

Fevereiro 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Papel dos Espaços e das Interações como Promotores da Participação das Crianças em contexto de Creche e Jardim de Infância

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

DE

Ana Isabel Fonseca Moreira de Sousa

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O Papel dos Espaços e das Interações como Promotores da
Participação das Crianças em contexto de Creche e Jardim
de Infância

DE

Ana Isabel Fonseca Moreira de Sousa

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

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



AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso académico, nem sempre foi fácil, muitas lágrimas, muitos sorrisos, momentos felizes e de desespero foram necessários para chegar até aqui. Foram anos de crescimento, de dedicação, de esforço e, acima de tudo, de realização a nível pessoal e profissional. Hoje é o dia mais importante do começo de uma longa e bela jornada, por isso não poderia deixar de expressar a minha mais profunda gratidão a todos aqueles que, de diferentes formas, estiveram sempre ao meu lado e tornaram este caminho muito mais leve e inspirador.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe e ao meu pai, que serem foram o meu maior suporte. Desde pequenina que me incentivaram a seguir e a lutar por todos os meus sonhos, ensinaram-me os principais valores que me caracterizam, a perseverança e a resiliência. O vosso amor incondicional, as palavras de força e coragem foram essenciais durante este caminho. Obrigada por terem sempre acreditado em mim, por terem lutado comigo, mesmo nos momentos em que pensei não ser capaz. Sem vocês, este percurso não teria sido o mesmo.

Aos meus avós, que são pilares na minha vida. Com a vossa sabedoria, humildade, carinho e dedicação, mostraram-me ao longo dos anos o significado de amor e de família. Obrigada pelo apoio incondicional, pelas palavras de conforto e pela motivação de seguir sempre em frente.

À minha restante família, pelo incentivo, pelo orgulho demonstrado em cada conquista e por me fazerem sentir que, independentemente dos desafios, jamais estaria sozinha. O vosso apoio sempre foi a minha motivação.

Ao meu namorado, o meu André, que esteve presente em todos os momentos desta caminhada, nos mais felizes e nos mais complexos. Obrigada por seres o meu porto seguro, abraço, colo, por me motivares sempre e por estares do meu lado, mesmo quando eu até poderia não ser a melhor companhia. O teu amor, a tua paciência e a tua compreensão fizeram toda a diferença nesta jornada. Esta é mais uma das vitórias que celebramos juntos!

Aos meus amigos, Andreia, Alexandre, Leonor, Mariana, Susana, Andreia M., Maria e Vânia por me acompanharem sempre, por serem casa, por serem família, pela amizade, pela alegria, pelos momentos de desespero, pelos sorrisos, pelas



lágrimas, pelo apoio e companheirismo, vocês tornavam todos os dias muito mais leves e os desafios eram fáceis de superar, quando estava do vosso lado. Obrigada por todas as conversas e momentos de partilha que levo comigo para toda a minha vida.

À minha orientadora, Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa, cujo apoio e orientação foram fundamentais ao longo deste percurso. Desde o primeiro momento, soube-me guiar com paciência, sabedoria e dedicação, ao transformar cada momento numa panóplia de aprendizagens e crescimento. A sua exigência, as suas palavras e a sua disponibilidade foram fundamentais para que eu desse sempre o meu melhor. Mais do que uma orientadora, foi uma inspiração, e levarei sempre comigo tudo o que aprendi. Obrigada por ter acreditado sempre em mim e por ter sido um pilar essencial nesta caminhada.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por todas as partilhas e aprendizagens, que contribuíram com grande significância para a minha formação.

Às minhas três educadoras cooperantes, que me receberam sempre com carinho e profissionalismo, orientando-me sempre com dedicação e permitindo que eu aprendesse com as melhores. O vosso apoio, o vosso abraço, a vossa entrega, a vossa partilha e vocês enquanto pessoas e educadoras, foram a minha inspiração e, por isso, hoje levo o exemplo de cada uma para o resto da minha vida. Estou-vos eternamente grata por tudo o que me proporcionaram.

Às minhas crianças, que deram um sentido ainda mais especial a este percurso. Com os seus sorrisos, espontaneidade, curiosidade e entrega que me mostraram, na prática, a beleza da educação. Obrigada por cada abraço, cada descoberta, cada partilha e por me lembrarem, todos os dias, que a educação vai mudar o mundo.

Por fim, a mim mesma. Apesar dos desafios, incertezas e dos momentos difíceis, nunca desisti. Agradeço a mim própria por jamais ter baixado os braços, por ter acreditado, por me ter esforçado e por ter chegado até aqui. Começa agora...



RESUMO

A presente investigação pretende analisar o papel dos espaços e das interações, enquanto promotores da participação das crianças no contexto de Creche e jardim-de-infância. O estudo tem como objetivos compreender de que forma os espaços influenciam a participação das crianças, o papel que as interações desempenham neste processo, assim como as conceções das educadoras cooperantes quanto ao conceito de participação e, por fim, explorar a visão das próprias crianças, enquanto agentes ativos e participativos.

Neste sentido, foi adotada uma metodologia qualitativa, baseada num estudo de caso múltiplo, recorrendo a entrevistas, a um grupo de discussão focalizada e à observação participante. Os resultados obtidos evidenciam que a estrutura, a organização e a flexibilidade dos espaços desempenham um papel fundamental na promoção da autonomia e da participação das crianças.

Além disso, as interações entre pares, adultos e crianças surgem como fatores determinantes para a construção de um ambiente educativo de participação. A análise das entrevistas revela diferentes conceções das educadoras sobre a participação, uma vez que revelam diferentes práticas educativas quanto a este conceito, estando explícitos os promotores e inibidores considerados para o desenvolvimento da participação, de acordo com as faixas etárias de cada contexto. Por outro lado, a escuta das vozes das crianças permite perceber a sua perspetiva quanto ao seu papel no ambiente educativo.

Os dados recolhidos nesta investigação permitem perceber que a participação das crianças está intrinsecamente ligada à qualidade dos espaços e das interações, que se revelam assim como elementos essenciais para a promoção de práticas educativas que fomentem o papel ativo e participativo de todas as crianças.

Palavras-Chave

Participação das crianças; Espaços; Interações; Creche; Jardim-de-Infância



ABSTRACT

This study aims to analyse the role of spaces and interactions as promoters of children's participation in nursery and kindergarten settings. The study aims to understand how spaces can influence children's participation, the role that interactions play in this process, the educators' conceptions of participation, and, finally, to explore the children's views as active and participatory agents.

To this end, a qualitative methodology was adopted, based on a multiple case study, using interviews, a focused discussion group and participant observation. The results show that the spaces' structure, organisation and flexibility play a fundamental role in promoting children's autonomy and participation.

In addition, interactions between peers, adults and children are determining factors in building a participatory educational environment. Analysing the interviews reveals the educators' different conceptions of participation, as they reveal different educational practices about this concept, with explicit promoters and inhibitors considered for the development of participation according to the age groups in each context. On the other hand, listening to the children's voices allows us to understand their perspective on their role in the educational environment.

The findings of this research reveal that children's participation is intrinsically linked to the quality of spaces and interactions, which are essential elements in promoting educational practices that foster the active and participatory role of all children.

Keywords

Children's participation; Spaces; Interactions; Nursery; Kindergarten



LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
EDUCADORA X	X é referente ao número da educadora do centro de estágio onde ocorreu a investigação
ESEPF	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
INSTITUIÇÃO X	X é referente à letra da instituição onde ocorreu a investigação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação de Infância
OPC	Orientações Pedagógicas para a Creche
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
X(G,I)	X é referente à inicial do nome, G diz respeito ao género e I corresponde à idade de cada criança



ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Palavras-Chave.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Acrónimos e Siglas.....	vii
Índice de Figuras	x
Introdução.....	1
I - Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Creche.....	4
1.2. Educação Pré-Escolar.....	7
1.3. Os Espaços	9
1.3.1. Organização dos Espaços	10
1.3.2. Os Espaços como Promotores da Participação.....	11
1.4. As Interações.....	14
1.5. Participação das Crianças nos Contextos Educativos	16
1.5.1. Conceito de Participação	16
1.5.2. Fatores Promotores e Inibidores da Participação das Crianças	18
1.6. O Papel do Educador para a promoção da Participação das Crianças.....	19
1.7. Efeitos de Participação no desenvolvimento das Crianças	22
II - Enquadramento Metodológico	24
2.1. Desenho de Investigação	25
2.2. O Projeto de Investigação	26
2.3. Contextos da Investigação	28
2.3.1. Instituição A: Sala do Berçário	28
2.3.2. Análise dos Dados	29
2.3.3. Instituição B: Sala dos 5 anos.....	37



2.3.4. Análise de Dados	38
2.4. Discussão dos Dados.....	58
2.5. Considerações Finais	65
Referências Bibliográficas	71
Apêndices	77
Apêndice I: Carta de Consentimento para a realização da Entrevista	77
Apêndice II: Consentimento para a realização do Grupo de Discussão Focalizado.....	79
Apêndice III: Análise dos Documentos Estruturantes – Instituição A	81
Apêndice IV: Caracterização do grupo da sala do berçário – Instituição A	85
Apêndice V: Análise do ambiente educativo – Instituição A	100
Apêndice VI: Análise das Interações na Sala do Berçário – Instituição A	105
Apêndice VII: Transcrição e Análise da entrevista à Educadora Cooperante I – Instituição A.....	107
Apêndice VIII: Análise dos Documentos Estruturantes – Instituição B.....	114
Apêndice IX: Análise da caracterização do grupo da sala dos 5 anos – Instituição B.....	119
Apêndice X: Análise do Ambiente Educativo – Instituição B	127
Apêndice XI: Análise das Interações – Instituição B	132
Apêndice XII: Modelo da Grelha de Observação das assembleias (Espaços e Interações)	135
Apêndice XIII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 1	137
Apêndice XIV – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 2	139
Apêndice XV – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 3	141
Apêndice XVI – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 4	143
Apêndice XVII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 5	145
Apêndice XVIII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 6	147
Apêndice XIX – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 7	149



Apêndice XX: Transcrição e Análise da entrevista à Educadora Cooperante II – Instituição B.....	151
Apêndice XXI: Transcrição e Análise do grupo de discussão focalizada com crianças – Instituição B	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Brainstorming extraído do Livro o "Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação" de Oliveira-Formosinho (2011), p.102.....	12
Figura 2 - Planta da sala do berçário, na Instituição A.....	30
Figura 3 - Tabela sobre as diferentes Interações retirada da Observação Participante.....	32
Figura 4 - Registo de observação quanto à participação e envolvimento dos bebés na atividade.	33
Figura 5 - Gráfico da Organização do Espaço: Competências Pessoais.....	43
Figura 6 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Pessoais	43
Figura 7 - Gráfico da Organização do Espaço: Competências Sociais.....	44
Figura 8 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Sociais	44
Figura 9 - Gráfico das Interações: A qualidade das Interações.....	45
Figura 10 - Tabela com os dados obtidos quanto à qualidade das Interações	46
Figura 11 - Gráfico das Interações: Competências pessoais/sociais	46
Figura 12 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Pessoais/Sociais.....	47
Figura 13 - Gráfico das Interações: Competências Pessoais	47
Figura 14 - Tabela dos dados obtidos quanto às competências pessoais	48
Figura 15 - Análise de conteúdo da entrevista à Educadora I, Instituição A	113
Figura 16 - Análise de conteúdo da entrevista à Educadora II, instituição B	155
Figura 17 - Guião do grupo de discussão focalizada com crianças.....	156
Figura 18 - Análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada - Instituição B	160



INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio enquadra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Educação Pré-Escolar, integrada no curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação da Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa. Este relatório tem como propósito documentar e refletir sobre a prática educativa desenvolvida, sustentada por uma investigação teórica e metodológica acerca da participação das crianças nos contextos educativos de Creche e Educação Pré-Escolar.

A estrutura do relatório está organizada em quatro partes fundamentais: o Enquadramento Teórico; Enquadramento Metodológico; Discussão dos Dados e Considerações finais.

A primeira secção, denominada de Enquadramento Teórico, visa apresentar e analisar os referenciais teóricos que fundamentam a investigação e orientam a ação educativa. Nesta secção, procede-se à caracterização dos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, destacando as suas características, objetivos e práticas educativas, com ênfase na continuidade educativa existente que pretende valorizar cada etapa do desenvolvimento holístico da criança, nos primeiros anos de vida.

Em seguida, discute-se a importância dos Espaços, enquanto componentes essenciais de um ambiente educativo seguro, flexível e estimulante, capazes de promover a participação ativa das crianças. A organização dos espaços e o seu papel como promotores da participação são analisados ao detalhe, seguindo-se a análise das Interações, com o objetivo de compreender a sua influência na promoção da participação das crianças e no fortalecimento de vínculos entre os elementos da equipa pedagógica.

A Participação das Crianças nos Contextos Educativos é fundamentada enquanto elemento essencial para o seu desenvolvimento, sustentada por teorias que elucidam o conceito de participação, bem como os fatores promotores e inibidores da Participação das Crianças, de forma a entender os indicadores que estimulam ou limitam essa mesma participação. Por conseguinte reflete-se, ainda, sobre o



Papel do Educador na promoção de um ambiente propício à participação, através da escuta ativa e da valorização da criança, enquanto ser individual.

De modo a finalizar o enquadramento teórico, são apresentados os Efeitos de Participação para o desenvolvimento das Crianças, enquanto conclusão dos elementos, valores e princípios inerentes ao processo de participação.

No que concerne à segunda parte do presente relatório, no Enquadramento Metodológico, irá proceder-se à descrição de um estudo de caso múltiplo onde foram utilizados instrumentos e técnicas de investigação, como a recolha de dados realizada através de registos da observação participante, da observação e dinamização de assembleias, durante um período de 7 semanas, inseridas no contexto de Pré-Escolar, bem como, entrevistas às educadoras cooperantes e um grupo de discussão focalizada com crianças.

Ao longo da observação e dinamização, foi construída uma grelha modelo de observação, de modo a compreender a forma como o espaço e as interações fomentam a participação das crianças, durante as assembleias.

Na terceira parte, estará evidenciada a análise, a Discussão dos Dados obtidos durante o período de investigação e a devida comparação entre os dois contextos educativos.

Em suma, no fim do presente relatório, as Considerações Finais, realiza-se uma análise global dos resultados obtidos durante este período, refletindo sobre as questões orientadoras da investigação, uma análise global dos dados, bem como as potencialidades dos espaços e das interações, enquanto promotores da participação das crianças.



I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O primeiro capítulo do presente relatório de investigação pretende, através da revisão da literatura, refletir sobre os conceitos de Creche e Jardim-de-Infância, fundamentais para compreender como se processa o desenvolvimento integral de cada criança. Estes dois contextos educativos desempenham um papel fundamental na construção de alicerces que irão cuidar e educar crianças, preparando-as para a vida.

A existência de ambientes educativos projetados para a promoção da Participação das Crianças torna-se basilar para compreender a forma como estes são organizados ou utilizados em prol e para a criança. Sendo assim, não será possível falar da Participação sem entender de que modo os espaços e as interações impactam o processo educacional de cada criança.

No que concerne à Participação da Criança propriamente dita, é imprescindível conhecer, confrontar e refletir os diferentes conceitos que lhe são atribuídos, compreendendo o que é a participação por si só, assim identificar as estratégias a utilizar pelo adulto, pela forma de organização do espaço e, até mesmo, pela própria criança, para que esta se sinta integrada e se possa tornar um agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Partindo da ideia de que educar e cuidar é preparar as crianças para a vida, será necessário dar-lhes voz e autonomia nas decisões inerentes ao seu quotidiano, independentemente do contexto em que se poderão inserir.

Esta análise centra-se na caracterização de dois contextos educativos, tendo em consideração as suas características ao nível dos espaços e das interações, bem como o impacto que têm na participação das crianças, na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade.



1.1. Creche

A Creche surge no contexto da necessidade da criação de uma instituição que atenda às especificidades e características das crianças dos seis meses até aos três anos de idade.

Segundo Rocha et. al. (1996), “É, nesta ótica que surge a Creche como uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente.” (p.5) No que concerne às funções inerentes à Creche, estas passam, numa fase inicial, por promover um ambiente seguro e estimulante para a criança contribuindo, assim, para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das mesmas.

A criação de uma rede de Creches inclui uma variedade de instituições com diferentes estruturas, diferentes públicos e modelos pedagógicos, como por exemplo, organizações governamentais, entidades privadas e sem fins lucrativos - as Creches estatais pertencentes às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) “com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral da solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (Ministério do Trabalho, 2023), bem como as Creches de carácter privado que, ainda assim, deverão exercer as suas funções tendo por base as normas estabelecidas pela Segurança Social. À semelhança de qualquer instituição educativa, a Creche fornece uma rede de apoio ao nível dos cuidados e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento holístico das suas crianças.

A educação para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade assenta na premissa de que este período é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesta fase que as crianças começam a expressar-se e a manifestar os seus interesses e necessidades.

As respostas que um Estado procura providenciar para as crianças entre os 0 e os 3 anos, sejam de cariz social sejam de cariz educativo, evoluem com as sociedades, com o conhecimento e com as necessidades emergentes que, quer as famílias, quer as comunidades vão manifestando. (Folque & Vasconcelos, 2018, p. 1)

Segundo Folque e Vasconcelos (2018), a Creche assume-se como uma resposta social educativa que ressalva a importância dos direitos da criança. No entanto, frequentemente, a Creche não é vista como uma perspectiva educacional, apenas



como uma necessidade à qual as pessoas recorrem, unicamente, para deixarem as crianças. Sendo que a função de uma Creche é muito mais do que tomar conta de crianças dos 0 aos 3 anos de idade, isto enfatiza o facto de existir ainda uma ideia pré-concebida quanto às funções desta, não reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Numa fase inicial, as Creches foram concebidas com vista a servir como uma resposta social de apoio às classes sociais mais vulneráveis, uma vez que eram vistas como uma prestação de cuidados, ao invés de serem reconhecidas pelo seu carácter educativo. Por esse mesmo motivo, as Creches não integram a rede oficial do Ministério da Educação e, devido ao seu carácter social, estão integradas na Segurança Social, a entidade responsável por garantir o bem-estar e desenvolvimento das crianças, através da implementação de respostas e prestação de serviços sociais. Esta ideia prevê que a Creche apenas cumpra padrões de qualidade, segurança e bem-estar, assim facilitar o acesso aos cuidados infantis necessários.

Começar por olhar para a Creche como uma perspetiva educativa irá promover o reconhecimento que lhe é devido. A questão de as Creches não estarem sob a alçada do Ministério da Educação está diretamente relacionada com questões históricas, organizacionais e políticas. Neste sentido, Serrano e Pinto (2015) afirmam que no percurso de evolução das Creches em Portugal podemos verificar uma alternância entre uma perspetiva de apoio às famílias, nomeadamente a assistência social e uma outra que vise a integração de um serviço educativo para as crianças mais pequenas.

Tal como foi referido anteriormente, o facto de a Creche não fazer parte integrante do sistema educativo português, faz com que esta apresente características próprias, previstas pela entidade que está encarregue das orientações da mesma, a Segurança Social. Sendo assim, a Creche rege-se por um documento intitulado de Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) que apresenta o trabalho lá realizado "(...) em articulação com as políticas públicas (...), com os referenciais pedagógicos e da qualidade de educação em creche." (Marques et. al., 2024, p. 8), visto que se considera que "(...) a especificidade da educação neste contexto exige uma reflexão atenta acerca dos fundamentos e princípios no âmbito da ação

pedagógica com bebês (...).” (Marques, et. al., 2024, p. 9) Nesse sentido, estas orientações permitem enfatizar a premissa de que a Creche é responsável pelos atos de cuidar e educar.

O ato de cuidar implica múltiplos significados, tais como: (...) estar atendo ao desenvolvimento e às necessidades de cada criança (...) certificar-se que a criança se está a desenvolver bem, física e psicologicamente (...) perceber se a criança descansa, bebe e come o que necessita (...) compreender a forma como se interessa pelo que a circunda, como utiliza os seus sentidos e desenvolve as suas funções motoras (...) estar atento ao bem-estar e mostrar interesse, empatia, afeto, envolver-se na interação com a criança, dando atenção ao que ela comunica e ao que a fascina. (Portugal, et. al., 2016, p. 5)

Sendo assim, cuidar traduz-se num ato complexo, uma vez que não basta apenas prestar cuidados às crianças, mas sim ter capacidade de compreender e contribuir para o desenvolvimento holístico das mesmas.

O ato de educar no contexto de Creche significa “(...) trazer para fora, criar, atualizar o potencial de cada criança (...) sendo o ato de educar o que alimenta, nutre, apoia e cuida para que esse processo aconteça.” (Portugal, et. al., 2016, p. 5) Isto implica a ideia de que educar é muito mais do que uma partilha de conhecimentos, passa pela equipa pedagógica criar oportunidades de aprendizagem que visem o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e físicas, ampliando o conhecimento das crianças de forma segura e responsável.

As OPC

(...) são o documento referência para os/as educadores/as de infância baseado num conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que apoiam a sua ação pedagógica (...) cuja ação integrada proporciona uma educação e cuidado de qualidade para as crianças até aos três anos de idade. (Marques, et. al., 2024, p. 8)

Assim, vão reconhecer uma variedade de indicadores inerentes ao contexto de Creche, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Esses indicadores apontam uma diversidade de áreas a serem trabalhadas, no brincar que se revela como uma atividade essencial para as crianças, no envolvimento das mesmas nas atividades que vão sendo construídas, incentivando-as a participar com vista a uma experiência mais enriquecedora e significativa. Por fim, destacam ainda o papel crucial que o educador possui nas interações com as próprias



crianças. Este documento pretende criar e contribuir para um ambiente de aprendizagem em que a criança seja central e, por isso, o principal elemento.

Em suma, será importante ressaltar a função que os documentos orientadores e estruturantes possuem na comunidade educativa, sobretudo no contexto de Creche. Estes estabelecem diretrizes que garantem um melhor funcionamento da valência, através de indicadores como a missão, a oferta educativa, as orientações, a segurança e o bem-estar, na medida em que promovem o desenvolvimento integral de cada criança dos 0 aos 3 anos de idade.

1.2. Educação Pré-Escolar

Ao contrário do que acontece no contexto de Creche, a Educação Pré-Escolar é o ponto de partida para o início da aprendizagem formal enfatizando um período de descobertas, exploração e construção de conhecimento, em crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

No Pré-Escolar as crianças aprendem a interagir com o mundo à sua volta, assentando numa perspetiva que irá abranger áreas de conteúdos a serem trabalhadas como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Sendo assim:

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (OCEPE, 2016, p. 5)

O funcionamento das OCEPE centra-se numa gestão flexível do currículo, que resulta numa articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, bem como na participação ativa de cada criança durante todo o processo de educar.

Nesta fase, a importância do trabalho cooperativo, a empatia e a comunicação serão focos de trabalho. Sendo assim, as brincadeiras deixam de ser apenas momentos de diversão e são integradas em momentos de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento integral da criança.

A Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental na preparação para o ensino formal que se sucede. Neste contexto é proporcionado às crianças um ambiente educativo mais organizado, estruturado e favorável à aprendizagem da



criança. Contudo, a aprendizagem não se restringe apenas a essa preparação do ensino formal, uma vez que a criança aprende a expressar as suas emoções, a lidar com as adversidades, a ser persistente, resiliente, criativa, participativa e crítica.

Segundo as OCEPE (2016), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p.8), isto significa que o ambiente educativo, as interações e as relações que se vão estabelecendo agrupam-se num conjunto de situações de aprendizagem que influenciam diretamente o desenvolvimento holístico de cada criança.

Sendo assim, é fundamental, nesta valência, que a criança seja reconhecida enquanto agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, tal como as OCEPE (2016) referem, “(...) o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas (...)” (p.9), pois a partir daí a criança vai desenvolvendo competências e potencialidades que fomentem a sua agência, voz e participação.

Neste sentido, os documentos que cada Instituição adota potenciam um papel fundamental quanto à garantia da qualidade da educação de cada criança, no sentido de dar resposta a todas as crianças, através de diretrizes e princípios fundamentais para o seu desenvolvimento.

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (OCEPE, 2016, p. 4)

Desta forma, existindo um continuum educativo entre a Creche e a Educação Pré-Escolar, as experiências e oportunidades de aprendizagem vividas no contexto de Creche são prolongadas e desenvolvidas no Jardim-de-Infância. Nessa fase, a construção de alicerces de aprendizagem vai sendo intensificada e ampliada por que irão ser consolidadas as aprendizagens obtidas anteriormente.

Em suma, a transição educativa entre a Creche e o Pré-Escolar garante a continuidade das aprendizagens e práticas pedagógicas que se vão realizando,



bem como assegura de forma mais estruturada a participação da criança, contribuindo de forma significativa para o seu desenvolvimento holístico.

1.3. Os Espaços

O ambiente educativo engloba indicadores intrínsecos ao desenvolvimento holístico das crianças, nomeadamente os diferentes âmbitos de aprendizagem, as interações entre crianças/crianças e crianças/adultos e a organização do espaço, orientando-se por princípios que estruturam e articulam os espaços educativos na Creche e na Educação Pré-Escolar.

Para isso, as OPC (2024) defendem que o espaço deverá atender a uma série de requisitos, tais como ser “(...) um ambiente educativo acolhedor, seguro, inclusivo e sustentável (...)” (p. 45) Porém, defendem ainda que a organização do espaço deve-se focar nas decisões, nas ações e na intencionalidade educativa, de modo a agregar a participação de todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo. (Marques, et. al., 2024)

Por outro lado, segundo as OCEPE (2016), “As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes.” (p.21) Isto significa que o ambiente educativo desempenha diversas funções, em que o tempo e o espaço são considerados elementos essenciais para o bom funcionamento da organização educativa, bem como um ambiente propício ao bem-estar e segurança das crianças, potenciando a sua participação e agência durante todo o processo educativo.

Segundo Schafer (2011) citado por (Cortesão & Jesus, 2020, p. 4), o ambiente educativo deve ser propício à expressão individual, um local onde a criança se sinta à vontade para partilhar experiências, um lugar onde se possa dar liberdade ao aluno para desenvolver as suas capacidades criativas. Este é mais um dos exemplos que irá ditar a forma como a participação se vai processando, dentro do contexto de sala. O espaço deve ser apelativo a essa mesma participação, dando oportunidade às crianças para se desenvolverem ao nível cognitivo, social, físico e emocional.

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço



pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008). Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11)

Tal como refere a citação acima apresentada, o ambiente educativo pode ser visto como promotor da Participação das Crianças na Educação de Infância, através da criação de um espaço propício à aprendizagem; um espaço que permita que as crianças se sintam confortáveis e seguras; que tenha em conta as experiências e interesses das crianças e, por fim, que seja um espaço diversificado que permita ajustes, adaptações e flexibilidade. Assim, ouvir os interesses e perspetivas das crianças quanto aos elementos a integrar nos espaços educativos será o ponto-chave para a organização de um espaço promotor da participação. Deste modo, um espaço onde são integrados os interesses das crianças, dando resposta também às suas necessidades, um espaço que ofereça oportunidade de as crianças construírem relações de confiança, estabelecerem a autoestima, contribuindo para um desenvolvimento ao nível estético, escutando o que estas consideram importante e significativo, contando com a sua participação, será um espaço que pode, de facto, contribuir para a promoção da participação das crianças no ambiente educativo.

1.3.1. Organização dos Espaços

Na educação de infância a organização dos espaços é determinante para a forma como se vai desenrolar a participação da criança.

Cada abordagem pedagógica propõe conceções inovadoras sobre a forma como os ambientes educativos podem ser estruturados para promover experiências significativas e enriquecedoras para as próprias crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), as teorias que preconizam essa mesma organização passaram por *Reggio Emilia*, *HighScope* e *Goldschmied e Jackson*. Cada uma destas abordagens enfatiza a importância da organização do espaço em prol da aprendizagem ativa e participação das crianças, destacando a extrema importância do ambiente educativo. Assim, numa fase inicial, será necessário compreender essas conceções teóricas quanto à forma como o espaço pode ser promotor da participação das crianças.

A organização do espaço segundo a pedagogia centrada na abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, segundo Oliveira-Formosinho (2013) divide o



ambiente educativo em três dimensões, sendo eles a piazza que representa um espaço central dentro do contexto, onde ocorrem indicadores de interações, promoção das relações e encontros. A segunda dimensão é denominada de atelier onde ocorre a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, com vista a enfatizar a individualidade de cada criança reconhecendo as suas especificidades e processos de evolução. Como terceira e última dimensão, propõe-se a existência da sala de atividades que irá promover a participação das crianças, através da criação de aprendizagens plurais para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 33)

Na abordagem de HighScope traduzindo as experiências-chave para áreas de interesse a serem exploradas na educação de infância, a organização do espaço representa uma variedade de áreas que representam “(...) a área do movimento, da areia, da água, dos livros, das artes, dos blocos, da casinha, das bonecas e dos jogos.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 34) que visam representar elementos caracterizadores aos quais as crianças vão demonstrando interesse em explorar.

Segundo Goldschmied e Jackson (2000) citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a organização de um espaço que fomente a participação das crianças requer salas de atividades que procurem estabelecer um equilíbrio entre a confiança e a amplitude, na medida em que o espaço deve possuir as dimensões suficientes e necessárias para que as crianças possam desenvolver-se ao nível motor e, para que aquelas que não adquiriram essa competência, tenham um local dentro da sala de atividades propício à sua segurança e tranquilidade.

Com isto, defende-se que a organização dos espaços no contexto de Creche e Jardim-de-Infância pode, de facto, desempenhar um papel para o desenvolvimento da participação das crianças, ao promover as interações positivas dentro do contexto de sala e entre os membros da equipa pedagógica.

1.3.2. Os Espaços como Promotores da Participação

A abordagem pedagógica centrada na Participação das Crianças destaca a importância dos espaços para o seu desenvolvimento, incentivando e valorizando a participação ativa e significativa nas crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Isto

remete para a ideia de que “o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria (...) tendo em conta a sua realidade cultural e social (...) permite o desenvolvimento e construção de conhecimento.” (Sintra, 2018, p. 20). Esta perspetiva salienta a importância de envolver e tornar as crianças agentes ativas na construção das suas próprias aprendizagens.

Ao abordarmos a relevância que os espaços possuem, será igualmente emergente perceber a necessidade de existirem ambientes educativos inclusivos que dizem respeito a “(...) práticas pedagógicas inclusivas centradas nos alunos, cuja utilização potencia oportunidades de aprendizagem e participação de todos e de cada aluno.” (Pedroso, 2022, p. 14) e ambientes colaborativos em que predominem “(...) abordagens de trabalhos de grupo que promovam a aprendizagem de todos os elementos do grupo.” (Costa & Lima, 2021). Assim, percebe-se a importância e o impacto que os ambientes de aprendizagem possuem na promoção da participação das crianças, permitindo que estas se desenvolvam no sentido de se tornarem cidadãos ativos e participativos em todos os contextos em que se encontrarem inseridas.



Figura 1 - Brainstorming extraído do Livro “ O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação” de Oliveira-Formosinho (2011), p.102

Analisar a importância dos espaços, enquanto espaços democráticos, para a promoção da participação das crianças reitera a importância da preparação e a inserção das crianças num ambiente propício à promoção de igualdade, à participação das equipas pedagógicas da sala (Educadora e Auxiliar de Ação Educativa), à inclusão e valorização das diversidades e, por fim, ao desenvolvimento do sentido de responsabilidade das crianças, aquando da sua participação.



Uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008). ((org.), Andrade, & Formosinho, 2011, p. 104)

Os espaços de Creche e de Jardim-de-Infância devem refletir o modo como se processa e se estimula a participação das crianças, com vista à promoção de um ambiente agradável, acolhedor e que potencie a criação de ambientes educativos em que sejam fomentadas as interações e as relações que estimulem a criança a adotar um papel ativo durante todo o seu processo de aprendizagem. Deste modo, os espaços poderão contribuir para a participação das crianças, promovendo a sua autoestima, a autonomia e a confiança. Assim, a participação da criança no espaço torna-se parte integrante do seu processo educativo, uma vez que esta se envolve ativamente na construção do seu próprio conhecimento e nas tomadas de decisão inerentes ao seu percurso de aprendizagem.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial, para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1984) cit. por (Edwards, et. al., 1995, p. 157)

Em jeito de conclusão, é possível perceber que o espaço não pode ser visto apenas como ambiente físico, mas sim como algo mais abrangente e promotor do bem-estar e segurança nas crianças. Neste sentido, é fundamental perceber que a forma como este se organiza pode ou não contribuir para que se estabeleçam relações agradáveis e saudáveis, oferecendo uma perspetiva direcionada para a mudança, catalisando o que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. No espaço devem ser refletidos os valores e princípios que se promovem, visto que estes se assumem como espelho da identidade e da experiência das crianças, através de um ambiente estimulante e representativo. O espaço pode assim contribuir de forma significativa para o sentimento de pertença das crianças, contribuindo para um ambiente propício para o crescimento e aprendizagem.



