu mudanças no comportamento do grupo, reforçando a ideia de que as crianças possuem voz na organização do seu ambiente social.

Um dos **principais desafios** identificados durante o decorrer dos diferentes estágios foi o equilíbrio entre a liberdade das crianças e a gestão dos grupos. A postura da estagiária variou entre intervenções mais diretas e abordagens mais propícias à reflexão, permitindo

que as crianças, de forma autônoma, tomassem iniciativa e encontrassem soluções para os desafios do cotidiano.

Através das entrevistas feitas às educadoras cooperantes, foi possível compreender a perspectiva individual de cada uma sobre o protagonismo infantil e o porquê de a organização do ambiente educativo ser tão essencial para estimular a agência. Assim, também com a observação da prática pedagógica e subsequente participação da estagiária, foi exequível uma maior verificação e compreensão do que significa esta temática e como é possível transportá-la para a realidade das crianças.

Na perspectiva de Cunha e Fernandes (2012), “A participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida”. Assim, a criança não é um agente passivo na construção da sua aprendizagem mas é sim um sujeito que toma decisões de forma ativa. A agência da criança é manifestada quando é permitido que esta faça escolhas, experimente e reflita sobre o que aprendeu e é necessário que a criança, desde pequena, tenha acesso a estas iniciativas.

A articulação entre o enquadramento teórico e a análise e o tratamento dos dados obtidos, durante as experiências de estágio, constituem um ponto a salientar nesta investigação. A interligação entre ambos, durante todo o processo do presente relatório de estágio, oferece uma coerência investigativa sólida a todo este trabalho. As abordagens pedagógicas mencionadas foram mobilizadas na interpretação dos dados, salientando a veracidade daquilo que foi observado, registado e realizado.

Durante o estágio, os conhecimentos adquiridos através da presente investigação foram fulcrais para desenvolver práticas que respeitassem a autonomia e a participação ativa dos grupos de crianças. A implementação de estratégias, o respeito pelas crianças em momentos de rotina diária, a escuta ativa e a planificação de momentos de atividade por parte das crianças evidenciaram a importância da criação de contextos educativos que respeitem, sempre, a agência da criança, permitindo que os grupos sejam protagonistas no seu percurso de aprendizagem.

A fundamentação das observações revelou ser fundamental para garantir que a análise e tratamento dos dados não ocorresse de forma isolada, mas sim sustentada pelos conceitos teóricos abordados no decorrer do enquadramento teórico. Além disso, existiu um cuidado em evidenciar os aspetos abordados no primeiro grande tópico, tendo sido

estes transportados para a análise e o tratamento de dados através da sua sustentação com registos de observação.

É necessário destacar que a experiência nos diferentes contextos de estágio, aliados à construção do presente relatório de estágio, constituíram uma aprendizagem constante. A observação e participação nas distintas instituições permitiram uma maior compreensão da temática abordada durante todo este trabalho: a agência da criança. A reflexão sobre as práticas observadas auxiliaram o desenvolvimento da prática pedagógica da estagiária, demonstrando que esta poderá ser sempre ajustada, enriquecida e fundamentada num olhar atento às necessidades e interesses dos grupos de crianças.

Finalmente, o papel do educador de infância não é apenas o de ensinar. É fulcral que o profissional de educação proporcione oportunidades em que a criança se sinta confortável e segura para tomar decisões que respeitam o seu percurso de aprendizagem e crescimento e, neste sentido, este deverá escutar e mediar. Para Hohmann e Weikart (2011), “A auto-confiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam, desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar o sucesso” (p.68).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Angotti, M. (2007). *Maria Montessori: Uma Mulher que Ousou Viver Transgressões*. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância* (pp. 95-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2007). *Maria Montessori: Infância, Educação e Paz*. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 115-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Atmakur-Javdekar, S. (2015). *Children's Play in Urban Areas*. Em B. Evans et al. (eds.), *Play, Recreation, Health and Well Being, Geographies of Children and Young People*. doi:10.1007/978-981-4585-96-5_3-1
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2000). *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: Sage.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais - Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa - Ideias para os Apoios às Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bulgarelli, D., & Bianquin, N. (2016). *3 Conceptual Reviews of Play*. Em S. Besio, D. Bulgarelli, & V. Stancheva-Popkostadinova, *Play Development in Children With Disabilities*. Gruytr Open Poland. doi:https://doi.org/10.1515/9783110522143
- Burghardt, G. M. (2011). *Defining and Recognizing Play*. Em A. D. Pellegrini, *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 9-18). Oxford University Press.

