

Entre Voz e Escuta: Uma caminhada Reflexiva na Participação da Criança na Construção da Documentação Pedagógica

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Reis Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professor Nelson Cândido Pedrosa Marques Cardoso

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas da Prática de Ensino Supervisionada

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche | 1.º ano | 1.º semestre

- Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI I | 1.º ano | 2.º semestre

- Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2.º ano | 1.º semestre

- Professor Nelson Cândido Pedrosa Marques Cardoso

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2.º ano | 2.º semestre

- Professor Nelson Cândido Pedrosa Marques Cardoso

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que a elaboração deste relatório foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre carácter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o código de conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

AGRADECIMENTOS

Chegar a este ponto marca o fim de uma etapa intensa da minha vida acadêmica e o início de uma nova fase cheia de oportunidades.

Agradeço à Professora Joana Freitas Luís, por nunca ter duvidado de que este relatório tinha pernas para andar, e ao Professor Nelson Cardoso, pelos abandonos que me fizeram crescer nos momentos em que eu nem sabia que precisava refletir.

Aos meus pais, Teresa e Filipe, não costumo dizer, mas amo-vos. Obrigado por todo o esforço e apoio ao longo destes anos.

Ao Antoine, que esteve sempre ao meu lado, obrigado por me ajudar a tornar o mundo, num lugar que transborda amor.

À minha família, irmão, avós, tios, primos, cunhada e aos meus sobrinhos, obrigada por me acompanharem, divertirem e tornarem mais leves os tempos livres.

A todas as pessoas que tornaram Leiria, uma cidade que foi casa durante 5 anos, vocês sabem quem são, obrigada.

A todos os professores cooperantes, às instituições que me acolheram e a todas as crianças com quem aprendi, deixo um enorme obrigado. Cada experiência e sorriso foram fundamentais nesta caminhada educativa.

Dedico este trabalho aos meus avós, Gena e Filipe, que felizmente estão aqui comigo para celebrar mais esta etapa da minha vida.

A todos um enorme obrigada!

RESUMO

O presente relatório nasce da experiência vivida durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este encontra-se dividido em três partes, planeadas de forma a valorizar a cronologia desta caminhada ao longo de quatro práticas pedagógicas em contexto de Creche, JI e 1.º CEB.

A investigação, de carácter qualitativo e exploratório, partiu da questão: *De que forma participam as crianças de um jardim de infância público na construção da documentação pedagógica?* Assim procurou-se: i) Compreender que lugar ocupa a documentação pedagógica na vida das crianças do jardim de infância; ii) Investigar modos de participação das crianças na construção da documentação pedagógica; iii) Refletir como é que as crianças aprendem quando estão envolvidas na construção da documentação pedagógica. O tema emergiu das experiências em Creche, onde a documentação era prática quotidiana, mas com algumas inquietações sobre o envolvimento criança, e em Jardim de Infância, onde estava ausente a realização de documentação, levantando questões sobre a sua relevância. O estudo recorreu à observação participante, notas de campo, registos áudio e fotográficos, organizando quatro sessões com momentos de indução, planeamento, construção e partilha. Os resultados revelam que a participação das crianças fortalece o papel que a documentação desempenha nas suas vidas. Para além disso é verificado que quando é dado esse espaço e tempo para a criança participar, esta é capaz de: tomar decisões, escutar o outro, trabalhar colaborativamente, realizar questões, entre outros. Paralelamente, o relatório assume uma forte dimensão reflexiva, onde se revisitou experiências práticas, questionou-se concepções prévias e reconstruiu-se o olhar sobre a criança, o educador e os contextos educativos. Um olhar onde a escuta, o diálogo e a participação das crianças são centrais. O relatório, assim, constitui-se como contributo científico e como testemunho de um percurso educativo e formativo, onde investigação e reflexão se entrelaçam nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Criança, Documentação Pedagógica, Educação de Infância, Escuta, Participação

ABSTRACT

This report stems from the experience gained during the Master's degree in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. It is divided into three parts, designed to highlight the chronology of this journey across four pedagogical internships in Nursery, Kindergarten, and 1st Cycle Basic Education contexts.

The research, of a qualitative and exploratory nature, arose from the question: *How do children in a public kindergarten participate in the construction of pedagogical documentation?* It aimed to: i) Understand the role that pedagogical documentation plays in the lives of kindergarten children; ii) Investigate ways in which children participate in the construction of pedagogical documentation; iii) Reflect on how children learn when involved in creating pedagogical documentation. The theme emerged from experiences in Nursery, where documentation was a daily practice but raised questions about children's involvement, and in Kindergarten, where documentation was largely absent, prompting reflections on its relevance. The study employed participant observation, field notes, audio and photographic records, organizing four sessions with induction, planning, construction, and sharing phases. The results show that children's participation strengthens the role that documentation plays in their lives. Furthermore, when space and time are provided for participation, children are able to make decisions, listen to others, work collaboratively, ask questions, and more. Simultaneously, the report takes a strong reflective approach, revisiting practical experiences, questioning prior conceptions, and reconstructing perspectives on the child, the educator, and educational contexts, where listening, dialogue, and children's participation are central. Thus, the report constitutes both a scientific contribution and a testimony of an educational and formative journey, where research and reflection intertwine with pedagogical practice.

Keywords: Child, Pedagogical Documentation, Early Childhood Education, Listening, Participation

ÍNDICE GERAL

Declaração de Integridade	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Educação de Infância	3
Cap. I – O maravilhamento vivido na creche	3
1.1- O contexto educativo e o grupo de crianças	3
Caracterização da instituição	3
Caracterização do grupo de crianças	4
1.2- Organização do espaço e do ambiente educativo na creche	7
1.3- Documentar aprendizagens.....	9
1.4- Crescer na Educação de Infância I	11
Cap. II – Entre sorrisos e descobertas no JI.....	13
1.1- O contexto educativo e o grupo de crianças	13
Caracterização da instituição	13
Caracterização do grupo de crianças	14
Organização do espaço e do ambiente educativo	15
1.2- Trabalhar por projeto no JI	17
1.3- A Criança participativa.....	20
1.4- Crescer na educação de infância II	22

Parte II – A Voz da Criança na Construção da Documentação: Um estudo sobre Participação e Escuta	23
1-Enquadramento teórico	25
1.1- Documentação Pedagógica	25
1.1.1.- Conceito de documentação pedagógica	25
1.1.2.- Finalidades e funções na prática pedagógica	26
1.1.3.- A documentação como instrumento de escuta e reflexão	27
1.2- A participação da criança	29
1.2.1.- A criança como sujeito ativo e competente.....	29
1.2.2.- Concepções de participação da criança.....	30
1.2.3.- A Participação da criança no contexto educativo.....	31
1.3.- Participação da Criança na Construção da Documentação Pedagógica.....	33
1.3.1- Formas de participação das crianças na documentação	33
1.3.2.- A documentação pedagógica como suporte à participação da criança na aprendizagem.....	35
2-Metodologia	37
2.1- Fase Conceptual	37
2.1.1- Questão de Investigação e Objetivos de Estudo	37
2.2- Fase Metodológica	38
2.2.1- Natureza do Estudo	38
2.2.2- Contexto e Participantes.....	39
Caracterização do contexto Educativo	39
Caracterização dos participantes	40
2.2.3- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	42
2.3- Fase Empírica.....	46
2.3.1- Como tudo aconteceu.....	46
2.3.2- Métodos e técnicas de análise dos dados	50
3-Análise e interpretação dos dados e discussão dos resultados	52

3.1- O lugar da documentação na vida das crianças.....	53
3.2-A participação da criança na construção da documentação	56
3.3- O que a criança aprende durante a sua participação na construção coletiva da documentação	61
4-Considerações Finais.....	65
Parte III – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1.º CEB	68
Cap. I – Uma construção de aprendizagens com o 1.º ano de escolaridade	68
1.1- O contexto educativo e a turma	68
Caracterização da instituição	69
Caracterização da turma	70
1.2- (Des)construindo o papel do professor no 1.º ceb	71
O papel do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico	71
O professor mediador	74
1.3- Crescer no 1.º Ciclo do Ensino Básico I.....	75
Cap. II – Uma (re) descoberta de aprendizagens com o 4.º ano de escolaridade	78
2.1- O contexto educativo e a turma	78
Caracterização da turma	78
2.2- Uma caminhada interdisciplinar numa redação de jornal	80
2.3- A afetividade na sala de aula	83
2.4- Crescer no 1.º Ciclo do Ensino Básico II	86
Conclusão	88
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	1
Anexo 1- Reflexão individual, na semana 4 de PES no contexto de Creche.	1
Anexo 2 – Planificação de Jardim de Infância	3
Anexo 3 – Reflexão individual, na semana 4 de PES no contexto de JI.....	4
Anexo 4 – Autorizações formais dos Encarregados de Educação.....	7

Anexo 5- Guião de entrevista semiestruturada à educadora.....	8
Anexo 6- Transcrição das vozes das crianças com as notas de campo, durante as sessões	10
Anexo 7 – Reflexão Individual, na semana 5 de PES no contexto de 1.º CEB I	28
Anexo 8 – Reflexão Individual, na semana 4 de PES no contexto de 1.º CEB II.....	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Ambientes envolventes preparados na PP.

Figura 2- Documentação pedagógica realizada na PP

Figura 3- Planeamento diário realizado na PP

Figura 4- Momentos das crianças na PP

Figura 5 – Produtos finais de documentação pedagógica

Figura 6 – Aprender a brincar no 1.º CEB

Figura 7 – A nossa redação do jornal no 1.º CEB.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Planeamento operacional das sessões

Tabela 2- Resumo do desenvolvimento das sessões

Tabela 3- Categorias emergentes à priori e à posteriori

Tabela 4- O lugar da documentação na vida das crianças

Tabela 5 – Formas de participação das crianças na construção da documentação pedagógica

Tabela 6 – Saberes construídos pelas crianças na construção da documentação pedagógica

ABREVIATURAS

PP - Prática Pedagógica

DP - Documentação Pedagógica

MTP - Metodologia de Trabalho por Projeto

AAAF- Atividade de Animação e Apoio à Família

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PES- Prática em Ensino Supervisionada

EI- Educação de Infância

EPE- Educação Pré-Escolar

JJ- Jardim de Infância

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

“é preciso colocar a semente na terra, regá-la todos os dias e colher os frutos mais tarde. Mas nem isso é garantido: porque, por mais cuidados que tenhamos, pode sempre aparecer um vendaval e destruir a colheita”

(Martins, 2019, p.29)

INTRODUÇÃO

O presente relatório nasce do percurso que trilhei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. Mais do que um requisito académico, este documento é a expressão de uma caminhada educativa, realizada ao longo de quatro Prática Pedagógicas, no contexto de Creche, de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada contexto vivido, cada criança com quem me cruzei e cada desafio sentido contribuíram para construir a base deste trabalho, que se assume tanto como exercício reflexivo como investigação pedagógica.

Ao longo destas páginas, procuro dar a conhecer a minha convicção profunda de que a criança é um sujeito pleno de direitos, competente, participativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento. Acredito numa educação que se faz de escuta, respeito e intencionalidade, onde a voz das crianças é reconhecida e valorizada. Nesta perspetiva, o papel do educador é o de criar oportunidades, de abrir caminhos, de provocar perguntas e de cuidar dos ambientes onde emergem as aprendizagens.

A estrutura deste relatório reflete a própria caminhada que vivi e está dividida em três grandes partes, cronologicamente organizadas. Na Parte I, concentro-me na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação de Infância, nas valências de Creche e Jardim de Infância. Nesta secção, a escrita aproxima-se do leitor de forma mais íntima e reflexiva, procurando partilhar experiências, inquietações e maravilhamentos vividos no dia a dia. Foi também durante esta etapa que a documentação pedagógica começou a surgir como uma ferramenta central no meu olhar sobre a educação. Ao observar, registar e organizar os momentos de aprendizagem das crianças, percebi que a documentação não é apenas um instrumento de registo, mas um meio de dar voz às crianças, de tornar visíveis os seus processos de pensamento e de apoiar a reflexão sobre a própria prática.

A Parte II conseguida através de um olhar mais analítico, sustentado teoricamente, mas que não perde a ligação à prática vivida, é a dimensão investigativa- Esta foi realizada no contexto de Jardim de Infância, com um estudo exploratório, que tem como objetivos: i) Compreender que lugar ocupa a documentação pedagógica na vida das

crianças do jardim de infância; ii) Investigar modos de participação das crianças na construção da documentação pedagógica; iii) Refletir como é que as crianças aprendem quando estão envolvidas na construção da documentação pedagógica. O estudo emergiu durante a realização de um projeto inspirado na abordagem Metodologia de Trabalho por Projeto, com um grupo de 4 crianças responsáveis por realizar os registos. Esta parte encontra-se organizada em quatro momentos complementares. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico, onde são discutidos os conceitos centrais que sustentam a investigação, nomeadamente a documentação pedagógica e a participação da criança. Segue-se a metodologia, onde são apresentados o contexto do estudo, os participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como as fases do processo investigativo. Posteriormente, é desenvolvido o tratamento e análise dos dados, momento em que os registos recolhidos são interpretados à luz do quadro teórico, promovendo um diálogo constante entre a prática e a investigação. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os principais contributos do estudo, identificam limitações e apontam possíveis caminhos para futuras investigações nesta área.

Finalmente, na Parte III, regresso à prática de ensino supervisionada, agora em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, retomando uma escrita de maior proximidade e reflexão, onde se evidencia a continuidade do meu desenvolvimento profissional e humano. Nesta etapa, ganha relevo a (re)construção do papel do professor, compreendido não apenas como transmissor de conhecimento, mas sobretudo como mediador, facilitador e (co)aprendente, capaz de repensar constantemente a sua prática à luz das necessidades e interesses do grupo. Paralelamente, destaca-se a criança participativa, que assume um lugar central no processo educativo, uma criança que questiona, sugere, decide e constrói, em diálogo com os pares e com o adulto, o seu próprio percurso de aprendizagem. É, portanto, uma parte que, para além de revelar vivências concretas, evidencia também a construção da minha identidade, marcada pela consciência de que ensinar e aprender são processos inseparáveis.

Assim, este relatório conjuga duas dimensões que se completam, desde a reflexiva, que me permitiu olhar para a minha prática com espírito crítico e afetivo, à investigativa, que me desafiou a interrogar a realidade, a procurar respostas fundamentadas e a construir conhecimento. Entre ambas, procuro dar testemunho de um percurso que é educativo, marcado pela escuta, pela participação e pelo diálogo com as crianças.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

CAP. I – O MARAVILHAMENTO VIVIDO NA CRECHE

1.1- O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS

A iniciação de uma Prática Pedagógica (PP) é sempre um momento um pouco controverso relativamente a sentimentos e emoções, existe entusiasmo por ir para o campo e ter inúmeras oportunidades de testar, de errar e de crescer. Mas também se vivem receios e preocupações por desejar que corra tudo bem, desde o início. Diria que é um momento inquietante que pode se tornar num rebuliço menor, quando respondidas as questões que me atormentavam: *o que é realmente a creche? quais as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em tal faixa etária? qual será o meu papel?* Quando aprofundadas as respostas a estas questões, percebi que a creche é uma resposta social e

um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. (Ministério da solidariedade e da segurança social, 2011, p. 4338)

Na mesma portaria n.º 262/2011, são referidos os objetivos da Creche, entre eles, colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidade em todo o processo evolutivo, atender individualmente de forma personalizada consoante as necessidades de cada criança, proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança num ambiente de segurança física e afetiva e a promover e articular com outros serviços existentes na comunidade.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PP em contexto de Creche, referente ao 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa instituição particular nos subúrbios de Leiria.

A instituição foi fundada no fim do ano de 1981, com o fim de dar resposta aos habitantes locais, começando na valência de Educação Pré-Escolar e terminando com uma abrangência ao contexto de Creche e até à resposta aos mais idosos. A instituição é constituída por 128 crianças. No contexto de Creche 58 crianças estão divididas por quatro salas: o Berçário integra crianças dos 4 aos 12 meses, a Creche I que integra crianças de idades compreendidas entre os 9 e os 24 meses, a Creche II composta por um grupo com idades dos 12 aos 36 meses e a Creche III integra crianças com idades entre os 24 e os 36 meses.

A instituição inspira-se na abordagem Reggio Emilia. Segundo esta abordagem “as coisas relativas às crianças e para as crianças são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p.61). Esta abordagem, reconhece a educação de forma poética e leve, Malaguzzi (1999) apresenta a criança como um ser concreto, dotado de direitos legítimos, inteligência e cheia de potencialidades. Ele enfatiza a sua capacidade ativa e competente para explorar e descobrir o mundo, bem como para comunicar essas descobertas através de múltiplas formas de expressão, simbolizadas pela ideia das mais de “cem linguagens”. Essas diversas formas de expressão permitem uma compreensão mais profunda da criança, sempre em interação e relação com os outros. Essa conceção da criança estabelece um eixo central que assegura a coerência entre a teoria e a prática nas escolas de Reggio Emilia. A própria instituição revela os seus valores como o afeto, o conforto, a educação, a estimulação, o bem-estar e a solidariedade.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças com quem realizei a minha PP era constituído por 16 crianças, sendo 6 do sexo feminino e 10 do sexo masculino O grupo compreendia crianças com idade entre os 9 e os 12 meses. Para além da diferença de idades não ser gigante, eram notórias as diferentes conquistas de cada criança, isto é, 11 crianças já tinham adquirido a marcha e 10 crianças já comiam autonomamente. Ainda relativo às refeições, também se verificaram algumas diferenças, nomeadamente em alimentos que ainda não foram introduzidos na alimentação de todas as crianças. Estas diferenças foram fulcrais para uma prática de planeamento flexível, onde era fulcral a atenção no que toca aos materiais utilizados e há forma como os mesmos eram disponibilizados, de acordo, com o minigrupo de crianças.