1.4. As Interações

As interações são um elemento essencial na promoção da participação das crianças, pois refletem e contribuem para o desenvolvimento de qualquer ser humano, especialmente na fase dos 0 aos 6 anos de idade.

Nesse sentido, estão diretamente relacionadas com a afetividade, na medida em que esta, “é profundamente significativa para a aprendizagem das crianças do nascimento aos três anos e está presente no desenvolvimento das relações humanas.” (Quiñones, et. al., 2021, p. 13) A afetividade é uma característica inerente ao processo de desenvolvimento de cada criança.

Segundo as OPC (2024), a Creche defende vários fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, contudo dois deles mencionam a importância das interações para o desenvolvimento dos bebés, sendo eles a imagem de bebé e criança competente, participante, e a centralidade das relações e interações. Esses dois princípios estão intrinsecamente ligados às interações, ao enunciarem que os bebés “Aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação, em experiências imersivas e contextualizadas.” (p.17) Sendo assim, as interações podem potenciar o conhecimento da criança e de si própria, fomentar a autonomia e a sua participação, bem como ajudar a conhecer o mundo e todo o seu meio envolvente. Assim, através das mesmas estarão a estimular o poder de tomada de decisão individual e um sentido de responsabilidade e, ainda, a promover competências ao nível das relações positivas, vinculativas que estabeleçam e firmem relações interpessoais e comunicativas, uma vez que “(...) a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo (...)” (Marques, et. al., 2024, p. 18)

No Jardim-de-Infância, as interações desempenham também um papel preponderante para o desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem, nesta valência, é fomentada através do desenvolvimento das interações que se vão estabelecendo durante o dia-a-dia, neste contexto. Esta afirmação é sustentada pelas OCEPE, quando se afirma que aprendizagem é um:

Processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências proporcionadas por



contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações que apoio o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Na educação de infância, a aprendizagem está intimamente interligada com o desenvolvimento. (OCEPE, 2016, p. 105)

Deste modo, percebe-se que as interações constroem uma parceria para o processo da aprendizagem e de desenvolvimento da criança, enquanto cidadã participativa e ativa.

Durante todo este processo a forma como o adulto interage com a criança define como esse vínculo se vai estabelecendo, sendo importante para o seu processo de desenvolvimento. Os educadores têm um papel significativo, uma vez que são tidos pelas crianças como modelos de comportamento e de ações adequadas ao contexto do quotidiano, logo este tipo de interação deve ser alicerçado através de um incentivo à expressão de opiniões e tomada de decisões.

O estudo do papel educador junto às crianças não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas Creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas. (Oliveira, 2002, p. 141)

A citação acima referida destaca a importância do papel do educador na observação e mediação das relações que as crianças vão criando entre si, sobretudo no contexto do Pré-Escolar. As interações no Jardim-de-Infância fomentam a promoção de uma perspetiva do saber estar e saber ser em comunidade, visto que este indicador é fundamental para o bem-estar emocional das crianças. Desta maneira, as interações têm impacto na forma como se processa o desenvolvimento da participação das crianças, através do seu contributo ao nível da autoestima, da autonomia, da independência e da confiança das crianças, preparando-as para a vida.

Segundo Trevisan (2018), citado por Cortesão e Jesus (2020) “A verdadeira escuta das vozes dos alunos pressupõe um trabalho de desconstrução, interpretação, devolução e, finalmente, de toma de decisão conjunta entre alunos e adultos com diferentes níveis de responsabilidade na escola” (p.4). Isto remete para a ideia de que a promoção das interações para a participação das crianças, dentro do ambiente pedagógico é um fator essencial para o trabalho colaborativo entre as

crianças e o adulto. Será de ressaltar a importância que a atribuição de papéis terá na participação. Saber escutar é um dos indicadores mais relevantes durante o processo de participação, uma vez que a voz das crianças deverá ser ouvida, com vista à sua contribuição durante todo o processo educativo. Nesse sentido, será possível estreitar relações de confiança, entre os diferentes integrantes da comunidade educativa. Como afirmam Cortesão e Jesus (2020), “Escutar os alunos significa, assim, criar oportunidades para que possam compartilhar opiniões sobre diferentes assuntos, desde os mais simples, como a infraestrutura da escola e as atividades em sala (...)” (p.4).

O processo de estabelecer interações para a promoção da participação das crianças passa por reconhecer a forma como estas impactam as suas aprendizagens, uma vez integradas no seu processo de desenvolvimento holístico. As interações contribuirão para estabelecer relações de confiança entre os diferentes intervenientes da equipa pedagógica.

As interações e o papel do adulto são preponderantes, uma vez que a forma como o adulto interage, planeia e promove as aprendizagens ditará como se irá processar a própria interação. Sendo assim, é possível identificar fatores promotores e inibidores que estão ligados à forma como se processa a participação das crianças, aspetos que serão discutidos mais à frente.

1.5. Participação das Crianças nos Contextos Educativos

1.5.1. Conceito de Participação

A sociedade contemporânea começa a reconhecer cada vez mais que a criança, desde a sua idade mais precoce, deverá possuir um papel ativo durante todo o seu processo de desenvolvimento, sendo ouvidas e valorizadas em qualquer um dos contextos em que se insiram. Nesse sentido, quem se insere no binómio entre cuidar e educar “(...) sabe que o ato de educar implica participar.” (Cortesão & Jesus, 2020, p. 4)

O conceito de participação revela um confronto entre diferentes autores e emerge com vista a dar significado e resposta à postura com que cada criança poderá adotar aquando da sua participação. A participação das crianças está dependente da forma como o adulto vai promover e criar ambientes e interações que fomentem



este princípio. Sendo assim, as crianças poderão tornar-se ativamente envolvidas no processo de aprendizagem, nos diferentes contextos em que participam.

A participação pode ser definida como o “ato ou efeito de participar” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2024). A participação segundo Hart (1992) citado por Pinto (2023) assenta no

processo de partilha de decisões que afetam a vida de alguém e a vida da comunidade em que se vive, os meios através dos quais se constrói uma democracia, um padrão em relação ao qual as democracias devem ser medidas. A participação é, assim, o direito fundamental da cidadania.” (p.3)

Logo, a participação enfatiza a partilha de decisões na construção de uma democracia, sendo essa participação um direito inerente a qualquer cidadão.

A participação das crianças é uma prática crucial para promover uma cultura democrática, desde a idade mais precoce da sua vida, preparando-as para se tornarem cidadãos ativos, conscientes, informados e potenciando o sentido de responsabilidade em cada um deles.

A participação das crianças e dos jovens na educação constitui a mais relevante condição para que a educação, e não apenas o ensino, ocorra ao mesmo tempo que representa o meio mais consistente e efetivo do seu acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento livre, inteiro e solidário. A própria educação não deveria, pois, pensar-se e fazer-se fora de um claro horizonte de participação das crianças e dos jovens. (Azevedo, 2023, p. 3)

A importância da participação ativa das crianças no processo educativo visa a contribuição para o desenvolvimento das mesmas, sobretudo garantindo que as crianças vejam a participação como uma condição a que têm direito e, através da qual, se podem tornar agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, será através da participação que a construção dos conhecimentos da criança será ampliada, uma vez que implicará a adoção de estratégias pedagógicas para que as crianças se tornem parte integrante do ambiente educativo.

Nesse sentido, é fundamental repensar práticas educativas que garantam a existência de uma participação ativa das crianças, reconhecendo o impacto positivo que esta terá no desenvolvimento holístico de cada criança. Tal como afirmam Cortesão e Jesus (2023), “Participar, e agora especificamente no que diz respeito à participação das crianças e jovens, significa poder influenciar os



processos de decisão que envolvem negociação entre adultos e crianças/jovens sobre questões relacionadas com eles e com o seu desenvolvimento.” (p.6), visando sempre o valor que prioriza a criança enquanto ser individual ao estar integrada num espaço democrático.

Para que melhor se entenda a estruturação dos diferentes níveis de participação que as crianças vão detendo ao longo de todo o seu percurso, segundo Cortesão e Jesus (2023), existem níveis que categorizam os processos de participação das crianças sendo estes, a (a) Participação Condicionada, a (b) Participação Consultiva, a (c) Participação Colaborativa e a (d) Participação Codecisora, Democrática.

A Participação Condicionada preconiza uma ideia de que as crianças são unicamente vistas como fontes de informação, estando assim ausentes de tudo o que são tomadas de decisão, apenas sendo informadas dos resultados obtidos nesses processos. Por sua vez, na Participação Consultiva as crianças colaboram, através da partilha das suas opiniões, com vista a um trabalho com base nos seus interesses. No que diz respeito à Participação Colaborativa, as crianças são incentivadas a expressarem-se e a pensarem na possível aplicação dos seus interesses no contexto educativo. Por fim, a Participação Codecisora, Democrática assume-se como a integração definitivamente da criança no processo de aprendizagem, através de um envolvimento e implicação da mesma e uma partilha de responsabilidades e tomadas de decisão entre os diferentes intervenientes da equipa pedagógica. Em suma, esta última categoria de Participação é aquela que irá tornar todo o processo educativo muito mais relevante e será a que, efetivamente, prepara realmente as crianças para uma melhor integração em todo o sistema democrático. (Cortesão & Jesus, 2023, p. 10)

1.5.2. Fatores Promotores e Inibidores da Participação das Crianças

Ao tornarmos as crianças agentes ativos do seu processo de desenvolvimento, a eficácia da sua participação assenta numa convergência de indicadores que atuam enquanto promotores ou inibidores dessa mesma participação. Isto é, considera-se fundamental perceber que há fatores que facilitam ou impossibilitam as crianças de tomarem decisões, se expressarem e contribuírem para a sua evolução dentro do contexto educativo.



Salientando a importância de integrar as crianças nos variados processos de decisão ao potenciar uma maior relação de confiança e uma maior eficácia durante o processo escolar, é fundamental identificar que tipo de fatores podem promover a participação plena das crianças. Segundo Cortesão e Jesus (2020), para a promoção da participação das crianças é essencial ouvi-las e incluí-las nas decisões, apresentando de forma clara as ideias, objetivos e expectativas; praticar uma escuta ativa e contínua; romper com o modelo tradicional de escola ao adotar novas estratégias de interação e trabalho e, por último, a construção de uma relação de confiança entre todos os intervenientes.

Por outro lado, é importante perceber que existem ações que vão inibir a participação plena das crianças como, por exemplo, o não dar relevância às propostas das crianças aquando dos momentos de decisão; o adotar uma linguagem pouco clara e estimulante; adotar uma posição hierárquica adulto/criança; ouvir de forma pontual; estar apenas focado no ensino escolar tradicional e, por fim, a falta de partilha de informação pertinente, que colocará em causa a credibilidade das ações perante as crianças, desencorajando-as. (Cortesão & Jesus, 2020, p. 15)

1.6. O Papel do Educador para a promoção da Participação das Crianças

Segundo o decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto, anexo 1, II - Concepção e desenvolvimento do currículo “Na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p.11) Como prática educativa constante, é fundamental que o educador respeite o currículo, adequando-o e ajustando-o ao grupo e ao meio envolvente.

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança seja explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a). (OCEPE, 2016, p. 9)

Assim, o educador de infância possui um papel preponderante para o desenvolvimento integral e das aprendizagens das crianças, proporcionando



estímulos e oportunidades de aprendizagem e de participação com vista a um melhor desenvolvimento.

O papel do educador passa por diversas funções, nomeadamente a criação de ambientes educativos enriquecedores, o fortalecimento de diferentes tipos de interações e relações que irão potenciar a participação.

Defende-se que o educador deve procurar conceber e organizar um ambiente estimulador da curiosidade e do ímpeto exploratório, promovendo a implicação de cada criança dentro do contexto, à medida que a criança desenvolve “(...) os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma.” (OCEPE, 2016, p. 11.) Dessa maneira é através da construção de um ambiente educativo enriquecedor que a criança vai estabelecendo alicerces relacionais com o outro.

No entanto, o papel do adulto não passa unicamente por fomentar os ambientes educativos tornando-os significativos, nem por potenciar as relações que se estabelecem. O adulto deve adotar como prática pedagógica uma postura reflexiva, atenta e de escuta ativa, tal como afirma Rinaldi (2012), citada por Carvalho e Sâmia, (2016), o/a educador/a deve estar preparado para escutar as crianças, com vista à promoção da sua participação e da sua agência.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. (Trevisan, 2012, p. 355)

Esta abordagem irá fomentar a participação das crianças dentro do contexto de sala. A partir do momento em que o adulto é capaz de reconhecer e valorizar as capacidades que as crianças vão desenvolvendo, este foca-se na construção de um ambiente que incentiva a autonomia e a participação ativa dos alunos. Deste modo, a prática educativa e a postura que o adulto adota, sublinham a importância de uma visão que capacita as crianças para o ato de participar, através do reconhecimento do seu potencial e fomentando o seu desenvolvimento integral.

A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vida e vozes. (Trevisan, 2012, p. 354)



Tal como menciona a citação anteriormente enunciada, a participação é vista como um direito, ou seja, um elemento essencial para a vida em comunidade, enquanto cidadãos ativos, um direito ativo, centrado na cidadania que subsiste à vida humana. Assim, cada criança deve ter a oportunidade de se envolver ativamente em questões que a implicam, ressaltando a importância dos direitos individuais, mas também os que envolve a comunidade em que se insere.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989 e ratificada por Portugal em setembro de 1990 define os direitos que subsistem às crianças do mundo todo. Dessa maneira, este documento vai reforçar e garantir que todas as crianças, independentemente da sua raça, religião, cultura ou origem, possuam direitos básicos como, por exemplo, o direito à vida, à saúde, à educação, entre outros.

A CDC surge no âmbito de proteger todos os direitos das crianças. No que concerne ao conceito de participação, o artigo 12.º patente na presente convenção afirma que “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.”; e ainda o artigo 13.º apresenta a premissa de que a criança “(...) tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações (...)”. Ambos os artigos defendem a participação enquanto direito, um elemento essencial para a vida em comunidade, enquanto cidadãos ativos, defendendo que cada criança tem o direito de se envolver ativamente nas diferentes questões que a implicam. Dessa forma, a participação é vista como meio de integração que ressalva a importância dos direitos individuais, bem como dos que envolvem a vida em comunidade.

Contudo, como ressalta Trevisan (2012), a infância não é um conceito unitário e as crianças escolhem diferentes formas e graus de participação, podendo optar por estar presentes sem participar diretamente na tomada de decisão. Esta perspetiva reforça a importância de reconhecer as crianças como indivíduos únicos, cujas diferentes formas de envolvimento devem ser respeitadas e valorizadas.

Em suma, ao longo do percurso educativo, a participação das crianças é influenciada pela forma como os adultos promovem as interações nos espaços, reconhecendo que cada criança é um ser único. Com isto, reconhece-se que o



educador desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente flexível e inclusivo, que potencia relações positivas e espaços estruturados.

1.7. Efeitos de Participação no desenvolvimento das Crianças

Os efeitos da participação no desenvolvimento das crianças estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento das suas competências sociais e pessoais. O ato de participar deverá estar implicado dentro dos contextos educativos, fomentando essas mesmas competências.

Sendo a Formação Pessoal e Social uma área de conteúdo definida como um princípio educativo que prevalece na Educação de Infância, esta torna-se alvo de estudo para compreender o modo como a participação se revela, através do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação. (OCEPE, 2016, p. 25)

A citação acima referida revela que a participação ativa das crianças é influenciada pelas competências sociais e pessoais que vão sendo desenvolvidas ao longo da infância, tendo em consideração o meio em que a criança se insere.

Tal como afirma o artigo 10.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), "(...) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania." (p.2), incide diretamente nos efeitos que a participação vai ter no desenvolvimento destas competências sociais, uma vez que a participação ativa promove competências comunicacionais e estabelece relações e interações entre pares. No que concerne às competências pessoais, a participação promove princípios e valores como a confiança, a segurança, a tomada de decisão individual, entre outros, na própria criança.

Com isto é possível perceber a importância da participação para o desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança. Logo, ao potenciar a participação das crianças durante todo o seu processo de aprendizagem, as



mesmas vão-se tornando pessoas ativas e envolvidas nos diferentes contextos em que se inserem.

Os princípios teóricos que sustentam esta investigação veem o conceito de participação como um direito fundamental das crianças, nos contextos educativos, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos ativos. A participação é assim entendida como o envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, através da valorização das suas opiniões, dos seus saberes, das suas necessidades e das suas experiências

Como já foi defendido, considera-se importante sublinhar o papel que os espaços e as interações podem desempenhar nos processos de participação das crianças, através da criação de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento destas, de forma que se sintam seguras, motivadas e integradas. Esta organização do ambiente educativo promove a autonomia, a curiosidade, o ímpeto exploratório e o envolvimento ativo de cada criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, através da tomada de decisões e nas interações que se vão estabelecendo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento holístico.

II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O segundo capítulo do presente relatório de estágio visa, através do enquadramento metodológico, revelar os resultados investigativos quanto à questão que o Papel dos Espaços e das Interações têm na Promoção da Participação das crianças. Assim, irão estar elencados não só os procedimentos, mas também as práticas pedagógicas que corroboram os objetivos delineados.

A presença em contextos educativos diferenciadores pretende entender e delinear quais os métodos e técnicas educativas que sustentam a presente investigação. Isso implica analisar o modo como os espaços estão organizados e as dinâmicas de interação utilizadas, uma vez que se defende que esses fatores influenciam a participação ativa das crianças nas instituições educativas.

Partindo de uma perspetiva holística e integrada, esta investigação assenta na mobilização de diferentes métodos de investigação que pretendem clarificar a credibilidade de toda a pesquisa realizada. Deste modo, a realização de um estudo de caso múltiplo pretende procurar respostas para a pergunta de partida “De que modo os espaços e as interações promovem a participação das crianças?”, assim como ir de encontro aos objetivos previamente definidos, sendo eles entender de que forma os espaços influenciam a participação das crianças; compreender qual é o papel das interações no processo de participação das crianças; perceber qual é a perspetiva dos educadores quanto ao conceito de participação e, por fim, descobrir qual o conceito de participação para as próprias crianças.

Este enquadramento metodológico descreve o processo colocado em prática, respeitando uma ordem cronológica, tendo em consideração a forma como a investigação se foi desenvolvendo ao longo de um ano e meio. Nesse sentido, neste capítulo irão estar consignados de forma pormenorizada e fundamentada, os princípios metodológicos aplicados, bem como as técnicas e instrumentos de observação utilizados na recolha de dados, a sua análise e interpretação.



2.1. Desenho de Investigação

Segundo Cortesão (2019), as opções metodológicas feitas numa investigação estão sempre fortemente articuladas com as questões que se pretendem observar, assim como com a posição que cada investigador assume perante o seu objeto de estudo. Sendo assim, as escolhas metodológicas apresentam um papel preponderante durante o período de investigação e na qualidade do mesmo.

Esta investigação foca-se na análise de duas diferentes instituições educativas, protocoladas com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), inseridas no contexto de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contexto de Creche e Jardim de Infância, com vista a compreender de que forma é que estas instituições fomentam a Participação das Crianças, através da organização dos espaços e das interações. Este projeto assenta na ideia de que os resultados que irão ser evidenciados poderão revelar um paradigma ou um paradoxo. O paradigma poderá existir na possibilidade de se perceber se, efetivamente, as instituições incluídas na investigação promovem a participação das crianças, através do espaço e das interações. Por outro lado, o paradoxo poderá existir caso as práticas educativas dessas instituições, ao invés de promoverem a participação das crianças, acabem por a inibir.

No sentido de recolher dados que ajudem a esclarecer esta questão recorreu-se a um estudo de caso múltiplo utilizando-se uma estratégia centrada na triangulação de dados entendida como “(...) uma combinação de diferentes pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados suscetíveis de, tal como afirmam Denzin e Lincoln (2000), “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”. (Gonçalves, et al., 2021, p.51) Assim, a pesquisa e a análise de conteúdo dos dados visam aumentar a veracidade dos resultados obtidos.

La triangulación constituye el proceso básico para la validación de datos de carácter cualitativo y comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno para que las debilidades de cada una de ellas se eliminen y, en cambio, se sumen sus fortalezas. (Alvariñas-Villaverde & Pino-Juste, 2019, p. 33)

A triangulação de dados é vista como um processo que recorre a múltiplos instrumentos e estratégias de observação para enriquecer a investigação realizada. Os métodos integrados nesta investigação centram-se na observação

participante, direta e indireta, de modo a obter evidências mais concretas. Dessa forma, a triangulação contribui para se compreender de modo mais detalhado os resultados obtidos, através da análise de diferentes perspectivas.

2.2. O Projeto de Investigação

Segundo Minayo (2015), o estudo qualitativo foca-se nas “(...) pesquisas qualitativas [que] são um tipo de investigação orientado para análise de casos concretos em sua temporalidade e localização, por meio de expressões e significados que as pessoas dão aos seus pensamentos, atitudes, comportamentos e práticas.” (p.18), uma vez que se procura reconhecer características das diferentes instituições educativas, através da realização de um estudo de caso múltiplo.

O que é estudo de caso? A posição tomada na Conferência de Cambridge (Adelman et. Al., 1976), foi que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância” (p.2). (André, 1984, p. 51)

A realização de um estudo de caso, permite a observação de um “caso” educativo, olhando-o não como um exemplo generalizável a todos os contextos educativos, pois “o conhecimento gerado através de um único, próprio, singular” (André, 1984, pp.50-51), procurando obter uma junção de dados que visem o resultado que “procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (André, 1984, p. 52), através dos diferentes resultados obtidos e de diferentes técnicas de recolha de dados, o que permite realizar a triangulação dos dados.

Uma das técnicas a que se recorreu foi a análise documental dos documentos orientadores das instituições cooperantes no sentido de perceber os contextos e os princípios e valores pelos quais se regem.

Outra das técnicas utilizadas foi a observação participante,

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar realmente nos eventos sendo estudados. (Yin, 2009, p. 138)

Este tipo de observação, segundo Bodgan e Biklen (1994), citado por (Bulhões, et. al., 2018), assume que o instrumento principal é o investigador, pois é a fonte direta



de onde são retirados os dados, uma vez que o próprio investigador se insere ao longo da investigação dentro do próprio contexto.

No âmbito desta metodologia de observação participante foram analisadas duas instituições de ensino, onde se realizaram as práticas de ensino supervisionadas em contexto de Creche e Pré-Escolar, contextos nos quais foram realizadas notas de terreno, registos de observação da prática supervisionada e construção de grelhas de observação, focadas na organização do espaço e no impacto das interações durante a concretização das assembleias em contexto de sala. Estes instrumentos têm como principal função compreender de que modo os espaços e as interações potenciam a participação das crianças nas diferentes perspetivas, enfatizando o papel de cada uma delas enquanto agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

A presente investigação pretende fazer a triangulação dos dados e, por isso, compreender e ouvir os diferentes agentes educativos, nomeadamente os educadores cooperantes das instituições onde foram realizadas as investigações, compreender a sua perspetiva e as suas práticas no que diz respeito à participação da criança no seu espaço educativo e nas interações que se estabelecem. Dessa forma, foram realizadas entrevistas às educadoras de infância cooperantes (cfr. Apêndice I).

A entrevista é uma situação de interação pessoal, conduzida tecnicamente, que tem como objetivos principais fazer um diagnóstico, recolher informação e/ou prestar ajuda. (...) É um método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e sentimentos das pessoas. (Gonçalves et. al., 2021, p. 67)

As entrevistas foram ferramentas essenciais para entender as perspetivas, opiniões e experiências das educadoras quanto à participação das crianças no ambiente educativo. Assim, as entrevistas permitiram compreender as práticas educativas adotadas quanto a esta temática, bem como uma reflexão sobre o papel que, de acordo com as perspetivas das entrevistadas, os espaços e as interações desempenham no processo de participação de cada criança.

Ainda com a preocupação de recolher dados sobre as perceções das crianças foi realizado um grupo de discussão focalizado com 6 crianças, inseridas no contexto de pré-escolar.



Segundo Silva e Pinto ao citar Vala (1986), o grupo de discussão focalizada com crianças “(...) é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.” (p.102) Este método de investigação é caracterizado por se tratar de uma análise dinâmica que permite revelar as perspetivas que as crianças possuem quanto à temática abordada, bem como os significados implícitos e as interações que vão emergindo ao longo da conversa. (cfr. Apêndice II)

De modo a corroborar o que o enquadramento teórico afirma é necessário analisar os dados que foram sendo obtidos durante a investigação, sendo emergente estruturar, organizar e refletir sobre estes de forma a construir um entendimento concreto sobre o objeto de estudo. Assim:

A análise de dados é “(...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmo materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Neste sentido, a análise de dados do presente estudo alinha-se à natureza exploratória e interpretativa da investigação, uma vez que visa compreender de modo efetivo as perceções e vivências das crianças e dos adultos envolvidos.

A partir da transcrição do grupo de discussão focalizada realizado com as crianças, da transcrição de duas entrevistas realizadas com as educadoras cooperantes e, das grelhas de observação, foi realizada a análise de conteúdo dos dados recolhidos que segundo Gonçalves, et al., (2021), é um método que “(...) na abordagem qualitativa, acredita-se epistemologicamente que os dados e as interpretações traduzem (...) (traduzindo, assim, uma coconstrução coletiva)” (pp. 134 e 135). Desta forma, a análise de conteúdo realizada articula os referenciais teóricos com os dados recolhidos, evidenciando as temáticas abordadas quanto ao papel dos espaços e das interações, enquanto promotores da participação das crianças, procurando encontrar sentido e sensibilidade, dando resposta à pergunta de partida.

2.3. Contextos da Investigação

2.3.1. Instituição A: Sala do Berçário

A análise dos documentos orientadores da instituição (cfr. Apêndice III), permitiu perceber que Instituição A é uma instituição que promove “pontes educativas”, isto



é, uma colaboração entre a escola, a família e a comunidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento holístico das crianças. A partir disso defende uma educação inclusiva enfatizando aprendizagens significativas, culturais e artísticas. O Regulamento Interno (RI) da instituição organiza o funcionamento da Creche, enquanto o Projeto Educativo (PE) orienta as práticas pedagógicas, priorizando a inclusão e a valorização da cultura. Por fim, o Plano Anual de Atividades (PAA) organiza as atividades que vão decorrendo durante o ano letivo, de forma a garantir uma educação de qualidade e a participação ativa de toda a comunidade educativa.

A observação participante integrada na sala do berçário, em contexto de Creche na Instituição A, permitiu realizar registos descritivos e contínuos quanto às características do grupo (cfr. Apêndice IV), bem como analisar os documentos estruturantes da Instituição A, o ambiente educativo e as interações. De acordo com os dados recolhidos, é possível afirmar que o grupo em estudo era um grupo pouco autónomo, curioso e bastante ativo, cada vez que se trabalhava um assunto do interesse do mesmo.

Com a investigação realizada no contexto educacional de Creche, na Instituição A, através de uma entrevista à Educadora Cooperante foi possível entender qual a posição da mesma em relação a esta temática e se, efetivamente, fomenta, através dos espaços e das interações, a participação das crianças, sobretudo na sala do berçário.

Essa entrevista perspetiva o entendimento do funcionamento do espaço e a aplicação de estratégias que promovam a Participação das Crianças, na sua idade mais precoce, sendo que esta sala do berçário englobava crianças dos 4 meses até 1 ano de idade.

2.3.2. Análise dos Dados

2.3.2.1. Observação Participante

No contexto da Instituição A, o ambiente educativo é estruturado de forma a garantir que todas as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento, possam participar ativamente. Sendo assim, foi possível perceber através dos registos de observação realizados, que a sala do berçário nesta instituição, encara os espaços e as interações como promotores da

participação da criança. Não será errado afirmar a importância que estes dois indicadores possuem perante uma faixa etária tão precoce que engloba crianças dos quatro meses até um ano de idade. No que concerne ao espaço (cfr. Apêndice V), a sala do berçário caracteriza-se pela organização de um ambiente estruturado, onde foram evidenciados indicadores primordiais como o respeito, a importância das rotinas e a participação ativa de toda a equipa pedagógica. Assim, o espaço da Instituição é revestido por uma cor neutra, de forma a dar claridade à sala e está dividida em três dimensões, tal como é possível observar na seguinte planta ilustrativa:

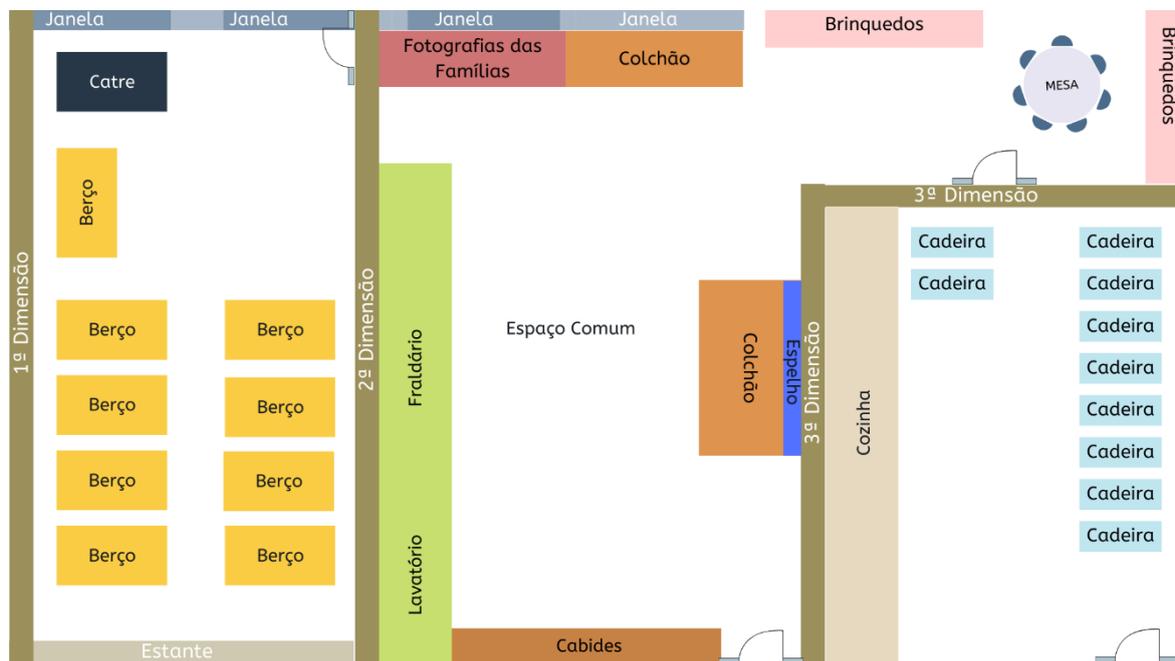


Figura 2 - Planta da sala do berçário, na Instituição A

Na planta acima ilustrada, a organização do espaço está estruturada de forma a promover a participação das crianças, dos 4 meses até a 1 ano de idade. Com isto, oferece áreas para exploração motora, as interações pessoais e sensoriais, de descanso, de higiene/cuidados e de refeições, onde predominam interações mais individualizadas e existe uma forte interação entre todos os elementos.

Esta planta é reflexo de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, uma vez que promove a participação dos bebés. Esta organização potencia a exploração, a interação e os diferentes níveis de desenvolvimento da criança.

No que diz respeito às interações (cfr. Apêndice VI) entre adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, no presente contexto estabelecem uma relação de

cooperação e partilha. Neste sentido, a equipa pedagógica inserida na sala do berçário encara os diferentes momentos rotineiros, como promotores da participação dos bebés, tal como é possível observar na tabela seguinte:

Contexto	Tipo de Interações	Observação
Acolhimento	A equipa pedagógica procura cumprimentar todas as crianças, dando-lhes as boas-vindas. Assim, estará a criar um ambiente acolhedor e seguro, facilitando a transição do contexto familiar para a sala do berçário.	Ao ser desenvolvida esta relação entre pares, os bebés irão sentir-se mais confortáveis e confiantes na exploração do espaço, uma vez que estarão a desenvolver o vínculo.
Atividades	A comunicação é constante, incentivando a participação ativa das crianças, ao serem apresentadas propostas motivadoras que potenciem a interação.	Numa fase mais precoce, os bebés começam a responder aos estímulos, a manifestar preferências e a envolver-se em atividades de exploração.
Higiene	O adulto comunica com a criança, ao explicar o que se está a suceder para que o momento se torne mais confortável e seguro para o bebé.	Neste tipo de interação, o bebé começa a desenvolver uma sensação de previsão quanto ao que está a acontecer à sua volta.
Refeições	O adulto mantém um contacto consistente durante este momento, tornando-o significativo e promovendo um ambiente de interação.	Nestes momentos, os bebés participam ativamente através de gestos, expressões faciais e vocalizações, de forma a dar resposta ao adulto.
Hora do sono	A interação é mais passiva, uma vez que o objetivo é criar um ambiente calmo e	A previsibilidade e segurança deste momento apoia o bebé a gerir as suas

	tranquilo para o descanso do bebé.	emoções e a sentir-se confortável, visando o seu bem-estar.
--	------------------------------------	---

Figura 3 - Tabela sobre as diferentes Interações retirada da Observação Participante

A presente tabela demonstra o modo como a participação dos bebés se evidencia, através das interações que acontecem ao longo do dia. Assim estas duas temáticas estão intrinsecamente ligadas, uma vez que contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do bebé.