- Christie, J. (1991). *Play and Early Literacy Development*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Portugal: Artmed Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 455-479).
- Cunha, A., & Fernandes, N. (2012). *Participação Infantil: a Sua Visibilidade a Partir da Análise de Teses e Dissertações em Sociologia da Infância*. Em L. Dornelles, *Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: as Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Davies, S. (2019). *A Criança Montessori:: De 1 a 3 Anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa*. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O Plajenamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Edwards, C. (1999). *Parceito, Promotor do Crescimento e Guia - Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação*. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 160-176). São Paulo: Artmed Editora.
- Emanuel, C. T. (2002). *A Pedagogia Waldorf*. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia, Habilitação em Gestão Escolar. Universidade Veiga de Almeida.
- Falk, J. (2004). *Educar os Três Primeiros Anos: A Experiência de Lóczy*. Brasil: JM Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A Gente Gosta é de Brincar Com os Outros Meninos - Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Portugal: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal*. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145-158). São Paulo: Artmed Editora.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Ecopsy.
- Henriques, R. P. (2017). *O Tempo dos Professores*. Em S. P. Waldorf.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. S. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil do Brasil*. Em *Cadernos de Educação de Infância* (90) (pp. 4-7).
- Lanz, R. (1979). *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um Ensino Mais Humano*. Summua Editorial.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-138). Porto Editora.
- Lino, D. (2014). *A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada Através da Escolha e do Envolvimento*. *Nuances: Estudos Sobre a Educação*, 3 (25). 127154.
- Marques (coord.), A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Braga: Edições Técnicas.

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Portugal: Profedições.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Nabinger, S., Martins, G. D., & Gabriel, M. R. (2017). *A Influência da Abordagem Pikleriana para o Trabalho com Profissionais da Educação Infantil*. Em *Cuidadores da Primeira Infância: Por uma Formação de Qualidade* (pp. 60-76).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Formosinho-Oliveria, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milano, S. (2021). *Diálogos Sobre Educação de Infância - Cruzar Olhares Entre a Formação e o Chão de Escola*. APEI/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria .
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2013). *A Voz e a Agência da Criança*. Portugal: APEI/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). *Da Intencionalidade à Concretização: O Contributo Formativo da Escola do Empenhamiento do Adulto*. Em J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudo de Caso*. Ministério da Educação.
- Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. M. (2019). *A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos*, 9 (I). Portugal. doi:<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.176>
- Parente, C. (2002). *Observação: Um Processo de Descrição e Compreensão da Criança*. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola* (pp. 156-213). Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grandiva.

- Qvortrup, J. (1995). *Childhood in Europe, a New Field of Social Research*. Em Chislom, *Growing Up In Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin and New York: Gryuter.
- Reggio Children. (2011). *Reglamento Nidos y Escuelas de La Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia*. Nerocolore, Corregio.
- Reis, C., & Parente, C. (2019). *A Reorganização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos: Favorecer a Participação e as Escolhas de um Grupo de Crianças*. Em *Investigação às Práticas*, 9 (I) (pp. 36-46). Portugal. doi:<https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Rinaldi, C. (1999). *O Currículo Emergente e o Construtivismo Social*. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 113-122). São Paulo: Artmed Editora.
- Rinaldi, C. (2009). *El Ambiente de la Infancia*. Em R. Children, *Ninõs, Espacios, Relaciones: Metaproyecto de Ambiente para la Infancia*. Domus Academy Research Center.
- Roegiers, X., & Ketele, J. M. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações e Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Rogers, S. (2013). *Playing and Exploring*. Em H. Moylett, *Characteristics of Effective Early Learning: Helping Young Children Become Learners for Life*. Berkshire: Open University Press.
- Sarmiento, T., Souto-Mar, S. D., & Mendanha, E. (2024). *O Brincar como Atividade Central na Educação de Infância*. Em *Educação de Infância. Alargar Horizontes, Repensar Práticas* (pp. 42-56). Instituto Politécnico de Portalegre.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Steiner, R. (2009). *Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2012). *A Educação da Criança, Segundo a Ciência Espiritual*. Brasil: Editora Antroposófica.
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e Participação: Uma Proposta de Análise das Competências de Tomada de Decisão das Crianças na Escola*. Em *Comunicação Apresentada no V Encontro do CIED*. Lisboa, Portugal.
- Trevisan, G. (2016). *A Participação das Crianças em Contextos de Vida Quotidianos: Interrogações e Possibilidades*. Em A. Bastos, & F. Veiga, *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança* (pp. 93-108). Edições Húmus.
- UNICEF. (2019). *Convenção Sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Em C. P. UNICEF.

Apêndices

Apêndice I – Guião das Entrevistas às Educadoras de Infância

Perguntas Introdutórias	
Idade	
Formação	
Anos de serviço	
Há quanto tempo está na instituição?	
Há quanto tempo trabalha em Creche?	

1. Que oportunidades de aprendizagem promove para estimular a tomada de decisão por parte das crianças/agência da criança?
2. Como lida com situações de conflito onde as crianças demonstram opiniões e desejos diferentes? Pode dar exemplos?
3. Como incorpora os interesses e as vontades individuais das crianças nas atividades que planeia? Pode dar exemplos?
4. De que forma contempla a relação entre a agência da criança e o seu desenvolvimento socioemocional?
5. Envolve os pais no apoio à agência das crianças fora da instituição? De que formas?
6. O que faz de positivo na sua prática pedagógica para a promoção da agência da criança? O que acha que poderá melhorar? O que resulta mais e menos?
7. Que desafios enfrenta ao promover a agência das crianças da sala e como os supera?