Ao longo da PP, foi essencial compreender que cada criança é uma criança, que têm necessidades distintas e que são seres humanos distintos, cada um com uma necessidade de tempo diferente, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), tempo para experienciar, explorar, brincar, modificar e aperfeiçoar. Complementando, Barbosa (2013), refere que as crianças precisam de tempo que passa por elas, que merece ser sentido e vivido com a intensidade que a criança lhe quiser dar.

Foi um desafio colocar todas as diferentes necessidades de cada uma das crianças na planificação, mas depois de superada esta dificuldade com a apropriação e organização da tabela foi possível verificar o quão essencial é criar “um clima positivo, que apoie e proporcione às crianças oportunidades de aprendizagem com base nos seus interesses e necessidades” (Sarmiento, 2016, p.75). É fundamental, compreender que não há manuais de utilização, onde todas as crianças se tenham de enquadrar, pois quem se tem de enquadrar neste ponto é o educador, e esta foi uma aprendizagem essencial que realizei como se pode verificar na reflexão da semana 4 de intervenção:

Da mesma forma que esta provocação fez-me compreender que o grupo de crianças tem uma necessidade de exploração dos focos de luz e não da sombra. Por isso, não dou esta provocação como perdida, mas sim como uma oportunidade de conhecimento dos interesses e necessidades que o grupo de crianças me quis transmitir passando mais de quarenta minutos a olhar para os focos de luz em momento de exploração. (Reflexão individual, semana 4 de PES, Anexo 1)

Acrescendo a esta reflexão, Malaguzzi (2001) refere que um educador numa abordagem como Reggio Emilia tem de estar consciente da necessidade de tempo, para as crianças de um e dois anos, para estas procederem a uma exploração com todos os seus sentidos, para repetirem ações e compreenderem a sua razão.

Todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-

relações. É no decurso dos três primeiros anos que uma criança vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, a andar, a falar e a resolver problemas. (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1)

Durante os primeiros anos de vida a criança, de acordo com Tavares et. al. (2007), percebe que existe um mundo externo e diferenciado do seu próprio eu enquanto ser físico. Assim, foco aqui um pouco mais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo em conta que, tal como afirma Lopes da Silva et al. (2016), que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento físico e psicológico da criança estão interligados, especialmente numa fase em que a evolução acontece de forma acelerada. Por isso, na educação de infância (EI), não é possível tratar de desenvolvimento e aprendizagem em separado.

O grupo de crianças apesar de ser composto por crianças de idades muito semelhantes, evidenciava algumas diferenças na forma como agia, tentava, construía e como se relacionava e interagia. No que toca ao desenvolvimento psicossocial, é primordial conhecer que as crianças dos 12 aos 24 meses desenvolvem as suas ligações afetivas e, neste aspeto, saliento a relação na Creche que é tão ou até diria mais importante do que qualquer outra intencionalidade. Nesta faixa etária as crianças exprimem algumas sensações (bater palmas, choro, acenas, expressão facial), começam a distinguir o “eu” dos outros e do mundo que a rodeia e de certa forma “já tem esboçado um conjunto de respostas, perante o contexto social e cultural em que se integra” (Tavares et. al., 2007, p.49). Já no desenvolvimento da linguagem, no grupo que me acompanhou durante esta aventura, não havia nenhuma criança a expressar-se verbalmente, mas a necessidade de compreender que cada criança se exprime de forma diferente mesmo sem ser verbalmente, diria que é uma maravilha. Tendo em conta que, tal como refere Avô (1996), a criança começa a desenvolver as bases para a aquisição da linguagem muito antes de conseguir pronunciar ou compreender palavras, mas nesta faixa etária as crianças começam a compreender o significado das palavras e recorrem a gestos e a vocalizações para se expressar. Este desenvolvimento foi verificado principalmente no momento da sesta e de brincadeira mais autónoma na sala, onde para comunicar ouviam-se vocalizações e viam-se expressões faciais.

O desenvolvimento físico-motor, segundo Cordeiro (2015), refere que nesta faixa etária as crianças passam de gatinhar para andar deixando de olhar para o chão e focando-se

nos seus interesses. A oportunidade de vivenciar os momentos de evolução de cada uma das 16 crianças, desde começar a subir escadas, à aquisição da marcha, ao alimentar-se sozinha e à apresentação de necessidades como puxar, bater e rastejar é de valorizar e de certa forma, de anunciar saudades do que aconteceu e ambição do que acontecerá. Segundo Tavares et. al. (2007), a cognição é um “conjunto de processos mentais que incluem variadas formas de aquisição do conhecimento, tais como a percepção, o pensamento, a aprendizagem e a memória” (p.44), é fulcral ter em conta, que nesta idade a criança passa a ser cada vez mais curiosa, apresentando já os seus traços de personalidade, revelando uma vontade enorme de ser autónoma, começando a explorar o mundo através de estratégias de tentativa-erro, representando mentalmente acontecimentos, experiências e conceitos.

1.2- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO AMBIENTE EDUCATIVO NA CRECHE

Uma das grandes aprendizagens que desenvolvi ao longo desta PP, foi a importância e o significado que a organização do espaço e do ambiente educativo tem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esta aprendizagem, e a descoberta das potencialidades que um ambiente organizado e intencional tem foi uma das grandes alavancas para as planificações realizadas, assim como, para a forma como as propostas foram impulsionadas em sala. Lopes da Silva et al. (2016), refere que é “função do educador planificar e criar todas as condições necessárias para estimular o desenvolvimento das crianças, tendo sempre em conta que cada criança tem o seu próprio ritmo e interesses” (p.61). Complementando, Oliveira-Formosinho et al. (2018), refere que para além disso, é função do educador promover e apoiar as relações entre todos os intervenientes da comunidade educativa incluindo o ambiente que os rodeia. Tal como descobriu Vygotsky (2008), o desenvolvimento humano está inteiramente ligado numa dinâmica de relação com o meio. Lopes da Silva et al. (2016) afirma que para além do meio ser um fator que influencia o indivíduo, este também influencia o meio. Ou seja, o ambiente educativo tem de ser pensado, planeado e refletido para a criança, e esta tem a oportunidade de influenciar o meio consoante a próxima planificação.

Foram muitas as propostas que foram impulsionadas pelo fator surpresa, isto é, por um ambiente anteriormente planeado e preparado, “algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe” (Edward, et al., 2016, p. 148). A verdade é que só a chegada ao espaço e a escuta da palavra *UAU!* era

muitas vezes, o suficiente para alimentar o planeamento do próximo espaço. Viver esta oportunidade de planear e recriar os espaços, fez-me ter em conta muitos fatores que podem ou não tornar um ambiente mais favorável à aprendizagem autónoma. Consegui compreender a importância de recriar, repetir e testar o ambiente educativo pensado. Pensado porque não há outra forma de criar espaços e ambientes potenciadores de aprendizagem, é necessário, criar espaços, recursos, materiais, entre outros, para que as crianças sozinhas com as suas tentativas, decisões e partilha construam a sua própria aprendizagem. Foi um processo evolutivo, mas a escolha dos materiais, as suas formas, os tamanhos, a forma como a luz incidia ou não nos mesmos foi uma abertura para voar e compreender que mesmo na imprevisibilidade que existe num contexto educativo, e na flexibilidade necessária nas planificações, “é possível criar uma base segura para suavizar o difícil processo de amadurecimento da criança rumo à idade adulta” (Martins, 2019, p.154).

Os espaços e materiais selecionados devem, tal como afirma Vicki Bartolini (2021), oferecer à criança cuidado, atração e beleza, traduzindo mensagens de respeito e de valorização pela curiosidade natural da criança pelo mundo que a rodeia. A sala de atividades do grupo de crianças era bastante ampla, o que facilitava de certa forma a criação de ambientes de exploração, sem necessidade de mover móveis, entre outros, de outra forma, a instituição também disponibilizava de uma sala que quando previamente requisitada podia ser usada também como um ambiente previamente preparado. Sempre que se procurou a realização de um ambiente, ambicionou-se que este convidasse “à experiência sensorial criando diversas características, estimulando perceções e ajudando as crianças a se conscientizarem” (Edward, et al., 2016, p. 321). Foram realizados

ambientes que dessem resposta a necessidades, interesses e estimulação. Exemplificando, deixo aqui na Figura 1, a preparação de ambientes, que procuraram dar respostas a necessidades e interesses. Por exemplo, a

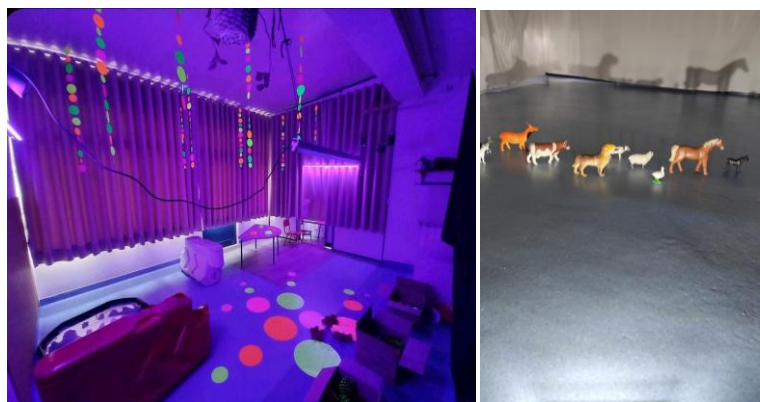


Figura 1| Ambientes envolventes preparados na PP.

estimulação pelo uso da luz negra e das propriedades que tem quando incidida em cores

néon e na cor branca, tanto como dando resposta aos interesses mais comuns do grupo pelas sombras e pelos animais presentes na área da quinta pertencente à constituição da sala.

A organização do espaço e do ambiente educativo, fez-me colocar muitos aspetos em causa, depois de tanta reformulação e tentativa-erro inicial, a verdade é que quem presencia tal exploração, fica tão maravilhado que não vai querer outra coisa. Lopes da Silva et al. (2016), afirma que é necessário criar uma condição para que as próprias crianças desenvolvam a sua independência e autonomia. Um ambiente rico consiste “na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co – construção do conhecimento pela criança.” (Edward, et al., 1999, p. 161). O papel do educador é dar tempo e espaço às crianças para que estas consigam fazer escolhas, utilizem os materiais de diversas formas, muitas vezes imprevistas, mas impressionantemente criativas (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Um lugar de encantamento, um espaço de maravilhamento “onde se constroem aprendizagens, reflexões, autoavaliações e se planeiam novos rumos pedagógicos baseados nos interesses e nas necessidades das crianças” (Alves & Carvalho, 2020, p.21).

1.3- DOCUMENTAR APRENDIZAGENS

A imersão anteriormente referida, na organização do espaço e do ambiente educativo, fez-me querer planificar mais e mais espaços e materiais, criando oportunidades de observar e registar como as crianças aprendem, reconhecendo as potencialidades de um olhar atento, focado e fotógrafo. Tal como refere Mallaguzzi (1999), a noção da criança com tantas linguagens é um elemento fundamental na relação e na escuta da própria criança. E foi isto que me maravilhou, entender que o mundo para as crianças pode ser tão desorganizado como organizado para os adultos. A curiosidade, a vontade de testar, a motivação que move as crianças a serem protagonistas no seu desenvolvimento. Curiosa como sou, não me podia deixar ficar pelo cómodo e, por isso, questioneei-me regularmente: *Será que esta escuta da criança é suficiente? O que faço eu com isto?* Marques et al. (2024) afirma que, “não basta apenas observar e escutar, é necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação, isto é, converter o material recolhido em documentação pedagógica” (p. 34).

Documentação pedagógica (DP), um conceito já escutado anteriormente ao longo da PP realizada na licenciatura, mas algo que nunca me tinha debruçado sobre. De acordo com as Lopes da Silva et al. (2016), DP é a recolha, organização, análise e interpretação de registos e documentos que descrevem um determinado processo educativo. A sua principal intenção é compreender e dar significado às aprendizagens das crianças e às dinâmicas do dia a dia na educação, tornando visíveis os progressos das crianças, incentivando a participação das famílias e a comunicação dos profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa. Durante esta PP, tive a oportunidade de ser desafiada a realizar DP, como meio para comunicar com os pais e com os restantes intervenientes educativos sobre as maravilhas vividas semanalmente com o grupo de crianças. Parente (2012), refere que “observar e documentar permite aos educadores e outros profissionais construir relações com as crianças” (p.6), e de certa forma foi isto que eu senti ao documentar, ao colocar-me nos olhos da criança e registar. Documentar fez com que eu me sentisse mais perto da criança, como se fôssemos um só nos momentos a que me propunha observar, tal como está presente na Figura 2.

Os momentos de observação, tornaram-se bastante significativos, principalmente no que toca à clarificação prévia da intencionalidade que sustentava cada provocação realizada com e para as crianças, pois acabou por promover um olhar mais focado nas respostas que o grupo apresentou. Azevedo (2019), complementa quando destaca que a observação deve ser realizada com respeito pelo indivíduo observado. Ou seja, pelas crianças, e que é essencial reconhecê-las como seres com uma história, e não apenas como elementos isolados dentro do processo de observação. Além disso, a



Figura 2 | Documentação pedagógica realizada na PP

mesma autora refere que a documentação deste processo exige uma abordagem reflexiva e criteriosa, que envolve a tomada de decisões sobre quais aspetos observar, quem será observado, em que momento e de que forma a observação será conduzida.

Contudo, não posso negar que foi uma dificuldade conseguir realizar o relançamento da planificação depois da documentação, e isso inquietou-me e deixou-me sem pilares para sustentar as minhas escolhas. Um momento frágil, de dúvidas, que foi respondido por Portugal (2011), quando referiu que observar, questionar, flexibilizar são as atitudes de um educador que procura uma qualidade maior e uma atitude de resposta para com as crianças. Num momento final, de todo o percurso de maravilhamentos que foi a PP em contexto de Creche, consegui durante as últimas 4 semanas, interligar e construir uma prática, baseada na observação, que foi registada, refletida e depois relançada numa espiral que se nomeou de *O nosso brilho no escuro*. Compreendi que a ligação e a continuidade que o ato de documentar oferece é a magia de ser da Educação de Infância (EI). Ser capaz de partilhar o construído de forma cíclica com e para a criança, num diálogo entre o que a criança dá e o que o educador desenvolve, foi algo que tive a oportunidade de vivenciar ao longo desta PP. Um olhar atento e uma evolução em realizar “observações significativas e escutar as crianças [que se] torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (Parente, 2012, p.6).

1.4- CRESCER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA I

A criança que não fala vocalmente, expressa-se, planifica, lança constantemente sinais, os quais devo ser capaz de compreender e interpretar de forma a dar resposta. Eu acredito numa criança capaz, participativa e livre, um indivíduo que aprende, sente, pensa e age. O meu eu, enquanto futura educadora, num contexto de creche, identifica-se como uma pessoa sonhadora, sensível, empática, presente e alimentadora de curiosidades. Curiosidades minhas e das crianças, como a construção de um iglô em cartão para satisfazer curiosidades de espaços mais fechados. Ao longo da PP fui também desafiada a descrever um momento, que posteriormente será publicado numa compilação de episódios, no livro *Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche*, número 2 da Coleção Didáticas da EI. Um marco de degustação no meio de uma exploração laranja, que se tornou desafiador e

enriquecedor na minha identidade enquanto futura educadora, como figura de referência que reconhece a individualidade de cada criança com um olhar atento à aprendizagem e ao desenvolvimento. Construir tempo e espaço para estar e fazer-me presente, tal como refere Barbosa (2013), para estar com as crianças, atenta, curiosa, interessada, tranquila e disponível para aprender. A função do educador é essencialmente disponibilizar “andaimos para que a criança aprenda verdadeiramente.” (Gonçalves, 2023, p.69). Ser e estar numa relação com as crianças, tendo em conta que uma

intervenção que se define como facilitadora do processo de desenvolvimento como pessoa, numa atmosfera calorosa, de aceitação positiva, o que implica o respeito pela sua individualidade, pelos seus talentos, suas expectativas, seus desejos. (Cunha & Oliveira, 2007, p.32).

Respeitar a individualidade das crianças, é ter consciência da sua importância e de que a “criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade” (Vasconcelos, 2007, p.112). Respeitar a rotina e as necessidades de cada criança, tendo em conta que, tal como afirma Eichmann (2014), a própria rotina respeita a criança, dando à mesma, a capacidade de prever acontecimentos e de confiar nos adultos. Dar voz e compreender que a criança ativa é a criança que reconhece o passar dos seus dias, é a criança que tem o poder de escolha! Mas mais importante do que a rotina ou das propostas que se possam promover em sala, “é o amor que depositamos naquilo que fazemos, o amor que lhes damos e o amor que recebemos, e isso não tem preço” (Ribeiro, 2021, p.30). Amor é o que eu sinto quando me recordo deste percurso realizado em creche, um percurso de aprendizagens, evolução, persistência, crescimento e acima de tudo de saber me permitir maravilhar com o que as crianças oferecem! Educar, tal como refere Martins (2019) não é uma ciência inata, mas sim um processo constante de experimentação, repleto de acertos e erros, que se reinventa diariamente. Cabe-me a mim, tornar tudo isto, com outro brilho, como referem Lopes da Silva et al. (2016), sendo intencional e atribuindo sentido à ação, com um propósito, sabendo o porquê e o que é que pretendo. Ou seja, sendo uma profissional em reflexão e questionamento que ambiciona “o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9).