A caracterização do grupo visa demonstrar a evolução das características do grupo. Tendo por base a teoria de Vygotsky (1978), citada por Papalia et. al., (2001) que enfatiza que as interações com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Isto é observado na sala do berçário, através da comunicação que predomina entre adultos e crianças. As formas de expressão, como o choro ou o palrear, são exploradas pela equipa pedagógica de forma a potenciar o diálogo e a participação ativa das crianças no espaço.

Segundo a teoria de Piaget, este grupo de crianças situa-se no Estádio Sensório-Motor, uma vez que "(...) os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento." (Papalia et al., 2001, p. 198). Através da observação participante foi possível notar que os bebés presentes no 3º sub-estádio, correspondente dos 4 e aos 8 meses, exploram o espaço através de ações repetidas, demonstrando interesse e resiliência. O desenvolvimento motor possui impacto na autonomia e na qualidade das interações, o que permite uma envolvimento mais significativa das crianças. Por outro lado, os bebés inseridos no 4º sub-estádio, correspondente dos 8 aos 12 meses, alcançam objetivos e antecipam acontecimentos. A equipa pedagógica adequa estratégias que favoreçam a participação paulatinamente, com o desenvolvimento motor e cognitivo através das interações e da autonomia.

Através destes dados obtidos a partir da observação participante, percebe-se que a participação do grupo é evidenciada pelas tentativas de comunicação e exploração do ambiente educativo.

Contudo, o grupo sob investigação é bastante heterogéneo, logo existem diferenças no desenvolvimento das crianças, independentemente dos

meses/idade que possuem. Assim, há crianças mais velhas que ainda não apresentam as características esperadas para a sua faixa etária, enquanto existem crianças mais novas que demonstram competências mais evoluídas.

Esta heterogeneidade traz consigo a emergência de considerar o espaço e as interações como elementos fundamentais para a participação ativa dos bebés, como tal é necessário criar propostas pedagógicas diferenciadoras que atendam às necessidades de cada criança, nomeadamente às suas individualidades, tal como podemos observar na grelha de registo a seguir apresentada:

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO										
Cesto dos Tesouros: Cartão										
SEMANA	27 de novembro a 1 de dezembro de 2023 4 a 7 de dezembro de 2023									
EDUCADORA COOPERANTE										
SALA	Berçário									
ESTAGIÁRIA	Ana Isabel Fonseca Moreira de Sousa									
										NOMES DAS CRIANÇAS
INDICADORES	A	AL	AM	C	G	H	I	M	MI	ML
Dirigiu-se à caixa de cartão	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Demonstrou interesse em explorar a caixa	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Apresentou interesse em explorar os cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Utiliza as mãos, boça e outros sentidos para explorar	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Toca nos cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Segura os cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Manipula os cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Em aquisição	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Seleciona cartões para explorar	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Manifesta preferência por um ou mais cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Mantém contato visual enquanto explora os cartões	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Apresenta curiosidade e prazer na exploração	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Interage com outras crianças	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Partilha os tesouros	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Recorre à criatividade e imaginação	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Vocaliza e emite sons durante a exploração	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
Mantém o interesse e participação durante a atividade	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Não observado	Não observado
OBSERVAÇÕES	Nesta exploração, a criança A demonstrou um enorme interesse pela diversidade do tipo de cartões que existia.	A criança AL, revelou bastante interesse na exploração desta atividade.	A criança AM continua a fazer as suas explorações num curto espaço de tempo. Contudo, com os cartões demonstrou interesse na manipulação de um elemento.	A criança C revelou uma maior vontade de explorar a própria caixa na repetição desta atividade.	A criança G apresentou uma enorme vontade de explorar a própria caixa de cartão, optando por tentar colocar-se dentro da mesma.	A criança H, demonstrou muita curiosidade na manipulação dos cartões.	A exploração da criança I continua a ser feita, sobretudo, com as mãos. Embora explorasse diferentes tipos de cartões, não demonstrou muito interesse na própria caixa.	A criança M foi das crianças que mais demonstrou interesse na exploração da caixa, no movimento de abrir e fechar, fazendo-o de pé, o que permitiu com que a própria trabalhasse a exploração e a parte motora.	Não observado, pois não compareceu por motivos de doença.	Não observado, pois não estava presente no momento de realização da atividade.

Legenda da Grelha de Observação:	
Adquirido	
Em aquisição	
Não observado	

Figura 4 - Registo de observação quanto à participação e envolvimento dos bebés na atividade.

Este registo de observação realizado, enquanto elemento de reflexão da prática pedagógica da investigadora, evidencia a participação dos bebés na exploração dos cartões, demonstrando diferentes níveis de interesse e interação. A diversidade nos resultados confirma a importância do respeito pelos ritmos individuais, tendo sempre por base o incentivo que a equipa pedagógica potencia ao fomentar a participação e a autonomia.

Em jeito de uma súmula, a caracterização do grupo do berçário da Instituição A revela a existência de um ambiente que promove a participação ativa das crianças, respeitando as suas necessidades e características individuais. As práticas realizadas resultam num processo contínuo e o diálogo com as famílias é imprescindível para o ajuste de estratégias que potenciem o desenvolvimento da criança. Como resultado da colaboração entre a escola e a família, este grupo encontra-se num ambiente propício ao seu desenvolvimento integral, estreitamente ligado ao processo de participação ativa da criança, no contexto de Creche.

2.3.2.2. Análise da Entrevista realizada à Educadora Cooperante da Instituição A

No que concerne à entrevista realizada com a educadora cooperante (cfr. Apêndice VII) deste contexto educativo, relativamente ao conceito de participação, a entrevistada afirma que *“(...) a criança participa na construção do espaço e nas próprias atividades”* Segundo a mesma, *“se a criança realmente se encontra naquele espaço deve participar na construção do mesmo, opinando e que a sua participação incida nessa mesma construção e na própria dinâmica”*, referindo que esta última situação é mais evidente no Jardim-de-Infância. Desta forma, no contexto de Creche, a estratégia que a entrevistada utiliza para promover a participação da criança é *“(...) perceber o que o grupo gosta e não gosta, tentamos adaptar aos gostos que eles têm, ou os interesses que eles possuem e disponibilizar esse tipo de material e os objetos que eles demonstram interesse em explorar e utilizar.”*

Por outro lado, no que diz respeito à importância da observação atenta, a entrevistada refere que a participação das crianças é importante, afirmando que *“Numa fase inicial, se calhar passa mais pelo adulto ver essas necessidades (...)”*.



Segundo esta profissional, numa fase de crescimento mais avançada as crianças “(...) já se conseguem expressar, nós já conseguimos perguntar, se eles querem criar áreas específicas de coisas que eles gostam.”, o que nos remete para a importância de adequar os espaços ao grupo.

Quanto à promoção da participação ativa das crianças na sala do berçário, a entrevistada afirma que procura “*promover com todas as possibilidades que tenho ao meu dispor.*”, isto permite refletir que, na sua opinião, a capacidade de participação está dependente das características do grupo, mas também dos valores, dos espaços e das interações praticados e implementados pela instituição.

Uma das temáticas abordadas nesta entrevista foi as características que, segundo esta educadora, uma sala do berçário deve possuir para a promoção da participação das crianças. Segundo esta, “(...) *o espaço tem que se adequar um bocadinho às necessidades dos bebés, que é o dormir, o comer, ter uma zona para eles poderem brincar, que seja confortável, que não seja frio, que consigam estar sentados ou deitados no chão quando ainda não se sentam, ou seja, ter materiais que, por exemplo, eles possam realmente estar sentados confortavelmente, que lhes permitam ter liberdade de movimento (...)*”, o que indica que a entrevistada sublinha a importância da organização do espaço de acordo com as especificidades de cada criança e, por isso, deve ser um espaço amplo. A importância de a sala ser um espaço flexível e adaptável às necessidades e interesses do grupo também foi abordado, quando a entrevistada garante que “(...) *eu preciso de algum espaço e ter uma sala ampla, possuir alguns materiais que proporcionem a participação (...) na sala do berçário passa-se muito por aquela fase em que eles não andam, não se sentam, depois começam a sentar e existem certos materiais que até vão saindo da sala. Já tivemos espreguiçadeiras na sala, neste momento já não temos (...).*”

Numa fase tão precoce, as interações são fundamentais para o desenvolvimento da participação nos bebés e, por isso, quanto à interação entre criança-adulto e criança-criança, a entrevistada afirma que “*Tem de ser uma coisa quase obrigatória, não há hipótese de estarmos numa sala, num grupo, ou numa escola, em que não haja interação das crianças com os adultos da sala e com outras crianças.*” Como tal, a importância das interações estende-se para fora do espaço



habitual e a entrevistada reforça precisamente isso ao afirmar que “(...) *procuramos sempre fazer com que as crianças convivam umas com as outras (...).*” Assim, é possível confirmar que não existe participação sem interação e a entrevistada reforça mesmo esse aspeto quando menciona que “(...) *Não existir interação (...) é quase impossível, ninguém consegue estar numa escola e não haver interações.*” Sendo assim, é imprescindível estabelecer diferentes tipos de interação com diferentes pessoas, para a promoção da participação das crianças, uma vez que “(...) *temos professores de outras áreas, para eles também terem essa possibilidade de contactar com pessoas que tenham outro tipo de forma de estar.*”.

Nesta entrevista foram abordados os aspetos inibidores que, segundo a perspetiva desta profissional, dificultam a participação na sala do berçário e, com isso. Neste contexto a entrevistada referiu que “(...) *o facto de eles não se expressarem ainda muito, não permite que eu tenha um conhecimento total do que é que eles realmente desejam (...)*”. Percebe-se assim que a falta de capacidade de expressão oral das crianças do berçário pode, de facto ser vista como um fator inibidor da participação das mesmas. Dessa maneira, a educadora sente a necessidade de reforçar a importância da escuta e atenção redobrada do adulto quando “*Dentro o que vemos, do que se observa, das necessidades que eles também vão tendo (...) às vezes são coisas que eles até não querem, mas eles precisam.*” Com isto, a entrevistada garante que conseguirá criar um espaço que promova a participação das crianças, “(...) *a partir do momento que eles conseguem falar, abre-se todo um novo leque de possibilidades de eles participarem.*” Desta forma, considera que o papel do adulto é fundamental, uma vez que “(...) *tudo está muito dependente da nossa capacidade de observação e perceção do que é que eles estão a precisar ou do que é que eles querem também.*”

Como última temática abordada na entrevista, a educadora foi questionada quanto à forma como avalia a evolução da capacidade de participação num grupo de crianças tão pequenas. Nesse momento, a entrevistada afirmou prontamente que a avaliação da participação é gerida em função das estratégias que o adulto vai adotando, com a vista à promoção da participação dos bebés, com isso indica que “(...) *a forma e capacidade de avaliação dessa evolução está dependente das*

estratégias que o adulto adota e avalia, com vista a estimular a participação.” Posto isto, verifica-se que segundo a sua perspetiva, a avaliação da participação nos bebés é realizada através da observação atenta e crítica do adulto, quando menciona que “(...) o adulto adota e avalia (...) ir observando e captando situações, materiais (...) que eles gostem e sejam apelativos para trabalhar a participação.”

Posto isto, a entrevistada revela a importância da organização do espaço, das interações e da observação atenta do adulto como elementos fundamentais para a promoção da participação das crianças. Assim, a mesma reforça a necessidade de adequar o ambiente às características e interesses das crianças, ao valorizar a flexibilidade e a autonomia motora. Embora a falta de expressão oral dos bebés possa ser considerada um fator inibidor, o papel do adulto torna-se essencial para a criação de estratégias de adaptação às necessidades observadas, em prol de uma participação ativa dos bebés.

Em síntese, os documentos estruturantes definem uma ideologia inclusiva que pretende privilegiar a participação dos bebés na creche. Da mesma forma, os registos da observação participante evidenciam uma organização ao nível do espaço e das interações diretamente orientada para o desenvolvimento do grupo e da criança, enquanto ser individual. De modo a complementar, a perspetiva da educadora entra em concordância com o que tem vindo a ser abordado, ao reforçar a importância de um espaço flexível, em que a intervenção do adulto é emergente e observadora, com vista a viabilizar a participação ativa dos bebés, uma vez que estes são “(...) participantes ativos na construção e determinação das suas experiências (...)” (Christensen & James, 2005, p.143)

2.3.3. Instituição B: Sala dos 5 anos

Os documentos estruturantes da Instituição B (cfr. Apêndice VIII) desempenham um papel essencial na orientação e organização da instituição, ao refletir a sua missão e os seus princípios educativos. Nesse sentido, revelam uma oferta formativa, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos, que assenta num currículo flexível e centrado na participação ativa e desenvolvimento holístico das crianças. O RI garante o funcionamento da estrutura organizacional da escola, ao definir os direitos, os deveres e o papel de cada um dos seus intervenientes. Por outro lado, o PE orienta as práticas pedagógicas e articula os valores e as estratégias que a instituição preconiza. Por fim, o PAA detalha as atividades e eventos a realizar ao



longo do ano letivo. Alinhada com uma visão cristã do homem e do mundo, a instituição B prepara os alunos para um futuro responsável, sustentado numa prática pedagógica que procura um equilíbrio entre a tradição e a inovação.

A observação participante integrada na sala dos 5 anos, no contexto de Educação Pré-Escolar I na Instituição B, permitiu realizar uma análise de investigação muito mais precisa quanto à recolha de dados que permitem encontrar respostas à pergunta de partida que orienta esta investigação. Assim, à semelhança do que aconteceu na investigação da Instituição anterior, foram analisados os documentos estruturantes que regem a instituição, a caracterização do grupo (cfr. Apêndice IX), a observação do ambiente educativo (cfr. Apêndice X), a identificação dos fatores promotores das interações (cfr. Apêndice XI), nesta faixa etária. Neste contexto o grupo em estudo é bastante heterogéneo, ativo, autónomo, independente e participativo no contexto educativo envolvente.

Os métodos de investigação utilizados, no que diz respeito à observação participante na Instituição B, centraram-se na dinamização e observação das assembleias na sala. Neste contexto foram criadas grelhas de observação que procuram documentar o modo como se processava o desenvolvimento e o decorrer das assembleias, aplicadas durante sete semanas, quanto ao espaço e quanto às interações que se vão estabelecendo, através de indicadores sustentados pelo enquadramento teórico.

Nesta investigação, na Instituição B, foi também realizada uma entrevista à Educadora Cooperante, de modo a entender como esta se posiciona quanto à participação das crianças e se, dentro das possibilidades que a instituição oferece, se a promove através dos espaços e interações que se vão estabelecendo. Estando perante um grupo de crianças de uma faixa etária mais elevada, foi possível, neste contexto educativo, realizar um grupo de discussão focalizada com crianças, no sentido de perceber de que modo as crianças se sentem ativas e participativas no seu processo de aprendizagem.

2.3.4. Análise de Dados

2.3.4.1. Observação Participante: Dinamização das Assembleias

Como já foi mencionado, neste contexto procedeu-se à dinamização de uma assembleia de grupo semanal, partindo dos dados recolhidos através da



observação participante. Esta proposta surgiu porque foi possível perceber através da observação participante que os níveis de participação das crianças, na assembleia, não eram elevados, uma vez que a condução desta era predominantemente realizada pela educadora cooperante, enquanto as crianças limitavam-se a levantar o braço para dar resposta às suas questões. Com isto, tornou-se emergente criar estratégias que promovessem a autonomia e o envolvimento ativo das crianças. Assim, considerou-se essencial renovar o conceito de assembleia, reorganizando este espaço de forma participativa e democrática, o que permitiu atribuir às crianças um papel significativo e influente.

Neste âmbito, foi implementado um quadro com cinco funções: os presidentes, os secretários, os líderes da arrumação, os fiscais do comboio e os responsáveis pelo lanche, definidas com base nas necessidades do grupo e em tarefas já previamente definidas e negociadas com as crianças. Durante este processo, as crianças foram envolvidas na atribuição do significado a cada uma das funções, o que promoveu o sentido de pertença e de valorização pessoal. As responsabilidades eram sorteadas e atribuídas semanalmente a duas crianças por função e eram identificadas através da criação de medalhas que reforçavam o papel de cada interveniente. Esta estratégia procurou incentivar a participação ativa e significativa das crianças, ao promover um ambiente colaborativo.

Tal como já foi referido anteriormente, as respetivas tarefas recaíam em determinadas funções. Os presidentes tinham como responsabilidade orientar o ambiente de sala e gerir a assembleia, mediar conflitos ou questões relacionadas com o grupo, bem como assegurar que as restantes tarefas estavam a ser cumpridas. Por sua vez, os secretários apoiavam os presidentes, realizavam o registo da assembleia e, na ausência destes, assumiam o seu papel. Os líderes da arrumação garantiam a organização da sala, dos materiais e verificavam se estava tudo no lugar correto. Já os fiscais do comboio supervisionavam a segurança e o comportamento das crianças durante os diferentes trajetos que percorrem ao longo do dia. Por fim, os responsáveis pelo lanche asseguravam o bom funcionamento desse momento, bem como auxiliavam as crianças que necessitassem de arrumar os seus itens e verificavam a arrumação do espaço, alertando os colegas quando necessário.



A implementação destas estratégias possibilitou a atribuição de um sentido de responsabilidade, a construção de valores e princípios intrínsecos ao desenvolvimento das crianças, bem como o pensamento crítico. No entanto, também incentivou a análise das interações entre as crianças e o impacto que o espaço de participação possui na área de formação pessoal e social das crianças.

A observação participante realizada ao longo do presente relatório de estágio revela que, mesmo criando oportunidades para as crianças participarem, elas não respondem todas da mesma forma. Enquanto existiam crianças que se envolviam prontamente, disfrutavam desses momentos e autopromoviam a sua agência, por outro lado, havia crianças que adotavam uma postura mais reflexiva e reservada, optando por não ter um papel tão ativo na participação. Dessa maneira, percebeu-se a importância de reconhecer e respeitar as diferenças intrínsecas a cada criança, enquanto se vai promovendo um ambiente estimulante e inclusivo que abranja as diferentes formas de participação e expressão, tendo em conta as características inerentes a cada criança e a cada grupo.

2.3.4.2. Grelhas de Observação

Neste contexto, foi aplicada uma grelha de observação (cfr. Apêndice XII) durante a dinâmica de assembleia, num período de 7 semanas (cfr. Apêndice XIII ao XIX). A grelha contém indicadores selecionados com base na revisão da literatura teórica que sustenta esta investigação. Cada indicador foi concebido de forma a avaliar aspetos específicos com base no espaço e nas interações, enquanto promotores da participação das crianças. Considera-se agora essencial enunciar, detalhadamente, no que consiste cada parâmetro.

Na secção destinada à organização do espaço, nomeadamente às competências pessoais, Bruner (1999) citado por Tomé (2020), afirma que o espaço se revela como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são partilhadas.” (p. 137). Assim, os indicadores denominados de “permite a expressão individual de cada criança”, “fomenta a participação da criança”, “promove a autonomia das crianças”, pretendem refletir quanto à organização do espaço, com vista à valorização da individualidade de cada criança, de modo que estas se expressem livremente, participando nos processos de tomada de decisão, sem recorrerem à intervenção do adulto.



No que concerne às competências sociais, foram inseridos os indicadores de modo a verificar se o espaço “promove as interações entre criança-criança e criança-adulto”, “permite a partilha de opiniões”, “estimula a reflexão entre crianças”, “estimula o trabalho cooperativo” e “revela um espaço democrático”. Segundo Sarmiento et al., (2007), ao assumirem que “a participação infantil é (...) correspondente a uma renovada conceção da infância como geração constituída por sujeitos ativos (...)” (p. 197), é necessário avaliar de que forma o espaço facilita o diferente tipo de interações; se contribui para práticas de cidadania; se as crianças analisam criticamente as suas ideias e opiniões, em conjunto e, por fim, se reflete princípios democráticos, no que toca à voz ativa das crianças.

No parâmetro que avalia a pertinência das interações para a promoção da participação das crianças, estas foram divididas em três categorias, sendo elas a qualidade das interações, as competências pessoais/sociais e as competências pessoais.

Primeiramente, no que diz respeito à qualidade das interações são avaliados os indicadores relativos à interação “criança-criança”, uma vez que se pretende verificar se favorecem a troca de ideias, o respeito e a cooperação; “criança-adulto e adulto-criança”, isto porque se pretende que o papel do adulto se torne menos preponderante, com vista a promover a autonomia e a participação da criança e, por fim, a “interação afetiva” que pretende estabelecer relações positivas, onde predominem valores como a confiança, o respeito e a empatia, em prol da participação ativa das crianças. Assim, tal como corrobora Tomás (2007), “(...) promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (p.217).

O tipo de interações inseridas nas competências pessoais e sociais explora indicadores como “fomenta competências de comunicação e relações interpessoais”, “estimula a negociação entre as crianças”, “estimula a negociação entre as crianças e o adulto” e, por fim, “fomenta a participação das crianças na organização e dinamização das assembleias”. Trevisan (2012), menciona que as relações interpessoais são fundamentais para a participação, uma vez que “(...) permitem que as crianças possam atuar em tomadas de decisão em assuntos que



lhes são significativos nas suas vidas pessoais e sociais.” (p.8) Assim, neste segmento pretende-se certificar se este contexto promove o desenvolvimento de competências comunicacionais e relacionais, se recorre a um modelo democrático onde as crianças possam questionar, argumentar e negociar, bem como se são ativas na organização e condução das assembleias, uma vez que são as protagonistas desse processo.

A última secção refere-se a dois indicadores que pretendem avaliar as competências pessoais, nomeadamente se a interação “estimula a tomada de decisão individual” e “o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório”. Ferreira (2004) indica que reconhecer a voz das crianças é fundamental neste processo, uma vez que as suas decisões “(...) são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos.” (p. 416). Com isto, é possível concluir se as interações fomentam a capacidade de as crianças tomarem decisões de forma autónoma, expressando as suas opiniões e estimulando a curiosidade natural das crianças na concretização da dinâmica.

A organização do espaço e as interações foram avaliadas segundo os indicadores anteriormente enunciados. Estes indicadores visam instituir práticas democráticas e participativas, onde as crianças se tornam agentes ativos do seu processo de aprendizagem.

Através do preenchimento das grelhas de observação das assembleias foi possível criar gráficos e tabelas que apresentam com clareza uma análise dos resultados que foram sendo obtidos, com vista a uma melhor compreensão dos dados, bem como através de uma linha de tendência que revela as evoluções e regressões sentidas durante este período. Para isso, foram criados cinco gráficos, sendo que dois deles correspondem à organização do espaço e a forma como este está diretamente relacionado com o desenvolvimento da participação ao nível das competências pessoais e sociais das crianças. Por outro lado, no que diz respeito às interações, foram criados três gráficos que demonstram o progresso da qualidade das interações, as competências pessoais e as competências sociais/pessoais no que concerne a essa temática.

A. Organização do Espaço

Tal como já foi mencionado, no indicador relativo às competências pessoais, tendo por base a organização do espaço, foram obtidos os dados a seguir elencados:

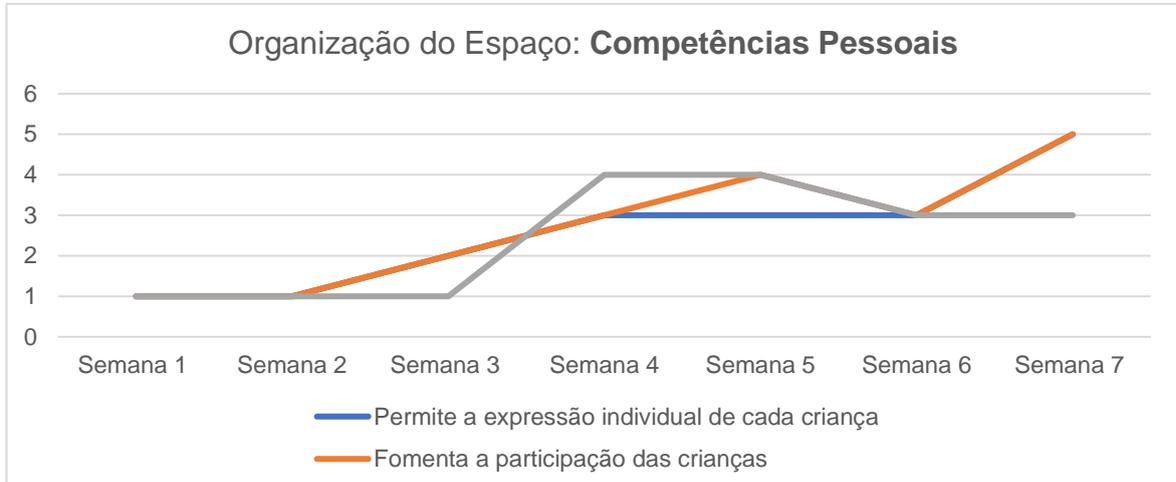


Figura 5 - Gráfico da Organização do Espaço: Competências Pessoais

	Permite a expressão individual de cada criança	Fomenta a participação das crianças	Promove a autonomia das crianças
Semana 1	1	1	1
Semana 2	1	1	1
Semana 3	2	2	1
Semana 4	3	3	4
Semana 5	3	4	4
Semana 6	3	3	3
Semana 7	5	5	3

Figura 6 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Pessoais

Na presente tabela/gráfico é possível analisar a evolução que foi sentida quanto à forma como a organização do espaço contribuiu para o desenvolvimento das competências pessoais, ao nível da participação da criança. Isto é, numa fase inicial, tendo em conta a dinâmica precedente das assembleias, não era possível observar nenhum registo relativamente aos indicadores utilizados “permite a expressão individual da criança; fomenta a participação a criança e promove a autonomia das crianças”. Contudo, na última semana de observação já foi possível visualizar a significativa evolução que existiu nos dois primeiros parâmetros, quanto à expressão individual de cada criança, bem como na evolução da participação das crianças. Por outro lado, no que diz respeito à autonomia este

indicador sofreu oscilações, uma vez que estava diretamente relacionada com a forma como os presidentes geriam as assembleias.

Os resultados obtidos, ao nível das competências pessoais, indicam que a organização do espaço desempenhou um papel fundamental na promoção da participação ativa das crianças, através da criação de um ambiente que estimulou a expressão individual e favoreceu, gradualmente, o desenvolvimento da autonomia.

Por outro lado, no que diz respeito às competências sociais, foram obtidos os seguintes resultados:

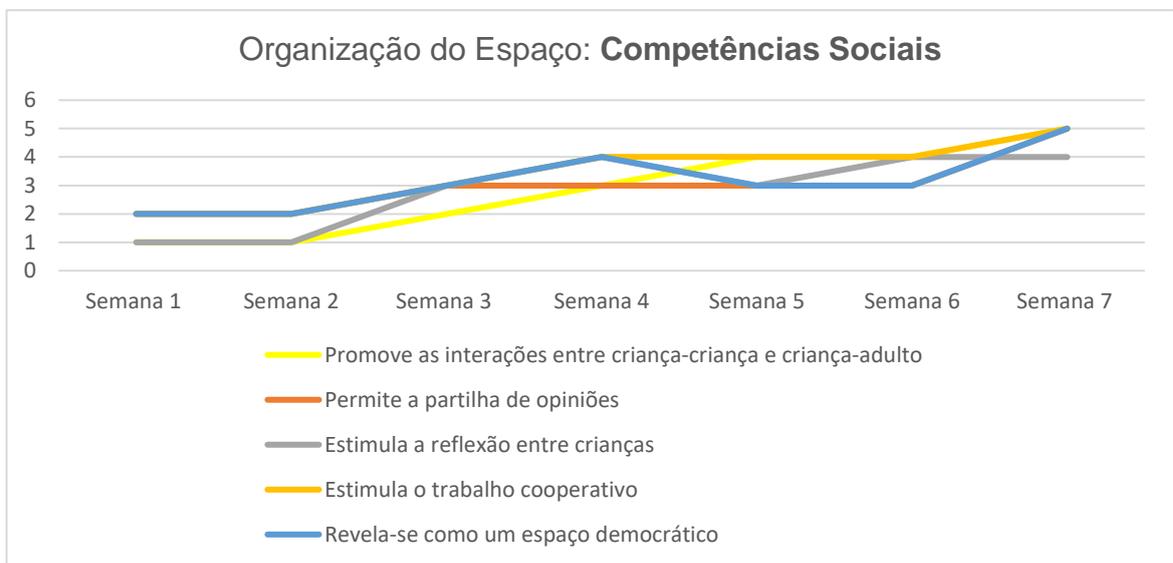


Figura 7 - Gráfico da Organização do Espaço: Competências Sociais

	Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto	Permite a partilha de opiniões	Estimula a reflexão entre crianças	Estimula o trabalho cooperativo	Revela-se como um espaço democrático
Semana 1	1	2	1	2	2
Semana 2	1	2	1	2	2
Semana 3	2	3	3	3	3
Semana 4	3	3	4	4	4
Semana 5	4	3	3	4	3
Semana 6	4	3	4	4	3
Semana 7	5	5	4	5	5

Figura 8 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Sociais

No que concerne às competências sociais ao nível da participação, quanto à organização do espaço, à semelhança do que acontece no caso anterior, é visível uma evolução ao longo das semanas. Essa evolução está mais refletida nos indicadores 1, 2, 4 e 5, tendo em consideração que começaram pelos níveis mínimos e terminaram a atingir o nível 5, ou seja, o nível superior. Contudo, o ponto 3 demonstra também uma evolução, porém não atingiu o nível máximo tendo por base os avanços e recuos que fomos obtendo ao longo das semanas.

Os presentes resultados parecem indicar a existência de um impacto positivo da organização do espaço na promoção das interações sociais, ao fomentar a participação ativa e colaborativa do grupo.

B. As Interações

Os indicadores centrados nas interações foram subdivididos por categorias, tal como já foi enunciado anteriormente. Com isto, ao analisar a qualidade das interações foram obtidos os seguintes dados:

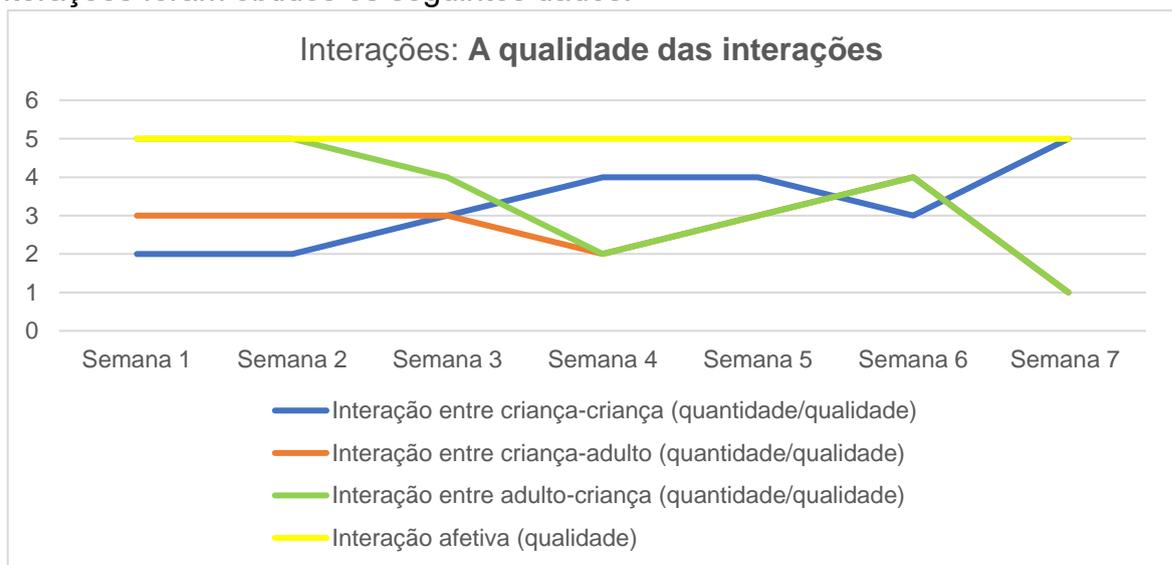


Figura 9 - Gráfico das Interações: A qualidade das Interações

	Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)	Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)	Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)	Interação afetiva (qualidade)
Semana 1	2	3	5	5
Semana 2	2	3	5	5
Semana 3	3	3	4	5
Semana 4	4	2	2	5

Semana 5	4	3	3	5
Semana 6	3	4	4	5
Semana 7	5	1	1	5

Figura 10 - Tabela com os dados obtidos quanto à qualidade das Interações

O gráfico retrata uma análise quanto à qualidade das interações. É possível analisar que o primeiro indicador que diz respeito à interação entre criança-criança evoluiu substancialmente, o que indica que as interações entre as mesmas se desenvolveram através da sua participação ao longo das assembleias. Por outro lado, nas interações entre criança-adulto e adulto-criança, ambas, diminuíram drasticamente sendo esse um dos principais objetivos da investigação: tornar o papel do adulto cada vez menos interventivo, de modo a serem as crianças a participarem. No entanto, o indicador da interação afetiva revelou-se sempre constante, no nível mais elevado, o que poderá significar que este tipo de interação está intrinsecamente ligado com o ambiente em que a criança se insere. Assim, podemos verificar que a qualidade deste tipo de interação permite que as crianças participem mais ativamente.