Apêndice II – Entrevistas às Educadoras de Infância

II.1. Educadora de Infância I

Estagiária: Bom dia. Esta entrevista tem como objetivo ajudar-me a realizar o relatório de estágio de Mestrado cujo tema principal é a agência da criança. Crianças protagonistas e decisoras. Perguntava-lhe só se não se importaria que eu gravasse a nossa conversa só para fins de transcrever o que irá ser dito.

Educadora: Claro, tudo bem.

Estagiária: Obrigada. Irei começar então por algumas perguntas introdutórias: que idade tem?

Educadora: 56 anos.

Estagiária: Que formação tem?

Educadora: Mestrado.

Estagiária: Quantos anos de serviço possui?

Educadora: Para aí 31 anos...

Estagiária: E há quanto tempo está nesta instituição em específico?

Educadora: Nesta... Ora a minha filha tem 24... Estou aqui há cerca de 22 anos.

Estagiária: E há quanto tempo trabalha em creche em específico?

Educadora: Já estive em creche vários anos porque nós nesta instituição rodamos, não é? Mas eu já estive em creche pelo menos... Cerca de 12 anos... Mais de 12 anos em creche que já estive.

Estagiária: Entrando agora nas perguntas sobre o tema em específico, que oportunidades de aprendizagem promove para estimular a tomada de decisão por parte das crianças/agência da criança?

Educadora: Que oportunidades de aprendizagem... Essencialmente é criar um clima de bem-estar na sala, um clima empático, um clima tranquilo... E dar tempo para que as crianças se adaptem perfeitamente à rotina, aos adultos, ao próprio grupo... Porque se as crianças tiverem grandes níveis de bem-estar, se se sentirem bem vão ter mais capacidade para tomarem iniciativa e para terem agência. Ou melhor, para atuarem mais com o ambiente, com os adultos. Portanto, o essencial... eu acho... para estimular a agência é realmente respeitar a criança e dar tempo para ela, ao seu ritmo, ir manifestando iniciativa e manifestando essa agência.

Estagiária: E como lida com situações de conflito onde as crianças demonstram opiniões e desejos diferentes? Pode dar exemplos?

Educadora: Normalmente espero para ver se as próprias crianças conseguem resolver o conflito. A não ser que coloque em perigo a vida (*risos*). Ou que seja algo muito grave e aí reage-se logo automaticamente. Mas quando são aqueles conflitos por partilha de um brinquedo ou... Normalmente é isso, a disputa de um brinquedo... Eu espero normalmente para ver se a criança, as crianças, conseguem resolver. E tipicamente até conseguem, não é? Ou uma desiste ou... Negociar, ainda poucas conseguem fazer isso aqui na nossa sala, no nosso grupo, mas quando vejo que não se está a conseguir resolver então intervenho e converso com elas, explico o que está a acontecer, porque está a acontecer e tento dar exemplos de como partilhar, por exemplo. Como normalmente os conflitos são mais pela partilha de brinquedos, costumo dizer “temos aqui mais uma bola” ou “temos aqui mais bonecos” para que a criança perceba que pode resolver os problemas de outra forma.

Estagiária: Como incorpora os interesses e as vontades individuais das crianças nas atividades que planeia? Pode dar exemplos?

Educadora: Nós normalmente observamos muito as crianças, não é? E percebemos que elas têm interesses diferentes e necessidades também, não é? Quando nós percebemos que uma criança está interessada numa determinada situação, podemos aproveitar isso para planejar uma atividade que inclua esse interesse. Por exemplo, se eu percebo que as crianças... Gostam muito de brincar com carrinhos, imagina que se calhar não teriam tanto interesse em pintura... Por acaso não é o caso... Mas eu poderia incluir os carrinhos numa atividade de pintura. É nesse sentido de aproveitar aquilo que eles gostam e manifestam interesse para desenvolver diferentes áreas.

Estagiária: De que forma contempla a relação entre a agência da criança e o seu desenvolvimento socioemocional?

Educadora: Isso tem tudo a ver, não é? Uma criança que não esteja confortável, que não tenha uma grande autoestima, vai ter mais dificuldade em manifestar agência, não é? Vai se calhar estar mais longe do grupo, mais... Às vezes pode estar mais triste, mais afastada, mais a necessitar muito do contacto com os adultos, e portanto o que se pretende é que a criança realmente se sinta bem e tenha um desenvolvimento socioemocional seguro, que tenha uma boa autoestima, porque isso vai realmente favorecer a sua... Não é as suas competências, mas é a sua capacidade de manifestar iniciativa, em agir.

Estagiária: Sim, por acaso agora até posso dar um exemplo específico com o S. Naquela atividade que nós fizemos com o jogo heurístico, que ele não quis fazer no primeiro dia e depois nós (estagiárias) mudamos de estratégia no segundo dia e só eu é que entrei dentro da sala de

acolhimento com ele, as outras colegas ficaram à porta... Foi completamente diferente. O S. sentiu-se muito mais confortável tendo aqueles momentos introdutórios comigo e depois quando as colegas entraram ele continuou a brincar e a explorar.