CAP. II – ENTRE SORRISOS E DESCOBERTAS NO JI

1.1- O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS

No começo de qualquer PP, o receio é real, constantemente alimentado por expectativas, que me tiram horas de sono com perguntas como: *Como é que será o grupo de crianças? Como é que será a educadora? Como é que será a instituição? Como é que vou lidar com tantas crianças? Será que vou ser capaz? Será que eles vão gostar de mim?* A cabeça invade-se com estas questões, e sem dar conta da passagem do tempo já me deparo com o dia posterior ao início da PP, à porta da instituição e a única certeza que tenho é que quero criar relação com as crianças, pois tal como refere Brazelton e Greenspan (2002),

Quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos. (p.29).

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PP em contexto de Jardim de Infância (JI), referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa instituição de rede pública nos arredores da cidade de Leiria. A instituição integra um Agrupamento de Escolas (AE) que abrange 3 freguesias e é constituído por 9 jardins de infância, uma escola básica com educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, 12 escolas básicas com 1.º ciclo do ensino básico e uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos, encarregando-se de 2 194 crianças. O Projeto Educativo apresenta pontos fortes como a cultura de inclusão, a articulação interciclos e a relação escola-família-comunidade, tal como, áreas de melhoria a nível da comunicação, da capacitação do pessoal não docente e da partilha de práticas. A instituição possui duas salas de Educação Pré-Escolar e, para além disso, apresenta uma sala de acolhimento utilizada no momento do acolhimento e no momento das Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF). Quanto ao espaço exterior, este rodeava toda a instituição no seu interior, apresentando lugares com relvado, com azulejo e com pavimento de borracha.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças com quem realizei a PP integrou a Sala 1 da instituição e foi constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para além da heterogeneidade nas idades apresentadas, no que dizia respeito às nacionalidades e ascendências de diversos países também se verificou diversidade: 4 crianças nasceram no Brasil; quanto à descendência, 7 crianças tinham pais de nacionalidade brasileira, 2 crianças tinham pais de nacionalidade ucraniana, 2 tinham pais de nacionalidade marroquina e 1 criança tinha pais de nacionalidade moçambicana. Consoante a faixa etária que constituiu o grupo de crianças, foi fulcral, segundo Martins (2019), compreender que a criança é um ser singular e único, díspar de todos os outros. O autor anteriormente referido afirmou ainda que esta atitude de singularidade “é o primeiro passo para estabelecer uma ligação [mais vincada]” (p. 59), propiciando, assim, um desenvolvimento infantil mais preponderante e estimulado. O grupo de crianças mostrou-se bastante divergente nas idades que apresentou, mas, de acordo com Papalia e Feldman (2013), situava-se na segunda infância de desenvolvimento. Foi necessário ter em conta que, tal como referem os autores anteriormente mencionados, as crianças nesta fase tinham tendência para serem menos egocêntricas. Consoante Piovesan et al. (2018), a “criança já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações... [sendo] constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo” (p. 80). No que dizia respeito ao desenvolvimento linguístico, verificou-se um melhoramento da consciência das estruturas gramaticais básicas, confirmando o que Papalia e Feldman (2013) referem, ao apontarem que entre os 3 e os 6 anos de idade existem avanços significativos no vocabulário, na gramática e na sintaxe. Quanto ao desenvolvimento psicossocial, nesta faixa etária, as crianças apresentaram uma necessidade muito maior nas relações com os seus pares, e essa relação foi muito notória nas 25 crianças que integraram o grupo.

O processo de observação facilitou o reconhecimento dos interesses e motivações gerais do grupo de crianças. Verificou-se que os momentos de brincadeira foram, essencialmente, marcados pelo jogo simbólico, na área da casinha e na área das construções. Segundo Cordeiro (2015), esta necessidade criativa de recriar o quotidiano “é uma forma de expressão da adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos (...) que se caracterizam pela originalidade, qualidade,

excelência e significado” (p. 330). A pequena área da biblioteca também se revelou uma das preferidas pelo grupo, assim como os momentos de manipulação de materiais, num mundo de construções e de artes visuais oferecido em sala, com manipulação de plasticina e exploração da área de pintura livre. Para além disso, foi notório o interesse pelo espaço exterior e caracterizei este grupo como organizado (nos momentos de arrumação da sala), responsável (no cuidado com os materiais) e curioso.

A diversidade cultural presente no grupo de crianças constituiu o mote para a temática abordada no Projeto Curricular de Grupo (PCG). O Projeto Curricular foi um documento que delineou a estrutura e os objetivos do ano letivo do grupo de crianças. Serviu como um guia para o desenvolvimento e a implementação das aprendizagens, fundamental para garantir que a educação oferecida atendia às necessidades individuais da criança. Tendo em conta que o desenvolvimento curricular é um processo “complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto sócio/educativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2001, p. 65). Neste caso, o PCG teve como principal tema a multiculturalidade e foi nomeado *Um Jardim Multicultural, onde conhecemos Pessoas e descobrimos o Mundo*, promovendo a criatividade como um veículo de inserção cultural e multicultural. Após a leitura do PCG, foi evidente compreender que os principais objetivos da educadora eram que as crianças conhecessem as características (hábitos, costumes, tradições e elementos tradicionais) da sua comunidade e de outras, trabalhando assim a Área do Conhecimento do Mundo, de modo a facilitar atitudes de respeito e compreensão da diversidade cultural.

Compreender esta individualidade de cada criança, tanto a nível cultural como pessoal, levou-me a ter mais em conta que cada uma tinha a sua identidade em construção e demonstrava naturalmente curiosidade pelo que a rodeava, um ponto que caracterizou fortemente este grupo. Para isto, foi necessário considerar todos estes aspetos, ao longo da PP, adequando assim a minha prática às características, motivações e necessidades de cada criança, ou seja, diferenciando as respostas de criança para criança.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

A instituição, por si só, é um espaço pequeno, tornando-se assim num ambiente mais acolhedor e familiar. O espaço educativo, sempre que possível, para além da sala de

atividades abrange o espaço exterior do estabelecimento e os recursos oferecidos pelo meio envolvente. Um dos aspetos que mais me surpreendeu foi a autonomia já conquistada pelas crianças no que toca à rotina. A rotina é “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27) e ao longo da minha prática, procurei sempre que a organização do tempo se baseasse na criação de rotinas, discutidas no momento de reunião do grupo após a marcação das presenças, de forma a proporcionar referências para as crianças e organizar a estruturação temporal ao longo do dia.

As propostas foram, maioritariamente, vividas em pequenos grupos, proporcionando um momento mais individualizado, de escuta e autonomia dada à própria criança. No que toca à organização temporal, foi dada a oportunidade das crianças usufruírem da organização temporal dos dias, num trabalho cooperativo do grupo de crianças. O horário das propostas foi previsto com a flexibilidade suficiente para atender às necessidades do grupo e muitas vezes discutindo como incluir o término de uma tarefa que ficou por terminar do dia anterior. O “tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). O planeamento foi um recurso realizado com e para as crianças, tal como ilustrado na



Figura 3| Planeamento diário realizado na PP

Figura 3, onde o grupo de crianças tinha vários cartões com pequenos pictogramas previamente planeados e cabia ao grupo de crianças, num momento matinal da rotina decidir ou quando já decidido, relembrar o plano diário.

A organização da sala é uma das principais condições para que as propostas se desenvolvam tranquilamente, facilitando a resposta à intencionalidade. Mas ao longo desta PP, foram inúmeras as vezes que me interroguei, tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), com inquietações do tipo: *Porque é que a sala está disposta assim? Isto torna as crianças mais autónomas? Estes trabalhos aqui todos expostos serão poluição visual?*, procurando planejar e fundamentar as razões da organização que cheguei a realizar principalmente com uma área mais informativa e exploratória, realizada com as crianças. Mas a sala para além de apresentar vários trabalhos expostos, também se

encontrava organizada por áreas, delimitadas por estantes baixas ou pela simples disposição das mesas. O desejo e a curiosidade das crianças eram notórios quando confrontadas com novos materiais adquiridos ou construídos. O conhecimento progressivo de material disponível e das atividades que se podem realizar em cada área permite que as crianças façam escolhas. De forma a tornar visível este poder de escolha e muitas vezes de prevenir conflitos, destinei que todos os dias fosse proporcionado às crianças momentos de partilha de experiências, frustrações e vivências, num momento nomeado de “reunião” com todos sentados no tapete (o local da reunião matinal). Estes momentos, inicialmente, foram introduzidos depois dos momentos de brincadeira autónoma na sala, onde provocatoriamente eram questionados, por exemplo: *Então o que é que descobriram? Na casinha? Estavas a adormecer quem?* Mais tarde, diariamente, era nomeada uma criança responsável pelo grupo (chefe do dia), e progressivamente a responsabilidade aumentava, acabando por apresentar um papel fulcral na mediação destes momentos.

1.2- TRABALHAR POR PROJETO NO JI

A PP realizada em JI foi marcada pela Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), um desafio proposto pelos docentes da PP, que acabou por orientar toda a PP ao longo de todo o semestre. Uma abordagem já escutada em diversos seminários, mas nunca aprofundada ao ponto de me sentir pronta para implementar, ou seja, foi necessária pesquisa para responder a algumas questões e inseguranças. Um projeto é uma “metodologia de trabalho que tem como ponto de partida a pesquisa e, consequentemente, conduz à aquisição de saberes” (Many & Guimarães, 2006, p.5). É uma metodologia que valoriza a participação da criança, tal como refere Vasconcelos et al. (2012), potencia a tomada de consciência das crianças como sujeito aprendente enquanto encontram soluções para uma questão que queiram desenvolver em profundidade, demonstrando ser a autora do seu processo de aprendizagem. As expectativas iniciais incidiram principalmente em receios de ser capaz de implementar tal metodologia num contexto caracterizado, maioritariamente, numa abordagem transmissiva onde a voz das crianças era muitas vezes abafada pela voz do educador. Contudo, eu não deixava de ser uma mestranda com nenhuma experiência em contexto de JI, com as minhas inseguranças de dar resposta às aprendizagens num grupo de vinte e cinco crianças através de “um processo complexo, de negociação e de consensos,

marcado por imprevistos aos quais se tem que dar resposta” (Abrantes, 2002, como citado por Ferreira, 2013, p. 324).

Entreguei-me ao receio, o que acabou por tomar conta de mim nas duas primeiras semanas. Após começar a pôr as mãos à obra, a inquietação de conseguir agarrar as oportunidades já era superior a qualquer receio de não ser capaz. Eu já era capaz, mas... *Será possível responder a tal pergunta? Como não dar logo a resposta imediata às questões? Vão surgir mais oportunidades? Será que vai dar para trabalhar de forma interligada com várias áreas de conteúdo?*. Estas eram questões que amedrontavam a minha cabeça no início. Quando na verdade já estávamos todos implicados na temática das aves e esta era a resposta a todas estas perguntas a que me propunha diariamente responder. Este envolvimento veio aliviar tanto a minha intervenção como a minha forma de estar com o grupo de crianças, de certa forma aproveitei e permiti-me maravilhar no mundo das aves com as crianças e ficar tão fascinada quanto elas com as descobertas que íamos realizando. O aparecimento da questão desencadeadora do projeto foi uma das milhares questões que foram surgindo, mas esta sim foi agarrada com as duas mãos e nunca mais a larguei até finalmente estruturar com o grupo de crianças o projeto a realizar.

As superações surgiram quando o projeto já tinha pernas para andar! De acordo com Katz et al. (1998), existem passos essenciais para o desenvolvimento de projetos “definição da problemática, planificação, execução, avaliação” (p.139). Com a problemática já definida: *Porque é que as aves vêm de sítios diferentes?*, no momento do planeamento estipulou-se em grande grupo: *como vamos descobrir*, onde surgiram intervenções, ideias e vontades tão boas que eu própria fiquei surpresa. Naturalmente, com o auxílio das notas de campo consegui agarrar cada ideia de cada criança, mesmo já expectando o tempo que iria alongar este projeto. De acordo com Oliveira (2006), a MTP possibilita organizar o currículo por temáticas e/ou situações problemas e foi por aí que se pensou na organização das semanas que restavam para a sua execução. A presença constante de grupos responsáveis por tarefas distintas, com este grupo de crianças, não foi possível concretizar pela necessidade e interesse de todos quererem sempre fazer tudo, o que de certa forma fez com que eu presenciasse a flexibilidade que esta metodologia apresenta de grupo para grupo.

O projeto foi-se desenvolvendo e as dificuldades foram se tornando cada vez mais evidentes como o diálogo nos momentos de reunião no tapete para trabalhar ideias em grande grupo. O que superou esta dificuldade foi deixar de procurar realizar conversas

em grande grupo durante quinze ou vinte minutos uma vez por dia, e começar a realizar dois diálogos por dia com duração aproximada de cinco a dez minutos. Esta estratégia veio superar esta dificuldade porque o grupo assim, finalmente, cooperava e discutia com mais significado, sem grandes interrupções. Problematizei sempre a minha prática, procurei a realização de planificações que não fossem tão estanques semanalmente (Anexo 2), e não faltavam questões que me inquietavam: *Será que estou a criar oportunidades de aprendizagens significativas? Estou a ir ao encontro dos interesses de cada uma das vinte e cinco crianças? Estou a conseguir ouvir todos? O grupo de crianças continua envolvido?*, foram questões que de certa forma foram respondidas gradualmente com chegadas de familiares ao JI comentando *Hoje andámos à procura de um beija-flor!*, *Hoje vimos um melro!*, *Colocámos comida de pássaro na janela da cozinha!*. Uma outra resposta a estas inquietações foi a oportunidade de observar o grupo de crianças no exterior durante os momentos de brincadeira, onde verifiquei que quase todas as crianças procuravam inserir a observação ou até mesmo a dramatização das aves, quando viam uma pena no chão e procuravam logo um espaço para guardar. *O que fizemos com esta pena?* Colocámo-la a ela e a todas as outras na casa dos pássaros, assim como, colocámos o ninho de pássaros que uma família encontrou num passeio no bosque e todos os outros paus de madeira, folhas e fiozinhos que encontrávamos no chão e podiam ou não fazer parte de um ninho de algum pássaro.

O simples facto de ter crianças que já tinham terminado as suas tarefas, ansiosamente à espera das outras crianças para trocarem e irem pesquisar e/ou construir é, para mim, uma grande resposta ao interesse das próprias crianças na aquisição de aprendizagens ativas e significativas. Um facto curioso foi a dificuldade que antecipei e previ na minha relação com as crianças mais tímidas ou que não dominavam o português, mas de forma espontânea ao longo desta metodologia, nunca foram identificados obstáculos de comunicação. Sem dúvida que a MTP oferece um currículo integrado que, de acordo com Ferreira (2009), oferece a possibilidade de integração pessoal e social. As questões desencadeadoras do projeto, inquietavam diariamente o grupo, o que de certa forma motivava as crianças na concretização e finalização do projeto. Uma outra observação, que surgiu com a implementação desta metodologia foi a dúvida recorrente na cara das crianças como resposta à oportunidade que era dada às suas próprias ideias, como se constantemente se questionassem se o que idealizavam era credível. Esta credibilidade questionada pelas próprias crianças era descartada enquanto dúvida quando o grupo todo de crianças, incluindo eu, procurávamos soluções para realizar o proposto.

Nos momentos de diálogo procurei sempre apoiar e ajudar as crianças “a definirem o seu projecto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe” (Ferreira, 2009, p.145). Permiti-me valorizar cada etapa e cada contributo dado por cada uma das vinte e cinco crianças que constituem o grupo. Houve alguns momentos durante a execução do projeto que me permiti realmente ser criança e apreciar o “brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

A avaliação do projeto, foi sempre realizada com a realização de DP, mas também foi um processo de experimentações e reformulações, tal como foi refletido na semana 9:

(...) O que realmente se sucedeu, foi que durante as entrevistas notou-se uma dispersão gigante das crianças, no que toca às respostas dadas. (...) Assim, de forma a recolher a informação, procurei escrever no próprio desenho, após o consentimento de cada criança na escrita do seu desenho, as ideias que partilharam (...) Dei por mim ao final do dia a admirar este placar, e de forma a dar uma interpretação ao mesmo foquei-me na frase de Moreira (1984) “O desenho é, para a criança, uma linguagem, como o gesto ou a fala” (p.20). Uma linguagem que para além de estar transmitida foi também partilhada. (Reflexão individual, semana 4 de PES, Anexo 3)

Estes momentos eram sem dúvida tempos de maravilhamento, sentia-me como uma criança que estava a aprender a voar.