Os resultados obtidos parecem revelar o aumento da autonomia das crianças, devido à maior interação entre pares e menor intervenção do adulto, o que manteve uma elevada qualidade nas interações afetivas.

Quanto às competências pessoais/sociais observadas durante as assembleias, foram registados os seguintes dados:

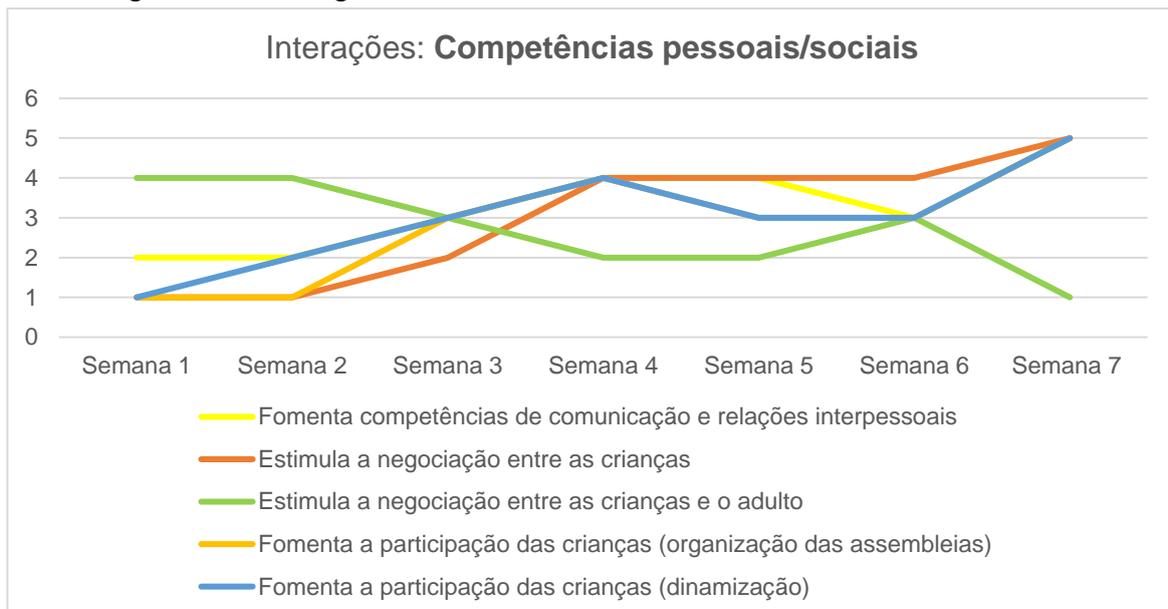


Figura 11 - Gráfico das Interações: Competências pessoais/sociais

	Fomenta competências de comunicação e relações interpessoais	Estimula a negociação entre as crianças	Estimula a negociação entre as crianças e o adulto	Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)	Fomenta a participação das crianças (dinamização)
Semana 1	2	1	4	1	1
Semana 2	2	1	4	1	2
Semana 3	3	2	3	3	3
Semana 4	4	4	2	4	4
Semana 5	4	4	2	3	3
Semana 6	3	4	3	3	3
Semana 7	5	5	1	5	5

Figura 12 - Tabela com os dados obtidos quanto às Competências Pessoais/Sociais

Nesta situação, que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais e pessoais, é possível verificar que existiu um aumento significativo quanto aos indicadores 1,2,4 e 5, ditos como normais, uma vez que dão resposta aos objetivos previamente definidos quanto aos indicadores de interação que potenciam a participação das crianças. Por outro lado, é de notar a descida substancial que existiu no indicador 3, resultado de um dos objetivos também definidos, devido à necessidade de diminuir a intervenção do adulto, com vista a fomentar a participação, independência e autonomia das crianças durante as assembleias.

Estes resultados mostram um aumento na participação e interação das crianças, através da comunicação e negociação, o que evidenciou um reforço das competências sociais e pessoais.

Por fim, no último segmento da grelha de observação constam os resultados obtidos quanto aos critérios intrínsecos às competências pessoais:

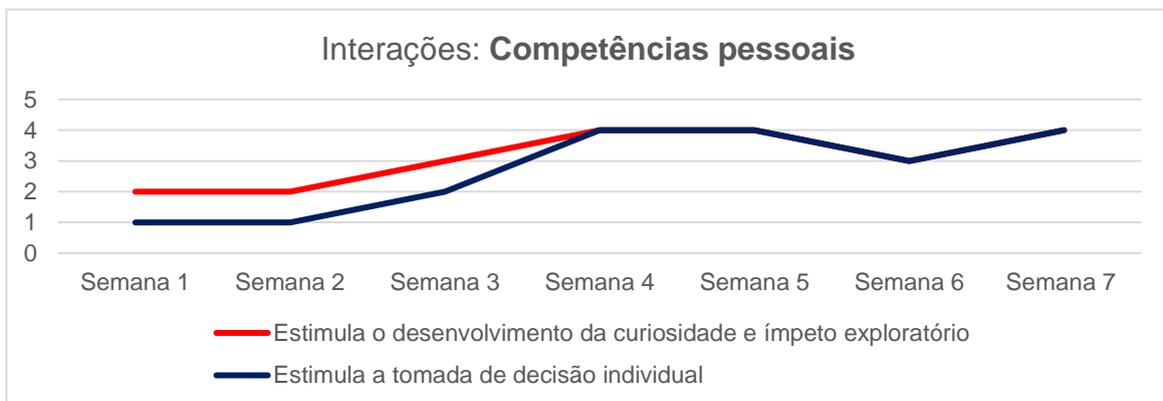


Figura 13 - Gráfico das Interações: Competências Pessoais

	Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório	Estimula a tomada de decisão individual
Semana 1	2	1
Semana 2	2	1
Semana 3	3	2
Semana 4	4	4
Semana 5	4	4
Semana 6	3	3
Semana 7	4	4

Figura 14 - Tabela dos dados obtidos quanto às competências pessoais

No último gráfico, ao nível das competências pessoais, é possível analisar o aumento significativo que houve quanto ao desenvolvimento da curiosidade e do poder da tomada de decisão de cada criança, enquanto ser individual, através do ato de participar que foi sendo desenvolvido ao longo das sete semanas.

Em suma, os resultados obtidos com este gráfico permitem identificar um aumento significativo na curiosidade e na tomada de decisão individual das crianças, associada ao aumento da autonomia e da sua participação.

2.3.4.3. Entrevista à Educadora Cooperante da Instituição B

No que diz respeito à entrevista realizada com a Educadora Cooperante da Instituição B (cfr. Apêndice XX), a entrevistada explica o que é para ela o conceito de participação da criança, ao afirmar que *“Para mim a participação da criança é fundamental no dia-a-dia (...) é quando eles estão empenhados naquilo que querem e pedem (...) sinto que eles estão a participar ativamente em todo o seu desenvolvimento.”* No entanto, chama a atenção para que para isso seja possível, é necessário que o adulto consiga *“(...) ir até ao interesse deles (...)”*, isto é, sublinha a importância que o papel do adulto tem na promoção da participação das crianças.

Relativamente à questão se considera que a participação é importante nos processos educativos refere que *“É fundamental!”*, reforçando que é importante em todas as faixas etárias, embora reconheça que *“(...) nos 3 anos não é tão importante como é agora nos 5 anos.”* Contudo, no caso específico de crianças de 5 anos, o desenvolvimento da participação deve ser ainda mais evidente em prol



da transição educativa que ocorrerá e, por esse motivo, a considera que “(...) é *fundamental, uma vez que vão para o primeiro ano e deve haver o despertar para essa participação e nós devemos ir ao encontro disso mesmo.*”

Quando questionada se promove a participação ativa das crianças na sala dos 5 anos, a educadora reforça o papel que a estagiária possuiu durante o período de investigação ao ser integrada como parte da equipa pedagógica e promotora da participação das crianças afirmando: “*Eu acho que nós aqui, agora contigo e nos outros 5 anos que fui tendo, tento sempre que eles sejam ativos no seu próprio processo de crescimento e de aprendizagem, sendo pessoas ativas.*” Considera ainda que para ela, este processo de alteração da forma de organizar e gerir as assembleias foi muito positivo, referindo: “*(...) nas próprias assembleias de grupo (...) é fundamental eles se expressarem e que digam tudo aquilo que é fundamental para eles.*” Com esta nova organização, as crianças manifestam de forma natural a vontade de participar, nesse sentido a entrevistada refere que é “*(...) necessário estar atento porque eles participam muito, dão muitas ideias, dão muitas sugestões e se o educador ou a equipa pedagógica estiver atenta consegue promover a participação das crianças porque eles já estão muito crescidos (...)*”.

No que concerne às características que o espaço deve possuir de forma a promover a participação das crianças, a entrevistada reforça a importância dos “*(...)ter materiais acessíveis, perto deles, de modo a que eles não precisem do adulto para usufruírem daquilo que querem e, até mesmo, para guardarem os seus próprios trabalhos, para eles serem autónomos cada vez mais no seu dia-a-dia dentro da sala, desde na escolha do material, no procurarem aquilo que preferem, depois de terem o trabalho feito saberem onde têm de o colocar.*” Isto remete para a ideia de que integrar as crianças em todo o processo educativo impulsiona a participação das mesmas, até mesmo em momentos rotineiros como “*Até mesmo nas próprias mochilas, no tirar o lanche, no arrumar, no buscar as colheres, em tudo.*” Dessa forma, considera que para que a participação aconteça é fundamental a criação de espaços que promovam a autonomia, ao afirmar que o importante é existir “*(...) uma sala em que as crianças não têm de estar à espera do adulto, tendo mais autonomia para a participação.*”



A entrevistada sublinha ainda a importância do papel das interações nos processos de promoção da participação das crianças, considerando que as relações que se estabelecem são o principal elemento para essa mesma participação. Posto isto, a entrevistada menciona que a empatia é o pilar basilar para a autonomia e responsabilidade, ao revelar que *“(...) a criança tem de se sentir segura e confiante, tem de haver uma boa relação entre o adulto e as crianças, a empatia tem de estar presente.”* Assim, é possível verificar que a entrevistada refere que o espaço e as interações estão intrinsecamente ligados enquanto promotores da participação das crianças, quando refere que *“(...) sendo uma sala adequada e os adultos que a frequentam estejam atentos, aí tudo flui sem haver a necessidade da grande intervenção do adulto.”*, desse modo acrescenta ainda que para a participação da criança *“A peça fundamental são eles, eles é que fazem tudo, é que trabalham, é que gerem o dia-a-dia e nós estamos sempre na retaguarda para os ajudar a chegar lá.”*

Aquando da questão se a entrevistada identifica alguns aspetos que pudessem dificultar/inibir a participação das crianças, esta menciona que *“(..) as características de cada um.”*, de cada criança podem ser de facto inibidoras, mas considera também que, para promover a participação, é necessário que o adulto seja presente e atento às características e necessidades de cada um, criando condições para que todas as crianças possam participar, independentemente das suas características pessoais. Identifica ainda o trabalho cooperativo como um fator promotor da participação das crianças, ao indicar que *“(...) vejo que os mais velhos fazem com que os mais novos os tentem acompanhar (...)”*.

Como última questão, relativamente à forma como a entrevistada avalia a evolução da capacidade de participação do grupo de crianças de 5 anos, esta menciona que *“A participação é um processo evolutivo e nota-se, sobretudo, ao longo do ano letivo, porque no final do ano não tem nada a ver.”* Assim, a evolução é sentida ao nível dos progressos obtidos tendo em conta os espaços e as interações. Como tal, a entrevistada sente a necessidade de acrescentar que essa avaliação poderá ser realizada através das relações interpessoais que se criam dentro do próprio ambiente educativo, ao indicar que *“No início do ano eles têm muita insegurança, têm algum receio e se forem meninos novos aí a participação não é tão evidente porque não estabeleceram relações. Se forem meninos que já vêm de outros anos*



anteriores, aí já há mais confiança para participarem.” Com isto, a entrevistada conclui afirmando que é, de facto, possível perceber a evolução da participação, num período de um ano fazendo, a afirmando que “(...) há uma evolução ao longo do ano, no final do ano são muito mais autónomos, participativos, interagem muito mais, dão-nos muitas sugestões, as assembleias são muito diferentes, já não têm tantos receios em expor, em escolher, em participar e há todo um processo de evolução.”

Em suma, a entrevistada reconhece que o espaço desempenha um papel extremamente importante. Contudo, reforça que as interações são imprescindíveis para a promoção da participação das crianças. Assim, a educadora destaca que a criação de ambientes que potenciem a autonomia das crianças é essencial, porém é nas relações interpessoais que se estabelecem que se vai evidenciar essa participação. Dessa forma, sublinha que, com interações positivas, o espaço e o papel do adulto tornam-se facilitadores da participação das crianças, uma vez que permitem que as mesmas se expressem e se envolvam de forma significativa no seu processo de aprendizagem.

2.3.4.4. Grupo de discussão focalizada com crianças

O presente grupo foi cuidadosamente escolhido, tendo em consideração critérios como o género e a idade. Assim, participaram seis crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, pertencentes à sala dos 5 anos, na Instituição B, fator esse contribuiu para a existência de um ambiente de maior conforto e segurança para todas as crianças.

Neste grupo, três das crianças foram escolhidas por se revelarem mais ativas e participativas dentro do contexto de sala, enquanto as restantes três apresentam um perfil menos participativo. Com isto, foram incluídas três crianças do género feminino (duas com seis anos e uma com cinco), bem como, três crianças do género masculino (duas com seis anos e uma com cinco).

A constituição do grupo permitiu que a dinâmica acontecesse de forma fluída e espontânea, uma vez que as crianças se apoiaram mutuamente, complementando-se e oferecendo respostas transparentes quanto às questões colocadas. A dinâmica decorreu em três etapas, sendo elas a sessão de abertura, que incluiu um jogo de quebra-gelo; a segunda etapa, correspondente à aplicação



das perguntas estruturantes do grupo focalizado e à recolha das respetivas respostas e, por fim, a terceira etapa, destinada ao encerramento e agradecimento pela participação.

a) Construção da dinâmica

Na primeira fase, da concretização do presente grupo de discussão focalizada com crianças, a investigadora deu início à sessão, explicando o que iria ser realizado, tendo em consideração que todas as crianças já tinham uma ligeira noção do que iria acontecer, uma vez que os seus encarregados de educação, que receberam e assinaram os consentimentos informados, lhes explicaram a dinâmica que se iria suceder.

Segundo Christensen e James (2005), para maiores resultados na escuta e voz ativa das crianças deve-se recorrer a “(...) sessões para quebrar o gelo, de forma a ajudar cada um a sentir-se confiante e relaxado, com mais vontade de se ouvirem uns aos outros e de arriscar, partilhar ideias (...)” (p.272) Assim, no âmbito dessa dinâmica, a sessão de abertura incluiu um jogo de quebra-gelo baseado na construção das assembleias implementadas no contexto de sala. Neste jogo, cada criança retirou, aleatoriamente, uma das cinco medalhas disponíveis: presidente, secretário(a), fiscal do comboio, líder da arrumação e responsável pelo lanche. O objetivo da presente atividade foi promover a participação ativa, bem como a representação simbólica das funções associadas a cada medalha, de maneira a que os restantes pudessem identificar qual o papel que o colega estaria a desempenhar.

Durante a atividade, as crianças recorreram a diferentes estratégias para representarem simbolicamente a sua função. Assim, à criança GV, foi sorteada a medalha responsável pelo lanche e, por esse motivo, representou a ação de pedir aos colegas para colocarem as lancheiras no banco exterior no corredor da sala, exibindo uma das responsabilidades associadas a este papel. Posteriormente, a criança T, recebeu a medalha do líder da arrumação, assim dirigiu-se a um dos seus colegas como se este estivesse a arrumar, auxiliando-o, demonstrando a sua função relativa à organização do espaço.

Consecutivamente, a criança M obteve a medalha de presidente e representou a sua função sentando-se numa cadeira, como se estivesse junto ao círculo de



crianças, simulando uma assembleia e chamando os colegas para participarem. Já a criança G, ao obter a medalha do secretário, simulou gestos que remetiam para a escrita, evidenciando a tarefa de registrar as ocorrências e as decisões tomadas no contexto de assembleia.

A criança B, ao retirar a medalha do fiscal do comboio, utilizou a estratégia de simular que todos os colegas estavam no local correto, antes de iniciar o percurso, reforçando o seu papel de supervisão atribuído a esta função. Finalmente, a criança F obteve de igual forma a medalha do líder da arrumação, contudo optou por uma representação diferente da criança T, uma vez que, por sua vez, dirigiu-se aos colegas, incentivando-os a arrumar.

Com isto, a presente atividade permitiu às crianças envolverem-se ativamente na dinâmica de preparação para o grupo de discussão focalizada, à medida que iam consolidando os papéis que cada um desempenhava e fomentando critérios como a colaboração, a atenção e a escuta ativa.

b) Análise do Grupo de discussão focalizada

O grupo de discussão focalizada com crianças (cfr. Apêndice XXI) no que diz respeito ao conceito de participação, as crianças mencionaram que esta implica múltiplos significados associados à convivência, a algo natural como jogos e brincadeiras e, até mesmo, relacionando-a com a família, o que indica que este conceito se estende para além do contexto escolar:

F. (F, 5): A participação é participar. Participar na brincadeira dos amigos.

GV. (M, 5): É fazer jogos juntos.

M. (F, 6): É ajudar os amigos.

T. (M, 6): É se divertir com os amigos.

G. (M, 6): É fazer o que os adultos dizem e jogar é participar.

B. (F, 6): É estar com os amigos e com a família, para mim isso é participar.

GV. (M, 5): É fazer viagens, ser psicólogo, cabeleireiro, mecânico...

No entanto, algumas crianças não deixaram de mencionar que sentiram uma certa limitação da participação, quanto à tomada de decisão das próprias. Quando interrogadas pela investigadora se as crianças estavam a associar essa limitação à falta do poder de escolha das profissões, projeto de aprendizagem da sala, afirmaram que:



F. (F, 5): Pois, eu não escolhi nada.

T. (M, 6): Nem eu!

Quando lhes foi perguntado quem é que as crianças consideravam que participava, as próprias entendem que este é um conceito universal, uma vez que se estende a todas as pessoas, afirmando que todos participam:

G. (M, 6): Tu, as crianças...

B. (F, 6): Os adultos!

M. (F, 6): Sim e os avós, os tios, os pais...

Todos: Sim!

As crianças, quando questionadas, se participavam na instituição B e de que forma, mencionaram que sim. Dessa forma, revelaram encarar essa participação como um papel heterogéneo e através das interações sociais e afetivas:

M. (F, 6): Participo a aprender.

T. (M, 6): A aprender, a estudar.

M. (F, 6): Participo ao ser amiga...

Contudo, uma das crianças realiza uma introspeção crítica ao associar um comportamento disruptivo ao conceito de participar, ao mencionar que:

GV. (M, 5): Participo ao portar mal.

Quando questionada se considerava que o portar mal era uma forma de participar, a criança estabelece uma relação incorreta sobre o conceito de participação, uma vez que considera que qualquer forma de agir é participar, logo afirma que:

GV. (M, 5): Sim, porque é o que eu faço sempre.

No que diz respeito à participação no espaço, todos referiram que participavam ativamente. Contudo, algumas crianças associaram essa participação ao lúdico:

F. (F, 5): Nos jogos.

M. (F, 6): A brincar.

T. (M, 6): Nas brincadeiras.

Em contrapartida, uma das crianças mencionou que associa a participação a um momento formal, nomeadamente:

G. (M, 6): Na assembleia.



As crianças ao serem questionadas se, efetivamente, gostam de participar nas assembleias e de que forma, todas indicaram que sim, uma vez que:

F. (F, 5): Fazem sorrir!

B. (M, 6): Nós gostamos muito de ter medalhas!

No entanto, a criança que associou a participação ao comportamento disruptivo, reforça a assembleia como um momento importante, ao afirmar:

GV. (M, 5): Fazem-me fazer um papel diferente e faz-me não me portar mal.

Quanto às formas de participação que a assembleia proporciona, as crianças referiram alguns exemplos, da maneira como exercem essa participação:

GV. (M, 5): A falar e a participar no que os presidentes fazem connosco.

F. (F, 5): Sendo presidente, ou outra coisa qualquer.

GV. (M, 5): Participamos e dizemos aos outros para também participarem no que os presidentes estão a dizer.

O modo como são geridas as assembleias também foram alvo de pesquisa por parte da investigadora, ao questionar as crianças sobre a quem incumbe a responsabilidade de gerir as assembleias, associaram essa função ao responsável determinado na construção da dinâmica, respetivamente:

Todos: Os presidentes!

M. (F, 6): Os presidentes fazem as assembleias.

B. (F, 6): Os presidentes!

O papel dos demais nas assembleias também foi alvo de desenvolvimento, tendo em conta o que as crianças mencionaram:

M. (F, 6): Nós respondemos e falamos com eles.

F. (F, 5): Temos de respeitar!

G. (M, 6): Quando os presidentes nos perguntam alguma coisa, nós falamos com eles.

Mas se tu não quiseres falar, és obrigado a falar?

G. (M, 6): Não!



As crianças estabeleceram uma relação entre a importância que as assembleias possuíam e a participação por si só, referindo uma dualidade entre uma dimensão coletiva e a dinâmica:

Todos: As medalhas!

B. (F, 6): É participar... Todos juntos.

G. (M, 6): É participar!

T. (M, 6): Para mim é poder dizer o que mais gostei de fazer e o que gostava de fazer.

No que diz respeito à reestruturação do conceito de assembleia, num modo de comparação entre a dinâmica anterior e a atual, as crianças mencionaram que são diferentes e, por esse motivo, identificaram alguns indicadores que transformaram esse conceito, sendo eles:

T. (M, 6): As medalhas.

GV. (M, 6): Primeiro, são as medalhas.

M. (F, 6): Os meninos que têm as medalhas...

GV. (M, 5): Participam e está diferente porque em vez de serem as professoras a dizer quem vai falar são os presidentes.

Em suma, os resultados obtidos através do presente grupo de discussão focalizada revelam que o mesmo evidenciou que as crianças participantes consideram a participação um processo ativo, associado a aprendizagens, às interações e ao espaço, reconhecendo-os como elementos essenciais à participação, na criação de um espaço democrático que valoriza a voz das crianças. Com isto, as crianças destacaram a importância de elementos de motivação, como por exemplo, as medalhas, admitindo o protagonismo proporcionado pelas assembleias, ao promoverem o sentido de autonomia. Assim, para o grupo, as assembleias refletiram-se numa prática educativa que fortaleceu o sentimento de pertença, o sentido de responsabilidade e o envolvimento no ambiente educativo.

Em jeito de conclusão, ao procurar um equilíbrio entre os documentos estruturantes, os registos de observação, o grupo de discussão focalizada e a perspetiva da educadora, estaremos a "(...) encontrar formas de quebrar o poder desigual entre adultos e crianças, e criar espaços que permitam às crianças ter voz e ser ouvidas." (Christensen & James, 2005, pp. 143 e 144) Assim, é possível compreender que todos entendem que a participação das crianças é uma



prioridade, o que a torna num processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento das crianças. No caso do jardim-de-infância, a promoção da participação está dependente da criação de um ambiente democrático, que fomente a voz das crianças e valorize o papel ativo e participativo das mesmas dentro do ambiente educativo.

2.4. Discussão dos Dados

Após a recolha de evidências e apresentação dos dados obtidos, é fundamental analisá-los e discuti-los, face à questão que orienta esta investigação: o papel dos espaços e das interações na promoção da participação das crianças. Este processo irá permitir identificar as diferentes perspetivas quanto à presente temática, bem como as estratégias emergentes para garantir essa mesma participação, de modo a torná-la enriquecedora e significativa para as crianças.

A perspetiva de Christensen e James (2005), admite que “A participação das crianças envolve uma ênfase mutável dos métodos e tópicos. Reconhecer as crianças como sujeitos e não objetos de investigação significa aceitar que as crianças podem falar “de direito próprio” e relatar opiniões e experiências válidas.” (p.263). Embora a análise dos documentos orientadores de ambas as instituições permita identificar uma intenção clara de promover a participação ativa das crianças, ao cruzar essas diretrizes com os dados obtidos da observação participante, das entrevistas, do grupo de discussão focalizada e dos registos, é possível observar que existe uma coerência entre o que esses documentos defendem e o que acontece no contexto prático.

Com isso, nas entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, estas revelam que consideram que existem desafios na prática da participação das crianças. Assim, as educadoras mencionam que existem limitações práticas intrínsecas às diferentes faixas etárias e às características das crianças. Por esse motivo, a Creche exige uma diferenciação pedagógica que só as salas mistas do jardim-de-infância implicam, uma vez que existe uma heterogeneidade no desenvolvimento das crianças, nos dois contextos educativos.

Desta forma, conclui-se que, embora os documentos de ambas as instituições apresentem um discurso favorável à participação ativa das crianças, na prática, ainda existem desafios para que essa participação seja efetiva. Com isso, fica evidente a necessidade de criar estratégias educativas que tornem a participação das crianças numa prática contínua e consistente.

Segundo Freire-Ribeiro (2011), a escola tem como função “(...) converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efetiva valorização como pessoa



(...)” (p.6), deste modo a escola deve ser um espaço que valorize a participação da criança, respeitando as suas características. Assim, tal como foi abordado na análise de dados da Instituição A, na sala do berçário, através da observação participante, foi possível perceber que o espaço está delineado de forma a garantir um ambiente flexível que oferece diferentes materiais e zonas de exploração para as crianças, com vista a potenciar o desenvolvimento da autonomia. Assim, este espaço permite a livre circulação e o acesso a recursos que incentivam a tomada de decisão dos bebés, assegurando assim a sua efetiva participação no seu processo de desenvolvimento. Já na Instituição B, a reorganização do espaço contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. No que toca às competências pessoais evidenciadas através do espaço os resultados indicam que este potenciou um enorme desenvolvimento quanto à participação de cada criança, uma vez que evidenciou um forte aumento na expressão individual e no desenvolvimento da autonomia.

Relativamente à influência do espaço no desenvolvimento das competências sociais das crianças, os dados recolhidos demonstram que este potenciou um impacto bastante significativo para a promoção das interações, ao permitir um trabalho colaborativo entre o grupo. A comparação destes dados revela, que ambas as instituições garantem a participação das crianças, através do espaço, contudo o espaço da Instituição A é estruturado de forma a proporcionar uma maior autonomia aos bebés, enquanto na Instituição B contribui significativamente para o desenvolvimento das interações entre pares. Em concordância com o que afirma Fernandes (2005), é fundamental que as instituições assegurem um espaço equilibrado, uma vez que “(...) a participação infantil é uma ferramenta importante para a construção de espaços de cidadania na infância.” (p.115). O equilíbrio existente no espaço dos dois contextos assegura a valorização das individualidades de cada criança, bem como a sua integração num meio social que fomente as interações.

No que concerne às interações, a Instituição A enfatiza este indicador na relação de cooperação e partilha, tendo por base os momentos inerentes ao dia-a-dia do contexto da sala do berçário, proporcionando às crianças experiências significativas e previsíveis. Este processo está diretamente relacionado com o que Webster-Stratton (2017) afirma, ao mencionar que “Uma das primeiras



competências sociais a ensinar às crianças mais novas é “(...) começar uma interação com outra criança ou grupo de crianças.” (p. 240). Assim, a interação entre adultos e crianças desempenha um papel crucial na criação de um ambiente seguro e estimulante, através da promoção do desenvolvimento emocional e social. Desta forma, a equipa pedagógica presente neste contexto adota estratégias que incentivam a comunicação, a previsibilidade e o envolvimento ativo das crianças nos diferentes momentos rotineiros, consolidando os vínculos afetivos e a segurança emocional dos bebés.

Por outro lado, e ainda relativamente às interações, a Instituição B potencia a autonomia das crianças, uma vez que foi possível observar um aumento na interação entre pares e uma menor intervenção do adulto. Ao proporcionar um ambiente que fomenta o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, a instituição está alinhada com o que os teóricos preconizam, nomeadamente com a perspectiva de Hohmann e Weikart (2011), ao indicarem que “(...) o desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado. Precisam de semanas e meses para fazer escolhas e tomar decisões, e para experimentar as consequências, quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem.” (p.579). Neste contexto, a comunicação e a negociação emergem como fatores preponderantes na interação entre as crianças, o que se traduziu num crescimento significativo quanto à capacidade de expressão individual e tomada de decisão.

Deste modo, os dois contextos educativos, embora sejam distintos, interligam-se na premissa de que as interações potenciam a participação das crianças. Com isto, enquanto a Instituição A valoriza a interação afetiva e a segurança emocional como base para essa participação, a instituição B destaca a importância da autonomia no desenvolvimento das competências sociais.

Na Instituição B, a reestruturação e implementação de um novo conceito de assembleia, através da criação e análise das grelhas de observação, permitiu constatar uma evolução significativa na participação das crianças, ao longo do período de investigação. Numa fase inicial o grupo de crianças encontrava-se no nível de Participação Consultiva (B2), sendo que o grupo contribuía durante essas dinâmicas, contudo eram “(...) cuidadosa e ativamente observados/escutados

pelos adultos (...)" (Cortesão & Jesus, 2023, p. 10), uma vez que a mediação do adulto era fundamental para que as crianças expressassem as suas vontades, interesses e opiniões. Em contrapartida, na última semana de investigação, afirmase sem relutância que o grupo evoluiu para o degrau pertencente à Participação Codecisora/Democrática (D5), tornando-se ativos na codecisão, bem como nos processos de tomada de decisão, logo foi possível verificar o "Envolvimento/implicação das crianças em processos de tomada de decisão." (Cortesão & Jesus, 2023, p. 10), esta evolução foi sentida através do papel central que o grupo de crianças assumiu durante este processo, sendo ele bastante ativo e participativo no funcionamento das assembleias.

Enquanto conclusão, após esta análise, um dos aspetos mais evidenciados foi a crescente autonomia das crianças na gestão das suas responsabilidades. Os compromissos e elementos motivadores inerentes à presente dinâmica revelaram-se como determinantes para o desenvolvimento da participação democrática, pois cada criança passou a sentir-se envolvida no seu processo de aprendizagem, refletindo quanto à importância do seu papel, de forma individual e em contexto de grupo, concordando com o que afirmam Christensen e James (2005), ao referirem que "(...) as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e determinação das suas próprias vidas, das vidas que os rodeiam e da sua sociedade." (p.264)

Deste modo, os dados evidenciam que a transformação das assembleias permitiu um crescimento claro na participação das crianças, ao ser reforçado o sentido de responsabilidade e sentimento de pertença. A evolução para o degrau de participação codecisora demonstrou que, quando lhes são proporcionadas oportunidades para exercerem autonomia e contribuírem para a dinâmica de grupo, as crianças tornam-se agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Importa ainda salientar que a dinâmica das assembleias, ao ser conduzida por diferentes grupos de crianças, em determinadas semanas, originou algumas oscilações nos indicadores analisados. Tal como defende Shier (2001), "Em cada nível de participação, (...), os indivíduos e as organizações podem ter diferentes graus de compromisso com o processo de empoderamento." (p.2), com isto o



desempenho e a postura de quem dinamizava as assembleias, influenciavam diretamente a participação e o envolvimento do grupo, o que permitiu identificar alterações nos diferentes níveis de interações. Estas oscilações reforçam a importância de um acompanhamento contínuo por parte do adulto, para que a participação das crianças seja consolidada de forma sustentável e gradual.

A análise das entrevistas realizadas com as educadoras cooperantes revela uma compreensão detalhada do conceito de participação das crianças, como revelam as práticas educativas adotadas por cada uma delas de forma a orientar esta temática, dentro do ambiente educativo. De acordo com Fernandes (2016), "(...) devemos atribuir ao conceito de participação uma intencionalidade." (p. 189). Porém, ambas olham para a importância do espaço e das interações na promoção da participação da criança com diferentes pontos de vista, tendo em conta que a discrepância nas faixas etárias (6 a 12 meses e 5 anos) e os desafios inerentes a cada uma delas.