Educadora: Sim, notou-se muito a diferença no S. E também é muito importante isso, estratégias diferentes para as necessidades das crianças. E o S. é um menino que ainda no fundo ainda está em adaptação, e depois ele falta muito e sempre que falta, quando vem, vem mais carente, precisa mais de apoio do adulto, anda mais à roda do adulto, não é? Manifesta menos agência. Mas se ao longo do tempo nós lhe dermos esse apoio, mas o deixamos experimentar e o incentivarmos para ele experimentar, mesmo que não seja naquele dia, se dermos novamente uma oportunidade, ele já se sente mais seguro e aí já tem essa capacidade. Sente-se seguro para intervir.

Estagiária: Sim, exato. No que toca à próxima questão, envolve os pais no apoio à agência das crianças fora da creche? De que formas?

Educadora: É assim, fora da creche... Nós temos pouco contacto com os pais fora da creche. Temos um piquenique anual que é um momento muito interessante porque estamos com os pais num ambiente diferente e com as crianças e podemos aproveitar para conversar sobre essa agência... Pronto, e às vezes nos contactos informais que temos na entrada e na saída... Algumas atividades também que coloco no *Child Diary*, que faço um pequeno texto onde explico qual são as vantagens, ou os objetivos, das atividades, muitas vezes isso acontece... Por exemplo, estou-me a recordar agora uma que enviei a semana passada que as crianças a brincar no recreio, e que expliquei num pequenino texto, que era muito importante o tempo que eles passam no espaço exterior porque se sentem mais livres, sentem-se menos vigiados... E podem desenvolver capacidades diferentes do interior da sala. Posso considerar isso uma forma de envolver os pais pois eles vão ficando informados consoante aquilo que eu vou conversando com eles.

Estagiária: O que faz de positivo na sua prática pedagógica para a promoção da agência da criança?

Educadora: Eu ahco que essencialmente é não estar preocupada com o número de atividades que eles efetuam e estar mais preocupada com que eles se sintam bem e que... Brinquem... Dar-lhes espaço para eles brincarem o mais livremente possível, porque para mim é realmente muito importante que nestes primeiros anos de vida, claro que eu proporciono atividades que eu sei que são estimulantes e que sei ser importante que eles tenham essas experiências, mas não faço isso de uma forma, nem diariamente nem me preocupo muito se por exemplo, num dia, eu tenho uma atividade mas uma criança está a chorar e destabiliza o grupo... Eu deixo a atividade facilmente para conseguir estar com essa criança e para conseguir que ela esteja melhor durante a manhã, por exemplo.

O principal é dar tempo para que as crianças se sintam bem, para que se sintam integradas no grupo com os adultos, com os pares, porque aos poucos e poucos isso vai resultar que as crianças vão ser cada vez mais interessadas. E depois todas as propostas que fazemos as crianças aderem com entusiasmo. Enquanto que se eu estivesse muito preocupada com fazer atividades diferentes todos os dias, isso ia acabar por criar *stress* não só nas crianças, como na equipa.

Estagiária: Sente que é esse aspeto que resulta melhor?

Educadora: Sim, sinto que é o melhor que faço para estimular a agência das crianças do grupo. Acho que para mim isso é algo positivo. É não estar muito preocupada em mostrar trabalho, em mostrar atividades, porque nós não somos animadores, somos educadores de infância e por isso temos que ter mais tempo para perceber cada criança e para que cada criança se sinta bem... Para que ela também, com essa agência, se vá desenvolver de uma forma natural.

Estagiária: E que desafios enfrenta ao promover a agência da criança dentro da sala? Como supera esses desafios?

Educadora: Pois... Os desafios... O desafio é que quando nós promovemos a agência das crianças, pode haver mais conflitos, não é? Porque damos realmente liberdade para a criança ser como é e às vezes não temos os materiais suficientes... Às vezes a culpa é um bocado nossa, não é? É não termos os materiais suficientes e criamos pequenos conflitos pela disputa de materiais, não é? E depois também outro desafio é que a restante equipa perceba que é importante que as crianças desarrumem... Isso às vezes... Algumas colegas e também eu, claro, quando a sala está completamente desarrumada, cria um pouco de *stress* aos adultos... E a primeira tendência é a de retirar os objetos, e isso é um bocadinho uma luta que se tem ao longo do tempo para perceber que realmente as crianças para terem agência têm de desarrumar... Nem que depois consigamos estratégias para eles ajudarem a arrumar... Mas realmente a nossa grande competência na creche é ajudar a arrumar aquilo que as crianças utilizaram e às vezes não têm interesse em arrumar... Por isso eu acho que o grande desafio é esse, é que as pessoas percebam que é importante que as crianças tenham acesso aos materiais, sempre, que não seja só de vez em quando.

Estagiária: Agradeço-lhe por ter decidido participar nesta entrevista e dou assim por terminado este momento.