1.3- A CRIANÇA PARTICIPATIVA

A oportunidade de me inspirar na MTP, deu-me a certeza de que as crianças são “cidadãos completos, inteiros, abertos ao mundo, criativos, competitivos, alegres, humanizados e solidários” (Oliveira, 2006, p. 4). Mas não tenho dúvidas que para isto é necessário permitir-me escutá-las, respeitar as suas inquietações, as suas necessidades, dar-lhes voz! Voz desde o primeiro segundo de cada dia até ao último, ter a certeza de que são capazes, não querer colocar os meus conhecimentos em cima dos delas, porque sim elas surpreendem. Tendo em conta que a criança tem o direito à participação e

expressão livre, tal como nomeados no artigo 12º da CDC, – “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (Unicef, 2019, p.13). Na educação embora seja reconhecida a vulnerabilidade inerente à infância, é fundamental ir além da mera satisfação das necessidades das crianças e passar a considerá-las como indivíduos com direitos próprios.

A PP em JI, fez-me ter a oportunidade de experienciar e vivenciar, esta criança capaz! Uma criança capaz de sujar as mãos, capaz de preparar a terra com a enxada, capaz de registrar, de pesquisar e, acima de tudo, capaz de tomar decisões. Decisões essas, onde é

necessário dialogar, negociar e argumentar. Foi nesta PP, que foi possível proporcionar experiências adequadas a cada criança, conseguindo sequencialmente, tal como refere Lopes da Silva et al. (2016), mediar e construir significado para as experiências participativas que se foram vivendo diariamente na Sala 1 (Figura 4). A criança é independente, emancipada e



Figura 4| Momentos das crianças na PP.

participativa! A criança é tudo o que lhe for permitido ser, Gonçalves (2019) refere ainda que

a criança é vista, cada vez mais, como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões (p.34).

Foi este o meu maior crescimento, que nunca conseguiria vir a ambicionar no JI, a criança pode ser tudo o que eu permitir que ela seja, por isso, cabe-me futuramente ser uma criadora de oportunidades.

1.4- CRESCER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA II

Ambiciono, assim, investir futuramente numa cultura de respeito para com todas as crianças e comunidade escolar, onde estas são vistas como sujeitos de direitos, que devem ser valorizadas tanto as suas vulnerabilidades como as suas competências. Eu, futura profissional de educação, que para além de ter que aprender a o ser, também tive que aprender a corresponder bandeiras a países, a identificar aves nunca antes vistas, a manter a calma nos momentos de rebuliço, a permitir-me ser eu, sem grandes preocupações do que é certo e do que é errado.

Voar nas metodologias que me posso inspirar, voar entre as diferentes áreas de conteúdo e colorir o céu que é comum a elas todas. Uma experiência significativa e de certa forma maravilhosa pelos altos e baixos que me permiti viver durante este voo. Ter a oportunidade de contactar com as famílias diariamente foi também fulcral, de forma a promover o direito de participar nos acontecimentos da sala, e de participar na avaliação, através de momentos de diálogo partilhado, promovendo a oportunidade “de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Eu sou capaz e esta experiência foi a prova viva de que sou realmente capaz, capaz de dar resposta, de respeitar cada criança, de comunicar com a família, de ouvir cada família, capaz de ser educadora de infância. O documento da responsabilidade do Ministério da Educação (1998) apresenta um conjunto de objetivos que o educador deve ser capaz de realizar durante a MTP, como “ampli[ar] os saberes da criança, ampli[ar] um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integr[ar] a abordagem das diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganh[a] sentido por ter uma finalidade global.” (p.101).

Em suma, revejo-me numa profissional de educação que abre as asas à sua imaginação, alimentando-se de motivação, deixando sempre o rasto do maravilhamento que é a EI. É isto e mais algumas coisas que eu quero ser quando for grande, uma ave rara que alimenta esta curiosidade por todas as aves que passa, permitindo o voo sem medo de cair.

Parte II – A Voz da Criança na Construção da Documentação: Um estudo sobre Participação e Escuta

O presente estudo realizou-se durante a Prática Pedagógica realizada no 1.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos fatores que motivou a realização deste estudo, focado na construção da documentação, foi a experiência da mestranda na prática pedagógica vivenciada no primeiro semestre, em contexto de Creche. Neste contexto, houve a oportunidade de contactar, pela primeira vez, com o conceito de documentação. Esse primeiro contacto trouxe consigo questionamento e curiosidade. A documentação, de acordo com Gonçalves (2022), reporta-se aos “processos vividos que se compõem não somente do ato de observar e registar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, partilhar interpretações para que possamos contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo.” (p.19). Para Fochi (2018) a documentação é uma forma de narrar as experiências que a criança realiza ao longo do seu quotidiano, tornando possível a sua escuta, a observação e o registo do seu processo de aprendizagem, através de anotações, fotografias, realizações e até registos áudio e vídeo.

Durante o período de vivências em contexto de creche questionou-se várias vezes, qual poderia ser o papel da criança na construção da documentação, ou seja, até que ponto poderia esta participar neste processo e como. Esse questionamento surgiu da consciência da criança enquanto “um indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p.195). Desde cedo surgiu, assim, a vontade de proporcionar às crianças um ambiente educativo respeitador, que dê o tempo e escuta à sua participação.

Durante o 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a entrada no contexto de PP em Jardim de Infância, surgiram novos questionamentos relacionados com a documentação. O período de observação inicial permitiu constatar ausência de realização de documentação. As paredes da sala da instituição, apresentavam-se cheias de trabalhos todos iguais, e essa realidade trouxe consigo questionamento sobre qual seria a utilidade de uma exposição de trabalhos afixados para um grupo de crianças de jardim de infância.

Tendo em conta, a imagem de criança enquanto ser aprendiz e a relação da mesma com a documentação, questionou-se porque não realizar documentação com as crianças e como favorecer a sua participação e escuta neste processo documental.

No decorrer do semestre o grupo de crianças envolveu-se num projeto sobre as aves. Este foi um projeto que envolveu a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) e que acabou por envolver significativamente o grupo de crianças durante cerca de 2 meses. Por intermédio deste projeto, tal como refere Lopes da Silva, et al. (2016), procurou-se proporcionar oportunidades de participação para todas as crianças, assim como, envolvê-las em decisões que lhes dissessem diretamente respeito.

Oliveira e Pascal (2019) afirmam que a criança detém o poder “de ação e direito à participação e ao uso integrado dos sentidos, da cognição e da emoção. (p.236). Deste modo, entendeu-se que a realização de um estudo desta tipologia poderia contribuir para a participação da criança na construção da documentação, que na perspetiva de Bruner (1990), é um ser aprendiz e competente no que toca à comunicação, ao diálogo, à construção de significados e à organização e construção da própria aprendizagem.

Nesta dimensão investigativa, procura-se responder à seguinte questão de investigação: *De que forma participam as crianças de um jardim de infância público na construção da documentação pedagógica?* A investigação tem como finalidade compreender as potencialidades e os limites da documentação pedagógica enquanto prática que valoriza a participação da criança, analisar os contributos das crianças na sua construção e refletir sobre o papel do educador na dinamização deste processo. Pretende-se, assim, articular uma leitura crítica entre teoria e prática, evidenciando o modo como a documentação pedagógica pode constituir-se como estratégia para a construção de contextos educativos mais participativos e significativos. O ensaio investigativo organiza-se em quatro momentos: o enquadramento teórico, onde se discutem os conceitos-chave que sustentam o estudo; a metodologia, que explicita o contexto, os participantes e os procedimentos de recolha de dados; o tratamento e análise dos dados, articulando-os com o quadro teórico; e, finalmente, as considerações finais, que sintetizam as principais conclusões, destacando implicações, limitações e recomendações.

1-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1.1.- CONCEITO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica configura-se como uma prática essencial no contexto da educação de infância, permitindo dar visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças e compreendê-las enquanto sujeitos que constroem significado sobre si e sobre o mundo. Segundo Gonçalves (2022), documentar é tornar visível aquilo que a criança pensa, sente e aprende, o que implica mais do que um simples registo. Trata-se, na verdade, de um processo sistemático, intencional e reflexivo que engloba observação, análise, organização, partilha e reinterpretação dos acontecimentos educativos (Gonçalves, 2022; Malaguzzi, 1995; Hoyuelos, 2006; Rinaldi, 2012; Fochi, 2015). Este processo assume uma natureza dialógica e investigativa, que não se esgota na recolha de evidências, mas antes se concretiza numa construção contínua de significados, baseada na escuta sensível e atenta dos sujeitos educativos.

Neste sentido, como defendem Lopes da Silva et al. (2016), a documentação pedagógica é “a organização, análise e interpretação de registos e documentos [...] com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico” (p. 106). Este processo de atribuição de sentido torna-se ainda mais relevante quando se assume que a criança é um ser ativo, competente e participante, que comunica e representa as suas ideias através de múltiplas linguagens. Assim, a documentação emerge, tal como afirmam Parente (2012) e Fochi (2018), como uma narrativa das experiências das crianças, contribuindo para uma compreensão mais profunda do seu percurso educativo.

A sua natureza processual e colaborativa implica que o conhecimento que dela advém esteja em permanente construção. Oliveira-Formosinho (2019) sublinha que a documentação pedagógica é “um trabalho em progresso, que beneficia de ser partilhado e submetido à avaliação dos nossos pares profissionais” (p.122), o que reforça a sua função investigativa e de desenvolvimento profissional. Por conseguinte, documentar não é apenas um ato técnico, mas antes uma ação pedagógica comprometida com uma conceção participativa e crítica da educação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que a documentação é, nos dias de hoje, compreendida como um processo de construção de significado para as situações

pedagógicas, refletindo uma abordagem em que a aprendizagem resulta da participação ativa dos sujeitos e das suas interações com o meio. Documentar é, assim, tornar visível não apenas o que a criança faz, mas também aquilo que pensa, teoriza e interpreta, dando espaço ao seu protagonismo no processo educativo.

1.1.2.- FINALIDADES E FUNÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica, para além de evidenciar o percurso de aprendizagem da criança, cumpre um papel fundamental na orientação da prática educativa, na medida em que sustenta o planeamento, alimenta a avaliação, estimula a reflexão crítica e promove a participação dos diferentes intervenientes. Gonçalves (2022) destaca que, através da documentação, é possível tornar visível o pensamento das crianças, valorizando as suas teorias e experiências. A documentação não se limita, por isso, a preservar a memória do vivido, mas contribui ativamente para a construção de uma pedagogia participativa, crítica e ética. Rinaldi (2005) descreve o processo de documentação como escuta visível por meio da construção de registos que vão deixando o rasto de todo o percurso. A mesma autora descreve esses rastros, por meio de anotações, fotografias e outros meios que não apenas registam o processo de aprendizagem, mas também o tornam possível, trazendo-o à existência, tornando-o visível.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), a documentação permite que “o educador e a criança construam significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (p.51). Esta perspetiva reforça o carácter co-construtivo da documentação, onde adultos e crianças se posicionam como parceiros no processo de investigação pedagógica. Edward, Gandini e Forman (como citado em Gonçalves, 2022, p. 20) defendem que a documentação representa uma oportunidade para que educadores e crianças, em conjunto, reflitam sobre as experiências e tomem decisões partilhadas relativamente ao percurso educativo. Ao valorizar a escuta e a interpretação partilhada, a documentação transforma-se num poderoso instrumento de empoderamento das crianças e de fortalecimento das suas aprendizagens.

Neste âmbito, destaca-se também o contributo de Malaguzzi (1999), para quem a documentação surge como uma ferramenta de investigação que dá visibilidade à criança enquanto sujeito competente e curioso. O autor refere que esta prática “nasce da

necessidade de revelarmos em toda a sua força a imagem de uma criança competente” (p. 102), contrariando visões passivas da infância. Também Marques e Almeida (2012) identificam várias finalidades na utilização da documentação: conservar a memória, partilhar o trabalho com outros, responder a exigências institucionais, ganhar consciência das opções pedagógicas e reorganizar a prática, o que reforça o seu papel enquanto instrumento de mediação reflexiva e de desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista relacional e comunicacional, a documentação pedagógica estabelece pontes entre o contexto educativo e a comunidade, especialmente com as famílias, promovendo o envolvimento ativo dos adultos nas experiências das crianças (Gonçalves, 2022). Simultaneamente, constitui uma memória viva da aprendizagem, que permite revisitar o vivido e construir continuidade nos projetos educativos. Para Lino (2013), a documentação cumpre três funções principais: (1) ajudar a construir memórias significativas com e para as crianças; (2) apoiar a reflexão do educador sobre a sua prática; e (3) favorecer a partilha com a comunidade educativa. Este triplo papel confirma o potencial transformador da documentação quando utilizada com intencionalidade pedagógica.

Por fim, a acessibilidade da documentação às crianças é um aspeto central a ter em conta. Deve estar disposta à sua altura, com atenção à estética e à organização visual, de modo a permitir o reconhecimento e a interpretação dos registos mesmo por aquelas que ainda não dominam a leitura convencional (Gonçalves, 2022). A escuta ativa, a comunicação constante e o cuidado na apresentação dos registos são dimensões fundamentais deste processo que, de acordo com Gonçalves (2022), só faz sentido se respeitar a dignidade da criança, promovendo os seus direitos e reconhecendo o seu papel ativo na construção do conhecimento. Neste sentido, a célebre frase de Saint-Exupéry “Só se vê bem com o coração; o essencial é invisível aos olhos” (como citada em Gonçalves, 2022, p.21), ilustra de forma poética o compromisso ético e sensível que a documentação pedagógica requer.

1.1.3.- A DOCUMENTAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ESCUTA E REFLEXÃO

A documentação pedagógica, mais do que um registo técnico ou burocrático, constitui um verdadeiro instrumento de escuta, reflexão e visibilidade da criança. Como sublinha Fochi (2021), o verbo documentar pode ser entendido como produzir documentos ou evidências, mas, no contexto educativo, a documentação ultrapassa largamente essa

definição, assumindo-se como uma estratégia que transforma as relações entre adultos e crianças. A documentação reorganiza o cotidiano escolar, reposicionando os sujeitos educativos como agentes ativos e escutados, e promovendo uma pedagogia centrada na participação e na escuta mútua (Fochi, 2019). Esta dimensão relacional confere à documentação uma natureza profundamente ética e política, pois compromete-se com o reconhecimento do outro como legítimo interlocutor.

Neste quadro, a escuta torna-se o eixo central da documentação. Para Rinaldi (2006), escutar significa “estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, escutando as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos” (p. 126). Esta visão amplia o conceito de comunicação e reconhece a multiplicidade de formas de expressão das crianças, tal como proposto na abordagem de Reggio Emilia. A escuta implica, portanto, uma atitude de atenção, respeito e disponibilidade para compreender o outro a partir do seu próprio ponto de vista, o que só é possível num ambiente relacional rico, cooperativo e dialógico.

A documentação, neste contexto, permite ao adulto reconhecer os interesses e as competências da criança, apoiando o seu desenvolvimento a partir da escuta das suas necessidades e teorias. Rinaldi (2006) afirma que “expressar as nossas teorias aos outros permite transformar um mundo que não é intrinsecamente nosso em algo partilhado” (p. 64), sublinhando o poder comunicativo e relacional da documentação. Clark (2005) refere que a documentação realça uma conexão com a escuta múltipla, pois permite que a escuta ocorra em diferentes níveis. A escuta manifesta-se desde os primeiros momentos de vida, através da observação atenta, da comunicação sensorial e da interação com o meio envolvente. Quando a criança é desafiada a representar as suas imagens mentais, constrói uma maior consciência de si mesma, amplia os seus conhecimentos e fortalece as suas aprendizagens (Rinaldi, 2006). Contudo, para que isso aconteça, é necessário que o adulto esteja disponível para acolher a diversidade de pontos de vista e para promover contextos de escuta genuína, onde haja espaço para o diálogo, a negociação e a partilha de sentidos (Azevedo, 2009; Rinaldi, 2006).

Observar é, também, uma forma de escutar. A observação atenta, empática e comprometida permite, segundo Azevedo (2009), reconhecer a criança como sujeito singular, sensível às suas múltiplas linguagens de expressão e representação. Documentar é, por conseguinte, descrever, interpretar, narrar e (re)significar os

momentos vividos, dando-lhes coerência, profundidade e sentido. É através deste processo que a criança se vê reconhecida, compreendida e valorizada, tornando-se protagonista da sua aprendizagem.

1.2- A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

1.2.1.- A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO E COMPETENTE

A concepção de criança como sujeito passivo, desprovido de competências cognitivas e de agência, dominou durante séculos as práticas educativas e os discursos pedagógicos. Tradicionalmente vista como *tábua rasa*, a criança era entendida como um ser em desenvolvimento, cuja principal tarefa consistia em atingir os estádios cognitivos e morais que definem a adultez (Tomás, 2007). Esta perspectiva reduzia a infância a uma etapa transitória, sem valor em si mesma, funcionando como “a idade da inscrição directa e aproblemática da norma social” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 3). No entanto, nas últimas décadas, tal como afirma Rinaldi (1999), esta visão foi sendo progressivamente substituída por abordagens que reconhecem a criança como sujeito de direitos, detentora de potencialidades, curiosidade, desejo de se relacionar e capacidade de maravilhar-se com o mundo. Esta mudança de paradigma traz implicações profundas no modo como concebemos a educação, deslocando o foco de uma lógica transmissiva para uma lógica participativa e relacional.

A valorização da criança enquanto sujeito ativo implica o reconhecimento do seu direito à participação, o que vai além da simples escuta ou consulta pontual, tal como implica o reconhecimento das crianças como “sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Rinaldi, 1999, p.108) Como refere Tomás (2007), participar significa “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 207). A participação ativa não é, portanto, um complemento da ação educativa, mas sim uma condição indispensável para a concretização dos direitos da criança em todos os domínios da sua vida. Ao permitir que a criança exerça influência sobre as decisões que lhe dizem respeito, reconhecendo a sua

competência interpretativa e comunicativa, promovemos uma educação mais justa, mais humana e mais autêntica.