Os resultados obtidos a partir das duas entrevistas permitem identificar que a participação das crianças não é um conceito homogéneo, mas sim um processo que varia conforme a faixa etária, o contexto educativo e as necessidades individuais de cada criança. Assim sendo, a Educadora I, da Instituição A, apresenta uma visão da participação flexível e observacional, focada na criação de espaços que atendam às características de cada criança. Por outro lado, a Educadora II, da Instituição B, revela uma abordagem mais centrada nas interações, entrando em concordância com o que defende Cunha (2018), ao afirmar que "A participação infantil não é apenas estimular a criança, mas é também uma relação de confiança que se forma entre o adulto presente a criança." (p. 11), o que significa que o papel deste é preponderante para o desenvolvimento da participação e da autonomia das crianças, na faixa etária dos 5 anos.

Ambas as educadoras reconhecem a importância do espaço e das interações, contudo dão uma ênfase diferente a cada indicador. Para a Educadora I, o espaço deve ser flexível e adaptado às fases de desenvolvimento que os bebés estão a ultrapassar. Por outro lado, para a Educadora II, o espaço deve estar organizado de modo a promover a autonomia das crianças. Contudo, as duas entrevistadas consideram que a participação das crianças é promovida através de um ambiente



acolhedor e seguro, que permite o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Assim, na opinião destas profissionais, o papel do adulto é crucial para garantir que o ambiente educativo seja, efetivamente, um meio para a construção ativa da participação, sendo que este é um elemento fundamental para a promoção da participação das crianças, uma vez que cria “(...) importantes aprendizagens (...) respeitando, em cada uma, o seu pleno direito à participação.” (Araújo & Andrade, 2008, p. 113)

A partir desta análise, torna-se claro que a promoção da participação das crianças deve ser vista como um processo contínuo, que exige uma adaptação constante às necessidades e características do grupo, bem como um olhar atento e reflexivo do adulto, capaz de ajustar as suas práticas educativas de forma a criar um ambiente que favoreça a comunicação e o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Na instituição B, na valência do Pré-Escolar, com crianças de 5 anos o grupo de discussão focalizada permitiu compreender a perspetiva das crianças quanto ao conceito de participação, uma vez que a encaram como um processo ativo e interligado às diferentes dimensões da comunidade educativa. Na perspetiva destas crianças, a participação abrange momentos externos à instituição educativa e, até mesmo, momentos estruturados dentro da própria, como por exemplo, as assembleias, ao se tornarem “(...) num momento muito importante de síntese, memória, abrindo possibilidades para novas propostas/ planificação e criando oportunidade de participação das crianças nas questões que lhes dizem respeito.” (Silva et. al., 2019, p.44).

As assembleias destacaram-se, para estas crianças, como um mecanismo eficaz para essa promoção, ao permitir que tenham espaço para exprimirem as suas ideias, desenvolvem a sua autonomia e fortalecem o sentido de responsabilidade, uma vez que este é essencial ao se tratar de um “(...) processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade.” (Corsaro, 2011, p. 19). Assim, as interações entre pares são fundamentais para a aprendizagem e para a construção de uma identidade coletiva, o que foi evidenciado pelo grupo de crianças ao reconhecerem as assembleias como um espaço onde elas são as protagonistas.



Para além disso, os dados obtidos a partir da análise do grupo de discussão focalizada revela a importância dos elementos motivadores, como as medalhas, ao reforçarem a participação ativa das crianças e a criação de um ambiente destinado à tomada de decisão e responsabilidade. Foi ainda possível verificar uma melhoria significativa na autonomia e nos processos de tomada de decisão dentro do ambiente educativo, evidenciando que a participação não se resume à execução de tarefas, mas sim à possibilidade de tomarem decisões.

Desta forma, é essencial que as equipas pedagógicas criem instrumentos que garantam a participação efetiva das crianças, promovendo um espaço educativo mais democrático e inclusivo.

Em suma, a presente análise enuncia que a participação das crianças nos contextos educativos se revela como um processo heterogéneo, condicionado pela organização do espaço, pelas interações e pelo papel do adulto, enquanto mediador. Os dados obtidos revelam que, embora as diretrizes de cada Instituição A apelem à promoção da participação ativa, existem desafios à sua prática, o que exige a criação de estratégias pedagógicas que respeitem as características de cada criança e de cada grupo. Assim, a Instituição A evidencia que, para promover a participação ativa das crianças, estrutura o espaço de modo a potenciar a autonomia dos bebés. Por outro lado, a Instituição B define a interação e a codecisão como alicerces primários para o desenvolvimento da participação das crianças. A crescente autonomia e envolvimento das crianças são identificadas através de um aumento significativo nas interações entre criança-criança, na estruturação das assembleias e na reconfiguração dos espaços. De acordo com Trevisan (2012),

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. (p.5)

Com isto, é possível concluir que através da observação atenta do educador e de um acompanhamento constante e contínuo, tendo em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento, este estará a assegurar e a valorizar a participação de cada criança, tornando-a a agente ativa no seu próprio processo de aprendizagem.



2.5. Considerações Finais

Com a consecução da investigação, será importante refletir quanto às questões orientadoras do presente relatório.

Segundo Cunha (2016), “(...) o conceito de participação é constituído por três componentes: a atividade, o sentimento de participação e o contexto.” (p.13) O cruzamento dos dados obtidos a partir da análise dos diferentes instrumentos e técnicas de investigação, permitiu compreender de que forma os espaços e as interações promovem a participação ativa das crianças, no contexto de Creche e Jardim-de-Infância, uma vez que estes indicadores “(...) não dependem só das características das pessoas, como também do contexto.” (p.13)

A revisão da literatura consultada sustenta a importância que os espaços e as interações possuem para a participação das crianças. Contudo, esses indicadores irão depender de fatores estruturais. Embora os documentos estruturantes de cada instituição preconizem uma evidente intencionalidade na promoção da participação das crianças, com os dados recolhidos através da observação participante, das entrevistas e do grupo de discussão focalizada, percebe-se que existem desafios intrínsecos à sua concretização, sendo eles as faixas etárias e as características de cada grupo. No entanto, as duas instituições defendem que a participação é uma conjuntura obrigatória e um conceito que deve ser internalizado em todas as práticas do quotidiano, com crianças. (Cortesão & Jesus, 2023)

No contexto de Creche, a participação das crianças está intrinsecamente ligada à criação de um ambiente educativo seguro, previsível e afetivo, de forma a potenciar a exploração e a interação dos bebés. Por isso, a organização do espaço deve permitir a circulação livre, promovendo o desenvolvimento motor e a descoberta dos bebés, assim como devem ser disponibilizados, adequados e adaptados diferentes materiais e elementos, com vista a dar resposta às necessidades das crianças. Nesta fase, as interações apoiam-se nas respostas aos estímulos fornecidos pelos bebés e na construção de relações saudáveis e seguras entre pares, de forma a permitir que estes se sintam mais confiantes em expressar as suas intenções e em participar ativamente. O papel do adulto é de extrema importância, sendo o observador máximo, uma vez que a comunicação verbal é identificada como um inibidor da participação dos bebés.

Já no Jardim-de-Infância, a participação das crianças é promovida através de um ambiente que fomenta a autonomia, a cooperação e a tomada de decisão. A flexibilidade e a intencionalidade educativa são pilares basilares para a criação de oportunidades de participação ativa, de acordo com os diferentes interesses e ritmos de desenvolvimento das crianças. No domínio das interações, a voz da criança é valorizada, pois existem dois parâmetros primordiais que trabalham para isso, sendo eles a escuta ativa e a comunicação. Assim, impera a presença de um ambiente educativo democrático, onde as crianças revelam sentir-se agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

Com isto, é possível concluir que nas duas instituições, independentemente da faixa etária, a participação das crianças depende essencialmente da existência de espaços estruturados e estimulantes, bem como de interações que promovam o envolvimento ativo das crianças e a sua autonomia. Ambos os contextos revelam a existência de facilitadores e inibidores de participação, contudo os dois orientam as suas práticas educativas alcançando esses desafios, com vista a garantir uma participação ativa das suas crianças.

No que concerne aos objetivos previamente delineados no estudo, a investigação permitiu identificar que a participação não é um conceito uniforme, mas heterogéneo.

O primeiro objetivo, focado em entender de que forma os espaços influenciam a participação das crianças, os dados demonstram que a organização do espaço desempenha um papel determinante da promoção da participação. No contexto de Creche (Instituição A), observou-se que um espaço flexível, acessível e seguro favorece a exploração, a envolvimento e participação dos bebés. No Jardim-de-Infância (Instituição B), o espaço revelou-se igualmente crucial, mas direcionando o seu foco para as interações entre pares, criando oportunidades para que as crianças assumissem um papel mais ativo na dinâmica de sala. Assim, verificou-se que um ambiente estruturado e ajustado às necessidades e interesses de cada faixa etária é essencial para fomentar a participação das crianças e dos bebés, visto que nos espaços que as crianças frequentam, estas devem ser "(...) consideradas cidadãs ativas." (Tomás, 2014, p.137).



No que diz respeito ao segundo objetivo, de forma a compreender qual é o papel das interações no processo de participação das crianças, constatou-se que estas são fundamentais para o envolvimento das próprias no seu processo de aprendizagem. Segundo Cortesão e Jesus (2022), “A capacidade de participação por parte das crianças implica (...) a vivência de um processo de aprendizagem, que pode e deve ser construído com os adultos com quem interagem.” (p.4). A partir dessa premissa foi possível entender que, na Creche, a relação afetiva e a previsibilidade das interações entre pares foram identificadas como fator principal na construção de vínculos afetivos que, por sua vez, potenciam a participação ativa dos bebés, nas rotinas. Já no Jardim-de-Infância, a evolução das interações entre pares demonstrou um impacto significativo na participação, sobretudo na reorganização das assembleias, que se tornaram num espaço de diálogo, de tomada de decisão e construção coletiva de conhecimento.

O terceiro objetivo pretende compreender qual a perspetiva das educadoras cooperantes quanto ao conceito de participação, conceito esse que foi explorado através das entrevistas realizadas. Assim, os resultados indicam que, apesar das duas educadoras reconhecerem a importância da participação das crianças, as suas perspetivas diferem em função da faixa etária com a qual trabalham atualmente, Educadora I, Instituição A, crianças dos 4 aos 12 meses e a Educadora II, Instituição B, crianças com 5 anos de idade. Com isto, a Educadora I valoriza a emergência de um espaço estruturado e ajustado, que permita aos bebés explorarem o espaço ao seu redor, paulatinamente desenvolvendo a sua autonomia. Por outro lado, a Educadora II destaca a importância das interações, defendendo que a participação das crianças vai-se desenvolvendo através do envolvimento ativo das mesmas. Neste sentido, tal como afirmam Veiga e Ferreira (2017), ao ser trabalhada a temática da participação dentro dos contextos educativos e trazer essa questão para a sua ação pedagógica, estarão a fazer uma prática democrática e de cidadania que as crianças experimentam e exercem. Deste modo, ambas reforçam que deve existir sempre uma intencionalidade educativa para a promoção dessa participação.

Relativamente ao último objetivo, focado em descobrir qual o conceito de participação para as próprias crianças, o grupo de discussão focalizada revelou que as crianças associam a participação à sua inserção nos processos de tomada



de decisão, opinião e as dinâmicas estruturadas e não-estruturadas. O grupo considerou que o conceito de participação tem uma forte ligação às assembleias, que emergiram como um momento estruturado, onde as crianças se sentem valorizadas e envolvidas no funcionamento da sala. Além disso, as crianças mencionaram a importância dos elementos motivadores existentes, nomeadamente as medalhas, enquanto indicadores que reforçaram o sentimento de pertença e o sentido de responsabilidade. Por conseguinte, confirma-se que, para estas crianças, a participação não se limita à execução de tarefas, mas que implica e exige um envolvimento ativo de todos, uma vez que a sua voz é uma "(...) ferramenta essencial em qualquer processo participativo." (Fernandes, 2005, p. 396)

A investigação desenvolvida permitiu dar resposta aos objetivos previamente definidos, ao ser demonstrado que a participação das crianças nos contextos educativos é um processo meticuloso, influenciado pelos fatores estudados. Os resultados obtidos revelam que, apesar dos aspetos inibidores existentes, adotar estratégias específicas como a reestruturação do espaço e a promoção da interação entre pares, contribuem significativamente para a participação das crianças. A evolução sentida reforça a importância do papel do adulto, enquanto mediador, ao assegurar que as crianças se tornem agentes ativos e participativos no seu processo de aprendizagem.

Este estudo demonstrou a importância de se recorrer a uma abordagem metodológica diversificada, que capte as diferentes perspetivas dos envolvidos no processo de investigação. Assim, articular a observação participante, as entrevistas e o grupo de discussão focalizada permitiu não só validar a pesquisa que estava a ser realizada, como compreender de modo mais abrangente a influência do espaço e das interações para a promoção da participação das crianças, no caso as instituições educativas, as educadoras e as crianças. No entanto, subsistem limitações a este estudo, sobretudo no que concerne ao tempo de investigação em cada um dos contextos, tanto nas variações existentes, de acordo com as respostas que foram sendo obtidas por parte das crianças quanto às dinâmicas que iam surgindo, como nas mudanças no envolvimento da educadora ao longo do estudo. Estes fatores indicam que o processo de participação não foi linear, visto que foi influenciado por diferentes conjunturas,



sendo elas a organização do espaço, a dinâmica de grupo e as práticas educativas, bem como, por aspetos singulares como o desenvolvimento das crianças e os seus interesses. Estas variações indicam que o processo de participação das crianças não é constante e está sujeito a alterações, o que reforça a necessidade de uma investigação contínua e sistemática.

A presente investigação oferece relevantes contribuições para a compreensão do impacto que os espaços e as interações possuem na participação das crianças nos contextos educativos. Assim, foram identificadas estratégias que fomentam essa mesma participação, como a adaptação do espaço e a mediação das interações, o que reforça ainda mais o pressuposto de que com base nestes indicadores, a resposta assenta em criar um ambiente educativo que favoreça a autonomia, a tomada de decisão e a coparticipação. As implicações inerentes a esta investigação convencenham a necessidade de repensar e adaptar as práticas educativas, de modo a garantir que as crianças se tornem agentes participativos. Os resultados obtidos permitem refletir quanto à implementação de práticas educativas mais inclusivas e democráticas, que promovam a participação em todas as suas dimensões.

De modo, a aprofundar esta temática, para futuras investigações deverá ser explorada a participação das crianças, de forma longitudinal, através da análise do impacto das práticas educativas. Estes estudos e metodologias que pretendem valorizar a voz das crianças irão entender os fatores que promovem ou limitam a sua participação.

Em suma, entrando em concordância com o que afirma Ferreira & Tomás (2018) para uma participação ativa da criança, jamais se poderá abrir mão da participação influente das crianças. Neste sentido, a presente investigação sustenta a emergência de uma mudança de paradigma na educação de infância, onde a participação das crianças seja verdadeiramente reconhecida como um direito e uma prática constante no dia-a-dia. A participação das crianças não enriquece apenas as aprendizagens das mesmas, como também fortalece uma cultura de escuta ativa, de respeito mútuo e cooperação, essenciais para a formação de crianças participativas e ativas dentro do contexto educativo. Com isto, é incumbida, às instituições e às equipas pedagógicas, a responsabilidade de tornar



as intenções em ações concretas, nomeadamente no cuidar dos espaços e das interações, garantindo, assim, que cada criança seja valorizada, enquanto sujeita plena no seu percurso de desenvolvimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. R. (2019). Fases de un Proyecto de Investigación Cualitativa. Función de la Triangulación. Em C. Brandão, J. L. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, & J. Ribeiro, *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudo*. Volume 3 (pp. 23-42). Iudomedia.
- André, M. E. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa* (49), pp. 51-54.
- Araújo, S. B., & Andrade, F. F. (2008). Da participação convencionada à participação efetiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto Editora.
- Azevedo, J. (2023) Preâmbulo. In I. Cortesão & P. Jesus (Orgs.) *Degraus de Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias* (p.3). Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bulhões, P. C., Condessa, I. C., & Lima, J. Á. (2018). A utilização da observação participante pelo profissional de educação, no seu próprio contexto de trabalho: desafios e formas de superação. *Atas do I do Encontro de Jovens Investigadores - JOIN 2018*, pp. 1-11.
- Carvalho, M & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar as Crianças. Um Dispositivo de Formação. *Saber & Educar*, 21, p. 40-49. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222>
- Carvalho, R. S. D., & Silva, A. P. S. D. (2016). A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicol. Estud.(Online)*, 187-194.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas*. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. ARTMED.



- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas *pelas próprias*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1-34.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2020). Guia da Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias. *Bússola 21*.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2023). Degraus de Participação das Crianças e Jovens: Centros Educativos das Irmãs Doroteias. Obtido de Repositório ESEPF / *BÚSSOLA 21 - Oficinas de Inovação Pedagógica*: 978-989-35284-1-9
- Costa, I. Z. (2019). *PROCESSOS E RESULTADOS PERCEBIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE MÚSICA CORAL COMUNITÁRIA COM CRIANÇAS*. “...e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”. [TESE DE DOUTORAMENTO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126170/2/385366.pdf>
- Costa, M. J., & Lima, R. M. (2021). IDEADIGITAL #35: *COMO IMPLEMENTAR APRENDIZAGEM COLABORATIVA*. Obtido de Universidade do Minho: <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada35.aspx>
- da Cunha, M. B. (2018). *Dinâmicas de participação das crianças: o orçamento participativo das escolas: estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- da Cunha, J. M. A. (2016). *A participação em crianças em idade pré-escolar: adaptação cultural de um instrumento de análise da participação*.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *As Cem Linguagens da Criança*. artmed.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Obtido de RepositóriUM: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Edições Afrontamento.



- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Folque, M. A., & Vasconcelos, T. (2018). *Estado da Educação . Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?*
- Freire-Ribeiro, I. (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação*. Obtido de Instituto Politécnico de Bragança: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6583>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República*
- Marques, 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).
- Ministério do Trabalho, S. e. (27 de junho de 2023). *Instituições particulares de solidariedade social (IPSS)*. Obtido de Segurança Social: <https://www.seg-social.pt/ipss>
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho (Orgs.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- P. Gonçalves, S., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill.
- Pedroso, J. V. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação .



- Pinto, D. R. (20 de julho de 2023). *O papel da Participação das Crianças no desenvolvimento da sua autonomia na Escola*. Obtido de Repositório ESEPF: Mestrados de Habilitação para a Docência Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3262?locale=pt_PT
- Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-467366>
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Priberam. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* de <https://dicionario.priberam.org/>
- Quiñones, G., Ridgway, A., & Li, L. (2021). *Pedagogia e Afetividade na Educação de Crianças até aos Três Anos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (1996). Direção-Geral da Acção Social: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*, pp. 1-18.
- Sarmento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Obtido de Repositório UM: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/36753>
- Sarmento, T., & Sousa, M. M. (2009-2010). *Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. pp. 17-18; 141-156.
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). *Medi@ções Revista OnLine Vol.3 - nº2*. A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério-Geral da Educação.



- Sintra, A. C. (2018). Instituto Piaget: Campus Universitário de Almada Escola Superior de Educação Jean Piaget. *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*.
- Social, S. (2011). Segurança Social. *Creche - Manual de Processos-Chave*.
- Souza, D. N., Costa, A. P., & Souza, F. N. (2015). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Obtido de Repositório UM: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32).
- TOMÉ, Margarida Pereira. *Análise das potencialidades do espaço exterior: proposta de exploração com crianças em idade pré-escolar*. 2020. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*.
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. Obtido de Repositório ESEPF: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2868>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Obtido de UNICEF: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Veiga, R., & Ferreira, M. (2017). *Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num Jardim de Infância*.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições .



Yin, R. K. (2009). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.



APÊNDICES

Apêndice I: Carta de Consentimento para a realização da Entrevista

Consentimento Informado Livre e Esclarecido (Entrevista)

O estudo O Papel dos Espaços e das Interações como Promotores da Participação das Crianças em Contexto de Creche e Jardim de Infância está inserido no Relatório de Investigação, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar lecionado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto.

A investigação a ser realizada assenta num caso de estudo múltiplo, enquadrando-se numa investigação de carácter qualitativo que visa entender de que modo o/a educador/a promove a participação das crianças, através dos espaços e das interações. Sendo que o/a educador/a apresenta um papel preponderante no desenvolvimento holístico das crianças, preparando-as para a integração na vida em sociedade, gostaria de ouvir o que pensa e pratica sobre tornar as crianças agentes ativos da sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, venho por este meio, solicitar que participe numa entrevista com a duração de aproximadamente 30 minutos que tem como objetivo conhecer a forma como o/a educador fomenta a participação das crianças no contexto escolar e, no âmbito do qual a informação será recolhida através de som.

Será importante realçar que a sua participação na entrevista é livre, espontânea e voluntária e a qualquer momento pode ocorrer desistência, sem qualquer tipo de consequência para o/a participante. A participação nesta fase da investigação não comporta riscos. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para fins de investigação académica e serão mantidos pelo período de tempo necessário para o tratamento dos mesmos, que se prevê ser aproximadamente 1 ano e meio. A privacidade e a proteção dos dados estão em concordância com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia.

Agradeço, desde já, a sua colaboração nesta investigação.

Caso deseje receber mais informações, estarei ao dispor via e-mail. Ana Sousa:
2019054@esepef.pt



Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como, as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de riscos ou consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:



Apêndice II: Consentimento para a realização do Grupo de Discussão Focalizado

Consentimento Informado Livre e Esclarecido (Grupos Focalizados)

O meu nome é Ana Isabel Fonseca Moreira de Sousa. Na qualidade de estagiária no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto, encontro-me a fazer um estágio profissional na sala dos 5 anos, na Instituição B. No contexto do Mestrado estou a realizar um estudo sobre O Papel dos Espaços e das Interações como Promotores da Participação das Crianças em Contexto de Creche e Jardim de Infância.

A investigação a ser realizada assenta num estudo de caso múltiplo, que visa entender, de que forma os espaços e interações podem contribuir para a promoção da participação da criança, no contexto educativo.

Neste sentido, e porque considero fundamental ouvir as vozes das crianças sobre este assunto, venho pedir a autorização para que o(a) seu/sua filho(a) participe numa conversa com outras crianças, a que chamamos um Grupo de Discussão Focal, no dia 12 de junho de 2024, pelas 9h00.

Se autorizar o(a) seu/sua filho(a) a estar connosco nesta conversa, a participação das crianças é confidencial e voluntária. Quer isto que, em qualquer momento, a criança pode abandonar o grupo, se for essa a sua vontade, e que nunca identificaremos o(a) seu/sua filho(a).

Para facilitar o nosso trabalho, faremos uma gravação das conversas, mas essas gravações serão destruídas mal tenha concluído esta investigação. Se quiser colocar qualquer questão, por favor, contacte-me via e-mail.

Muito obrigada! Ana Sousa: 2019054@eseepf.pt

Porto, 6 de junho de 2024

Em conformidade com a carta recebida, eu,

autorizo na qualidade de (mãe/pai), da



criança _____,
a sua participação no Grupo de Discussão Focal, sobre O Papel dos Espaços e das Interações como Promotores da Participação das Crianças em Contexto de Creche e Jardim de Infância, exclusivamente para fins académicos.

Assinatura: _____

Data: ___/___/_____



Apêndice III: Análise dos Documentos Estruturantes – Instituição A

No âmbito da análise dos documentos estruturantes foi possível entender a forma como a Instituição A gere o seu currículo, tendo como elemento principal a própria criança.

No contexto organizacional da instituição, encontram-se reunidos um conjunto de componentes humanos, físicos e materiais que contribuem para um melhor funcionamento da própria instituição e que pretendem dar resposta às necessidades de toda a comunidade envolvente. No entanto, nesta reflexão será elencada a importância e reconhecimento do currículo da instituição, através dos seus documentos estruturantes.

Os documentos estruturantes de uma Instituição Assumem-se como orientações a seguir o currículo, que estabelecem diretrizes e definem a estrutura organizacional da própria instituição. Neste sentido, trabalham em uníssono para um melhor funcionamento do estabelecimento de ensino.

Regulamento Interno

O Regulamento Interno assenta na premissa de que é necessário “(...) ter um instrumento que lhe permitisse fixar os seus órgãos, o seu regime de funcionamento, os direitos e os deveres de todos os seus intervenientes.” (Mascarenhas, 2014, p. 59).

Na Instituição A, o regulamento interno é diversificado, uma vez que, existe um regulamento para cada valência da instituição para a Creche, para o Jardim de Infância e para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, irei ser imprescindível focar na utilidade, objetivos e disposição do regulamento interno da Creche.

No regulamento interno da Instituição A pertencente à Creche, é possível confirmar que este, embora se encontre em revisão, está subdividido por capítulos que se regem pelas disposições introdutórias onde se encontram designados os órgãos de gestão, de serviço e os objetivos da Creche. Consecutivamente, encontramos as normas gerais de funcionamento onde estão consagradas todas as informações relativas a inscrições, serviços, vestuário, alimentação e constituição das salas, bem como, as faixas etárias correspondentes. De seguida é nos apresentado o parâmetro da higiene e saúde que patenteia cuidados e recomendações que os



educandos devem seguir aquando da chegada/saída e permanência das crianças na Creche. Quanto ao capítulo das reuniões de pais e atendimento revela de que forma esta conexão entre a escola-família é realizada, tendo em conta as reuniões de pais gerais e o atendimento personalizado. O capítulo do calendário e horário indica o horário de funcionamento da Creche e dias em que a mesma está fechada. No que concerne ao setor da gestão e administração, designa a estrutura organizacional da instituição e as entidades competentes. No indicador dos direitos e deveres é importante salientar a relevância que o regulamento interno patenteia quanto aos direitos e deveres de cada membro da comunidade educativa. Por último, o parâmetro das disposições finais e transitórias que revela informações quanto ao encerramento e reclamações da própria instituição. (Regulamento Interno | Creche, 2019, pp. 3-4)

Deste modo, o regulamento interno resulta num culminar de indicadores que contribuem para um melhor funcionamento da instituição, estando acessível para toda a comunidade educativa, garantindo que todos os elementos desta comunidade conheçam todas as expectativas e procedimentos que são seguidos na instituição escolar.

Projeto Educativo

O projeto educativo “(...) é entendido como o documento que consagra a orientação educativa dum escola no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (...)”. (Guimarães, 2013-2016, p. 3) Desta forma, podemos afirmar que o projeto educativo define o rumo, valores e objetivos que uma instituição se predispõe a seguir, dando sustentação e continuidade a experiências significativas no campo da primeira infância. (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 4)

Na Instituição A o seu projeto educativo revela uma introdução do principal objetivo da instituição com foco para a missão de educar. Paulatinamente, estabelece uma rede de crescimento evolutivo centrada em vários projetos e investigações que pretendem dar resposta ao sucesso educativo de cada criança e aluno. Desta forma, o projeto educativo da instituição começa por abordar a história da escola e de todo o seu processo desenvolvimento, a sua localização e espaços envolventes, bem como, os seus parceiros e organização ao nível dos recursos



físicos, humanos e materiais. Posteriormente, salienta a sua missão com base no projeto que pretendem desenvolver que assenta na ideia de que “Para aprender é preciso saber viver. Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 12), o que vai ao encontro da ideia referida no ponto anterior de que a mudança e evolução são resultados do investimento educativo que vai sendo feito ao longo dos anos, referindo inúmeros objetivos, tais como, “Estimular o desenvolvimento global da criança favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas; fomentar uma Educação pela Arte; valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias;” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 13), entre outros. A forma como a Instituição A atua é parâmetro do projeto educativo, pois vai salientar a perspetiva integral e interventiva de toda a comunidade educativa, contando com a participação ativa das famílias. As metodologias de ensino também lá se encontram predispostas, uma vez que, são fatores relevantes para o desenvolvimento de cada criança, assim a Instituição A segue os seus modelos educativos, através de exemplos como o MEM (Movimento da Escola Moderna), Reggio Emilia e High Scope. Em último lugar, a avaliação é um indicador significativo em todo o processo educativo da instituição, tendo em conta a possibilidade ou necessidade de “(...) redirecionar metodologias, estratégias e objetivos.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 17).

Com isto, é possível reforçar a ideia de que o projeto educativo de uma instituição poderá orientar práticas pedagógicas, bem como, a envolvência de toda a comunidade educativa que fará com que cada membro tenha um papel relevante nesta intervenção. A Instituição A revela uma estrutura bem sucinta de avaliação e de melhoria contínua de portas abertas para a mudança e evolução. Este projeto é uma parte essencial da gestão escolar e garantia da qualidade da educação, neste contexto.

Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) é visto como um guia pormenorizado das atividades que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo. Ao nível do contexto educacional, o PAA desempenha um papel crucial ao nível de organização e gestão da instituição, potenciando os objetivos que se pretendem alcançar.



Embora, como veremos, não se possa considerar que o PAA seja um projeto anual de aplicação linear, que se prepara, executa, controla e avalia, mas sim um conjunto de procedimentos de aplicação sistemática e recorrente que levam à ação consciente e reflexiva do agrupamento (...). (Patrício, 2013, p. 65)

O PAA poderá ser retratado como um calendário que inclui as datas e os eventos, atividades e reuniões que vão decorrendo. Aquando da realização da primeira proposta de reflexão com base neste tema, o PAA ainda estava a ser realizado. Contudo, quando pude ter acesso documento deste ano letivo, entendi que existe um alinhamento definido quanto à organização dos dias envolventes, bem como, uma organização estratégica que respeita metas e objetivos a serem alcançados ao longo do ano letivo. Por fim, será ainda de extrema importância realçar a flexibilidade de ajuste, tendo em consideração algumas adaptações que poderão ser necessárias, garantindo uma maior eficácia no cumprimento destas metas e objetivos.

Em suma, todos os documentos estruturantes referidos anteriormente servem como mote estratégico para a aplicação, gestão, organização e funcionamento da Instituição Ao longo de todo o ano letivo. Deste modo, todos trabalham em simultâneo para que a Instituição A atinja os seus objetivos e concretize uma educação eficaz e de qualidade.

Referências Bibliográficas

Guimarães, A. d. (2013-2016). Projeto Educativo. Obtido de Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar - Guimarães: https://www.aepas.org/escola/phocadownload/DocumentosEstruturantes/projecto_educativo20132016.pdf

Mascarenhas, A. d. (janeiro de 2014). Dissertação. O impacto do regulamento interno na gestão das escolas, pp. 59-80.

Patrício, M. J. (2013). A Autonomia de Escola e o Plano Anual de Atividades. Obtido de Repositório Aberto | Universidade Aberta: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2932/1/Autonomia%20e%20PAA.pdf>



Apêndice IV: Caracterização do grupo da sala do berçário – Instituição A

O berçário dos 6 aos 12 meses

A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). (Barbosa, 2010)

No berçário, são exploradas as primeiras e importantes competências que os bebés deverão possuir. Contudo, nomearei o desenvolvimento emocional e social que os bebés irão adquirindo ao longo da sua frequência nesta fase. A sala do berçário em que me encontro inserida proporciona às suas crianças um ambiente estruturado, rico no trabalho de parâmetros como o respeitar os outros, a importância das rotinas, a participação ativa de toda a equipa constituinte da sala que irá fomentar as relações entre o adulto-criança, criança-adulto e criança-criança, bem como, a cooperação e partilha.

Aquando da minha chegada, no dia 2 de outubro, à sala do berçário, a mesma possuía bebés com uma idade compreendida entre os 5 e os 11 meses de idade. Atualmente, estão entre os 7 meses e 1 ano de idade. Irá ser com base nessa diferença que a minha caracterização do grupo se irá focar. Embora, antes de começar devo salientar que o meu grupo se revela como um grupo bastante heterogéneo, na medida em que, independentemente da idade que possuem, os mais velhos poderão não apresentar todas as características esperadas para a faixa etária a que lhes destina, enquanto os mais novos poderão apresentar características mais ou menos evolutivos, tendo em conta a sua faixa etária.

A caracterização do grupo segundo Vygotsky e Piaget

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) focaliza-se principalmente nas atividades mentais superiores e tem implicações para a educação e para a avaliação cognitiva. Enfatiza a interação social com os adultos, especialmente, em casa, como o fator-chave na aprendizagem das crianças. De acordo com Vygotsky, os adultos devem direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes desta a poder dominar e internalizar. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 36)

Vygotsky, preconiza que o desenvolvimento integral de cada criança se insere num processo contínuo e gradual, em que a interação é o mais contribuinte para a aprendizagem de cada uma das crianças. Em relação ao que é praticado, na sala em que estou inserida, temos a interação como indicador primordial para o



fortalecimento de todas as relações e aprendizagens, uma vez que, independentemente da idade que a criança possua, nós adultos procuramos sempre conversar com cada criança, participar nas brincadeiras, à medida que estamos num momento de rotina ir explicando o que estamos a fazer, como ao trocar as fraldas, ir comunicando o que estamos a fazer durante esse processo, durante a refeição, entre outros. Ao nível da linguagem, os bebés utilizam outros meios de comunicação diferenciados, como o choro para percebermos se têm fome, sono, ou fralda suja, o palrear durante os momentos de interação com outras crianças e com os próprios adultos, bem como, o sorrir que está patente em cada uma das crianças que frequentam a sala do berçário. Por serem tão pequenos e a forma de comunicação ainda ser tão estreita, de forma espontânea e natural, nós adultos utilizamos o diálogo e a conversa para fomentar esta relação que irá potenciar a confiança e a aprendizagem de cada uma das crianças, preparando-os para o domínio e consciência de partes integrantes do seu dia-a-dia. A perspetiva de Vygotsky assenta na premissa de que a interação social promove o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças.