Educadora: Obrigada!

II.2. Educadora de Infância II

Estagiária: Bom dia. Esta entrevista tem como objetivo ajudar-me a realizar o relatório de estágio de Mestrado cujo tema principal é a agência da criança. Crianças protagonistas e decisoras. Perguntava-lhe só se não se importaria que eu gravasse a nossa conversa só para fins de transcrever o que irá ser dito.

Educadora: Sim, sem problema.

Estagiária: Obrigada. Irei começar então por algumas perguntas introdutórias: que idade tem?

Educadora: Tenho 38 anos.

Estagiária: Que formação tem?

Educadora: Licenciatura em Educação de Infância.

Estagiária: Quantos anos de serviço possui em Pré-Escolar?

Educadora: Em Pré-Escolar... Estou há... 14 anos.

Estagiária: E há quanto tempo está nesta instituição em específico?

Educadora: Aqui estou há... 14 anos também. Porque anteriormente estive numa Creche e depois ingressei aqui na instituição onde fiquei só em Pré-Escolar.

Estagiária: Entrando agora nas perguntas sobre o tema em específico, que oportunidades de aprendizagem promove para estimular a tomada de decisão por parte das crianças/agência da criança?

Educadora: Então... Primeiro, há sempre um acolhimento da manhã, que é uma conversa onde aí nessa conversa podem surgir muitas coisas. Do que eles vão dizendo nós temos que aproveitar e também é um momento em que eles têm o seu protagonismo porque cada um pode partilhar o que bem entender e portanto estamos ali num momento de manhã sempre na conversa.

Depois a participação da criança é tida em conta em tudo o que fazemos. Claro que nos 3 anos é uma participação de um nível mais reduzido, porque muitos ainda têm dificuldade em falar, alguns ainda se estão a adaptar... No entanto, naquilo que podemos ir buscar para eles terem as suas ideias, também nós vamos. Por exemplo, a planificação e a

avaliação é uma coisa que está muito presente nas nossas rotinas, mas no grupo de 3 anos, por exemplo, entra só mais tarde. Esperamos que eles sejam mais crescidos, mais maduros e que já estejam mais à vontade e conhecedores do ambiente.

Depois outra forma de participação é nos projetos, onde são eles que colocam as questões, onde são eles que demonstram o primeiro interesse e depois nós só vamos conduzindo o interesse deles e vamos ajudando a orientar o pensamento. Depois de estruturarmos a organização do pensamento eles dizem o que querem saber, eles respondem o que acham que são as respostas às questões e depois vamos buscar informação. Depois tentamos que na sala eles sejam também sempre ouvidos e as suas ideias para as atividades e que haja sempre momentos onde ouvimos o que eles têm para nos dizer.

Estagiária: E como lida com situações de conflito onde as crianças demonstram opiniões e desejos diferentes? Pode dar exemplos?

Educadora: Sim... Acontece muito, não é? Principalmente com os mais velhos. Tem de ser negociado, temos de ver o ponto de vista de um lado, o ponto de vista do outro e tentar chegar a um equilíbrio. E tentar explicar à criança, se for o caso, “olha se calhar não pode ser bem por aí porque vamos ouvir o que o teu colega diz”, pronto... E aí a partir dos mais velhos, já começamos a fazer as assembleias de turma e de escola. E nessas situações às vezes, claro, um diz uma coisa, outro é mais por outra. Às vezes vamos a votações. Às vezes tentamos dar também o nosso parecer, porque é que aquilo que aquele amigo disse não pode ser validado, e tentamos, pelo diálogo, gerir esses conflitos.

Estagiária: Como incorpora os interesses e as vontades individuais das crianças nas atividades que planeia? Pode dar exemplos?

Educadora: Sim, nos momentos de avaliação da semana e planificação. Portanto, quando eles já são mais velhos, eles já... Nós temos o registo na sala onde eles já dão as ideias das atividades que gostavam de fazer. Então isso é registado na tabela que temos na sala para isso. Depois também nos projetos que eles querem fazer, nós vamos registando e depois ao longo do projeto vamos dar resposta àquilo que eles querem fazer. E essa informação tem de estar sempre espelhada na sala, não é? Portanto, eles têm de saber que há ali um documento onde eles vão e é ali que preenchem a ideia da planificação, é ali que preenchem a ideia do projeto.

Portanto aquilo que também vamos vendo de dados comportamentos deles, também é um interesse também vamos tentando, nas atividades que fazemos, pegar nesse interesse e neste gosto e as atividades mesmo curriculares tentar adaptar ao tema, ao que eles gostarem mais.

Estagiária: De que forma contempla a relação entre a agência da criança e o seu desenvolvimento socioemocional?

Educadora: É muito... Essa questão da agência, da participação da criança, é uma bocadinho difícil quando falamos de crianças mais tímidas, por exemplo. Há sempre crianças que tiram o protagonismo a outras. Há sempre as mais faladoras e que por norma têm montes de ideias e há sempre aquelas que ficam a escutar mais e que não dão ideias, não é? Portanto, isto é um bocadinho difícil de gerir. Nós tentamos pausar os outros e dar mais voz a que tenham ideias... E que tenham um momento de pausa só para eles, para que consigam falar. Mas nem sempre é fácil porque tem a ver com a questão da personalidade também de cada criança.