1.2.2.- CONCEÇÕES DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

A participação da criança tem vindo a ser concetualizada por diversos autores que, a partir de perspetivas sociológicas e pedagógicas, procuram compreender as múltiplas formas de envolvimento das crianças na vida social e educativa. A participação é um “direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagonico” (Landsdown, 2005, como citado por Tomás, 2011), o que implica vê-las como protagonistas e não meros recetores de cuidados e decisões adultas. Com base nesta ideia, Landsdown (2005) identifica três níveis de participação: os processos consultivos, onde as crianças são ouvidas mas não decidem; os processos participativos, nos quais há partilha de decisões com os adultos; e os processos autónomos, nos quais as crianças têm poder de ação, com os adultos a exercerem um papel facilitador e de apoio.

Também Hart (1993) contribui para esta reflexão ao apresentar a Escada da Participação, um modelo constituído por oito níveis que distingue formas genuínas de participação daquelas que apenas simulam envolvimento. Os três primeiros degraus, nomeados de *manipulação*, *decoração* e *participação simbólica*, representam níveis de não participação, onde as crianças são instrumentalizadas sem compreenderem ou influenciarem os processos. A partir do quarto degrau, intitulado de *assinado e informado*, começa-se a considerar participação autêntica, com crescente partilha de poder entre adultos e crianças até ao oitavo degrau, em que estas iniciam os projetos e tomam decisões em colaboração com os adultos. Este modelo evidencia que a participação é um processo gradual e cumulativo, que exige tempo, prática e confiança. Como o próprio autor afirma, “a participação aumenta a motivação, o que aumenta a capacidade, que por sua vez aumenta a motivação para novos projetos” (Hart, 1993, p. 6), revelando uma relação virtuosa entre autonomia e envolvimento.

Em consonância com a Escada da Participação, Lundy (2007) propõe um modelo de quatro dimensões interdependentes: espaço, voz, audiência e influência, que, de acordo com a mesma autora, devem estar presentes para que o direito à participação seja efetivado. O espaço diz respeito à criação de contextos seguros e inclusivos onde as crianças possam expressar-se livremente; a voz implica garantir que tenham acesso à

informação necessária para formar e comunicar as suas opiniões; a audiência refere-se à escuta atenta e comprometida por parte dos adultos; e a influência traduz-se na consideração efetiva das opiniões das crianças nas decisões. Este modelo operacionaliza a participação como um processo ético e relacional, centrado na escuta ativa e na responsabilização.

A perspectiva de Oliveira-Formosinho (2013) reforça esta visão ao denunciar a tendência para inferiorizar a criança com base em critérios biológicos que a classificam como imatura, frágil e dependente, promovendo uma falsa dicotomia entre proteção e participação. A criança ainda é rotulada a “partir de uma inferiorização das suas capacidades [...] produzindo uma dicotomização entre a noção da criança protegida e da criança com direito a participação” (Oliveira, 2015, p. 4). Nesse sentido, torna-se essencial criar estruturas participativas que respeitem as linguagens e os ritmos da infância, como aponta Buchanan et al. (2004), ao referirem que a participação tende a ser mais eficaz quando ocorre em pequenos grupos e contextos comunitários, onde há espaço para a escuta mútua, a negociação e o acolhimento da expressão corporal, afetiva e cultural das crianças. A autoexpressão na infância deve, pois, ser entendida como construção social e não como mera manifestação individual. Como sublinham Baraldi et al. (2009), dar importância à autoexpressão é reconhecer a agência da criança na construção de significados e práticas, rompendo com modelos educativos centrados no controlo e na uniformização. Participar, neste quadro, é não apenas influenciar o mundo, mas também construir-se como sujeito em relação com os outros no mundo.

1.2.3.- A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO

A participação da criança no quotidiano educativo deve ser entendida como um princípio ético e pedagógico fundamental, que exige dos adultos a criação de contextos democráticos, inclusivos e respeitadores dos direitos da criança. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), todas as crianças têm o direito de expressar livremente as suas opiniões sobre os assuntos que lhes dizem respeito e de ver essas opiniões consideradas, o que representa uma rutura significativa com modelos educativos centrados na autoridade e na obediência. Como refere Hart (1993), participar é tomar parte ativa na vida do grupo, é aprender a influenciar e a transformar o mundo que se habita, um direito que se aprende exercendo-o, desde tenra idade, através da prática quotidiana e da escuta ativa.

Neste sentido, a participação da criança não pode ser reduzida a momentos esporádicos ou simbólicos; ela deve ser transversal a todo o processo educativo, implicando a escuta das múltiplas linguagens da criança, desde a verbal, corporal, artística e simbólica. É fulcral a valorização do seu contributo na construção do conhecimento. Como sublinha Bastos (2014), a verdadeira participação envolve partilha de decisões, co-construção de significados e reconhecimento da criança como agente de mudança. Assim, ao participar, a criança não só aprende conteúdos, mas desenvolve competências essenciais como a autonomia, o sentido crítico, a responsabilidade e a pertença. Quando se sente escutada e valorizada, a criança torna-se protagonista do seu processo educativo, capaz de pensar, decidir, colaborar e transformar.

Contudo, apesar dos avanços normativos e dos discursos favoráveis à participação, persistem resistências no quotidiano das práticas educativas. Como alerta Silva (2015), a ideia de proteção, quando mal compreendida, pode servir de pretexto para silenciar e excluir a criança dos processos que a envolvem, perpetuando uma lógica de centro no adulto que invalida a sua voz e iniciativa. Esta postura contradiz os princípios de uma educação emancipadora, que exige uma mudança de paradigma nas relações entre adultos e crianças. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), garantir o direito à participação implica romper com conceções tradicionais de infância e de ensino, acolhendo a criança como competente, ativa e coautora do seu percurso educativo.

Neste contexto, a documentação pedagógica surge como uma ferramenta privilegiada para dar visibilidade à participação da criança e valorizar a sua agência. Azevedo (2009) refere que documentar é dar voz às crianças, tornando visíveis as suas ideias, hipóteses, explorações e decisões. Trata-se de um processo colaborativo que permite às crianças exercerem “sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 211), promovendo a autoexpressão, a reflexão e o diálogo. Neste sentido, a documentação não é apenas um registo, mas um instrumento político e pedagógico que reforça o direito das crianças a serem ouvidas, compreendidas e representadas nas suas múltiplas formas de ser e estar.

Participar, portanto, é mais do que um direito: é uma experiência formativa essencial à construção da identidade, da cidadania e da convivência democrática. Quando as

crianças são implicadas no planeamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas, sentem-se reconhecidas, aprendem a colaborar e a respeitar os outros, desenvolvem consciência crítica e constroem significados que fazem sentido para elas. Como afirma Soares (2022), apesar dos avanços, ainda há muito a fazer para garantir que a participação se concretize plenamente nos contextos educativos. Promover a participação na infância é, por isso, um imperativo ético e político que desafia os adultos a escutar, confiar, dialogar e construir, com as crianças, uma educação mais humanizadora, respeitadora da diferença e transformadora da realidade.

1.3.- PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

1.3.1- FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA DOCUMENTAÇÃO

Promover a participação das crianças no contexto da documentação pedagógica implica reconhecer que elas são agentes ativos de conhecimento, que se expressam e intervêm nas situações educativas mesmo quando não são explicitamente chamadas a participar. A participação da criança não se restringe aos momentos em que se lhes dá a palavra; ela está sempre presente desde quando a criança observa, interage, questiona e contribui para a vida do grupo. Neste sentido, é da responsabilidade do adulto legitimar e tornar visível essa participação, criando contextos de confiança onde a criança se sinta segura para se expressar e onde a sua voz seja escutada e valorizada como parte integrante dos processos educativos.

A observação surge, assim, como uma das primeiras formas de participação, frequentemente negligenciada por não se manifestar de modo explícito, mas profundamente significativa. Hart (1993) afirma que esta forma de envolvimento está presente desde o nascimento e acompanha o desenvolvimento humano, sendo a base para a compreensão e posterior intervenção no mundo. Observar é já uma forma de escuta atenta, do ambiente, dos outros, de si próprio, e revela um interesse ativo pelas dinâmicas do grupo. Paralelamente, a escuta, entendida tanto como prática do adulto em relação à criança como entre as próprias crianças, é essencial para que os significados produzidos em contexto educativo possam ser partilhados e construídos coletivamente. Bastos (2014) defende que a escuta é um ato ético de reciprocidade que permite aceder aos interesses, experiências e saberes das crianças, tornando-se um fundamento da participação.

Outro modo de expressão da participação dá-se através das múltiplas linguagens da criança. Esta comunica não apenas por palavras, mas também por gestos, movimentos, silêncios, desenhos e histórias, e todas estas formas devem ser compreendidas como expressões legítimas do seu pensamento e da sua subjetividade. Vasconcelos (2017) sublinha que, nas interações quotidianas, as crianças exprimem significados profundos, sendo necessário que os adultos aprendam a interpretá-los com sensibilidade. A esse respeito, Alboz (2016) reforça que a expressão simbólica é uma via privilegiada de participação, através da qual a criança dá sentido ao mundo e comunica a sua compreensão da realidade. Neste processo, surgem frequentemente negociações entre pares, nas quais se definem e redefinem posições e papéis, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionais. Vasconcelos (2010) observa que estas negociações são oportunidades privilegiadas de aprendizagem, pois permitem à criança construir significados de forma colaborativa. Para além disso, a contribuição ativa das crianças para o ambiente educativo, seja na escolha dos materiais, na organização do espaço ou na proposta de atividades, representa uma forma concreta de participação. Guizzo et al. (2019) reconhecem que estas ações permitem à criança posicionar-se como sujeito de direitos e responsabilidades, intervindo no coletivo e afirmando a sua presença nos processos educativos. Quando estas ações são valorizadas, desenvolve-se um sentido de pertença e de autonomia que contribui para uma imagem positiva de si mesma.

A tomada de decisão é, por sua vez, uma expressão mais explícita da participação e uma forma concreta de reconhecimento da autonomia da criança. Permitir que as crianças escolham com quem brincar, o que comer ou se desejam dormir não é apenas uma questão de liberdade, mas de respeito pelos seus direitos enquanto cidadãos. Como afirma Vasconcelos (2017), “decidir é participar” e, quando as decisões das crianças são acolhidas, reforça-se a sua confiança e o seu sentimento de pertença. Em contextos mais avançados de participação, surgem formas de protagonismo e coautoria, nas quais a criança se torna cocriadora do currículo, investigadora dos seus interesses e produtora de significados. Oliveira (2011) descreve como a criança, quando envolvida espontaneamente nas suas brincadeiras, revela uma capacidade criativa e simbólica que a posiciona como coautora do processo educativo.

A valorização das diferentes formas de participação exige, portanto, um olhar atento e respeitoso por parte dos adultos, bem como uma disposição ética para escutar, refletir e

transformar as práticas educativas. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “quando olham a sua história de aprendizagem narrada, elas [as crianças] se reconhecem nela, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos do aprender” (p. 212). Reconhecer, documentar e legitimar essas expressões é promover um ambiente verdadeiramente democrático, onde a criança é respeitada nas suas singularidades e se constitui como sujeito pleno de direitos.

1.3.2.- A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA APRENDIZAGEM

A documentação pedagógica constitui-se como uma ferramenta essencial no fortalecimento da participação da criança no processo educativo, pois permite não apenas observar e registrar o que acontece, mas também interpretar, reconstruir e dar significado às experiências vividas no quotidiano. Segundo Oliveira-Formosinho (2019), trata-se de uma abordagem que desafia as crianças a pensar, comunicar, refletir e a atribuir significado ao mundo que as rodeia, num movimento contínuo de construção do conhecimento.

Esta estratégia pedagógica possibilita ao educador aceder a uma leitura mais profunda da prática educativa, dos modos de aprendizagem das crianças e das suas formas de expressão. Como refere Azevedo (2009), a documentação torna visíveis os processos e estratégias de aprendizagem utilizadas pela criança, revelando o seu papel ativo na construção do conhecimento. Ao tornar visível a trajetória das aprendizagens, a documentação permite também ao educador refletir sobre a imagem de criança que sustenta na sua prática, interrogando-se se, de facto, lhe atribui voz, agência e participação no processo educativo (Dahlberg et al., 2003). Documentar não é apenas registrar: é observar com intencionalidade, é escutar em profundidade e interpretar com sensibilidade. Trata-se de um processo ético e pedagógico de grande complexidade, que implica escolhas conscientes. Como referem Dahlberg e Pence (como citados por Malavasi & Zoccateli, 2013), “aquilo que documentamos representa uma escolha (...) uma escolha na qual participam os próprios educadores. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos constitui também uma escolha” (p. 33). Esta reflexão remete para a responsabilidade do educador enquanto coautor da documentação, que se compromete com a construção de significados e com a valorização das vozes das crianças.

A documentação pedagógica, ao produzir uma memória coletiva da prática educativa, contribui para a criação de uma identidade profissional partilhada, tornando visível o quotidiano do grupo e reconhecendo o valor das experiências das crianças. Hoyuelos (2006) destaca que este processo constrói uma imagem pública da escola como comunidade educativa, fortalecendo os laços entre os seus membros e legitimando as experiências das crianças. O mesmo autor, refere que Malaguzzi reforça a importância de documentar os processos mentais e emocionais da criança: a forma como pensa, como organiza a curiosidade, como lida com as emoções e como interpreta o mundo dos outros. Assim, documentar é, também, dar dignidade à infância, reconhecendo o valor da experiência e da aprendizagem em todas as suas dimensões.

O registo, seja fotográfico, escrito, sonoro ou multimodal é, portanto, uma das ações fundamentais da documentação pedagógica. Este deve ser feito com critérios claros, baseados em propósitos pedagógicos e orientados pela escuta atenta às crianças. Azevedo (2009) e Rinaldi (2006) alertam para a necessidade de uma observação intencional, que reconheça a singularidade de cada criança, os seus ritmos, os seus interesses e as suas formas de expressão. O que se escolhe documentar influencia profundamente as interpretações e as decisões pedagógicas que se seguem. Por isso, o registo deve ser compreendido como um instrumento de reflexão, que permite ao educador repensar as suas práticas e que convida as crianças a revisitarem as suas experiências e a atribuírem-lhes novos significados. Paralelamente, Clark (2005), refere que dar a oportunidade à criança de diversas formas de registo, auxilia a sua escuta interna e permite que a mesma encontre novas maneiras de pensar e de encarar o mundo que a rodeia.

Neste sentido, Edwards et al. (1999) defendem que documentar é essencial para a construção de uma prática pedagógica intencional e partilhada. A documentação torna-se, assim, um meio de diálogo entre o educador e a criança, mas também entre a criança e o educador com a família, ao permitir que os pais acedam às vivências dos filhos e compreendam melhor os seus processos de aprendizagem (Rinaldi, 2006; Azevedo, 2009). Esta partilha contribui para a construção de uma comunidade educativa coesa, onde os diferentes atores se sentem implicados no percurso educativo das crianças. Documentar, portanto, é comunicar à criança que ela importa, que a sua voz tem lugar e que a sua participação tem impacto real no mundo que a rodeia.

2-METODOLOGIA

O presente capítulo é dedicado à metodologia que enquadra esta investigação, a qual se organiza em três fases complementares: a fase conceptual, onde se apresenta a problemática, a questão de investigação e os objetivos do estudo; a fase metodológica, que contempla a caracterização da natureza do estudo, do contexto e dos participantes, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados; e a fase empírica, onde se descreve o percurso realizado e se explicita o processo de tratamento dos dados recolhidos.

2.1- FASE CONCEPTUAL

A fase conceptual, na perspetiva de Fortin (1996) “refere-se a um processo, a uma forma ordenada de formular ideias” (p.39). Assim sendo, neste tópico é revelada a formulação da questão de investigação, juntamente com os objetivos, aos quais se pretende dar resposta durante a concretização do estudo.

2.1.1- QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DE ESTUDO

De acordo com Fortin e Fillion (2009) a formulação da questão de investigação “constitui uma das etapas chave do processo de investigação e situa-se no centro da fase conceptual” (p.61). A investigação que aqui se apresenta tem por base a seguinte questão de investigação: *De que forma participam as crianças de um jardim de infância público na construção da documentação pedagógica?*

Foram definidos objetivos de investigação enquanto forma de melhor responder à questão de investigação mencionada. Segundo Fortin (1996), os objetivos de investigação indicam de forma clara a intenção do investigador. Enunciam-se de seguida os objetivos de investigação delineados para este estudo:

- i. Compreender que lugar ocupa a documentação pedagógica na vida das crianças do jardim de infância;
- ii. Investigar modos de participação das crianças na construção da documentação pedagógica;
- iii. Refletir como é que as crianças aprendem quando estão envolvidas na construção da documentação pedagógica.

2.2- FASE METODOLÓGICA

O presente tópico incide na revelação da metodologia utilizada para a concretização deste estudo. De acordo com Fortin (1996), é na fase metodológica que o investigador determina os métodos a utilizar de modo a dar resposta à problemática. Desta forma, numa primeira fase são descritas as opções metodológicas, ou seja, é feita uma breve descrição do contexto, dos participantes, e, posteriormente, são descritas as técnicas e instrumentos definidos para a recolha e análise dos dados.