Jean Piaget, através da teoria do desenvolvimento cognitivo patenteia diferentes estádios cognitivos para caracterizar o desenvolvimento de cada criança. Sendo assim, irei reforçar o estádio, em que as crianças da sala do berçário se inserem que diz respeito ao Estádio Sensório-Motor: do nascimento até aos 2 anos de idade.

Durante o estádio sensório-motor, segundo Piaget, os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento. Os bebés passam de seres que respondem principalmente através de reflexos e comportamento aleatório para crianças orientadas para objetivos. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 198)

Tudo isto garante que a criança descobre o mundo através dos sentidos e do trabalho motor que é realizado. Numa fase inicial, a criança é centrada em si mesma. Dentro do Estádio Sensório-Motor, Piaget afirma que existem ainda 6 sub-estádios que dizem respeito às fases que o bebé vai adquirindo até aos 2 anos de idade. No entanto, irei focar esta caracterização até ao 4º sub-estádio, onde está representada o limite de idade das crianças da minha sala até à data de hoje.



4/6 SUB-ESTÁDIOS DO ESTÁDIO SENSORIO-MOTOR DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET

		Caraterização do grupo	
Sub-estádio		Outubro	Dezembro
1º Sub-estádio: Nascimento até ao 1º mês	Utilização dos reflexos	Os bebés exercitam os reflexos e ganham algum controlo sobre estes. Não coordenam a informação recebida através dos sentidos. Não agarram um objeto para o qual estão a olhar. Não desenvolveram a permanência do objeto.	
2º Sub-estádio: 1 aos 4 meses	Reações circulares primárias	Os bebés repetem comportamentos agradáveis que inicialmente ocorreram por acaso (tal como a sucção). As atividades estão centradas no corpo da criança e não nos efeitos do comportamento no ambiente. Os bebés realizam as primeiras adaptações adquiridas, isto é, chupam diferentes objetos de forma diferente. Começam a coordenar a informação sensorial. Não desenvolveram ainda a permanência do objeto.	
3º Sub-estádio:	Reações circulares secundárias	Os bebés tornam-se mais interessados pelo ambiente e repetem	A maioria das crianças que frequentavam a sala demonstravam bastante Neste mês, já não é a maioria das crianças que está dentro desta faixa

Dos 4 aos 8 meses		ações que produzem resultados interessantes e prolongam as experiências interessantes. As ações são intencionais, mas inicialmente não dirigidas a um objetivo. Os bebés revelam uma permanência do objeto parcial: procuram um objeto parcialmente escondido.	interesse no próprio ambiente educativo. As suas ações eram realizadas em forma de bola de neve, ou seja, eram repetitivas, embora não fossem intencionais. A resiliência é fator de promoção do desenvolvimento destas crianças, uma vez que, procuram dar sempre a volta por cima quer seja na procura, ou na manipulação de um objeto que pretendam. Sendo esta, a faixa etária enquadrada na sala, os bebés demonstram que o seu nível motor influencia a sua dinâmica e experiência que vão obtendo dentro da sala.	etária, mas sim pelo menos uma das crianças ainda possui 8 meses de idade. A evolução dessa criança ao nível motor foi extremamente positiva, o que permitiu que a mesma tornasse o seu processo de desenvolvimento muito mais significativo. Uma vez que, a própria criança nem se conseguia manter firme enquanto estava sentada, precisava sempre do apoio de almofadas, atualmente é muito mais autónoma já se mantém firme na posição de sentado, o que permite com que todos os momentos de brincadeira e aprendizagem sejam muito mais significativos.
4º Sub-estádio: Dos 8 aos 12 meses	Coordenação dos esquemas secundários	O comportamento torna-se deliberado e intencional à medida que os bebés coordenam esquemas anteriormente aprendidos (tal como olhar e agarrar uma roca) e usam comportamentos previamente aprendidos para atingir os seus objetivos (tal como gatinhar para obter um	Nas crianças mais velhas, nomeadamente nas que já possuíam 10 e 11 meses de idade, eram muito mais evidentes as suas intenções e os comportamentos muito mais deliberados, o que quer dizer que as crianças começam a ter mais consciências das	À semelhança da observação anterior, todas as crianças da sala encontram-se inseridas nesta faixa etária, logo a coordenação destes esquemas é mais visível de um modo geral, uma vez que, todas começam a atingir esta coordenação dita como esperada. O fator idade não é, desde logo, um



		<p>brinquedo que desejam). Conseguem antecipar acontecimentos. A permanência do objeto desenvolve-se, apesar dos bebés procurarem o objeto no primeiro local onde o viram desaparecer, mesmo que tenham visto os seus deslocamentos.</p>	<p>suas ações e consequências. De forma geral, das crianças correspondentes a esta idade, a coordenação do esquema corporal está muito mais clarificada, uma vez que, é através do desenvolvimento físico e motor que estas vão adquirindo competências como o gatinhar, permanecer com um objeto nas mãos, deslocar-se, procurar um objeto em específico num lugar que viram ser escondido. Como por exemplo, ao esconder um brinquedo atrás das costas, uma criança que se desloca, e visualiza essa ação nesta faixa etária, tem a capacidade de vir atrás das minhas costas buscar o objeto escondido.</p>	<p>fator preponderante para perceber se os mais velhos são mais ágeis do que os mais novos, porque sendo um grupo heterogéneo temos crianças que já completaram 1 ano de idade e ainda estão no processo de aquisição de competências para iniciar a marcha, bem como, temos crianças de 9 meses que já demonstram mais habilidade para esse processo de aquisição. Assim, é possível entender que isto não passam por características esperadas, mas que não é grave se ainda uma criança não se encontrar dentro deste parâmetro, independentemente da idade. A individualidade e o ritmo de cada uma delas são dois indicadores que devem ser e, neste caso em específico, são preservados e respeitados por toda a equipa pedagógica e cabe-nos a nós, enquanto adultos, trabalhar com as crianças as competências e necessidades que as</p>
--	--	--	--	--



				mesmas demonstram ter vontade em adquirir.
--	--	--	--	--

(Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.

A simbiose resultante destes dois autores, quanto aos seus diferentes mecanismos de descrição quanto ao processo de caracterização das crianças, sobretudo, na faixa etária dos 7 aos 12 meses de idade resulta na compreensão do sistema cognitivo de cada uma destas durante o seu processo de aquisição, compreensão e progressão. O que os distingue, é que se Vygotsky afirma que são as interações que têm um papel fulminante na evolução de cada bebé, Piaget garante que existem estádios sequenciais que vão descrever como se processa esse mesmo desenvolvimento. Cabe-nos a nós perceber de que forma é que o grupo que estamos a caracterizar se insere nas teorias de cada um destes autores.

Orientações Pedagógicas para a Creche

Tendo em consideração, as Orientações Pedagógicas para a Creche, existem finalidades e objetivos educativos a serem respeitados e que servem como orientação para a compreensão da criança enquanto ser individual. Assim, estamos perante três tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório e o desenvolvimento da competência social e comunicacional. Neste sentido, irei direcionar para a especificidade de crianças cuja idade irá até aos 12 meses.

Se o desenvolvimento dos bebés e crianças acontece de uma forma holística e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, educar é investir no todo que é a pessoa em desenvolvimento. (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 15)

O desenvolvimento holístico de cada criança deverá ser fomentado como um todo. Uma vez que, educar funciona e contribui para o desenvolvimento da criança. Ao contrário do que se diz por aí, em relação aos bebés e à capacidade brutal que erradamente as pessoas têm de subestimá-los, estes apresentam-se como seres capazes e versáteis, em que ao terem uma rede de apoio e



pedagógica que apresente capacidade de trabalhar com eles, a aprendizagem é 100% eficaz e envolve a integração de inúmeros saberes e competências.

Para que se entenda de que modo, é que as finalidades educativas acima enunciadas estão a ser adquiridas e desenvolvidas, a observação é dominante neste processo. Através da observação, iremos perceber de que modo, é que o desenvolvimento destas competências está a surgir. Assim, irei reforçar através de várias *check-lists* durante estes três meses se os bebés demonstram ou não a aquisição das aprendizagens correspondentes à sua finalidade e idade.

O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença; sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar. (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 16)

O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva é a primeira finalidade educativa a ser analisada, uma vez que, retrata o autoconhecimento que a criança vai obtendo ao longo do seu crescimento, a autonomia da participação nas rotinas no que diz respeito ao sono, a alimentação, a tomada de decisão, a confiança e segurança em si próprio, entre outros.

Orientações Pedagógicas para a Creche:											
a) Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima											
		Nome das crianças									
Aprendizagem		A	AL	AM	C	G	H	I	M	MI	ML
Expressa iniciativa, revela autonomia e toma decisões	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Faz uma avaliação das suas capacidades,	Outubro										

demonstrando confiança em si própria e nos outros	Novembro									
	Dezembro									
	Janeiro									
Reconhece-se a si própria e tem vindo a adquirir controlo progressivo do seu corpo	Outubro									
	Novembro									
	Dezembro									
	Janeiro									
Tem vindo a desenvolver uma progressiva autonomia funcional	Outubro									
	Novembro									
	Dezembro									
	Janeiro									
Observações	Parâmetros extraídos de: (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024)									
Legenda da tabela	Adquirido			Em aquisição			Não observado			

A presente mancha cromática revela que há bebés que atingem o que é esperado nesta finalidade educativa, por outro lado há crianças que ainda estão em desenvolvimento no processo e outras que, embora, ainda não tenham sido observado, apresentarão resultados de acordo com o seu tempo, ritmo e individualidade.

O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência. (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 20)

O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório está diretamente relacionado com a descoberta de novos ambientes, objetos, que ação gera reação, entre outros. Com isto,

Orientações Pedagógicas para a Creche:											
b) Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório											
	Nome das crianças										
Aprendizagem	A	AL	AM	C	G	H	I	M	MI	ML	
Evidencia curiosidade em relação ao que o rodeia	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Explora objetos com diferentes partes do corpo, evidenciando controlo e desenvoltura crescentes	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Identifica figuras e fotografias familiares	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Explora diferentes materiais de construção e expressão	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
	Outubro										



Envolve-se em jogos simbólicos de complexidade crescente	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Faz escolhas e procura resolver problemas	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Explora noções relativas às propriedades dos objetos	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Explora noções de quantidade e número	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Explora noções espaciais e temporais	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
Observações	Parâmetros extraídos de: (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024)										
Legenda da tabela	Adquirido			Em aquisição			Não observado				

Nestes nove indicadores de aprendizagem de características que se espera que sejam alcançadas entendemos que existe uma perspetiva de compreensão evolutiva quanto ao mundo que rodeia cada criança e às rotinas que vão sendo



aplicadas. Naturalmente, que tudo isto se trata de um processo gradual. A tomada de posição e de escolha, em relação aos acontecimentos que vão ocorrendo cria a noção de que os bebés começam a possuir a capacidade de fazer escolhas. A confiança é um parâmetro extremamente evidenciado nesta análise, uma vez que, é a conquista da mesma que fomenta em cada criança uma evolução mais significativa e positiva, quer seja uma confiança nela própria, bem como, no mundo que a rodeia. Em suma, é mais do que evidente que a análise intensiva de todos estes indicadores se reflete na construção de atividades que os promovam, atendendo assim às necessidades de cada criança.

A competência social e comunicacional envolve desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo), e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes. (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024, p. 25)

O desenvolvimento nas competências sociais e comunicacionais nas crianças é fundamental para o desenvolvimento holístico de cada uma delas. Esta vertente irá promover diversos parâmetros que contribuam significativamente para uma evolução das relações interpessoais. Na sala do berçário, este é um fator que não é tão evidente, uma vez que, não existe clareza na forma de comunicar dos bebés e o próprio ambiente educativo influencia diretamente o desenvolvimento da comunicação.

Orientações Pedagógicas para a Creche:											
a) Desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais											
		Nome das crianças									
Aprendizagem		A	AL	AM	C	G	H	I	M	MI	ML
Estabelece uma relação de vinculação com um adulto de referência no seu contexto educativo	Outubro										
	Novembro										
	Dezembro										
	Janeiro										
	Outubro										



Estabelece relações com outros adultos	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Expressa claramente as suas emoções	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Comunica de forma verbal e não-verbal, expressando os seus desejos, interesses, sentimentos	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Compreende aquilo que os outros comunicam, verbal e/ou não verbalmente	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Envolve-se na comunicação dar-e-receber	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Aprecia histórias e canções	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Manifesta empatia pelos outros, pelas suas necessidades e sentimentos	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												
Desenvolve uma crescente responsabilidade e respeito por regras e limites comuns	Outubro												
	Novembro												
	Dezembro												
	Janeiro												

Observações										
	Parâmetros extraídos de: (Marques, Azevedo, Marques, Folque, & Araújo, 2024)									
Legenda da tabela	Adquirido			Em aquisição			Não observado			

Como sùmula da análise da tabela anterior, é possível entender que se trata da tabela mais uniforme no que concerne à caracterização do grupo em questão. Este fator poderá estar diretamente relacionado com o fato de a comunicação não-verbal ser comum a todos os bebês. Embora, haja crianças que já comecem a reproduzir e a dizer palavras como “mãe” e “Olá”, vemos que isso acontece sobretudo com as crianças AM e M, crianças essas que já possuem 1 ano de idade. A idade pode não estar diretamente relacionada, no entanto é uma característica comum, sobretudo, a estas duas bebês.

Sendo a comunicação não-verbal dominante na sala do berçário, é possível reconhecer através dos gestos, da reprodução de som, de ações das crianças o que muitas vezes elas pretendem. Será ainda importante reforçar a ideia de que a criança, sobretudo nesta faixa etária, pensa muito com uma consciência individualizada, prezando acima de qualquer coisa o seu bem-estar e as suas vontades, essa é uma das características mais evidentes na minha sala.

Ao pensarmos de que forma se pode continuar a reforçar as vias comunicacionais, no caso da nossa equipa pedagógica em específica, estas são muito notórias no diálogo e conversa que vai sendo tida com os bebês ao longo do dia, nos momentos em que enuncia o que se está a fazer, a mostrar coisas essenciais nas rotinas, bem como, na participação das brincadeiras. Todos esses momentos que se proporcionam são momentos que contribuem para o desenvolvimento desta competência e das relações interpessoais.

Caracterização Geral

De um modo geral e após terem sido elencadas e especificadas inúmeras competências e características que o grupo da sala do berçário possui ou não, existem particularidades que são práticas implementadas que há crianças que já atendem ou não, bem como, existem características comuns.



Primeiramente, o tema fraldas, como seria de esperar todos os bebés da minha sala usam fralda e toda a equipa pedagógica participa no momento de rotina da troca de fralda, procuramos sempre ir comunicando à criança o que estamos a fazer, fomentando assim a interação.

Atualmente, a chupeta revela-se como tema que ainda é bastante controverso, ao qual a decisão quanto ao seu uso cabe exclusivamente aos progenitores, como é evidente este tema transporta consigo inúmeras vantagens e desvantagens. No entanto, todos bebés da sala em que estou inserida utilizam chupeta. Independentemente da idade que cada bebé possui é possível verificar que há crianças que já começam a tornar esse objeto irrelevante, como para outros é imprescindível para certos momentos do dia. Na nossa sala, existem as chupetas que a criança traz e leva para casa, bem como, as chupetas que cada criança tem e utiliza unicamente na sala, essas mesmas chupetas são constantemente esterilizadas. Quanto ao seu uso, vemos que existem crianças que já não fazem tanto uso da mesma como a criança AM, a criança M, a criança I e a criança G, quando demonstram que já não precisam tanto deste utensílio, o trabalho da equipa pedagógica recair sobre retirar e perceber qual o modo de reação/ação que o bebé tem sem a chupeta. Por outro lado, nas restantes crianças ainda se revelam como um elemento imprescindível quer seja durante o dia, bem como, na hora do sono.

Posteriormente, em relação à hora do sono, se o respeito pela criança já predomina durante o dia, nesta hora ele torna-se ainda mais evidente. Na sala do berçário da Instituição A, é privilegiada a posição, os acessórios, a forma que a criança possui para dormir. Existem crianças que dormem com um ou dois elementos como um boneco, uma fralda, ou um lenço da mãe. O maior e principal objetivo neste momento da rotina da criança é potenciar a autonomia da criança em começar a adormecer sozinha. Como será de esperar, há crianças e crianças, existem crianças que basta deitar na cama que adormecem sozinhas, como há outras que demonstram uma grande necessidade em serem embaladas, as que demonstram uma maior necessidade dessa ação são crianças que dormem com os pais, que estão habituadas em dormir nas espreguiçadeiras, ou até mesmo no marsúpio. A hora do sono revela-se como



um momento de regulação do comportamento da criança, bem como, essencial para o desenvolvimento da mesma.

Conclusão

A caracterização de um grupo é essencial para qualquer educador e, até mesmo, para qualquer integrante da equipa pedagógica, uma vez que, é através dessa caracterização permitirá adequar e criar diferentes estratégias pedagógicas que atendam às necessidades das crianças. Neste sentido, é através de uma caracterização que irão ser avaliados indicadores como a criança enquanto ser individual, a promoção de um ambiente educativo adequado, a criação de um plano curricular que resulte com eficácia no quotidiano de cada bebé.

Tudo isto só terá resultado, se existir um contributo que resulte numa simbiose entre a família e a própria equipa pedagógica, que irá permitir a troca de informação, de aspetos cruciais da vida da criança que deverão e poderão ser trabalhados também na escola. Isto irá potenciar esse mesmo vínculo, em que a troca e a junção dos diferentes intervenientes numa única equipa, terão impacto no desenvolvimento holístico dos bebés.

Em suma, e vendo o crescimento como um fator constante, gradual e evolutivo, esta caracterização é indispensável de ser realizada, pelo menos, mensalmente. Embora, haja a consciência e momentos de reflexão para mudanças que são sentidas de semana para semana. A construção e análise desta caracterização pretende contribuir significativamente para entender as especificidades exclusivas do grupo em que a estagiária esteve inserida, durante os quatro meses de estágio.

Referências Bibliográficas

Barbosa, M. C. (2010). A Prática Pedagógica no Berçário. Obtido de https://amavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/maria_carmem_barbosa.pdf

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O Mundo da Criança. Lisboa: Mc Graw Hill.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

** A data de realização desta caracterização foi ocorrendo ao longo dos quatro meses de estágio.*

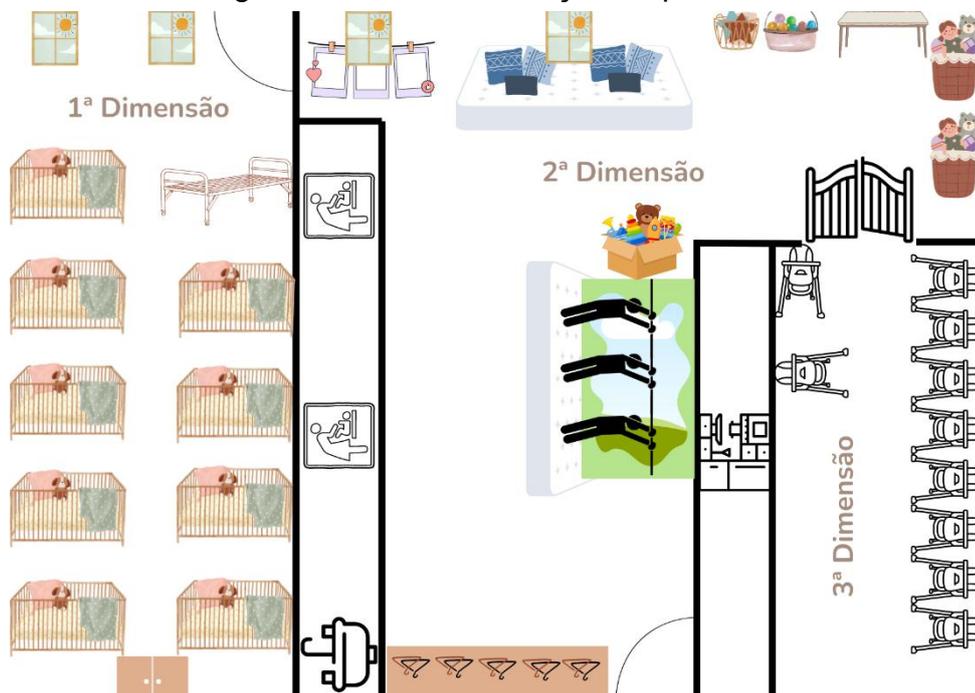
Apêndice V: Análise do ambiente educativo – Instituição A

A sala do berçário é um espaço caracterizado pela harmonia, tranquilidade e segurança, em que cada canto é passível de ser tornado parte integrante da aprendizagem. Este espaço permite, ao adulto, ter uma visão ampla de uma observação continuada.

Berçário é o espaço destinado à permanência das crianças entre os 3 meses e a aquisição da marcha e deve ser constituído por uma sala de berços e uma sala-parque, com comunicação entre si, por meio de portas ou divisórias envidraçadas, por forma a permitir observação permanente. (Rocha, Couceiro, & Madeira, Direcção-Geral da Acção Social: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação, 1996, p. 2)

Tendo em consideração os parâmetros designados para a constituição de uma sala do berçário, no contexto de Creche, o previsto é a sala ter uma área que corresponda a 2 metros quadrados por cada criança, para além de ser dividida.

Na Instituição A, a sala do berçário, é revestida por uma cor neutra que visa dar luz e claridade à própria sala e dividida em três espaços diferentes, tal como podemos verificar na seguinte tentativa de criação de planta da sala.



Fotografia I: Planta da Sala do Berçário

Com a imagem retratada anteriormente, podemos ver que existem três dimensões dentro da própria sala, a parte do berçário, a zona onde ocorrem as



atividades e momentos de brincadeira livre, bem como, a área do fraldário e, por fim, a zona das refeições.

A primeira dimensão diz respeito à zona do berçário. Essa zona é onde ocorrem todos os momentos de descanso, sendo constituído por 9 berços e 2 catres. Cada criança tem um berço devidamente identificado e uma das crianças dorme num catre, tendo em consideração a sua dificuldade para adormecer e sendo o catre um elemento mais prático e que facilita o auxílio a essa criança, sempre que necessário. Ainda nessa zona existem fotografias, de cada criança, com a posição que a qual se sente mais confortável a dormir e com o seu objetivo transitivo, com vista a atender às necessidades de cada criança olhando unicamente para a imagem.

A segunda dimensão é onde acontece e se processam a maioria das aprendizagens. Nesta zona existem 10 cabides compostos pela identificação da criança a que pertence com a sua fotografia, um bloco e um cabide, nesse bloco costumam estar presentes as chupetas que vêm de casa e as chupetas que pertencem à instituição, alguns cremes, objetos transitivos ou indicações que poderão ser essenciais para o dia. De seguida, nessa zona estão patentes dois fraldários, sendo que, estes são compostos por um colchão cada um, um rolo de papel que é colocado cada vez que uma criança é trocada, bem como, três gavetas com divisórias, em que cada divisória está destinada a uma criança onde possui as suas fraldas, toalhetas e mudas de roupa. Posteriormente, existe um espaço onde está um espelho com uma barra de apoio para as crianças e colchões que visam o conforto da criança. Ainda nesse mesmo espaço estão presentes fotografias das crianças com as famílias, os cestos onde estão inseridos os brinquedos completamente à disposição das crianças, uma caixa com fio elástico que também contém brinquedos e que está destinada a uma exploração de obstáculos a serem ultrapassados pelas crianças. Tendo em consideração que esta é uma zona disposta em “L”, a equipa pedagógica tira proveito de todo o espaço, quer seja para aplicação de atividades e aprendizagens, bem como, para o funcionamento e gestão da sala ao longo do dia.

Entre a segunda e terceira dimensão existe uma grade que pretende separar as duas dimensões, uma vez que, a terceira diz respeito à zona de refeições. A



terceira dimensão consigna uma cozinha destinada à preparação da refeição que provém da cozinha da instituição, tem presente um frigorífico onde ficam os iogurtes e papas de fruta que possam vir para a sala, para serem conservadas e, até mesmo, um micro-ondas. Nesta zona encontram-se distribuídas 10 cadeiras altas com um tabuleiro para auxiliar a pessoa que está a dar a refeição à própria criança.

Segundo o Manual dos Processos-Chave Creche (2011), toda a organização do ambiente educativo incide na “criação de um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (p.2). Nesse sentido, os elementos caracterizadores do próprio ambiente educativo são o ponto de partida para a promoção da agência, da autonomia e da participação da criança.

O contributo das propostas de aprendizagem no ambiente educativo

No que concerne à contribuição das propostas de aprendizagem para o ambiente educativo, estas visam como qualquer princípio dar resposta a intenções pedagógicas previamente estipuladas. Nesse sentido, o contributo para esta construção de alicerces parte, sobretudo, da equipa pedagógica e da própria estagiária.

À medida que iam sendo construídas atividades, recursos, tudo era planeado com vista a tornar todas as aprendizagens parte integrante do ambiente educativo. Com isto, irei nomear algumas das estratégias utilizadas pela educadora cooperante, bem como, da estagiária, para o reforço das aprendizagens e resultados das intenções pedagógicas a longo prazo.

A estagiária criou um tapete sensorial que pretendia criar oportunidades de exploração sensorial e estabelecer relações sociais, assim que fosse possível, uma vez que, poderiam existir crianças que pretendessem tornar essa mesma exploração individual. Assim, a estagiária deu o tapete sensorial à sala, para que, este estivesse sempre à disposição das crianças, tendo em consideração que foi um elemento que contribuiu positiva e significativamente para o ambiente educativo. Como tal, a utilização do tapete é bastante frequente e revelou resultados evidentes como, por exemplo, crianças que se sentiam mais inibidas



durante o processo de exploração aquando da realização de atividade, atualmente, tornaram-se muito mais autónomas e tornaram a exploração muito mais enriquecedora.

Posteriormente, a estagiária realizou uma atividade com papel celofane, que se traduzia na exploração e projeção do resultado do papel, cada vez que cada criança mexia nele. Nesse sentido, com vista a dar continuidade a um recurso que envolveu e promoveu a participação das crianças, a educadora cooperante, através de umas argolas de madeira, colocou lá papel celofane e pendurou essas mesmas argolas na sala com fio elástico. A realidade é que essa ação, por parte da educadora cooperante, permitiu dar continuidade à atividade proposta pela estagiária e criar um novo recurso para complementar o ambiente educativo.

O último exemplo a dar, irá centrar-se no recurso às fotografias, uma vez que, a expectativa de tirar fotografias e colá-las ao chão alterou-se com a perspetiva de alcançar melhores resultados ao dispor de outras formas. Nesse sentido, partindo da sugestão da educadora cooperante, foram tiradas fotografias às crianças, em diferentes momentos de brincadeira e foram distribuídas pela sala. Assim, as primeiras fotografias foram colocadas como referência a um mobile na zona do fraldário, uma vez que, poderia ser atrativo para os bebés verem fotografias onde os mesmos se inserem durante a muda de fralda. De seguida, outras fotografias foram colocadas na barra de apoio em frente ao espelho, tendo em conta que as crianças demonstram bastante interesse em ver-se ao espelho à medida que se apoiam nessa mesma barra e, assim, a visualização e exploração de fotografias tornar-se-ia muito mais dinâmica, interessante e apelativa.

Com tudo isto, é de extrema importância reforçar que a constituição do ambiente educativo não se faz unicamente pela distribuição e componentes da sala, mas também se fazem das interações que se estabelecem, sobretudo, entre os adultos e na parceria que se cria entre todos para a construção e evolução de um ambiente educativo saudável, harmonioso e que potencie o desenvolvimento holístico dos bebés. Durante estes quatro meses a parceria entre a equipa pedagógica e a estagiária tornou-se de tal forma evidente que, os resultados evolutivos sentiram-se em todos os níveis e em todos os intervenientes.



Referências Bibliográficas

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (1996). Direcção-Geral da Acção Social: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento), pp. 1-18.

Social, S. (2011). Segurança Social. Creche – Manual de Processos-Chave.



Apêndice VI: Análise das Interações na Sala do Berçário – Instituição A

Na sala do berçário, da Instituição A, as interações predominam durante todo o seu funcionamento. Isto é, são o indicador que estabeleceu e que irá sempre estabelecer, o tipo de relações que vão sendo criadas entre a equipa pedagógica e os seus intervenientes, ou seja, a promoção de vínculos entre adulto-adulto, adulto-criança, criança-adulto e criança-criança. Estas interações inserem-se em diferentes contextos.

No acolhimento, ao início de cada a estagiária e a equipa pedagógica procuram cumprimentar sempre todas as crianças, dando-lhes as boas-vindas, fazendo-as sentirem-se acolhidas, uma vez que, a chegada à instituição é, para algumas das crianças, um momento complicado, tendo em consideração que para muitos bebés é desprender do vínculo das famílias, para entrar num contexto em que não estão 100% presentes, as suas figuras de referência.

Ao longo da manhã, quando se inserem as atividades as propostas, não existe um único momento monótono, ou seja, toda a equipa pedagógica procura estabelecer a constante comunicação, indicando à criança as propostas, criando motivação e procurando que a interação seja promotora da participação.

Na muda de fralda, a estagiária e toda a equipa pedagógica procuram sempre interagir com a criança, comunicando com a mesma, conversando com ela, explicando o que se está a suceder, para que a criança comece a criar um sentido de relação do momento com o acontecimento, tornando-o mais confortável e seguro.

As refeições também se traduzem num momento de interação, uma vez que, o adulto senta-se perante a criança e enquanto lhe dá a refeição, procura sempre tornar essa ação significativa, conversando com a criança sobre a própria refeição, sobre a criança e, até mesmo, entre a própria equipa pedagógica.

Na hora do sono, a interação passa por ser muito mais passiva e um tipo de interação não tão comunicativa, uma vez que, se trata de um momento mais calmo, tranquilo, em que é necessário criar um clima sossegado e propício ao descanso das crianças.

A importância de valorizarmos a interação dos bebês e proporcionar brincadeiras desafiadoras que promova aprendizados e favoreça um



contexto de trocas de experiências através da exploração de brinquedos e materiais atrativos, como por exemplo, materiais não estruturados aqueles os quais possibilita que os bebês criam novos brinquedos e favorece a interação entre eles devido a esses materiais serem diferentes no sentido de não fazer parte diariamente do seu cotidiano no âmbito familiar como utensílios de cozinha entre outros materiais. (Heydt & Rodrigues, 2019, p. 2)

Posto isto, é essencial reconhecer a importância das interações que se traduzem numa grande variedade de significados, transformando todos os momentos, incluindo as rotinas. Assim, a interação irá promover e contribuir para a qualidade de um bom ambiente educativo, para uma boa relação entre a própria equipa pedagógica, bem como, para o desenvolvimento holístico dos bebês.

O papel do adulto é preponderante durante todo este processo, tendo em conta que é através do seu olhar atento, da sua forma de estar, do conhecer o grupo, que irá estabelecer conexões afetivas, alicerçando a segurança e o bem-estar a uma das características da sala. Sendo o adulto, o modelo principal e o exemplo que cada bebê poderá seguir, consciencializar para autorregulação de comportamentos e o desenvolvimento de relações estáveis e confortáveis, tornam-se fundamentais para a construção de relações de confiança futuras.

Em suma, será um equívoco afirmar que as interações não são estritamente relevantes, sobretudo, numa sala do berçário. É a partir da promoção das interações, desde a fase mais precoce da criança, que irão predominar valores como a empatia, resiliência, persistência, trabalho colaborativo, confiança em si próprio, desenvolvimento da autoestima, preocupação com o próximo, entre outros. Será a partir daí que indicadores como estes estarão intrínsecos e farão parte integrante e rotineira, de cada um dos bebês.

Referências Bibliográficas

Heydt, V. M., & Rodrigues, P. A. (2019). Eixo Temático: Educação Inovadora e Transformadora. Interações e Brincadeiras do Berçário na Unidade Ipê Amarelo, pp. 1-13.