E o objetivo da participação da criança também é isso. É pôr toda a gente envolvida, a falar e a participar e perceber que toda a gente tem a sua voz e pode contribuir de alguma maneira. No entanto, também temos que respeitar o feitio de cada um. Crianças mais frágeis ou não tão participativas se calhar... Que vêm de ambientes onde também em casa provavelmente não dão essa voz à criança... Poderão condicionar neste processo. Se falamos de uma criança que é muito faladora e diz muitas coisas, provavelmente também o ambiente familiar é mais promotor dessa comunicação e dessas aprendizagens. Portanto nós temos de gerir muito bem isto tudo.

Estagiária: No que toca à próxima questão, envolve os pais no apoio à agência das crianças fora do Jardim de Infância? De que formas?

Educadora: Sim... Também os pais e na instituição, principalmente, vão dando sugestões e vão dando contribuições. Existe também reuniões com delegados de pais, cada sala tem o seu delegado exatamente para dar essa voz aos pais também. O que vêm na escola, o que pode ser melhorado... E isso, quer seja a nível de trabalho de sala, quer seja a nível do próprio Pré-Escolar. E connosco, também na sala, podem participar também sempre que quiserem... Vir à sala, contar uma história, fazer uma atividade, ou participar no projeto... Portanto é uma forma de eles também estarem por dentro e participarem com os filhos. Vamos sempre envolvendo também, tentando no que

podemos, que a família seja também... Perceba que ela também tem voz e que também estamos disponíveis para ouvir as sugestões.

Isto acaba por ser importante para a participação das crianças, não é? Porque se estamos a dar voz aos pais, estamos a dar voz às crianças também. É um pouco quase como um... Comportamento de imitação.

Estagiária: O que faz de positivo na sua prática pedagógica para a promoção da agência da criança? O que acha que pode melhorar? O que acha que resulta mais e menos?

Educadora: Eu, por acaso, considero-me uma pessoa que é bastante ativa nesta questão da participação da criança, porque até estive envolvida no projeto da Bussola 21 das Irmãs Doroteia que é especificamente a participação das crianças na escola. Portanto eu sou muito promotora de que as crianças falem, que digam o que pensam, que deem as suas ideias, que levem as suas ideias avante, que se não estão satisfeitos que devem dizer e porque não estão. Isso tudo deve ser registado, deve ser levado à direção. E depois eles também têm de ver os resultados das coisas a acontecerem, senão não adianta dizer e perceber que as coisas ficam no ar. Portanto eles têm mesmo que...

Os meus grupos, principalmente com os mais velhos... Porque nos 3 anos ainda é difícil este processo... Mas quando chegam aos 5 anos, já vêm com isso muito intrínseco. Eles já sabem o que é uma assembleia, já sabem o que é participar... Se não estão contentes com alguma coisa na escola, no recreio, que devem dizer e devem... Ao dizer, também dar sugestões de melhoria. E se não for possível dar sugestões de melhoria, porque é que não é possível e negociar isso com a criança.

Quando faço as coisas na sala tento sempre envolve-los nas decisões e no que vai acontecer na rotina. Explicar-lhes muito o que vai acontecer, temos que fazer assim, depois vamos fazer de outra forma... Vai acontecer isto, isto e isto... Envolvê-los em tudo o que está a acontecer no dia-a-dia. Nas próprias rotinas, nas atividades, nos passeios, nas saias, no que for. E ir perguntando, também, até nas prendas do dia do pai e do dia da mãe, o que querem oferecer ao pai, o que gostavam mais de fazer para a festa de natal, o que gostavam mais de fazer para a festa de final de ano. Tudo o que acontece na vida da escola e da sala que eles tenham alguma coisa a dizer sobre isso.

Estagiária: E que desafios enfrenta ao promover a agência da criança dentro da sala? Como supera esses desafios?

Educadora: O principal desafio é exatamente com as crianças que são mais inibidas, não é? Porque depois tende-se a que sejam sempre os mesmos a participar e a dar as ideias... Isso é a parte mais difícil de conseguir gerir essas personalidades. E depois às vezes também é que as ideias que eles tenham consigam ser colocadas em práticas, porque decisões que às vezes saiam fora da sala já envolvem outras pessoas e é mais difícil depois conseguirmos isso. E são as principais dificuldades. Mas eu sou muito persistente e não desisto das coisas e portanto batalho, batalho, batalho até que se consiga. Não sossego até não acontecer.

Estagiária: Agradeço-lhe por ter decidido participar nesta entrevista e dou assim por terminado este momento.

Educadora: Obrigada!

II.3. Educadora de Infância III

Estagiária: Bom dia. Esta entrevista tem como objetivo ajudar-me a realizar o relatório de estágio de Mestrado cujo tema principal é a agência da criança. Crianças protagonistas e decisoras. Perguntava-lhe só se não se importaria que eu gravasse a nossa conversa só para fins de transcrever o que irá ser dito.