2.2.1- NATUREZA DO ESTUDO

A metodologia de investigação, de acordo com Sousa e Baptista (2011), centra-se no processo de escolha da estratégia de investigação, tal como, nas escolhas das técnicas de recolha de dados que conseqüentemente devem estar alinhados com os objetivos definidos inicialmente.

A presente investigação é de carácter qualitativo, pois a temática em estudo é investigada através de observações, com a finalidade de interpretar, “descrever, decodificar e traduzir” (Guerra, 2006, p. 11) as interações, ações e diálogos das crianças do contexto educativo em estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surge num ambiente natural, onde o próprio investigador assume um papel fulcral. Nesta metodologia o mais significativo é o processo e não propriamente os resultados ou os produtos obtidos. O “objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67).

Este estudo insere-se no paradigma interpretativo ou construtivista uma vez que se centra essencialmente em interpretações e atribuição de significados às ações humanas. Na perspetiva de Andrés (2000), procura-se as intenções e as razões dos indivíduos implicados no estudo. Complementando esta ideia Amado (2014) afirma que o investigador procura a particularização das situações, de forma a representar conclusões tanto a nível social como teórico.

No que toca à tipologia do estudo, este assume-se um estudo exploratório. Com base em Marshall e Rossman (como citado por Sousa & Batista, 2011, p.57), tem-se como principal objetivo o reconhecimento de uma realidade pouco estudada e conseqüente levantamento de hipóteses de compreensão dessa realidade.

Para além de se assumir como um estudo exploratório, esta investigação é do tipo descritivo pois, com base em Bogdan e Biklen (1994) os dados são analisados de forma indutiva através da compreensão realizada através da descrição. Também Sousa e Batista (2011) referem que a metodologia descritiva é “aquela que descreve rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na estrutura e funcionamento” (p. 57).

2.2.2- CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este tópico incidirá na caracterização do contexto educativo e dos participantes do estudo. Desta forma caracteriza-se o ambiente onde se realizou o estudo, assim como, a população envolvida na investigação.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente estudo investigativo, surge no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância realizada em contexto de Jardim de Infância, numa instituição pública nos arredores de Leiria, tal como já descrito anteriormente (cap. II, 1.1, p.13).

O Jardim de Infância integra duas salas de Educação Pré-Escolar que acolhem anualmente dois grupos de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

A sala de atividades onde se realizou o presente estudo, dispõe de diversas áreas com intencionalidades diversas como de seguida se esclarece: a área dos pufes, com a intenção de ser um espaço de reunião de grupo; a área da biblioteca, pensada como uma oportunidade de criar uma ligação com a leitura e com objeto-livro; a área da casinha das bonecas, centrada numa vertente mais dramática e simbólica; a área dos jogos de mesa, pensada com a intenção de foco e concentração; a área da oficina, com a intenção de proporcionar oportunidades de construção; a área da pintura, encorajadora da expressão diária; a área dos jogos de chão, idealizada para as construções poderem ser cada vez mais altas e a área do trabalho, nas mesas pensada para realizar trabalhos diversos. A sala de atividades é um espaço amplo e luminoso, com luz natural, com variadas exposições dos trabalhos realizados desde o início do ano letivo (por exemplo: na época festiva da Páscoa e ainda se encontravam expostos 25 trabalhos sobre a época festiva do Halloween). Esta sala acolhe vinte e cinco crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade.

O grupo de crianças é constituído por onze crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Neste grupo de vinte e cinco crianças estão presentes cinco nacionalidades diferentes. É de salientar que todas as crianças que frequentam esta sala de Jardim de Infância residem nas imediações da cidade de Leiria. Este grupo de crianças caracteriza-se por demonstrar autonomia e curiosidade de forma consistente nas atividades diárias. Por exemplo, durante os momentos de exploração, escolhem os materiais com que pretendem trabalhar, organizam e arrumam os espaços de jogo, tomam decisões sobre as suas ações sem depender constantemente da intervenção do educador. Manifestam também curiosidade ao explorar diferentes materiais, fazem perguntas sobre o que observam e partilham descobertas com os colegas.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na perspetiva de Fortin (1996), os participantes constituem um processo de seleção de um conjunto de pessoas com o objetivo de recolher informações pertinentes à problemática em estudo, sendo definidos como um subconjunto representativo da população alvo. A autora salienta que os participantes são “uma réplica em miniatura da população alvo” (p.202), o que permite ao investigador observar fenómenos sociais em contexto controlado, mas representativo. Guerra (2006) indica que, na investigação qualitativa, a amostra é maleável, pois o objeto de estudo evolui ao longo do percurso, podendo a composição da amostra alterar-se conforme as necessidades da investigação. Esta flexibilidade torna a caracterização dos participantes mais complexa, mas simultaneamente mais ajustada ao contexto real do estudo.

No presente estudo, os participantes são selecionados através de um processo participativo, envolvendo o próprio grupo de crianças em grande grupo, de forma aleatória. Durante o projeto realizado, numa linha de MTP, numa conversa orientada, foi problematizado se o trabalho por equipas facilitaria a realização das atividades de registo e documentação, permitindo ao grupo refletir sobre a necessidade de organização e divisão de tarefas. E então realizou-se o seguinte diálogo:

- Durante estas semanas todos temos participado nos registos, mas talvez fosse melhor haver um grupo de 4 responsável por fazer os registos, o que acham? – Mestranda

- Sim! – criança M.

- Sim! – criança J.

- Eu concordo, vamos fazer o grupo. – criança I.

- *Eu também concordo!* – criança L.
 - *Eu posso fazer parte!* – Marta
 - *Eu também quero!* – Maria
 - *Eu e o Igor também queremos!* – Diogo
 - *Então já estão os 4!* – criança MO.
 - *Sim, eles fazem para depois todos mostramos o que fizemos!* – sugere a criança O.
-

Este momento de diálogo e escuta ativa proporcionou às crianças a oportunidade de tomarem decisões sobre quem integraria a equipa responsável pela construção da documentação, promovendo a sua agência desde o início do processo. Estas 4 crianças- Marta, Maria, Igor e Diogo (nomes fictícios) assumiram responsabilidades específicas ao longo do estudo, incluindo a realização de registos fotográficos com a máquina disponibilizada na sala e a concretização de registos mais individualizados, como desenhos ou pequenas produções que integrassem a documentação. A participação ativa e autónoma destas crianças foi observada, registada e analisada ao longo de todas as sessões, reforçando o carácter participativo do estudo.

Além do grupo de crianças, também a educadora cooperante desempenhou um papel central na legitimação do estudo, evidenciando grande disponibilidade e abertura para colaborar com a investigação e apoiar a sua realização. A educadora compreendeu os objetivos da investigação, apoiou os momentos de recolha de dados e consentiu participar numa entrevista semiestruturada, contribuindo para a recolha de dados contextuais e complementares sobre a participação das crianças na documentação.

A ética na investigação foi considerada em todas as fases do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é fundamental assegurar o “consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). Nesse sentido, todas as crianças foram previamente informadas da sua participação voluntária, assim como, do uso de gravações áudio e utilização de imagens. Foram ainda consultadas antes da reunião realizada para cada momento de recolha de dados. Para além disso, foram obtidas autorizações formais dos encarregados de educação de todas as crianças do grupo (Anexo 4), salvaguardando a confidencialidade e garantindo que todas as imagens, áudios e registos produzidos fossem utilizados exclusivamente para fins académicos e

investigativos. Esta abordagem ética assegurou que a participação das crianças fosse respeitada e protegida e possibilitou uma recolha de dados rica e autêntica sobre o seu envolvimento na construção da documentação.

2.2.3- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados “na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica” (Guerra, 2014, p.16), ou seja, permitem estabelecer uma ponte entre o enquadramento teórico e a realidade empírica, fornecendo meios concretos para interpretar e compreender. No presente estudo, foram selecionados como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação naturalista participante, o registo de notas de campo, o registo áudio, a captação de imagem e a entrevista semiestruturada.

A observação naturalista participante possibilita ao investigador integrar-se nas sessões com os participantes, observando de forma direta e envolvida, enquanto mantém uma postura atenta e reflexiva sobre os acontecimentos e interações que ocorrem durante os momentos de recolha de dados. Sousa e Baptista (2011) afirmam que a observação naturalista é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem” (p.89). A presença nos momentos de recolha de dados do investigador possibilitou captar não apenas as ações das crianças, mas também os significados das suas ações e interações, refletindo o conceito de “descida ao poço” de Hamel (1998, como citado por Amado, 2014).

As notas de campo estão intimamente ligadas à observação participante, servindo como registo escrito detalhado de contextualização, comportamentos, expressões, gestos, interações e decisões tomadas pelas crianças. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Através destas notas, facilita-se a reflexão sobre os dados recolhidos, permitindo identificar padrões de participação, registar os momentos de mediação e intervenção e garantir uma análise rigorosa do processo de construção da documentação pedagógica.

Os instrumentos audiovisuais, como a fotografia e o registo de áudio, foram utilizados como suporte às notas de campo, permitindo revisitar os dados tantas vezes quanto necessário e garantindo uma análise mais fidedigna das interações das crianças.

As fotografias oferecem dados descritivos ricos e auxiliam na análise indutiva das produções, permitindo uma observação mais distanciada e reflexiva, enquanto o registo áudio facilita a (re)escuta das vozes das crianças e decisões do grupo (Bogdan & Biklen, 1994). Estes instrumentos foram utilizados estrategicamente ao longo de todos os momentos de recolha de dados, garantindo que nenhum dado significativo da participação das crianças fosse perdido.

A entrevista semiestruturada destinou-se à educadora cooperante, responsável pelo grupo de crianças. O guião de entrevista (Anexo 5) foi utilizado como orientação, garantindo consistência na recolha de informações, enquanto a gravação de áudio permitiu conservar de forma fidedigna as respostas obtidas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). Desta forma, foi possível recolher dados fornecidos diretamente pela educadora, oferecendo uma perspetiva diferente sobre a participação das crianças e sobre o processo de construção da documentação.

Para a concretização do estudo, foram realizadas quatro sessões de construção da documentação, pensadas para criar momentos de processos autónomos e participativos para as crianças participantes, conduzidos num local calmo e sem distrações, o refeitório, durante a manhã, enquanto o restante grupo permanecia na sala. Cada sessão foi organizada segundo quatro momentos estruturantes:

1. Indução – momento em que surgem ideias e registos, seja a partir de uma proposta do adulto ou de iniciativa das crianças. As crianças participam de forma espontânea, explorando materiais e produções disponíveis, discutindo possibilidades e contribuindo ativamente para a construção das próximas etapas.
2. Planeamento – fase em que se definem coletivamente *o quê* será realizado, *porque* será realizado, *como* será feito e *por que meios*, incluindo a escolha de materiais, equipamentos e instrumentos. Este momento conceptual orienta a

execução prática, assegurando coerência entre as decisões da equipa e os interesses das crianças.

3. Construção – execução prática das decisões tomadas durante o planeamento, com a distribuição de responsabilidades específicas dentro da equipa e colaborando na realização das atividades. Este momento permite observar a aplicação concreta das ideias e a participação efetiva das crianças no processo de documentação pedagógica.
4. Partilha – fase em que as produções e os registos resultantes da construção são apresentados e expostos, nesta fase o grupo de participantes partilha as decisões ao restante grupo, promovendo a reflexão conjunta, valorizando a participação coletiva e reconhecendo a autoria das crianças.

Durante cada sessão, todos os instrumentos de recolha de dados foram utilizados de forma complementar, ajustando-se à dinâmica do grupo e à progressão dos quatro momentos estruturantes: indução, planeamento, construção e partilha. A observação participante, o registo áudio e as notas de campo acompanharam continuamente todas as fases, registando comportamentos, interações entre as crianças e entre estas e a investigadora, bem como decisões e estratégias implementadas durante as atividades. A captação fotográfica registou, essencialmente, os produtos finais construídos pelo grupo de participantes. A entrevista realizada à educadora cooperante, após as quatro sessões, auxiliou a recolha de informações sobre o contexto, esclareceu decisões pedagógicas tomadas e validou perceções sobre a participação das crianças na construção da documentação pedagógica.

Estas intenções foram operacionalizadas nas quatro sessões previstas. Cada sessão foi planeada para produzir uma construção específica, mas todas foram estruturadas para percorrer os quatro momentos conceptuais, reconhecendo que a indução emerge de forma espontânea, enquanto os momentos de planeamento, construção e partilha se mantêm estruturados em todas as sessões. A Tabela 1 apresenta o planeamento operacional detalhado, evidenciando os instrumentos principais utilizados e a intenção de investigação associada a cada um.

Tabela 1 | Planeamento operacional das sessões.

Sessão	Data	Local / Hora	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Intenção (uso dos instrumentos)
1	30/04/2024	Refeitório, manhã	Observação participante, notas de campo, registo áudio e fotográfico	Induzir discussão; registar reações e propostas (registo áudio); observar; documentar produto (registo fotográfico); registar reflexões realizadas (notas de campo)
2	06/05/2024	Refeitório, manhã	Observação participante, notas de campo, registo áudio e fotográfico	Documentar decisões de seleção (registo áudio + notas de campo); observar a construção (observação + registo áudio); apoiar escrita; captar produto final (registo fotográfico)
3	29/05/2024	Refeitório, manhã	Observação participante, notas de campo, registo áudio e fotográfico	Registar interpretação dos desenhos (registo áudio + notas de campo); observar distribuição de papéis (observação); documentar exposição dos desenhos (registo fotográfico)
4	05/06/2024	Refeitório, manhã	Observação participante, notas de campo, registo áudio e fotográfico	Validar decisões finais (registo áudio); observar autonomia na apresentação (observação + notas de campo); fotografar a instalação e a partilha (registo fotográfico)
(Nota: A fase de indução não é previamente detalhada, emergindo de forma espontânea em cada sessão de acordo com as iniciativas e interesses do grupo. Por sua vez, os momentos de planeamento, construção e partilha encontram-se estruturados e presentes em todas as sessões, assegurando consistência metodológica.)				

Após a recolha, procedeu-se a uma triangulação dos dados, permitindo analisar a participação das crianças em múltiplas dimensões: enunciativa (o que dizem, registado através de áudio e transcrições); prática (o que fazem, registado através da observação e

fotografia); processual (como realizam as ações, registado através das notas de campo e observação); contextual (enquadramento e decisões pedagógicas da educadora, registadas através da entrevista). Esta operacionalização por momentos conceptuais garante transparência metodológica, clarificando o papel de cada instrumento. Em todos os momentos o investigador atuou como mediador reflexivo, promovendo a autonomia das crianças e assegurando um registo fiel do processo de construção da documentação pedagógica.

2.3- FASE EMPÍRICA

A fase empírica é a fase que apresenta os dados recolhidos, esclarece a organização e a análise dos mesmos. Com base em Fortin (1996), nesta fase usam-se técnicas descritivas e inferenciais. Assim sendo, este tópico constituirá os métodos e técnicas de instrumentos de análise de dados e a comunicação dos resultados obtidos.

2.3.1- *COMO TUDO ACONTECEU*

Tal como planeado anteriormente o processo de recolha de dados desenrolou-se em quatro sessões, cada uma correspondendo a uma construção distinta e, em cada construção, foram percorridos os quatro momentos estruturantes atrás mencionados: indução, planeamento, construção e partilha. Na prática, a sequência dos momentos conceptuais mostrou-se flexível e, por vezes, sobreposta. Isto reflete a natureza emergente do trabalho com crianças. O “momento de planeamento”, definido no planeamento, integrou-se com a indução ou prolongou-se até à construção, conforme a dinâmica do grupo e as iniciativas das crianças. Em todos os encontros, privilegiou-se o refeitório no momento matinal, como espaço mais calmo e propício a processos autónomos, pois entendeu-se que um ambiente reduzido de estímulos favorecia a escuta, a tomada de decisões coletivas e a construção serena da documentação.

Sessão 1

A sessão 1 realizou-se no dia 30 de abril de 2024, iniciando-se com um momento de indução. A projeção do vídeo com compilações das celebrações do Dia Mundial da Dança despertou reconhecimento e entusiasmo nas crianças, que rapidamente fizeram propostas sobre o que fazer com o vídeo (guardar, enviar ou exibir). Assim, registou-se estas propostas através de gravação áudio e notas de campo, sem aprovar ou rejeitar sugestões, garantindo que a decisão permanecesse nas mãos das crianças.

No momento de planeamento, realizado na sessão seguinte, dia 6 de maio de 2024, o grupo avaliou alternativas de apresentação da documentação (QRCode, tablet, televisão) e negociou opções coletivamente. O papel do adulto consistiu em clarificar limites técnicos e legais, apoiando a reflexão das crianças sobre a viabilidade das propostas, sem interferir nas decisões.

Seguiu-se o momento de construção, em que as crianças participaram ativamente na preparação de um cartaz e na organização do suporte para exibição. A observação participante permitiu o registo do envolvimento de cada criança, o apoio na soletração de palavras quando necessário e o registo do produto final através da fotografia.

No momento de partilha, as crianças expuseram o produto final e convidaram os restantes colegas a observá-lo. Este momento evidenciou a participação efetiva das crianças na construção da documentação, revelando autonomia, negociação de decisões e envolvimento coletivo no processo de registo e apresentação.