Apêndice VII: Transcrição e Análise da entrevista à Educadora Cooperante**I – Instituição A**

ANÁLISE DA ENTREVISTA – EDUCADORA COOPERANTE, CONTEXTO DE CRECHE	
Questão: O que entende por participação da criança?	
Resposta	Análise de Conteúdo
A participação no sentido em que a criança participa na construção do espaço e nas próprias atividades, entendo que se a criança realmente se encontra naquele espaço deve participar na construção do mesmo, opinando e que a sua participação incida nessa mesma construção e na própria dinâmica, como é evidente esta situação centrar-se-á mais no Jardim-de-Infância, uma vez que na Creche é muito mais difícil termos esta perceção. Sendo assim, na Creche tentamos perceber o que o grupo gosta e não gosta, tentamos adaptar aos gostos que eles têm, ou os interesses que eles possuem e disponibilizar esse tipo de material e os objetos que eles demonstram interessem em explorar e utilizar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexão sobre o conceito de participação da criança;▪ Comparação entre evidências dessa participação no contexto de Creche e de Jardim-de-Infância.
Questão: Considera que a participação das crianças é importante nos processos educativos? E no caso de serem tão pequenas, como aquelas que estão integradas na sala do berçário?	
Resposta	Análise de Conteúdo
Numa fase inicial, se calhar passa mais pelo adulto ver essas necessidades, mas depois numa fase mais para a frente, que eles já se conseguem expressar, nós já	<ul style="list-style-type: none">▪ Importância da observação atenta;▪ O papel do adulto é preponderante, sobretudo,

<p>conseguimos perguntar, se eles querem criar áreas específicas de coisas que eles gostam. Já me aconteceu um grupo que queria fazer uma área sobre coisas da natureza, porque gostavam, ou um quis fazer uma cozinha lá fora, ou seja, depois também conseguimos, com essa participação, criar áreas que eles tenham mais interesse e que gostam. Com isso, podemos adaptar o espaço da sala aos interesses do grupo.</p>	<p>numa fase tão precoce da criança, como é no berçário;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adulto atento às necessidades e características das crianças; ▪ A importância da adequação dos espaços ao grupo.
<p>Questão: Promove a participação ativa das crianças na sala do berçário? Se sim, de que forma? Pode dar exemplos?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Procuro promover com todas as possibilidades que tenho ao meu dispor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de participação das crianças dependente das características do grupo, e valores, espaços e interações praticados e implementados pela instituição.
<p>Questão: Que características, na sua opinião, deve ter uma sala do berçário para promover a participação das crianças? Considera que a sua sala possui estas características (Disposição, materiais e recursos...)?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Numa primeira fase, se calhar, o espaço tem que adequar um bocadinho às necessidades dos bebés, que é o dormir, o comer, ter uma zona para eles poderem brincar, que seja confortável, que não seja fria, que consigam estar sentados ou deitados no chão quando ainda não</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do espaço de acordo com as especificidades de cada criança; ▪ Papel dos espaços: espaço amplo; ▪ A importância de a sala ser um espaço flexível e adaptável às



se sentam, ou seja, ter materiais que, por exemplo, eles possam realmente estar sentados confortavelmente, que lhes permitam ter liberdade de movimento, ou seja, eu não posso os ter fechados em lado nenhum, porque eles têm que começar a andar e a gatinhar. Nesse sentido, eu preciso de algum espaço e ter uma sala ampla, possuir alguns materiais que proporcionem a participação e, posteriormente, com o passar do tempo ir adaptando um bocadinho às características de cada um e do grupo, e aos interesses que eles vão demonstrando.

Na sala do berçário passa-se muito por aquela fase em que eles não andam, não se sentam, depois começam-se a sentar e existem certos materiais que até vão saindo da sala. Já tivemos as espreguiçadeiras na sala neste momento não temos, já tivemos almofadas para eles se sentarem e que agora não precisamos. Por isso, a partir do momento que eles começam a andar, eu comecei a tirar os colchões do chão, porque eles tropeçam nos colchões, tirámo-los do chão e já só temos um encostado no chão. Agora, temos a sala mais ampla para permitir que eles possam explorar o tipo de

necessidades e interesses do grupo.



<p>movimento e na fase em que eles estão. Ou seja, a sala do berçário é uma sala que vai mudando muito ao longo do ano. Portanto, o espaço para a participação é algo que vai ocorrendo de forma gradual.</p>	
Questão: Qual o papel das interações neste processo de Participação?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Tem de ser uma coisa quase obrigatória, não há hipótese de estarmos numa sala, num grupo, ou numa escola, em que não haja interação das crianças com os adultos da sala e, até mesmo, com os adultos das outras salas e com as outras crianças, até porque nós aqui procuramos sempre fazer com que as crianças convivam umas com as outras, ou seja, tanto com a sala de um ano como dos dois, eles convivem muito uns com os outros. Não existir interação acho que é uma coisa que é quase impossível, ninguém consegue estar numa escola e não haver interações entre criança-criança, criança-adulto e nós aqui tentamos proporcionar que eles tenham mais do que isso. Isto é, que tenham com outros adultos, por isso é que temos uma professora de música, temos professores de outras áreas, para eles também terem essa possibilidade de</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ A importância das interações: criança-adulto;▪ A importância das interações: criança-criança;▪ A importância das interações: diferentes adultos, diferentes crianças;▪ Não existe participação, sem haver interação;▪ Diferentes pessoas, diferentes tipos de interação.



<p>contactar com pessoas que tenham outro tipo de forma de estar.</p> <p>Digamos assim, se calhar a professora de música não tem exatamente a mesma visão que eu tenho sobre a música e ela traz outro tipo de experiências, mas também traz um crescimento para essas interações. Por exemplo, assim como no outro dia, termos ido à biblioteca ouvir uma história, também cria outro tipo de registo, ao irmos com a sala de um ano e o facto de eles terem mudado de espaço, terem ido para a biblioteca, terem estado lá, já é toda uma outra experiência muito importante para eles, e eles adoraram ver, até porque eles nunca tinham visto, nem nunca tinham subido até ao primeiro piso. Desse modo, eles acharam aquilo espetacular.</p>	
Questão: Já sentiu alguns aspetos inibidores, na sala do berçário, que possam dificultar a participação das crianças?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>É assim, claro que o facto de eles não se expressarem ainda muito, não permite que eu tenha um conhecimento total do que é que eles realmente desejam, digamos assim. Passa muito ainda pela nossa visão e observação deles e acho que isso é a única coisa, posso não estar a observar da forma mais correta, para</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Falta de capacidade de expressão oral das crianças do berçário: reforça a importância da escuta e atenção do adulto redobrado, com vista a promover um espaço que promova a participação das crianças.



<p>perceber, ao mesmo tempo. No entanto, tentamos fazer o melhor que conseguimos. Dentro do que vemos, do que se observa, das necessidades que eles também vão tendo, porque às vezes são coisas que eles até não querem, mas eles precisam... Eles podem não querer estar de pé, mas precisam de vez em quando estar de pé, não é? Também vamos um bocadinho aferindo ao que também é necessidade, da faixa etária em que eles estão. Agora, acho que a limitação que eu posso ter é mesmo não ter 100% de certeza do que eles querem realmente, porque há pormenores aos quais não consigo chegar.</p> <p>Agora, não conseguimos ter a certeza a 100%, a partir do momento que eles conseguem falar, abre-se todo um novo leque de possibilidades de eles participarem. Portanto, aqui na sala do berçário, tudo está muito dependente da nossa capacidade de observação e perceção do que é que eles estão a precisar ou do que é que eles querem também.</p>	
Questão: Como avalia a evolução da capacidade de participação das crianças, num grupo com crianças tão pequenas?	
Resposta	Análise de Conteúdo
Em concordância com o que já foi dito anteriormente, a forma e capacidade	<ul style="list-style-type: none">▪ A avaliação da participação é gerida em função das

<p>de avaliação dessa evolução está dependente das estratégias que o adulto adota e avalia, com vista estimular a participação. Ou seja, ir observando e captando situações, materiais, entre outros que eles gostem e sejam apelativos para trabalhar a participação.</p>	<p>estratégias que o adulto vai adotando, com vista a promoção da participação dos bebés;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Avaliação da participação através da observação atenta e crítica do adulto.
--	---

Figura 15 - Análise de conteúdo da entrevista à Educadora I, Instituição A



Apêndice VIII: Análise dos Documentos Estruturantes – Instituição B

Para a concretização de uma reflexão com base nos documentos estruturantes inerentes à organização de uma instituição, será imprescindível caracterizar o meio em que esta se insere. No que concerne ao centro de estágio, onde estou a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Pré-Escolar I, a Instituição B é uma instituição que foi fundada no ano de 1879, por Paula Frassinetti. Sendo assim, é localizada em Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia.

A Instituição B revela-se como uma entidade de carácter religioso e propriedade da província portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia. Neste sentido, estamos perante um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (EPC), a funcionar com duas valências educacionais: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Os métodos de ensino aplicados no colégio regem-se pela legislação em vigor e trabalha em concordância com as orientações estipuladas pelo Ministério da Educação. No contexto organizacional da instituição, encontram-se reunidos um conjunto de componentes humanos, físicos e materiais que pretendem contribuir para um melhor funcionamento da instituição, com vista a dar resposta às necessidades da comunidade educativa. Contudo, na presente reflexão será nomeado e explicitado a importância do currículo da instituição, através dos seus documentos estruturantes.

Os documentos estruturantes de uma Instituição A apresentam um papel preponderante nas orientações que a instituição deve seguir, bem como, nas diretrizes que definem e a sua estrutura organizacional. Quanto ao seu contexto organizacional, encontram-se reunidos um conjunto de componentes humanos e físicos que contribuem para um melhor funcionamento do Colégio que pretende dar resposta às necessidades de toda a comunidade educativa.

Oferta Formativa

O contexto em que estou inserida diz respeito à Educação Pré-Escolar, em que:

A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças dos 3 anos até à sua entrada na escolaridade obrigatória. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referencial para a Educação Pré-Escolar, é o documento que norteia a ação educativa no jardim de infância. (Instituição B, 2024)



A presente oferta formativa que diz respeito ao Instituição B incide num currículo amplo, flexível e ajustado, em que predomina a flexibilidade dos espaços de aprendizagem e onde se promove a agência e participação da criança, quer seja na construção das suas aprendizagens, bem como, as metodologias ativas e a metodologia de projeto. (Instituição B, 2024)

A Instituição B promove às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, inúmeras oportunidades e experiências de aprendizagem que fomentam o desenvolvimento holístico das suas crianças. A enorme variedade de oportunidades incide diretamente no fornecimento de um acompanhamento personalizado que respeita e acompanha o ritmo de cada criança, criando estratégias que respeitem a sua individualidade.

Regulamento Interno

O conceito de Regulamento Interno assenta na premissa de que:

A escola é uma instituição cuja complexidade organizacional (designadamente) a decorrente da heterogeneidade de idades, interesses, funções, papéis dos seus membros) exige, para o seu correto funcionamento, a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo. (Costa, 1992, p. 31)

Tal como afirma Costa, o regulamento interno assume-se como um instrumento fundamental que irá definir e garantir o funcionamento da instituição educativa. Sendo assim, este tipo de regulamento estabelece e diz respeito a uma organização que ditará como é gerida a escola.

No Instituição B, o regulamento interno é único e singular, uma vez que, é direcionado à instituição por inteiro. Sendo assim este é dividido por oito capítulos onde se encontram designados artigos referentes às diferentes temáticas como, por exemplo, a definição do colégio e o modelo educativo; a organização do colégio e o seu modo de organização; os direitos e deveres dos alunos, a avaliação; as medidas disciplinares e respetivos procedimentos; responsabilidade e autonomia; o funcionamento geral da Escola e, por fim, as disposições finais.

Em suma, o regulamento interno resulta numa súmula de parâmetros que trabalham para um melhor funcionamento da instituição, estando disponível para



toda a comunidade educativa, para o conhecimento de todos os seus elementos. Assim, este permite que todos conheçam os direitos e deveres que lhes assistem, bem como, os procedimentos que devem ser seguidos na instituição escolar.

Projeto Educativo

O projeto educativo “(...) é entendido como o documento que consagra a orientação educativa numa escola no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa (...)”. (Guimarães, 2013-2016, p. 3) Sendo assim, Guimarães afirma que o projeto educativo é visto como um documento que fornece orientações sobre o que a escola pratica. Deste modo, o projeto educativo estabelece diretrizes que sustentam as mais variadas experiências significativas praticadas na instituição, sobretudo, no Jardim-de-Infância.

A concretização do projeto educativo é da responsabilidade da comunidade educativa inerente à própria instituição, logo “(...) através da participação dos vários intervenientes no processo educativo – professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local – quer de forma direta, quer (usualmente) através dos respetivos representantes.” (Costa, 1992, p. 24)

O projeto educativo que diz respeito à Instituição B refere, inicialmente, qual a principal missão do colégio que, por sua vez, assenta em cinco princípios: instruir, incluir, investigar, interiorizar e inovar (Instituição B, Projeto Educativo, 2021/2022, p. 3). Paulatinamente, este documento estruturante revela uma introdução sobre os objetivos que a instituição defende com foco para a missão de educar. Paulatinamente, reúne a resposta a várias perguntas, entre as quais “Quem somos?”, neste indicador é dada a conhecer a história do contexto educativo; posteriormente, é dada a resposta à definição do Colégio, onde estão consignados os princípios básicos da instituição, os pressupostos pedagógicos pelos quais a instituição se rege e, por fim, o papel preponderante que a comunidade educativa exerce no colégio; “O contexto em que nos inserimos”, é onde está caracterizado o meio envolvente da instituição e dos elementos humanos e materiais que contribuem para o seu funcionamento; no parâmetro da organização e funcionamento da escola estão retratados e definidos órgãos



e estruturas competentes do colégio e, por último, a avaliação e revisão do projeto educativa, onde está consagrada “(...) uma prática reflexiva do construído e do vivido em ordem a uma apropriação crítica dos saberes.” (Instituição B, Projeto Educativo, 2021/2022, p. 29)

No que concerne à função do projeto educativo, este visa orientar as práticas pedagógicas pelas quais o colégio se rege, bem como, ditar a envolvimento de toda a comunidade educativa que tem um papel fundamental em todo o processo educativo. Tudo o que está definido e estruturado no Projeto Educativo do Instituição B entra em concordância com o que é praticado dentro do próprio contexto, sobretudo na partilha e aplicação dos cinco princípios falados anteriormente e na garantia da qualidade de educação para todas as suas crianças e alunos.

Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) de uma instituição é visto como um guia pormenorizado das atividades que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo. Para além disso, apresenta a organização e gestão da instituição, elencando alguns dos objetivos que o Colégio pretende alcançar. Sendo assim, o PAA é entendido como um “Instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa, 1992, p. 27)

Desta maneira, todos os membros que estão integrados na comunidade educativa têm acesso ao que está planeado e ao que pretende alcançar com o PAA.

Embora, não tenha existido acesso direto ao PAA do Colégio, normalmente, um documento estruturante desta categoria poderá ser visto como um calendário onde estão retratadas datas, eventos e atividades que vão ocorrendo ao longo do ano letivo. Atualmente, em contexto, o colégio acompanha e cria atividades no âmbito dos diferentes dias comemorativos como, por exemplo, Dia da Mãe, Dia do Pai, Dia da Família, entre outros.



Conclusão

A nossa ação educativa visa a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projeto de vida na perspetiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos. Nesse sentido, a proposta educativa do Instituição B baseia-se numa conceção cristã do homem e do mundo de acordo com a tradição pedagógica de Paula Frassinetti. (Instituição B, 2024)

A Instituição B espelha nos seus documentos estruturantes aquilo que reflete na prática, fomenta uma formação integral e a construção de cidadãos preparando-os para o futuro. Assim, os documentos estruturantes referidos e analisados agem como ponto de partida para a aplicação, gestão, organização e funcionamento da Instituição A ao longo do ano letivo. Neste sentido, funcionam todos em simultâneo em prol da concretização de todos os princípios e objetivos definidos, para cada criança e aluno.

Referências

Costa, J. A. (1992). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Texto Editora.

Guimarães, A. (2013-2016). *Projeto Educativo*. Obtido de Agrupamento de Escolas Professor Abel Salazar: <https://www.aepas.org/escola/phocadownload/DocumentosEstruturantes/project>

Instituição B, (2021/2022). *Projeto Educativo*. Obtido de Instituição B

Instituição B, (2024). *Oferta Formativa: Pré-Escolar*. Obtido de Instituição B

Instituição B, (2024). *Regulamento Interno*. Obtido de Instituição B



Apêndice IX: Análise da caracterização do grupo da sala dos 5 anos – Instituição B

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (p.8) Isto significa que é o desenvolvimento integral da criança que vai caracterizar a forma como o seu processo de desenvolvimento se vai desenrolar.

Aos 5 anos de idade, a criança já reúne um número vasto de características intrínsecas que resultam do “(...) seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (OCEPE, 2016, p.8). Sendo assim, no contexto em que estou inserida, existem crianças cuja idade corresponde entre os 5 e os 6 anos de idade, o que significa que estamos a caracterizar um grupo bastante heterogéneo, na medida em que, independentemente da idade que possuem, esta não é o fator que indica o tipo de desenvolvimento que cada criança possui. No que concerne ao género existem, na sala dos 5 anos, da Instituição B, 13 crianças do género feminino e 11 crianças do género masculino.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem. (OCEPE, 2016, p. 8)

Deste modo, será importante compreender as normas de desenvolvimento de um grupo de crianças, como referências e etapas esperadas, não determinativas e fixas, tendo por base o ritmo individualizado de cada criança. Desta maneira, as diretrizes que, futuramente, os teóricos vão afirmar quanto às características inerentes a esta faixa etária, são ditas como características esperadas, com vista a orientar a equipa pedagógica na avaliação do desenvolvimento e progressão de cada criança.



Maturacionista de Arnold Gesell

A teoria maturacionista sugere que o curso do desenvolvimento humano é determinado geneticamente. As mudanças no organismo são guiadas por mecanismos interno e ocorrem de forma sistemática, em grande parte independente das influências do ambiente, que, embora possam retardar os padrões de desenvolvimento, não podem alterá-los. (Saracho & Spodek, 1994, p. 66)

A teoria maturacionista enfatiza a influência dos fatores genéticos para o desenvolvimento das crianças. Assim, Arnold Gesell (1890-1961), especialista no desenvolvimento infantil, estabelece diretrizes representativas do desenvolvimento expectável de cada criança, determinado geneticamente.

Segundo Spodeck e Saracho (1994), Gesell “Ainda que reconhecesse que a personalidade, o ritmo de desenvolvimento e as habilidades de uma pessoa são individuais e únicas, ele dedicava pouca atenção às diferenças individuais em sua descrição dos níveis de desenvolvimento.” (p.67) O que indica que o teórico dava espaço à individualidade de cada criança, uma vez que ao seu nascimento, trata-se de uma criança inata.

Desta forma, Gesell estabeleceu estágios de desenvolvimento, intitulados de “(...) gradientes de crescimento (...)” (p.67), desde o nascimento até aos 10 anos de idade, sendo eles:

1. Características motoras (atividade corporal, olhos e mãos);
2. Higiene pessoal (alimentação, sono, excreção, banho, roupas, saúde, queixas somáticas, canais de alívio de tensão);
3. Expressão emocional (atitudes afetivas, afirmação, raiva, choro e os comportamentos relacionados);
4. Medos e sonhos;
5. O eu e o género;
6. Relações interpessoais (mãe-criança, pai-criança, criança-criança, irmãos, família, avós, companheiros de brincadeiras, estilo de relacionamento);
7. Brincadeiras e passatempos (interesses gerais, leitura, música, rádio, televisão, filmes);
8. Vida escolar (adaptação à escola, conduta em sala de aula, leitura, aritmética, escrita);
9. Senso ético (culpar os outros e construir álibis, resposta a instruções, punições e elogios; senso do bom e do mau, da verdade, da propriedade; uso da racionalidade);



10. Perspetiva filosófica (tempo, espaço, linguagem e pensamento, morte, divindade). (Saracho & Spodek, 1994, p. 68)

Tal como podemos analisar nos pontos acima referidos, a teoria maturacionista, ressalva a importância dos fatores genéticos e do ambiente para o desenvolvimento da criança, uma vez que a prioridade será acompanhar a criança na sua evolução, através de uma abordagem holística e integrada.

Teoria Construtivista de Piaget

A teoria construtivista é uma solução dialética para a oposição entre racionalismo e empirismo. Estes dois pontos de vista são formas de entender como os indivíduos vêm a conhecer o mundo. O racionalista vê a razão (isto é, a mente) como a fonte do conhecimento, enquanto o empirista elege a experiência. (Saracho & Spodek, 1994, p. 73)

Tendo em consideração a teoria de Jean Piaget (1896-1980), este denomina o período em idade pré-escolar, pelo estágio pré-operatório, estágio esse que se destina a crianças com idade compreendida entre os 2 e os 7 anos de idade, sendo que nesta fase elas adquirem a competência de aquisição do pensamento simbólico.

Neste sentido, Piaget afirma que as crianças que compreendem as idades pré-estabelecidas, ao longo dessa fase vão desenvolvendo diversos estágios, dando resposta a quatro indicadores, entre os quais:

1. **Esquema** – representa um construto mental que patenteia um conjunto de entendimentos;

2. **Assimilação** – consciencializam informações que são consistentes;

3. **Acomodação** – alteração de conceitos para incorporar novas informações;

4. **Equilibração** – significa um balanço entre a assimilação e a acomodação.

(Saracho & Spodek, 1994, p. 74)

Deste modo, os indicadores anteriores revelam que à medida que as crianças vão interagindo com o meio ambiente em que inserem, o seu desenvolvimento cognitivo vai aumentando. Como já foi possível analisar, no contexto em que estou inserida, em que abrange crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, categorizado como o estágio pré-operatório este, por sua

vez, indica que nesse período dá-se o “Desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas.” (Saracho & Spodek, 1994, p. 75)

As diferentes perspetivas e o pensamento sincrético e intuitivo revelam-se como problemáticas inerentes a crianças que possuem estas idades, uma vez que estão diretamente ligadas com o egocentrismo. No estágio pré-operatório, as crianças nesta faixa etária, começam a desenvolver competências cognitivas, ao nível do desenvolvimento da linguagem simbólica e imaginação, o que irá permitir que comecem a explorar os diferentes ambientes em que se insere de forma mais ativa e participativa.

Confronto de Teorias: Gesell e Piaget

A simbiose resultante destas duas teorias, face aos diferentes parâmetros que cada uma designa quanto ao processo de caracterização das crianças, sobretudo, na presente faixa etária, resulta na compreensão do processo de desenvolvimento das mesmas.

Deste modo, Jean Piaget afirma que o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado com o meio ambiente, resultado das interações que a criança vai estabelecendo. Por outro lado, Gesell enfatiza a importância da maturação biológica para o desenvolvimento infantil, afirmando que o desenvolvimento é influenciado por fatores internos, respetivamente.

No entanto, ambas as teorias coincidem na premissa de que é de extrema importância, o modo como o desenvolvimento cognitivo vai evoluindo, através de estágios. Assim, com vista a caracterizar de forma mais personalizada características gerais do grupo que dão resposta ao que os teóricos afirmam, importa analisar a seguinte tabela:

Faixa Etária: 5 e 6 anos	Teóricos	
	A. Gesell	J. Piaget
	Estádio da cooperação e das disciplinas sociais	Dos 5 aos 7 anos: - organização da função representativa de formas semi-reversíveis
Exemplos Gerais de Grupo		

	<p>Sendo a cooperação e as dinâmicas sociais temáticas defendidas pelo teórico, o presente grupo, de modo geral apresenta e recorre a diversas estratégias de cooperação entre as crianças, temos à vista, exemplos como:</p> <ul style="list-style-type: none">- uma criança necessita de ajuda a calçar uma sapatilha, chega outra criança e ajuda-o;- um jogo estava fora do alcance de uma criança, em vez de pedir ajuda ao adulto, essa mesma criança pediu ajuda a um colega que prontamente o ajudou;- num momento de trabalho de grupo, a divisão de tarefas espontânea, distribuição de material fomenta as dinâmicas sociais. <p>Assim, estamos perante um grupo que demonstra muito à vontade em cooperar, em comunicar e em estabelecer relações entre pares, fomentando a questão do viver em sociedade.</p>	<p>Estamos perante um grupo bastante heterogéneo, tal como já foi esclarecido anteriormente. Desse modo, diversas crianças recorrem às diferentes formas representativas para comunicar, uma vez que em alguns casos específicos essa competência ainda está a ser adquirida. Por outro lado, outras crianças utilizam com fluidez o desenvolvimento da linguagem e o recurso a representações simbólicas.</p>
--	--	--

Tabela extraída e adaptada do livro: (Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança, 1994, p. 74)



Com isto, tendo por base o que dois dos muitos teóricos afirmam quanto às particularidades do desenvolvimento infantil, estas são algumas das características inerentes ao grupo do contexto em que estou inserida.

Caracterização Geral

Com o confronto entre os dois teóricos anteriores e após terem sido elencadas duas caracterizações específicas quanto ao que cada um afirma, existem particularidades que são práticas já implementadas que caracterizam o grupo, de um modo geral.

Primeiramente, no que toca à higiene este é um grupo que revela bastante autonomia e independência em tudo o que diz respeito às regras básicas de higiene, sendo que a ajuda do adulto, por vezes, já nem é necessária. Quanto à hora da refeição seja lanche da manhã, seja o almoço, ou seja o lanche da tarde, ainda existem crianças que precisam do apoio do adulto, contudo este procura sempre adequar as estratégias de alimentação a cada criança, com vista a providenciar autonomia também durante esse momento.

No que concerne ao grupo em relação direta com o Jardim-de-Infância, este é um grupo que tem gosto em frequentar o colégio, tem prazer nas atividades que concretiza e é um grupo bastante ativo e participativo em tudo o que são propostas do adulto, bem como, em propostas que ocorrem por vontade própria da criança. Os interesses da criança recaem sobre várias vertentes como tudo o que envolve expressão plástica, a construção, sobretudo, com legos, jogos da memória e, principalmente, histórias. Já no que diz respeito às suas necessidades, este é um grupo que revela muita necessidade em estar no exterior, tem gosto por tudo o que são propostas que ocorrem fora do contexto de sala e, por esse mesmo motivo, a equipa pedagógica pretende sempre estender o tempo letivo para fora da sala, sempre que possível. Quanto às áreas fortes do grupo, este grupo revela bastante resiliência na procura de estratégias, é um grupo bastante persistente e, acima de tudo, é um grupo que se envolve, tudo o que é diferenciador e inovador conquista o grupo, o que torna esses momentos mais envolventes com a participação de todos. Por fim, as áreas que ainda são necessárias desenvolver com o grupo recaem sob temáticas como a



amizade, uma vez que esse é um valor a ser trabalhado todos os dias com bastante intensidade, por parte de toda a equipa pedagógica.

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a). (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 9)

A caracterização de um grupo é essencial para qualquer educador de infância, bem como, para qualquer integrante da comunidade educativa, tendo em consideração que é através de uma análise intensiva e específica sobre as características do grupo que o adulto poderá adequar, alterar e ir criando estratégias diferenciadoras que atendam às necessidades das crianças. Através da caracterização do grupo que são avaliados indicadores direcionados à criança enquanto ser único e individual, tendo sempre por base a promoção de um ambiente educativo estimulante e enriquecedor, que resulte em experiências lúdicas, enriquecedoras e significativas para as crianças.

Como seria de esperar, na Instituição B, esta análise do grupo é possível tendo por base a simbiose resultante entre a família e a equipa pedagógica, uma vez que existe com frequência uma troca de informações, existe comunicação sobre aspetos fundamentais da vida da criança que, posteriormente, são trabalhados em contexto de sala. Sendo assim, o resultado desta junção da comunidade educativa fomenta e têm impacto no desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, o crescimento e a evolução são fatores constantes e a caracterização é indispensável para entender o funcionamento e dinâmica do grupo. A construção desta reflexão foi pensada e realizada, quase no final de forma propositada, com vista dar respostas precisas e concretas quanto às características que pertencem ao meu grupo. As especificidades de cada uma daquelas crianças é exclusiva e trabalhada em prol de um melhor crescimento. Assim, esta caracterização revela a envolvimento e o meu crescimento, enquanto estagiária, naquele contexto, uma vez que revela a necessidade emergente de compreender, analisar, procurar justificações e atender às características



específicas de cada uma das crianças, sendo que o meu percurso é marcado por tudo o que eu anseio para cada um deles, de modo particular. Desta maneira, termino com a seguinte citação, que afirma e reforça a forma como o meu processo foi construído e apoiado pelas crianças:

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016)

REFERÊNCIAS

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Saracho, N. O., & Spodek, B. (1994). *Ensinando crianças de Três a Oito anos*. Artes Médicas.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério-Geral da Educação.

Vayer, P., & Roncin, C. (1994). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Epigénese e Desenvolvimento.

Apêndice X: Análise do Ambiente Educativo – Instituição B

A sala do Jardim-de-Infância deve ser um espaço que respeita e está disposto, tendo em conta a caracterização do grupo, isto é:

Os espaços de Educação Pré-Escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 26)

Deste modo, a diversidade que deverá existir quanto ao espaço e aos materiais exerce um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que essa mesma diversidade fomenta a participação e agência da criança de forma significativa e enriquecedora.

Na Instituição B, a sala dos 5 anos, é revestida no seu todo por uma cor neutra que visa dar claridade à própria sala. Assim, encontra-se dividida por diferentes áreas que permitem dar oportunidade às crianças de trabalharem diferentes domínios, à medida que desenvolvem diversas competências fulcrais para o seu crescimento. Os móveis e materiais disponíveis na sala, estão dispostos de forma estratégica, embora estejam todos ao alcance das crianças, de modo a promover uma maior autonomia, possibilitando-as de escolher quais os materiais usar e quando.

Sendo assim, na tabela que se segue estão designadas as áreas presentes no contexto e exemplos específicos daquilo que as crianças podem realizar nesses mesmos espaços:

ÁREA	EXEMPLO
Área das Construções⁽¹⁾	Nesta área, as crianças podem fazer construções de legos, madeiras, entre outros.
Área dos Jogos⁽²⁾	Nesta área, as crianças têm à sua disposição diversos jogos como, por exemplo, jogos da memória, puzzles e muitos outros.
Área da Biblioteca⁽³⁾	Nesta área, as crianças têm a oportunidade de manusear e explorar livros, com vista a potenciar o prazer da

	leitura, estimulando diversas competências. Desta maneira, nesta área, também existe espaço para as crianças criarem histórias, reproduzi-las, entre outras atividades lúdicas que a criança considere relevantes nessa área, tendo à sua disposição pufes para o seu conforto.
Área da Expressão Plástica⁽⁴⁾	Nesta área existe um cavalete, tintas, pincéis, materiais para moldagem, entre outros materiais, que permitam à criança desenvolverem a criatividade e a imaginação.
Área da Casinha⁽⁵⁾	Nesta área existem os elementos constituintes da perspectiva do que é uma casa como, por exemplo, uma cama, uma cozinha, uma mesa, um armário, de modo a promover brincadeiras como o “faz-de-conta”.
Área do Projeto⁽⁶⁾	Esta foi uma das áreas que quis elencar, uma vez que é onde se inserem os resultados que vão sendo obtidos com a investigação que vai sendo realizada sobre a temática, neste caso, “As profissões”.

Figura - Análise das diferentes áreas da sala dos 5 anos Segundo Garnecho (2020), “A escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (p.14) Tal como afirma a citação acima referida os materiais desempenham um papel fundamental para o ambiente educativo da sala, tendo em consideração que é através destes que as crianças terão a possibilidade de experimentarem, explorarem e descobrirem da forma que melhor lhes aprouver. Por esse mesmo motivo, é que a seleção cuidadosa e a disponibilidade desses materiais poderá ditar a forma como o ambiente educativo está ou não a ser estimulante e enriquecedor para as crianças.



Desta maneira, na sala dos 5 anos, ainda existem mesas organizadas em três grupos, bem como, um tapete para que as crianças se possam sentar em roda durante diversos momentos do dia. Essa organização fomenta diversos indicadores inerentes ao desenvolvimento das crianças, tais como a comunicação, o trabalho colaborativo, a autonomia e a responsabilidade, integrados com vista a potenciar o desenvolvimento holístico das crianças, nessa faixa etária. **O contributo das propostas para o Ambiente Educativo**

No que concerne à contribuição das propostas criadas para o ambiente educativo, estas visam dar resposta às necessidades e intenções pedagógicas que vão sendo estipuladas ao longo do percurso. Neste sentido, o contributo para a construção de alicerces parte, efetivamente, da equipa pedagógica, com a estagiária, inclusive.

À medida que vão sendo construídas atividades ou recursos, tudo é planeado com vista a ser integrado como parte integrante do ambiente educativo. Deste modo, será importante elencar algumas das estratégias utilizadas por toda a equipa pedagógica, para o reforço dos resultados que se pretendem alcançar, tendo em conta as intenções pedagógicas a longo prazo.

A construção de um projeto, cujo trabalho é elaborado no seu todo pelas crianças, em que o adulto apenas exerce o seu papel enquanto mediador, é parte do ambiente educativo, os registos que se vão realizando ao longo da exploração de profissão nova. Os jogos, a criação dos mesmos, normalmente dão resposta ao que as crianças demonstram querer fazer, uma vez que são criados em prol e para elas, respetivamente.