Educadora: Sem problema algum.

Estagiária: Obrigada. Irei começar então por algumas perguntas introdutórias: que idade tem?

Educadora: Tenho 55 anos.

Estagiária: Que formação tem?

Educadora: Sou licenciada em Educação de Infância.

Estagiária: Quantos anos de serviço possui em Pré-Escolar?

Educadora: 31 anos se não estou em erro.

Estagiária: E há quanto tempo está nesta instituição em específico?

Educadora: Aqui na ***** estou... Vai para o 5º ano... Não, 6 anos na *****.

Estagiária: Há quanto tempo trabalha em Educação Pré-Escolar?

Educadora: Desde sempre. Estive em Creche apenas no estágio, em privado. Estive com uma sala de 2/3 anos. Mas a trabalhar mesmo 31 anos em Educação Pré-Escolar.

Estagiária: Entrando agora nas perguntas sobre o tema em específico, que oportunidades de aprendizagem promove para estimular a tomada de decisão por parte das crianças/agência da criança?

Educadora: Ter um ambiente preparado. Esta metodologia (Montessori) também assim por ela própria já tem... Já temos de preparar o ambiente. Mesmo numa outra pedagogia, também. Dar oportunidade às crianças para que elas possam optar por escolher o que querem fazer. Dar-lhes sentido para serem elas a falar, darem a sua opinião. Trabalhar muito na natureza, porque é aí que a criança que a criança vai socializar, criando os pilares básicos da relação com o outro. Sempre que deixamos a criança num ambiente mais agradável, a criança torna-se muito mais livre, confiante, autónoma. Desde sempre... Desde que eu me lembro... Proporciono materiais diversos para que eles possam construir, para que possam ter opção de escolha.

Na metodologia Montessori isso é muito mais vincado mas vê-se cada vez mais que a criança vem muito mais “quadrada”. Muito direcionada para que o adulto lhe dê as coisas para fazer. E isso é um grande desafio que temos pela frente.

Estagiária: E como lida com situações de conflito onde as crianças demonstram opiniões e desejos diferentes? Pode dar exemplos?

Educadora: Olha... Conflitos... Cada vez mais, e seguindo esta mesma pedagogia, a criança tem uma voz e por isso pode escolher. Aqui, por exemplo, na aprendizagem de diferentes temas que eles queixam explorar, tentamos no diálogo chegar a um consenso naquele momento. Mas nunca discordando da opinião dos outros. Mais à frente vamos falar sobre todos os assuntos. O que é muito importante porque toda a criança tem uma voz e tem os mesmos direitos que os outros.

Mas por vezes não é fácil e nós vemos isso cada vez mais. O que eu tenho vindo a experienciar é que as crianças têm interesses muito diferentes e por isso a maior dificuldade em trabalhar em grande grupo. Eu posso ter duas ou três crianças interessadas naquilo que estamos a explorar em conjunto mas a maior parte não está.

E aqui nesta metodologia Montessori elas têm a possibilidade de escolherem o que fazerem na parte inicial da manhã nas tarefas, mas eu também tenho vindo a sentir que as

crianças cada vez mais têm dificuldades em escolher. Agora, o que falta aqui? Tenho de começar a trabalhar o acompanhamento mais individualizado. Mas... E onde estão os meios? E este ano então... Com estas 25 crianças... São todas diferentes umas das outras. E bem. Têm todas comportamentos diferentes mas também desafiantes. Exigências muito desafiantes. Sinto muito isso.

Estagiária: Como incorpora os interesses e as vontades individuais das crianças nas atividades que planeia? Pode dar exemplos?

Educadora: É sempre a partir dos interesses. Devemos de ter, nesta metodologia, devia de ter mais espaço para ter mesas com mais materiais, mas a partir dos interesses das crianças podíamos ter uma mesa com, por exemplo, os dinossauros, livros da escrita, etc. De forma geral, nesta metodologia, é a partir do interesse das crianças. Mesmo o nosso projeto curricular, de grupo, é a partir dos interesses do grupo. E vai sendo alterado conforme a vontade deles.

Temos uma planificação logo no início do período, planificamos tudo direito do que queremos trabalhar com as crianças, e depois, a partir do interesse deles nós percebemos o que faz sentido, o que não faz. Às vezes não acontece o que planificamos e está tudo bem. Mas é fundamental que a criança sinta que é importante, que o que ela diz é importante, que o adulto ouça, que escute, que acolha e que tente levar a um caminho que vá ao encontro dessas suas necessidades e opiniões porque são válidas. Às vezes para o adulto parecem ideias descabidas mas para a criança faz sentido e é isso que é importante.

Estagiária: De que forma contempla a relação entre a agência da criança e o seu desenvolvimento socioemocional?

Educadora: O desenvolvimento socioemocional é tão importante na criança. A relação é a primeira coisa a ser trabalhada. Estar com o outro, descobrir com o outro, aprender com o outro. Sentir que quando me magoam, eu sinto e quando faço aos outros eles também sentem. Pronto, é essencial.