Sessão 2

A sessão 2 realizou-se no dia 8 de maio de 2024 e foi iniciada pelo adulto com a apresentação das fotografias impressas captadas livremente pelas crianças durante a semana sobre as propostas. As crianças reagiram e justificaram as suas escolhas, sendo estas observações registadas através do registo de áudio, permitindo analisar estratégias de argumentação e reflexão das crianças.

No momento de planeamento, o grupo discutiu a seleção de cores, a disposição das fotografias e o texto das legendas do cartaz. Os debates sobre o que escrever e como organizar os elementos proporcionaram registos das estratégias argumentativas das crianças, evidenciando tomada de decisão coletiva e negociação.

No momento de construção, as crianças participaram ativamente na colagem das fotografias e na escrita coletiva das legendas, com apoio da investigadora apenas na soletração das palavras, garantindo a autonomia das crianças. As notas de campo registaram também tensões espaciais e soluções negociadas, refletindo a gestão coletiva do espaço e dos materiais.

O momento de partilha ocorreu na reunião matinal no tapete, onde as crianças explicaram as suas decisões, apresentaram o cartaz e mostraram o resultado. Este

momento evidenciou a apropriação do processo pelas crianças, demonstrando autonomia, colaboração e participação na construção da documentação pedagógica.

Sessão 3

A terceira sessão realizou-se no dia 29 de maio de 2024. O momento de indução emergiu das próprias crianças, que começaram por explorar e comentar o trabalho já realizado, traduzido em desenhos produzidos anteriormente. Durante este momento, foram lidas as legendas dadas pelas próprias crianças para apoiar cada desenho, o que desencadeou comentários de reconhecimento e propostas sobre a forma de exposição dos trabalhos. Todas estas interações foram registadas em áudio e notas de campo, permitindo analisar a participação e as estratégias de argumentação das crianças.

No momento de planeamento, o grupo decidiu coletivamente colocar os desenhos num painel visível para os pais e para a comunidade educativa. A discussão sobre os destinatários (pais, avós, tios) foi registada através do registo áudio e das notas de campo, evidenciando a reflexão das crianças sobre a intencionalidade dada à documentação.

No momento de construção, as crianças participaram na realização do cartaz para suportar a exposição dos desenhos, colaborando na escrita de ideias e na decoração do painel. As fotografias documentaram a composição do painel e a distribuição espacial dos elementos, registando o envolvimento de cada criança.

No momento de partilha, as crianças apresentaram o painel ao grupo e explicaram a autoria de cada desenho. Este momento evidenciou a apropriação do processo, reforçando a autoria individual e coletiva, assim como, o reconhecimento das contribuições de cada participante na construção da documentação pedagógica.

Sessão 4

A última sessão realizou-se no dia 5 de junho de 2024. O momento de indução surgiu a partir de um pedido de uma das crianças participantes, que solicitou a gravação das apresentações dramáticas referentes ao projeto em curso realizado com o grupo de crianças. Após assistirem ao vídeo, o grupo reviu coletivamente as opções de exposição do registo audiovisual, discutindo como o material poderia ser apresentado ao restante grupo e à comunidade educativa.

No momento de planeamento, as crianças decidiram posicionar o tablet na entrada da sala acompanhado de um cartaz descritivo, definindo de forma coletiva a forma de apresentação. A investigadora apoiou apenas na formalização do texto, auxiliando na soletração das palavras quando necessário, sem intervenções.

O momento de construção consistiu na exposição final do tablet e da realização do cartaz, garantindo que o suporte físico e informativo estivesse preparado para a exposição do vídeo.

No momento de partilha, realizado durante a reunião matinal no tapete, as crianças participantes do estudo apresentaram o vídeo ao restante grupo, explicaram o cartaz e indicaram quem tinha realizado cada tarefa. Este momento permitiu validar coletivamente o trabalho desenvolvido e dar visibilidade à participação de cada criança na construção da documentação pedagógica.

A Tabela 2 sintetiza o desenvolvimento real das quatro sessões e dos momentos estruturantes, assim como os papéis desempenhados pela investigadora e pelas crianças, e o uso dos diferentes instrumentos de recolha de dados (observação participante, notas de campo, registo áudio e fotográfico).

Tabela 2| Resumo do desenvolvimento das sessões.

Sessão	Data	Participantes	Indução (início)	Planeamento (decisões)	Construção (ações)	Partilha (resultado)	Instrumentos utilizados
1	30/04/2024	<u>Indução:</u> grupo de crianças <u>Restantes momentos:</u> Marta, Igor, Diogo, Maria e Mestranda	Vídeo do Dia Mundial da Dança.	Escolha de suporte para partilha do vídeo (tablet/cartaz).	Elaboração do cartaz.	Exposição da documentação.	Observação participante, registo áudio e notas de campo e captação fotográfica.

2	06/05/2024	Marta, Igor, Diogo, Maria e Mestranda <u>Partilha:</u> grupo de crianças.	Fotografias captadas pelas crianças durante as propostas.	Decidir cor da cartolina, local para expor, texto do cartaz.	Colagem de fotografias, escrita coletiva.	Exposição da documentação realizada pelas crianças.
3	29/05/2024	Marta, Igor, Diogo, Maria e Mestranda <u>Partilha:</u> grupo de crianças.	Um pedido dos participantes para (re)visitar os desenhos	Planeamento da construção do painel e do cartaz.	Escrita coletiva do cartaz sobre os desenhos.	Painel exposto à porta da sala e apresentado ao grupo de crianças.
4	05/06/2024	Marta, Igor, Diogo, Maria e Mestranda <u>Partilha:</u> grupo de crianças.	Um pedido dos participantes de gravação do vídeo do teatro.	Definição da posição do tablet e do cartaz no espaço.	Realização do cartaz.	Apresentação ao grupo do vídeo + cartaz.

A descrição apresentada complementa as duas tabelas, a Tabela 1, relativa ao planeamento operativo e entendida como estrutura comum, e a Tabela 2, que regista o desenvolvimento realizado das sessões. As tabelas funcionam como instrumentos de síntese, enquanto o relato em parágrafo mantém a linha interpretativa, evidenciando a promoção da autonomia das crianças, a escuta ativa e o registo da agência das crianças. A diferença entre o planeamento e a execução real das sessões reforça a flexibilidade metodológica, demonstrando como as crianças assumem um papel ativo e integral em todo o processo de construção da documentação pedagógica.

2.3.2- MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

As técnicas de análise de dados têm como objetivo “dispor os dados de modo a que possam ser avaliados através da análise e interpretação” (Dias, 2009, p.144). A técnica de análise de dados, com base em Bogdan e Blikem (1994), constitui um processo que objetiva a organização e categorização de forma sistemática todos os dados recolhidos, empregando uma variedade de instrumentos de recolha. Desta forma os dados foram organizados sequencialmente pelas sessões referidas anteriormente, apresentando a transcrição dos áudios recolhidos durante os vários momentos estruturantes, para

facilitar o encontro de tendências. Para além das transcrições, incluem-se também as notas de campo realizadas durante a observação participante, sendo que cada sessão foi concluída com o registo fotográfico do produto final, refletindo os momentos de indução, planeamento, construção e partilha.

No presente estudo, visto que as técnicas de recolha de dados, implicaram uma análise de dados de natureza descritiva, recorreu-se à análise de conteúdo para analisar a participação das crianças nos diversos momentos de construção da documentação pedagógica. A análise de conteúdo “é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de carácter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos” (Guerra, 2014, p. 38). Por outras palavras, os dados recolhidos foram interpretados de forma sistemática e com ênfase nos objetivos do estudo.

O desenvolvimento da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (como citado em Guerra, 2014, p. 39), organiza-se em três fases, a pré-análise, realizada pelo planeamento prévio das sessões e recolha das autorizações para proceder à recolha dos dados. De seguida a exploração do material, realizada pela organização e sistematização dos dados. A última fase, onde se realiza a inferência e a interpretação que resultam na conclusão do estudo com a atribuição de significados aos resultados obtidos.

Para a análise e interpretação da informação optou-se pela análise de conteúdo, entendida segundo Bardin (2011, p. 48) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção” (p.48). Esta abordagem mostrou-se adequada ao carácter exploratório do estudo, na medida em que possibilitou identificar sentidos, padrões e significados atribuídos pelas crianças às experiências de documentação.

O processo de análise desenvolveu-se em várias etapas. Numa primeira fase procedeu-se à preparação do corpus, que incluiu a transcrição integral dos áudios, a seleção e descrição das fotografias, a sistematização e integração das notas de campo nas transcrições e a organização dos registos fotográficos dos produtos construídos. Numa segunda fase, foram definidas algumas regularidades ao longo dos dados. Algumas das

categorias, tal como ilustrado na Tabela 3, emergiram de imediato, durante a recolha de dados como o trabalho colaborativo, a negociação e a tomada de decisões. Outras, porém, foram estabelecidas à posteriori da recolha de dados e análise de dados, isto é, emergiram dos próprios dados recolhidos e analisados.

Tabela 3| Categorias emergentes à priori e à posteriori

Categorias definidas à priori	Categorias definidas à posteriori
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho colaborativo 2. Negociação 3. Tomada de decisões 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomada de decisões 2. Problematização e procura de soluções 3. Questionamento 4. Tomada de iniciativa 5. Escuta do outro 6. Trabalho colaborativo

Posteriormente procedeu-se à categorização dos dados, através da identificação e organização de excertos das transcrições e registos organizados. Cada excerto foi analisado em função da sua pertinência para compreender a participação das crianças, sendo então integrado em categorias específicas como tomada de decisões, problematização e procura de soluções, questionamento, tomada de iniciativa, escuta do outro e trabalho colaborativo. Esta organização permitiu transformar registos dispersos em unidades de registo, possibilitando uma leitura interpretativa centrada nas formas como as crianças intervieram no processo de construção da documentação pedagógica. Foram selecionados dados representativos e diversificados, de modo a evidenciar a riqueza da agência e da pluralidade das vozes das crianças expressas ao longo das sessões.

3-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade analisar e interpretar os dados recolhidos e discutir os resultados obtidos ao longo da investigação, procurando dar resposta à questão central: *De que forma participam as crianças de um jardim de infância público na construção da documentação pedagógica?* A análise incide sobre as quatro sessões

que resultaram em quatro tipologias de documentações realizadas, cada uma delas composta pelos momentos estruturantes atrás mencionados: indução, planeamento, construção e partilha, registados em áudio e transcritos. Os dados foram analisados em tabela (Anexo 6) e complementados com a captação fotográfica dos produtos planeados, construídos e partilhados pelas crianças.

Tal como referem Sousa e Baptista (2011),

a análise e interpretação é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados. (p.106)

Assim, a análise foi estruturada em três grandes eixos, em consonância com os objetivos do estudo: i) o lugar da documentação pedagógica na vida das crianças, ii) a participação da criança na construção da documentação pedagógica e, por último, iii) os saberes e competências adquiridas durante a participação das crianças na construção da documentação.

3.1- O LUGAR DA DOCUMENTAÇÃO NA VIDA DAS CRIANÇAS

A análise dos dados evidencia que, para as crianças, a documentação não se limita a ser um registo do que foi vivido, mas assume uma função social, afetiva e relacional, constituindo-se como espaço de memória, visibilidade e pertença. Este entendimento surge desde os primeiros momentos de indução e prolonga-se até às fases de partilha, demonstrando que as crianças atribuem valor à documentação.

Na primeira indução (30/04/2024), após assistirem ao vídeo de compilações das comemorações do Dia Mundial da Dança, as crianças reagiram de imediato com sugestões para partilhar o registo, como é notório no seguinte diálogo:

Sessão 1: momento de indução (30/04/2024)

Em grande grupo, convidou-se o grupo de crianças a assistir ao vídeo com as compilações dos momentos vividos em celebração do Dia Mundial da Dança. Depois do vídeo terminado, todos batem palmas e a investigadora questiona:

- *Então e o que é que acham que podemos fazer com o vídeo?*

- *Guardá-lo!* – criança R.

- *Guardá-lo onde?* - investigadora
- *É para guardar no computador!* - Diogo
(...)
- *Mandar no WhatsApp!* – criança O.
(...)
- *Podíamos pôr na televisão!* – criança I.
- *Sim, na tv!* – criança M.
- *Na televisão lá de casa!* - Marta

A evidência registada no excerto indica que as crianças reconheceram o vídeo como um recurso imprescindível de ser partilhado com a família e comunidade. Este dado permite concluir que as crianças compreendem a documentação como um meio de comunicação e de partilha, não apenas entre pares, mas também com um público mais vasto. A intencionalidade de reconhecimento, bem como a perceção de que a documentação tem valor para além do espaço educativo é intrínseco. Esta interpretação confirma a perspectiva de Rinaldi (2005), que entende a documentação como instrumento de visibilidade das aprendizagens e das múltiplas linguagens da criança, promovendo diálogo com a comunidade.

Momentos semelhantes repetem-se noutras sessões, particularmente no período de momentos de partilha. No dia 29/05/2024, quando a criança Marta afirmou: “*É para os pais, avós, os tios, as tias, as avós, os pais, as mães, os primos e as primas verem os nossos desenhos!*”, sendo completada por Igor: “*E as nossas ideias!*”. A evidência regista que as crianças assumiram a documentação como um produto dirigido à família e como meio de valorização do trabalho realizado por elas próprias. Aqui, a documentação surge como património coletivo do grupo, que só se concretiza plenamente quando exposto e reconhecido por outros. Gonçalves (2022) sublinha precisamente esta dimensão relacional, defendendo que a documentação estabelece pontes entre contextos educativos e familiares, funcionando como elo de comunicação e de legitimação das aprendizagens.

Para além da partilha com as famílias, as crianças manifestaram frequentemente vontade de expor os trabalhos dentro do próprio jardim de infância. Quando a criança Marta no momento de planeamento no dia 06/05/2024 refere: “*Metemos naquela porta!*”, complementarmente o Igor, na sessão 4 no momento de partilha afirma “*Nós vamos pôr ali (à entrada da sala) para todos verem!*”. Estas propostas, também registadas nos momentos de planeamento, mostram que a documentação é entendida pelas crianças

como forma de dar visibilidade ao grupo de crianças dentro da comunidade educativa, reforçando o sentimento de pertença. Lino (2013) argumenta que documentar é construir memórias significativas, que só adquirem pleno sentido quando tornam visível a identidade do grupo.

Os produtos finais observados corroboram estas interpretações. O que foi construído pelas crianças foi sempre colocado em locais visíveis e intencionalmente colocados de modo a destacar desenhos, frases e títulos escolhidos pelas próprias crianças. A forma como reivindicaram o espaço de exposição demonstra que a documentação adquire, para elas, um carácter identitário. É a materialização do que viveram, mas também um símbolo da sua presença no jardim de infância.

Assim, pode concluir-se que a documentação, neste contexto, ocupa um lugar de grande importância na vida das crianças, funcionando como memória, como elo de comunicação com as famílias e como instrumento de visibilidade na comunidade educativa. Tal conclusão reforça a visão de Malaguzzi (1999), que defendia a documentação como ato político e cultural, capaz de dignificar a infância e de projetar a voz da criança no espaço público.

De forma a sistematizar os resultados obtidos neste ponto e a dar visibilidade às evidências recolhidas, apresenta-se de seguida um quadro (Tabela 4) de síntese que integra exemplos das vozes das crianças, os resultados finais registados e a respetiva interpretação à luz da teoria. Este exercício permite observar, de forma clara e organizada, como as crianças atribuem à documentação um valor que ultrapassa o registo pedagógico, assumindo-a como memória, comunicação e visibilidade.

Tabela 4| O lugar da documentação na vida das crianças

Evidências (vozes das crianças, notas de campo e produtos finais)	Resultados	Interpretação/ligação teórica
“Guardá-lo!”, “Mandar no WhatsApp!”, “Podíamos pôr na televisão!”	As crianças reconheceram o vídeo como um recurso partilhável com família e comunidade.	Documentação entendida como meio de comunicação e de partilha (Rinaldi, 2005).
“É para os pais, avós, tios,	Documentação como produto	Documentação como

primos verem os nossos desenhos!”, “E as nossas ideias!”	dirigido à família e meio de valorização do trabalho realizado.	património coletivo, ponte entre contextos educativos e familiares (Gonçalves, 2022).
“Metemos naquela porta!”, “Nós vamos pôr ali (à entrada da sala) para todos veres”	Desejo de dar visibilidade dentro do jardim de infância.	Documentar é tornar visível a identidade do grupo, reforçando pertença (Lino, 2013).
Produtos finais colocados em locais visíveis, escolhidos pelas crianças.	Documentação como materialização de experiências vividas e símbolo de identidade do grupo.	Documentação como ato político e cultural que dignifica a infância (Malaguzzi, 1999).

3.2-A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO

A análise dos dados demonstra que a participação das crianças no processo de construção da documentação foi efetiva, diversificada e dinâmica, tendo sido perceptíveis formas de participação tanto individuais como coletivas. A participação das crianças materializou-se em iniciativas, decisões, questionamentos e soluções, refletindo o que Hart (1993) descreve como os níveis mais elevados da Escada da Participação, onde as crianças não apenas são ouvidas, mas também influenciam e codeterminam o processo de construção da documentação pedagógica.