Por fim, como último exemplo, que será objeto de uma futura reflexão: Assembleia, este último é reflexo de um trabalho construído e criado para as crianças, sendo que existe um mapa de distribuição de tarefas, medalhas correspondentes às tarefas designadas a cada criança, tudo ao alcance das mesmas, para que, de forma autónoma e responsável se dirijam até esse espaço e exerçam a função prevista para essa semana.

Em suma, é oportunidade salientar que contribuir para a constituição do ambiente educativo é muito mais do que distribuir e colocar elementos em sala, essa contribuição recai sobre as interações que se estabelecem, sobre as

dinâmicas que vão sendo criadas e sobre a forma como as crianças respondem a essas situações. Durante este estágio, esta contribuição recaiu através da parceria que se estabeleceu entre a equipa pedagógica e a estagiária, uma vez que os resultados que foram sendo sentidos foram extremamente positivos para os adultos e, sobretudo, mais importante, para as crianças.

Referências

Garnecho, J. (21 de dezembro de 2020). Organização do espaço no jardim de infância. Obtido de Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36518/1/Joana%20Garnecho.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério-Geral da Educação.

Anexos



Anexo 1 - Área da Biblioteca



Anexo 2 - Área dos Jogos e Construções



Anexo 3 - Área da Expressão Plástica



Anexo 4 - Área da casinha



Anexo 5 - Área do Projeto



Apêndice XI: Análise das Interações – Instituição B

Na sala dos 5 anos, na Instituição B, as interações predominam fulminantemente durante todo o momento, desde que a criança entra na Instituição Até ao momento em que sai. Isto significa que neste contexto, as interações são o indicador fundamental que vai estabelecer e categorizar o tipo de relações que vão sendo criadas entre a equipa pedagógica e as crianças, ou seja, a promoção das interações entre adulto-adulto, adulto-criança, criança-adulto e criança-criança.

Estes momentos de interação começam no acolhimento, em que a estagiária e a equipa pedagógica procuram sempre cumprimentar todas as crianças, dando-lhes as boas-vindas, compreendendo como elas se sentem no dia, bem como, mostrar-lhes positividade para o dia.

Durante o período da manhã, não existe um único momento monótono, isto é, a equipa pedagógica de forma constante e consistente, estabelece sempre contacto e comunicação com as crianças. No caso de existirem oportunidades de aprendizagem, são indicadas algumas propostas, ou são ouvidas tantas outras, com vista a criar motivação e procurando que essa interação seja promotora da participação das crianças.

Os momentos de higiene, embora estejamos perante um grupo de 5 anos que já revela competências ao nível da autonomia e da independência, a equipa pedagógica, dá sempre apoio às crianças quando necessário, através da comunicação de algo que se está a suceder, bem como, de algumas estratégias que as crianças podem utilizar durante esses momentos, entre outros. À semelhança do que acontece no caso anterior, as refeições neste contexto são, inclusive, momentos de interação, uma vez que, o adulto presta o cuidado e apoio às crianças durante esse momento.

Tendo em consideração que, no início desta reflexão, foram abordados os tipos de relação que se estabelecem no presente contexto, será de extrema importância ressalvá-los com exemplos práticos das vivências que vão sendo obtidas.

O adulto, tendo um papel preponderante durante todo este processo, as relações que este estabelece impactam o desenvolvimento das interações e das crianças,



respetivamente. Na sala dos 5 anos, está presente uma equipa pedagógica cuidada, com um olhar atento, que estabelece conexões afetivas entre si, para a promoção de um ambiente saudável, de bem-estar e segurança para as crianças, uma vez o impacto que o tipo de interação entre adulto-adulto possui.

A forma como adulto interage com a criança, através desse tipo de relação dita a forma como esse vínculo se vai estabelecendo, sendo que a forma como o adulto interage com a criança importante para o seu processo de desenvolvimento. No contexto em que estou inserida, os adultos da equipa pedagógica, antes de qualquer coisa, ouvem a criança e tentam compreender as suas ações e motivações. Por conseguinte, a interação entre criança-adulto vai ser cada vez mais estável, confortável e de confiança. O tipo de interações que se estabelecem entre adulto-criança e criança-adulto são imprescindíveis para a criação de um ambiente estimulante, acolhedor, seguro e de bem-estar na sala. Deste modo, os educadores possuem um papel significativo, uma vez que são tidos pelas crianças como modelos de comportamento e de ações adequadas ao contexto do quotidiano, logo este tipo de interação deve ser alicerçada através de um incentivo à expressão de opiniões e tomada de decisões, em prol do desenvolvimento de cada uma das crianças.

No que diz respeito às interações entre criança-criança, estas revelam-se como fundamentais para o processo de desenvolvimento de habilidades sociais e competências comunicativas, ao nível da partilha e da cooperação. No entanto, existe uma ação que é predominante na promoção deste tipo de interação, nomeadamente o brincar, uma vez que é através dessa dinâmica que estão intrinsecamente ligados valores e princípios éticos como o respeito e a empatia pelo próximo. Sendo assim, o tipo de interação que se desenvolve através do brincar fomenta a relação entre criança-criança, que irá contribuir para o desenvolvimento holístico das mesmas.

Por fim, tal como podemos ver com o contexto prático as interações na sala dos 5 anos de idade são essenciais e funcionam através de uma perspetiva holística, uma vez que moldam competências sociais, emocionais e cognitivas que as crianças vão adquirindo.

O estudo do papel educador junto às crianças não pode descuidar do



exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas Creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas. (Oliveira, 2002, p. 141)

A citação acima referida destaca a importância do papel do educador na observação e mediação das relações que as crianças vão estabelecendo entre si, sobretudo no contexto do Pré-Escolar. Essas interações são parâmetros que impactam o desenvolvimento das crianças. Relativamente, ao contexto em que estou inserida, será importante reforçar que a prática estabelecida entra em concordância com o que os teóricos afirmam sobre a importância do papel do educador, uma vez que a educadora cooperante possui um papel ativo na promoção de interações positivas entre as crianças da sala dos 5 anos, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e orienta as crianças, com vista a que estas desenvolvam competências essenciais para a vida.

Em suma, as interações no Jardim-de-Infância fomentam a promoção de uma perspectiva do saber estar e saber ser em comunidade, visto que este indicador é fundamental para o bem-estar emocional das crianças. Desta maneira, as interações contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da independência e da confiança das crianças, preparando-as para a vida.

Referências Bibliográficas

- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério-Geral da Educação.

Apêndice XII: Modelo da Grelha de Observação das assembleias (Espaços e Interações)

Data						
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto						
Permite a expressão individual de cada criança						
Permite a partilha de opiniões						
Estimula a reflexão entre crianças						
Fomenta a participação das crianças						
Promove a autonomia das crianças						
Estimula o trabalho cooperativo						
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)						
Indicadores de Observação	As Interações					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)						
Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)						
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)						
Interação afetiva (qualidade)						



Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório						
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)						
Estimula a tomada de decisão individual						
Estimula a negociação entre as crianças						
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto						
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)						
Fomenta a participação das crianças (dinamização)						

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermédio; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermédio; 5 – Muito

Apêndice XIII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 1

Data	19 de abril de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto	X					As crianças necessitam da moderação do adulto, uma vez que eles estão fora do seu campo de visão dificulta o decorrer da assembleia.
Permite a expressão individual de cada criança	X					Existe uma enorme necessidade de apoio implicada na dificuldade que as crianças revelam em intervir.
Permite a partilha de opiniões		X				As crianças partilham as opiniões, apenas quando são chamadas a intervir.
Estimula a reflexão entre crianças	X					
Fomenta a participação das crianças	X					As crianças não revelam autonomia no quererem participar de forma autónoma.
Promove a autonomia das crianças	X					
Estimula o trabalho cooperativo		X				Ao ouvirem os colegas que são chamados, as crianças começam a ganhar vontade para intervir.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)		X				
Indicadores de Observação	As Interações					Exemplos
	1	2	3	4	5	



Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)		X				
Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)			X			
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)					X	
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório		X				
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)		X				
Estimula a tomada de decisão individual	X					Existem crianças que repetem as formas de pensar e as perspetivas individuais dos restantes colegas.
Estimula a negociação entre as crianças	X					
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto				X		
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)	X					
Fomenta a participação das crianças (dinamização)	X					As crianças demonstram vontade, contudo sentem a necessidade de transformar o conceito. Assim, existe menos autonomia e independência.

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermediário; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermediário; 5 – Muito

Apêndice XIV – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 2

Data	26 de abril de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto	X					Existe ainda uma enorme necessidade da intervenção do adulto.
Permite a expressão individual de cada criança	X					
Permite a partilha de opiniões		X				As crianças partilham as opiniões, sendo que começam a demonstrar vontades e querereres.
Estimula a reflexão entre crianças	X					
Fomenta a participação das crianças	X					A transformação das assembleias, começam a fomentar a própria participação.
Promove a autonomia das crianças	X					As crianças revelam um à vontade para começarem a trabalhar sozinhas na organização e dinamização.
Estimula o trabalho cooperativo		X				Ao ouvirem os colegas que são chamados, as crianças começam a ganhar vontade para intervir.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)		X				O espaço está a ser cada vez mais fomentado através das necessidades que as crianças revelam, ao ter um espaço que inclua as crianças todas e que os próprios dinamizem a assembleia em conjunto.
Indicadores de Observação	As Interações					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)		X				Já começa a ser cada vez mais evidente a quantidade e a qualidade das interações entre criança-criança.



Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)			X			A criança ainda demonstra através do olhar de certas confirmações do adulto, contudo revela-se menor a interação.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)					X	Ainda existe com frequência.
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório		X				A mudança do espaço implica a mudança e desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório.
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)		X				
Estimula a tomada de decisão individual	X					Ainda existem crianças que repetem as formas de pensar e as perspetivas individuais dos restantes colegas.
Estimula a negociação entre as crianças	X					
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto				X		Existe a necessidade de ter a aprovação do adulto.
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)	X					
Fomenta a participação das crianças (dinamização)		X				Começam a demonstrar vontade de serem elas próprias a dinamizar as assembleias.

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermediário; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermediário; 5 – Muito



Apêndice XV – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 3

Data	3 de maio de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto		X				Há uma melhoria na intervenção do adulto.
Permite a expressão individual de cada criança		X				
Permite a partilha de opiniões			X			As crianças partilham as opiniões, sendo que começam a demonstrar vontades e quererem.
Estimula a reflexão entre crianças			X			Vê-se uma nítida evolução quanto à disposição do espaço e dos colegas durante as assembleias.
Fomenta a participação das crianças		X				A evolução da gestão das assembleias está a potenciar a participação.
Promove a autonomia das crianças	X					As crianças revelam um à vontade para começarem a trabalhar sozinhas na organização e dinamização.
Estimula o trabalho cooperativo			X			Há mais trabalho autónomo desenvolvido, pelo que, as competências sociais começam a ser mais desenvolvidas.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)			X			
Indicadores de Observação	As Interações					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)			X			As crianças revelam-se cada vez mais intervenientes.



Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)			X			Existe cada vez menos, com exceção do sorteio das medalhas que é realizado com o apoio do adulto.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)				X		
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório			X			As alterações e inovações existentes, começam a despertar o sentido de descoberta das crianças.
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)			X			Existe um maior reconhecimento do desenvolvimento destas competências.
Estimula a tomada de decisão individual		X				
Estimula a negociação entre as crianças		X				
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto			X			Cada vez menos revelam necessitar da aprovação do adulto.
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)			X			
Fomenta a participação das crianças (dinamização)			X			Existe uma maior autonomia e independência.

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermediário; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermediário; 5 – Muito

Apêndice XVI – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 4

Data	10 de maio de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto			X			A disposição do espaço impacta e promove as interações entre as crianças, tendo em conta as tarefas atribuídas.
Permite a expressão individual de cada criança			X			Existindo presidentes que no espaço potenciem essa expressão, ela dá-se.
Permite a partilha de opiniões			X			A distribuição roda, ter visão ampla sob os colegas fomenta a partilha de opiniões entre eles.
Estimula a reflexão entre crianças				X		
Fomenta a participação das crianças			X			O impacto que as pessoas têm no espaço contribui para essa mesma participação.
Promove a autonomia das crianças				X		Existir presidentes que orientam, guiam e gerem de forma dinâmica no espaço promove essa autonomia.
Estimula o trabalho cooperativo				X		O espaço estimula sim o trabalho cooperativo, entre pares e entre grupo.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)				X		São as pessoas que fazem do espaço, um espaço democrático.
Indicadores de Observação	As Interações					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)				X		As crianças têm a capacidade de se estimularem umas às outras, à medida que vão interagindo.



Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)		X				Nesta assembleia, o adulto em pouco ou nada interveio, tendo em conta a dupla de gestão.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)		X				
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório				X		Uma nova abordagem entre crianças potencia o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto pela dinâmica.
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)				X		
Estimula a tomada de decisão individual				X		O incentivo que as crianças fornecem entre elas potenciam a tomada de decisão e a negociação entre elas.
Estimula a negociação entre as crianças				X		
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto		X				A ação do adulto foi praticamente inexistente.
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)				X		
Fomenta a participação das crianças (dinamização)				X		

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermédio; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermédio; 5 – Muito

Apêndice XVII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 5

Data	17 de maio de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto				X		A familiarização com o espaço começa a promover as interações entre os diferentes elementos.
Permite a expressão individual de cada criança			X			Não existir uma dinâmica tão apelativa no espaço, as crianças começam por se anular.
Permite a partilha de opiniões			X			Uns acabaram por sobressair mais do que os outros.
Estimula a reflexão entre crianças			X			Criança CL: “Nunca ninguém me tinha dito.”
Fomenta a participação das crianças				X		
Promove a autonomia das crianças				X		As crianças começam a reconhecer o espaço e seu funcionamento, pelo que são mais autónomas.
Estimula o trabalho cooperativo				X		Cada vez mais entre pares e equipas.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)			X			
Indicadores de Observação	As Interações					Exemplos
	1	2	3	4	5	
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)				X		Criança S.: O GV. já falou, agora é a tua vez de falar. São os dois fiscais do comboio.”



Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)			X			Nesta assembleia, as crianças demonstraram mais necessidade da presença do adulto.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)			X			O adulto procurou incentivar a autonomia, mas foi necessária, em partes, a sua intervenção.
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório				X		De crianças para crianças, estas competências começam a ser trabalhadas e desenvolvidas entre eles, sem que seja necessária qualquer tipo de indicação.
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)				X		
Estimula a tomada de decisão individual				X		
Estimula a negociação entre as crianças				X		
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto		X				Este indicador, a cada semana, encontra-se cada vez mais ausente.
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)			X			Dinâmicas e organização diferentes ditam como se irá determinar a participação da criança, ao longo das assembleias.
Fomenta a participação das crianças (dinamização)			X			

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermédio; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermédio; 5 – Muito

Apêndice XVIII – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 6

Data	23 de maio de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto				X		
Permite a expressão individual de cada criança			X			
Permite a partilha de opiniões			X			
Estimula a reflexão entre crianças				X		<u>Anotação</u>
Fomenta a participação das crianças			X			
Promove a autonomia das crianças			X			
Estimula o trabalho cooperativo				X		Criança a colocar-se estrategicamente no espaço para poder apoiar o presidente, respetivamente.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)			X			
Indicadores de Observação	As Interações					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)			X			Houve mais inibição na qualidade e quantidade da interação entre criança-criança.
Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)				X		A criança procurou apoio, até que outra criança se voluntaria para apoiar. No entanto, depois essa necessidade foi muito mais ausente.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)				X		
Interação afetiva (qualidade)					X	



Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório			X			O desenvolvimento destas competências está intrinsecamente ligado com quem gere a assembleia.
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)			X			
Estimula a tomada de decisão individual			X			
Estimula a negociação entre as crianças				X		
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto		X				
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)			X			Existiu menos dinâmica em relação a assembleias anteriores, tendo em conta a inibição que a criança sentiu com a responsabilidade a seu cargo e por, possivelmente, o seu par ter faltado. No entanto, quando obteve ajuda tudo fluiu de forma espontânea e natural.
Fomenta a participação das crianças (dinamização)			X			

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermédio; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermédio; 5 – Muito

Apêndice XIX – Grelha de Observação de Assembleias: Semana 7

Data	6 de junho de 2024					
Indicadores de Observação	Organização do Espaço					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Promove as interações entre criança-criança e criança-adulto					X	Nesta assembleia, evidenciou-se a 100% que a disposição do espaço influencia a qualidade e quantidade das interações.
Permite a expressão individual de cada criança					X	Quem gere à assembleia potenciou precisamente isso.
Permite a partilha de opiniões					X	
Estimula a reflexão entre crianças				X		
Fomenta a participação das crianças					X	Dinâmica diferente, fomenta a participação de cada um deles, sobretudo na sua relação quanto ao espaço.
Promove a autonomia das crianças				X		
Estimula o trabalho cooperativo					X	O trabalho cooperativo foi evidente entre pares, entre grupo, uma vez que quem geria tinha uma visão ampla do grupo.
Revela-se um espaço democrático (Inclusão; Valorização diferentes vozes/opiniões; Participação crianças/adultos; Promoção da igualdade; Responsabilidade partilhada)					X	
Indicadores de Observação	As Interações					
	1	2	3	4	5	Exemplos
Interação entre criança-criança (quantidade/qualidade)					X	Embora só estivesse presente um dos presidentes, as interações deram-se



						tendo em conta a personalidade do mesmo.
Interação entre criança-adulto (quantidade/qualidade)	X					Completamente inexistente.
Interação entre adulto-criança (quantidade/qualidade)	X					
Interação afetiva (qualidade)					X	
Estimula o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório				X		
Fomenta competências sociais (comunicação e relações pessoais)					X	As competências sociais desenvolveram-se na própria criança e nos outros que eram incentivados pelo mesmo.
Estimula a tomada de decisão individual				X		
Estimula a negociação entre as crianças					X	
Estimula a negociação entre as crianças e o adulto	X					
Fomenta a participação das crianças (organização das assembleias)					X	O tipo de dinâmica e de organização das assembleias impacta o tipo de interações que se sucedem, bem como, no espaço, tendo em conta motivação que cada um desenvolve para participar ativamente.
Fomenta a participação das crianças (dinamização)					X	

Legenda: 1 – Nada; 2 – Nível Intermédio; 3 – Pouco ; 4 – Nível Intermédio; 5 – Muito

**Apêndice XX: Transcrição e Análise da entrevista à Educadora Cooperante
II – Instituição B**

ANÁLISE DA ENTREVISTA – EDUCADORA COOPERANTE, CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	
Questão: O que entende por participação da criança?	
Resposta	Análise de Conteúdo
Para mim a participação da criança é fundamental no dia-a-dia do Jardim-de-Infância. Ou seja, é quando eles estão empenhados naquilo que querem e pedem e também quando tudo o que se faz vai de encontro ao interesse deles, no meu ponto de vistas é isso, ir até ao interesse deles, consoante aquilo que eles querem, que eles pedem, dos gostos deles e aí eu sinto que eles estão a participar ativamente em todo o seu desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexão sobre o conceito de participação da criança;▪ Adulto atento aos interesses e necessidades das crianças.
Questão: Considera que a participação das crianças é importante nos processos educativos? E no caso da sala dos 5 anos?	
Resposta	Análise de Conteúdo
É fundamental! Eu considero que a participação das crianças é importante em cada faixa etária, claro que nos 3 anos não é tão importante como é agora nos 5 anos. Aos 5 anos eles já sabem o que querem, já têm as suas preferências, os seus gostos, as suas dúvidas. No caso dos 5 anos, a participação também é fundamental, uma vez que vão para o primeiro ano e deve haver o despertar para essa participação e	<ul style="list-style-type: none">▪ É importante em todas as faixas etárias;▪ O desenvolvimento da participação em prol da transição educativa.



<p>nós devemos ir ao encontro disso mesmo.</p>	
<p>Questão: Promove a participação ativa das crianças na sala dos 5 anos? Se sim, de que forma? Pode dar exemplos?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Eu acho que nós aqui, agora contigo e nos outros 5 anos que fui tendo, tendo sempre que eles sejam ativos no seu próprio processo de crescimento e de aprendizagem, sendo pessoas ativas.</p> <p>Sim, nas próprias assembleias de grupo, eu acho que aí é fundamental eles se expressarem e que digam tudo aquilo que é fundamental para eles.</p> <p>Até mesmo no dia-a-dia, sempre que surge uma ideia, partimos sempre dessa ideia a qualquer altura do dia, mas para isso é preciso que estejamos atentos, para conseguirmos ajudá-los nesse aspeto.</p> <p>Nesta faixa etária é, sobretudo, necessário estar atento porque eles participam muito, dão muitas ideias, dão muitas sugestões e se o educador ou a equipa pedagógica estiver atenta consegue promover a participação das crianças porque eles já estão muito crescidos, já sabem o que querem, o que gostam e o que não</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Integração da estagiária/investigadora como parte da equipa pedagógica, enquanto promotora da participação das crianças;▪ Nova visão sobre o conceito de assembleia que se alterou;▪ As crianças manifestam de forma natural a vontade de participar.



gostam, por isso eles vão-nos dando pistas.	
Questão: Que características, na sua opinião, deve ter uma sala dos 5 anos para promover a participação das crianças? Considera que a sua sala possui estas características (Disposição, materiais e recursos...)?	
Resposta	Análise de Conteúdo
Sim, sobretudo no que diz respeito aos materiais, ter materiais acessíveis, perto deles, de modo a que eles não precisem do adulto para usufruírem daquilo que querem e, até mesmo, para guardarem os seus próprios trabalhos, para eles serem autónomos cada vez mais no seu dia-a-dia dentro da sala, desde na escolha do material, no procurarem aquilo que preferem, depois de terem o trabalho feito saberem onde têm de o colocar. Até mesmo nas próprias mochilas, no tirar o lanche, no arrumar, no buscar as colheres, em tudo. Ou seja, uma sala em que as crianças não têm de estar à espera do adulto, tendo mais autonomia para a participação.	<ul style="list-style-type: none">▪ A importância de um espaço inclusivo que integre as vontades das crianças;▪ Integrar as crianças impulsiona a participação das mesmas;▪ Espaços que promovam a autonomia.
Questão: Qual o papel das interações neste processo de Participação?	
Resposta	Análise de Conteúdo
As interações são muito importantes. Primeiramente, a criança tem de se sentir segura e confiante, tem de haver uma boa relação entre o adulto e as crianças, a empatia tem de estar presente. Logo, tem de ser um	<ul style="list-style-type: none">▪ As relações como principal elemento;▪ A empatia como pilar basilar para a autonomia e responsabilidade;



<p>ambiente saudável e quando falo em saudável, falo em as crianças sentirem-se bem e a partir daí já se vai buscar a autonomia, a responsabilidade, o fazer as coisas sozinhos, sendo que numa fase inicial fazemos esses pedidos, mas ao longo do tempo eles vão fazendo-os sozinhos, sendo capazes de.</p> <p>Assim, sendo uma sala adequada e os adultos que a frequentam estejam atentos, aí tudo flui sem haver a necessidade da grande intervenção do adulto. Todos estes fatores e a empatia do adulto para com as crianças, para que as crianças se sintam à vontade de colocar dúvidas, de tudo. A partir daí, as crianças sabem que podem contar com o adulto para os ajudar não chegando ao fim, mas como meio para o atingirem.</p> <p>A peça fundamental são eles, eles é que fazem tudo, é que trabalham, é que gerem o dia-a-dia e nós estamos sempre na retaguarda para os ajudar a chegar lá.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ O espaço e as interações estão intrinsecamente ligados enquanto promotores da participação das crianças.
Questão: Já sentiu alguns aspetos inibidores, na sala dos 5 anos, que possam dificultar a participação das crianças?	
Resposta	Análise de Conteúdo
Claro que é capaz de haver, não vou mentir... Mas não me recordo de algum aspeto em concreto, por	<ul style="list-style-type: none">▪ Adulto atento às características e interesses das crianças;

<p>exemplo as características de cada um. Claro que há crianças mais autónomas, mais ativas e há outros que nem tanto.</p> <p>No entanto, vejo que os mais velhos fazem com que os mais novos os tentem acompanhar, de resto não senti mais nenhum aspeto inibidor...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O trabalho cooperativo como promotor da participação entre crianças.
<p>Questão: Como avalia a evolução da capacidade de participação das crianças, num grupo com crianças desta faixa etária?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Claro que tem de haver evolução, não é?</p> <p>A participação é um processo evolutivo e nota-se, sobretudo, ao longo do ano letivo, porque no final do ano não tem nada a ver.</p> <p>No início do ano eles têm muita insegurança, têm algum receio e se forem meninos novos aí a participação não é tão evidente porque não estabeleceram relações.</p> <p>Se forem meninos que já vêm de outros anos anteriores, aí já há mais confiança para participarem.</p> <p>Com isto, há uma evolução ao longo do ano, no final do ano são muito mais autónomos, participativos, interagem muito mais, dão-nos muitas sugestões, as assembleias são muito diferentes, já não têm tantos receios em expor, em escolher, em participar e há todo um processo de evolução.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A evolução é sentida ao nível dos progressos obtidos ao nível dos espaços e das interações; ▪ Num período de um ano sente-se evolução, através de uma avaliação das relações que se estabelecem.

Figura 16 - Análise de conteúdo da entrevista à Educadora II, instituição B

Apêndice XXI: Transcrição e Análise do grupo de discussão focalizada com crianças – Instituição B

Conceito de participação:	<p>- O que é para vocês a participação? – se conhecem ou não o conceito de participação, se veem a participação como direito e se consideram que as crianças atores participantes na vida escolar;</p> <p>- Quem participa (adultos, crianças)?</p> <p>- E as crianças participam no colégio? Se sim/não, podem dar exemplos?</p>
Espaços de Participação	<p>- Vocês participam na sala? Deem exemplos?</p> <p>- <i>(Caso não falem das assembleias)</i> E as assembleias?</p> <p>- Gostam de participar nas assembleias? Porquê?</p> <p>- Qual é a melhor parte das assembleias? (entender se valorizam a participação)</p> <p>- Acham que as assembleias que fazíamos no início e agora, são iguais? Quais as diferenças que vocês notam? – entender o que eles valorizam nesta diferença (espaços e interações).</p>

Figura 17 - Guião do grupo de discussão focalizada com crianças

ANÁLISE DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA COM CRIANÇAS	
Questão: O que é para vocês a participação?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Criança F: A participação é participar. Participar na brincadeira dos amigos.</p> <p>Criança GV: É fazer jogos juntos.</p> <p>Criança M: É ajudar os amigos.</p> <p>Criança T: É se divertir com os amigos.</p> <p>Criança G: É fazer o que os adultos dizem e jogar é participar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São atribuídos diversos significados ao conceito de participação; ▪ Limitação na tomada de decisão no projeto de aprendizagem.



<p>Criança B: É estar com os amigos e com a família, para mim isso é participar.</p> <p>Criança GV: É fazer viagens, ser psicólogo, cabeleireiro, mecânico...</p> <p>Investigadora: Isso que tu estás a falar é o vosso projeto, não é?</p> <p>Criança GV: Sim!</p> <p>Investigadora: E no vosso projeto quem escolheu as profissões que iriam trabalhar? Foram vocês?</p> <p>Criança T: Foste tu!</p> <p>Investigadora: Não, a Ana não estava cá no início do ano.</p> <p>Criança G: Foi a J. (Estagiária anterior).</p> <p>Investigadora: Então, mas vocês gostavam de ter escolhido as profissões? Até porque isso também é participar.</p> <p>Criança F: Pois, eu não escolhi nada.</p> <p>Criança T: Nem eu!</p>	
Questão: Quem participa?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Criança G: Tu, as crianças...</p> <p>Criança B: Os adultos!</p> <p>Investigadora: As crianças e os adultos participam?</p> <p>Criança M: Sim e os avós, os tios, os pais...</p> <p>Investigadora: Vocês acham que toda a gente participa?</p> <p>Todos: Sim!</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ A participação é um conceito universal que se estende a todos.
Questão: Gostam de participar nas assembleias? Porquê?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Todos: Sim!</p> <p>Investigadora: De que forma?</p> <p>Criança M: Participo a aprender.</p> <p>Criança T: A aprender, a estudar.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Participar através das propostas de aprendizagem;▪ A participação é potenciada pelas interações;



<p>Criança M: Participo ao ser amiga...</p> <p>Investigadora: M, tu participar ao aprender, ao estudar e ao ser amiga?</p> <p>Criança M: Sim!</p> <p>Criança GV: Participo ao portar mal...</p> <p>Investigadora: Achas que o portar mal é uma forma de participares no colégio?</p> <p>Criança GV: Sim, porque é o que eu faço sempre.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Associação entre o comportamento disruptivo à questão de participar.
Questão: Vocês participam na sala? Deem exemplos?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Todos: Sim!</p> <p>Investigadora: De que forma? Deem exemplos?</p> <p>Criança F: Nos jogos.</p> <p>Criança M: A brincar.</p> <p>Criança T: Nas brincadeiras.</p> <p>Investigadora: Mais exemplos de participar na sala?</p> <p>Criança G: Na assembleia.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ A participação no contexto de sala é associada ao lúdico;▪ As assembleias enquanto fator promotor da participação das crianças.
Questão: Gostam de participar nas assembleias? Porquê?	
Resposta	Análise de Conteúdo
<p>Todos: Sim!</p> <p>Investigadora: Porquê? O que é que vocês acham que as assembleias fazem?</p> <p>Criança F: Fazem sorrir!</p> <p>Criança B: Nós gostamos muito de ter medalhas!</p> <p>Criança GV: Fazem-me fazer um papel diferente e faz-me não me portar mal.</p> <p>Investigadora: E nas assembleias? Vocês acham que participam?</p> <p>Todos: Sim!</p> <p>Investigadora: De que forma?</p> <p>Criança GV: A falar e a participar no que os presidentes fazem connosco.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ A importância dos elementos motivadores (medalhas, mapa de tarefas,...);▪ Responsabilidade e respeito pelo papel que assumem;▪ Papel da criança é ativo, ao participar ativamente nas assembleias;▪ Identificação de princípios e valores como o respeito, a empatia e a responsabilidade.



Criança F: Sendo presidente, ou outra coisa qualquer.

Criança GV: Participamos e dizemos aos outros para também participarem no que os presidentes estão a dizer.

Investigadora: Quem é que gere as assembleias?

Todos: Os presidentes!

Criança M: Os presidentes fazem as assembleias.

Criança B: És tu!

Investigadora: Não, a Ana fica cá atrás, quem é que acaba por gerir as assembleias?

Criança B: São os presidentes!

Investigadora: E o que vocês têm de fazer quando os presidentes falam com vocês?

Criança M: Nós respondemos e falamos com eles.

Criança F: Temos de respeitar!

Criança G: Quando os presidentes nos perguntam alguma coisa, nós falamos com eles.

Investigadora: Mas se tu não quiseres falar, és obrigado a falar?

Criança G: Não!

Investigadora: E tu participas nas assembleias?

Criança G: Sim!

Investigadora: De que forma?

Criança T: Eu gosto de ser o presidente!

Investigadora: Gostas de gerir a assembleia?

Criança T: Sim!

Criança GV: Sim! Eu também gosto de ser presidente e já fui.

<p>Criança T: Mas tem de se merecer com carinho.</p> <p>Investigadora: Merecer o quê com carinho?</p> <p>Criança T: As medalhas!</p> <p>Investigadora: Vocês gostam de receber as medalhas?</p> <p>Criança GV: E gosto que quando eu tiver a medalha batam as palmas e não fiquem parados sem fazer nada.</p> <p>Investigadora: Gostam que vos batam palmas quando recebem as medalhas?</p> <p>Todos: Sim!</p>	
<p>Questão: Qual é a melhor parte das assembleias?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Todos: As medalhas!</p> <p>Criança B: É participar... Todos juntos.</p> <p>Criança G: É participar!</p> <p>Criança T: Para mim é poder dizer o que mais gostei de fazer e o que gostava de fazer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As assembleias assumem um papel duplo, uma vez que o grupo inteiro é chamado a participar e existem responsabilidades a assumir.
<p>Questão: Acham que as assembleias que fazíamos no início e agora, são iguais? Quais as diferenças que vocês notam?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<p>Todos: Não!</p> <p>Investigadora: Não e porquê? Que diferenças é que vocês veem?</p> <p>Criança T: As medalhas.</p> <p>Criança GV: Primeiro, são as medalhas.</p> <p>Criança M: Os meninos que têm as medalhas...</p> <p>Investigadora: Porquê? Participam?</p> <p>Todos: Sim!</p> <p>Criança GV: Participam e está diferente porque em vez de serem as professoras a dizer quem vai falar são os presidentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novo conceito de assembleia; ▪ Referem que agora encaram a assembleia como um momento de participação, pois é valorizada a voz das crianças.

Figura 18 - Análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada - Instituição B