O que percebemos é que as crianças percebem a teoria toda mas, na prática, são muito reativas. São muito impulsivas. Mesmo nas tarefas... Há tarefas individuais e outras de grupo... E nas tarefas de grupo as crianças chateiam-se muito umas com as outras porque “ele não sabe nada” e “ele não sabe fazer”. Acontece muito. É muito importante estarmos atentos, trabalhar isto. Muito mais do que os conteúdos. Na realidade estas situações são

importantes para a agência da criança. Nestas situações elas têm oportunidade de refletirem sobre o que estão a dizer e aprenderem a valorizar o contributo dos colegas. É necessário dar às crianças esta responsabilidade também, de resolverem estas tensões e zangas. Nós, adultos, somos meros guias.

Estagiária: No que toca à próxima questão, envolve os pais no apoio à agência das crianças fora do Jardim de Infância? De que formas?

Educadora: Muito. E tu já viste na primeira reunião... Eu considero que sempre tive muita vocação para trabalhar com os pais esta temática. Fazemos sempre uma formação, este ano por acaso ainda não conseguir, mas tento sempre fazer uma formação... Ou melhor, uma reunião, um convívio, uma partilha... Para responder às perguntas dos pais, às questões dos pais. Perceber as dificuldades e motivar muito a agência da criança. Pedir aos pais muito que escutem. É fundamental. A questão socioemocional é uma das maiores dificuldades que os pais têm. Gerir conflitos e gerir estas emoções... Têm de escutar as crianças porque todos os comportamentos delas têm uma razão de ser.

Eu costumo sempre dizer que os primeiros seis anos da criança são o pilar da infância. Se não dermos possibilidade que a criança construa esses pilares sólidos... E aqui nesta sala dá para perceber porque temos muitas crianças que acham realmente que não conseguem porque nos dizem “a minha mãe diz que eu não consigo”, “a minha mãe diz que eu não sei fazer”... O que vai trazer isto no futuro? Crianças inseguras, crianças com medo, crianças que só obedecem aos berros, aos gritos, com promessas. A criança tem os mesmos direitos que eu tenho como adulto e tem de ser respeitada como tal. Tem de ser valorizada e ouvida. Se os pais querem criar crianças confiantes, mais autónomas, uma boa autoestima, um bom autoconceito, têm de deixar a agência das crianças brilhar. Têm de as deixar errar para que elas aprendam.

Estagiária: O que faz de positivo na sua prática pedagógica para a promoção da agência da criança? O que acha que pode melhorar? O que acha que resulta mais e menos?

Educadora: Olha eu acho que crio um bom ambiente pedagógico para que a criança seja agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Não é perfeito, não. Não é aquilo que gostaria que fosse muitas vezes. Eu tenho muitas ideias mas depois não as consigo pôr em prática. Mas procuro que a criança se desenvolva e que seja o mais possível feliz com as competências básicas essenciais para se tornar num adulto confiante, autónomo, responsável. Que faça as coisas por ele, que não esteja dependente da opinião dos outros.

E isso passa por tudo. A minha relação, o meu exemplo. Somos um modelo para as crianças.

Temos de ter uma linguagem saudável, uma comunicação positiva para com as crianças, uma valorização do processo, do esforço, da resiliência.

Estagiária: E que desafios enfrenta ao promover a agência da criança dentro da sala? Como supera esses desafios?

Educadora: Os grandes desafios... Para além dos comportamentos neste momento das crianças, para além da desregulação emocional que se verifica muito, faltam muitos meios. Faltam muitos recursos humanos e espaço. Esses são os grandes desafios. As necessidades das crianças hoje em dia são muito grandes. É também não conseguir dar resposta a todas as crianças e da forma que elas necessitam.

Como supero? Vou superando. Por exemplo, é mais fácil algumas atividades serem em pequenos grupos e termos mais tempo para cada um. Em grande grupo é um grande desafio e um grande desgaste. Massacramo-nos a nós e a eles também. Mas e agora perguntas-me “mas e eles não fazem trabalhos em grande grupo? em pares? individuais?”. Fazem. Até porque temos de pensar que muitos deles vão agora para o 1º ciclo. Temos de criar condições de preparação para essa próxima etapa. E vai-se procurando sempre caminhos.

Estagiária: Agradeço-lhe por ter decidido participar nesta entrevista e dou assim por terminado este momento.

Educadora: Obrigada eu

Apêndice III – Formulários de Registos de Observação

III.1. Incidente Crítico

Nome da criança:.	Idade:
Observadora:	Data:
Incidente:	
Comentário:	

III.2. Registo Contínuo

Nome da criança:	Idade:
Observadora:	Data:
Contexto de observação:	
Observação:	

III.3. Amostragem de Acontecimentos

Objeto de observação:		
Observadora:	Data:	
Tempo de observação:		
<u>Antecedente</u>	<u>Comportamento</u>	<u>Consequente</u>