Tomada de decisões

As tomadas de decisão estiveram presentes em vários momentos, sobretudo nos momentos de planeamento de todas as sessões. No dia 08/05/2024, quando foi necessário escolher a cor da cartolina que constituiria o cartaz, acolheram-se diferentes propostas:

Sessão 2: momento de planeamento (08/05/2024)

Enquanto o grupo decidia o local de partilha da documentação a realizar:

- *Atrás de qual porta?* - investigadora
- *Daquela.* – Diogo
- *Daquela?* – Maria
- *Não, daquela! Daquela!* – Diogo
- *Ou daquela ali no fundo?* – Maria
- *Não daquela!* – Diogo
- *Onde tem os desenhos?* - investigadora

- *Sim!* - Diogo
- *Vamos colar onde estão os desenhos, para os nossos pais verem!* – Igor
(...)
O grupo já tinha decidido a realização de um cartaz com fotografias e algumas palavras, faltava delinear os materiais que seriam necessários.
- *Então de que materiais precisamos?* - investigadora
- *Uma cartolina azul!* – Marta
- *Vermelha!* – Diogo
- *Azul!* – Marta
- *Rosa!* – Maria
- *Azul!* – Igor
- *Rosa!* – Marta
- *Vermelho! Amarelo!* – Diogo
- *Fomos mais a votar azul!* – Igor

Os dados recolhidos e registado no excerto indicam que as crianças decidiram democraticamente a cor da cartolina, valorizando a opinião da maioria. Este episódio mostra que o grupo recorreu a mecanismos de decisão coletiva, aceitando a regra da maioria e respeitando a diversidade de opiniões. A situação ilustra o que Lundy (2007) defende: a participação efetiva implica que as crianças tenham não apenas voz, mas também influência real sobre as decisões. Ao escolherem a cor e verem a sua decisão materializada no produto final, as crianças experienciaram a importância de intervir no processo educativo.

Problematização e procura de soluções

As crianças também demonstraram capacidade de levantar problemas, questionando a viabilidade das suas próprias ideias. Durante a indução, ao sugerirem opiniões diversas sobre formas de partilhar o vídeo, surgiram dúvidas, como “*Quem for cego não consegue ver!*” (Igor, Sessão 1, momento de construção). Na transcrição ficou registado que as crianças problematizaram as propostas de partilha, reconhecendo limites e identificando dificuldades. Esta atitude crítica mostra maturidade cognitiva e confirma o que Oliveira-Formosinho (2013) defende, a participação autêntica implica reflexão e capacidade de questionar a realidade.

Perante os problemas levantados, emergiram soluções criativas. Uma das propostas foi:

Sessão 4: momento de construção (05/06/2024)

Enquanto se construía o cartaz para dar suporte ao tablet que iria expor a gravação

do teatro.

- Estamos a ficar sem espaço, vou buscar outra folha! – Maria

- Ei, eu ainda não desenhei! – Igor

- Calma, ainda só estamos a escrever – Marta

- Os amigos que estão na sala ainda não viram o vídeo! É melhor mostrarmos – Igor

- Sim, é melhor! – Marta

Verifica-se assim que as crianças propuseram soluções inovadoras para ultrapassar os limites identificados, incluindo a utilização de recursos digitais. Esta evidência mostra que as crianças não se limitam a problematizar, mas também encontram caminhos alternativos, revelando autonomia e criatividade. Rinaldi (2006) reforça a importância de valorizar estas linguagens da criança como expressão legítima da criança.

Questionamento

O questionamento foi constante, sobretudo na fase de construção dos cartazes e da escrita. As perguntas que emergiram entre as crianças centraram-se essencialmente no processo. Também foi visível os questionamentos direcionados ao adulto, tendo neste caso as crianças como principal propósito a validação/confirmação de decisões.

Sessão 3: momento de construção (29/05/2024)

Enquanto o grupo reunido decidia o que escrever no cartaz que daria suporte aos desenhos a expor:

- Podemos escrever coisas! – Marta

- Coisas? Que coisas? – Maria

Sessão 4: momento de construção (05/06/2024)

Depois de escreverem o que tinha sido decidido:

- Depois podemos fazer desenhos? – Marta

- Eu também quero ficar com a Marta! – Maria

- Eu posso escrever essa palavra? – Igor

- Claro, está aqui! O dê, o ó e o ésse! - investigadora

É notório que as crianças questionaram continuamente durante a escrita e construção da documentação, demonstrando interesse em compreender e apreender todo o processo. Estes dados analisados mostram que o questionamento funcionou como motor de apropriação, e como promotor do trabalho colaborativo, tal como refere Hart (1993), que sublinha o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento.

Tomada de iniciativa

Muitas vezes as crianças não esperaram pela intervenção do adulto para participar na construção da documentação, mas adiantaram-se, como é notório: “*E agora eu escrevo pintámos!*” (Igor, sessão 2, momento de construção), “*Eu posso escrever “ideias”? Eu vou escrever, como se escreve?*” (Maria, sessão 3, momento de construção), “*Eu faço um para tu saberes Marta!*” (Diogo, sessão 3, momento de construção), “*Agora vou escrever aqui pássaro! Ou então o meu nome!*” (Maria, sessão 4, momento de construção). Estas evidências revelam uma maior iniciativa no progresso das sessões sem consulta no momento de construção da documentação e assinala que as crianças tomaram a iniciativa de se envolver em diferentes tarefas, sem depender sempre da orientação do adulto. Esta autonomia é central para Vasconcelos (2017), que vê na iniciativa da criança a prova de uma participação autêntica e responsável.

Escuta do outro

Sessão 2: momento de construção (08/05/2024)

Enquanto se delineava claramente o que escrever no cartaz:

- *Eu vou escrever preparámos, podes dizer?* – Diogo

A investigadora soletrou a palavra “preparámos”.

- *Nós não vamos pôr colámos fita cola, nós forrámos a bola!* – Marta

- *Então?* – Maria

- *Vamos só pôr forrámos, eu escrevo! Podes dizer?* - Marta

A investigadora soletrou a palavra “forrámos”.

- *E agora eu escrevo pintámos!* – Igor

A investigadora soletrou a palavra “pintámos”.

- *Está feito!* – Diogo

Este excerto destaca que as crianças demonstram escuta ativa e respeito pelas propostas dos colegas, aceitando que cada um trabalha na sua vez e partilhando responsabilidades. Hoyuelos (2006) lembra que a escuta é a condição ética da documentação, e, efetivamente, estas evidências demonstram como as crianças exercitaram a escuta entre si.

Trabalho colaborativo

Não raras as vezes, as crianças, essencialmente, nos momentos de construção estipularam ou tiveram a iniciativa de realizar uma tarefa, como podemos verificar no seguinte excerto.

Sessão 4: momento de construção (05/06/2024)

No momento de construção faltava a fita cola:

- Então vou buscar a fita e trago o Duarte e o Isac! – Maria

(...)

Depois de realizada a construção dividiram tarefas para arrumar o espaço:

- Eu levo a fita cola! – Maria

- Eu levo isto! – Marta

- Tá bem eu levo as canetas! - Igor

Este momento evidencia que as crianças trabalharam em cooperação, dividindo tarefas e apoiando-se mutuamente. Esta dimensão interpessoal confirma o entendimento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), de que a participação é uma co-construção de práticas partilhadas.

A participação das crianças na construção da documentação assumiu neste estudo múltiplas formas, tanto individuais como coletivas. Através de decisões, questionamentos, justificações e soluções, as crianças mostraram-se sujeitos ativos do processo. Paralelamente, enquanto grupo, foram capazes de pensar, escolher, debater, negociar e encorajar-se mutuamente, gerindo tempo e espaço de forma colaborativa. Estas evidências confirmam que a participação foi efetiva, concretizando-se em decisões visíveis nos dados obtidos e nos produtos construídos. Em consonância com Hart (1993), Lundy (2007) e Oliveira-Formosinho (2013), pode afirmar-se que as crianças alcançam níveis elevados de participação, quando lhes é dada a oportunidade de se apropriarem da documentação como espaço de expressão, decisão e coautoria.

Para além da análise descritiva e interpretativa já realizada, apresenta-se de seguida um quadro de síntese (Tabela 5) que organiza os principais resultados relativos à participação das crianças na construção da documentação. O quadro integra exemplos das falas registadas, os resultados e a respetiva interpretação, evidenciando as diferentes formas individuais e coletivas de participação.

Tabela 5 | Formas de participação das crianças na construção da documentação pedagógica

Categoria	Evidências (vozes das crianças, notas de campo e produtos finais)	Resultados	Interpretação/ligação teórica
------------------	--	-------------------	--------------------------------------

Tomada de decisões	“Fomos mais a votar azul!” (Igor, Sessão 2)	Decisão democrática sobre a cor da cartolina.	Participação implica voz e influência (Lundy, 2007).
Negociações	“Não, daquela! Daquela!” (Diogo, Sessão 2) / “Ou daquela ali no fundo?” (Maria, Sessão 2)	Divergências geridas até alcançar consenso sobre local de exposição.	Participação democrática exige negociação e aceitação da maioria (Lundy, 2007; Hart, 1993).
Problematização e procura de soluções	“Quem for cego não consegue ver!” (Igor, Sessão 1) / “Vou buscar outra folha!” (Maria, Sessão 4)	Identificação de limites e propostas criativas para ultrapassá-los.	Participação autêntica exige reflexão crítica (Oliveira-Formosinho, 2013).
Questionamento	“Podemos escrever coisas?” (Marta, Sessão 3) / “Depois podemos fazer desenhos?” (Marta, Sessão 4)	Questionamento constante sobre o processo.	Questionar como motor de apropriação (Hart, 1993).
Tomada de iniciativa	“Eu posso escrever “ideias”?” (Maria, Sessão 3)	Crianças tomaram iniciativa de escrever e desenhar sem esperar pelo adulto.	Autonomia como prova de participação autêntica (Vasconcelos, 2017).
Escuta do outro	“Vamos só pôr forrámos, eu escrevo!” (Marta, Sessão 2)	Escuta ativa e respeito pela vez do outro.	Escuta como condição ética da documentação (Hoyuelos, 2006).
Trabalho colaborativo	“Então vou buscar a fita e trago o Duarte e o Isac!” (Maria, Sessão 4)	Divisão de tarefas e apoio mútuo.	Participação como co-construção (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

3.3- O QUE A CRIANÇA APRENDE DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DA DOCUMENTAÇÃO

A análise das transcrições das vozes das crianças e a observação dos produtos finais construídos pelas crianças evidencia que a participação das crianças no processo de documentação não se traduz apenas na produção de produtos, mas sobretudo na

construção de saberes significativos, construídos em contexto de relação, diálogo e processo. Esses saberes emergem da experiência vivida, em que cada criança mobiliza conhecimentos prévios, confronta-os com os dos colegas e com a mediação do adulto, e transforma-os em aprendizagens novas.

Desde logo, os dados revelam a emergência de saberes linguísticos. Durante a escrita coletiva, as crianças envolveram-se em processos de soletração e de reconhecimento de letras, questionando e corrigindo: “*Esse érre está torto!*” (Diogo, sessão 1, momento de construção), “*Eu sei fazer um quê de qua qua!*” (Maria, sessão 1, momento de construção).

Os dados recolhidos registam que as crianças participaram na própria escrita. A escrita teve o lugar de oportunidade de experimentação, de erro e correção, que deu lugar a aprendizagens partilhadas. Este dado confirma o que Oliveira-Formosinho (2013) defende ao afirmar que a participação da criança é uma forma de construção de conhecimento, em que a criança aprende ativamente através da sua ação e da interação com os outros.

Paralelamente, emergiram saberes sociais e relacionais neste estudo fundamentais para a vida em grupo. Durante o desenho e organização dos cartazes, surgiram episódios de pedidos: “*Igor não empurra! Igor!*” (Maria, sessão 3, momento de construção), e momentos de encorajamento.

Sessão 1: momento de construção (06/05/2024)

Enquanto faziam os desenhos que constituíam o cartaz:

- *Cada um pinta a sua casa!* – Igor

- *Mas eu não consigo!* - Diogo

- *Consegues, consegues!* – Igor

Este excerto evidencia que as crianças cooperam, respeitam e apoiam-se mutuamente. Estes saberes revelam-se indispensáveis para uma participação democrática, pois implicam escuta, respeito pela diferença e capacidade de chegar a consensos. Hart (1993) e Lundy (2007) defendem que a participação efetiva exige precisamente condições de diálogo e influência; neste caso, observa-se que as crianças não só tiveram voz, mas também aprenderam a gerir a convivência com os outros, ajustando-se às necessidades do grupo.

Os dados revelam ainda a riqueza dos saberes criativos e simbólicos. Nos produtos finais surgiram produções inesperadas e originais, como o “carro banana” ou a “batata voadora”, ao lado de desenhos mais comuns como peixes, cães ou borboletas. Os resultados (Figura 5) assinalam que as crianças expressaram a sua criatividade e imaginação através de múltiplos registos gráficos e simbólicos. Estes saberes não podem, por isso, ser entendidos como meros adornos, mas como modos de interpretação e representação do mundo, em linha com Rinaldi (2006), que destaca as cem linguagens da



Figura 5 | Registo fotográfico dos produtos finais de documentação pedagógica

criança como expressão legítima da sua experiência. Hoyuelos (2006) acrescenta que documentar é dignificar a infância, tornando visíveis não apenas produtos finais, mas sobretudo processos de imaginação e criação que revelam a subjetividade da criança.

Finalmente, importa destacar que todos estes saberes das crianças evidentes se revelam profundamente ligados à comunicação. O desejo de mostrar, explicar e partilhar esteve sempre presente durante a maioria dos momentos estruturantes de cada sessão (indução, planeamento, construção e partilha). O que confirma que as crianças atribuem à documentação uma função comunicativa, percecionando a partilha com os colegas e com a família como uma forma de comunicação. Esta dimensão comunicacional é absolutamente central, pois evidencia que os saberes construídos no jardim de infância não se restringem à sala, mas são projetados para fora dela, transformando a documentação num meio de diálogo com a comunidade.

Assim, os saberes construídos pelas crianças no decorrer do processo de documentação foram múltiplos e interligados: as crianças estiveram em contacto com o código escrito, conseguiram cooperar e negociar entre pares, criar e imaginar livremente e, comunicar as suas produções a outros pares e famílias. Estes resultados confirmam a perspetiva de

Oliveira-Formosinho (2019), quando defende que a documentação pedagógica é simultaneamente um processo de aprendizagem e de participação, onde a criança se reconhece como sujeito ativo, autor e construtor de saberes coletivos.

Para complementar a análise desenvolvida e dar visibilidade aos principais resultados obtidos, apresenta-se de seguida um quadro de síntese (Tabela 6) que organiza exemplos das falas das crianças, os resultados observados e a respetiva interpretação à luz da teoria. Este quadro evidencia os diferentes saberes construídos pelas crianças durante a sua participação no processo de documentação.

Tabela 6 | Saberes construídos pelas crianças na construção da documentação pedagógica

Saberes	Evidências (vozes das crianças, notas de campo e produtos finais)	Resultados	Interpretação/ ligação teórica
Linguísticos	“Esse érre está torto!” (Diogo, Sessão 1) / “Eu sei fazer um quê de qua qua!” (Maria, Sessão 1)	Participaram na escrita coletiva, explorando letras e palavras.	A participação favorece aprendizagens emergentes da escrita (Oliveira-Formosinho, 2013).
Sociais e relacionais	“Consegues, consegues!” (Igor, Sessão 1) / “Igor, não empurra!” (Maria, Sessão 3)	Cooperação, respeito pelos pares, encorajamento.	Participação democrática exige diálogo, respeito e influência (Hart, 1993; Lundy, 2007).
Criativos e simbólicos	“Carro banana”, “Batata voadora” (Sessão 4)	Produções originais e imaginativas nos desenhos.	As cem linguagens da criança expressam criatividade e subjetividade (Rinaldi, 2006; Hoyuelos, 2006).
Comunicacionais	“Posso mostrar o cartaz aos pais?” (Maria, Sessão 4)	A documentação assumida como meio de comunicação e partilha.	Documentar é tornar visível e promover diálogo com a comunidade (Rinaldi,

			2005; Oliveira-Formosinho, 2019).
--	--	--	-----------------------------------

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da questão de investigação: *De que forma participam as crianças de um jardim de infância público na construção da documentação pedagógica?* A análise realizada permitiu compreender que a participação das crianças se concretizou em múltiplas dimensões: nas decisões tomadas, nas problematizações, nas soluções criadas, nos questionamentos, na escuta do outro, nas justificações e no trabalho colaborativo. Para além destas dimensões individuais, foi igualmente visível a força das ações coletivas, expressas no pensar conjunto, no debater, no negociar e no encorajar. Assim, as crianças não se limitaram a executar tarefas ou a seguir instruções; assumiram-se como protagonistas do processo de construção da documentação, influenciando ativamente os rumos das propostas. Esta conclusão permite problematizar a forma como tradicionalmente se olha para a documentação pedagógica. Com frequência, esta é entendida como registo feito pelo adulto sobre o que as crianças realizaram. No entanto, os resultados obtidos nesta investigação mostram que a documentação pode e deve ser (co)construída com as próprias crianças, dando-lhes espaço de voz, de decisão e de autoria. Ao proporem soluções, ao negociarem escolhas, ao concretizarem e ao partilharem os processos e os resultados com a comunidade educativa, as crianças demonstram que são sujeitos capazes de conceber, interpretar, questionar e reconstruir a sua própria experiência. Esta constatação vai ao encontro da visão de Rinaldi (2006) que defende a documentação como ato político e cultural, através do qual a voz da criança ganha visibilidade e efetiva legitimidade.

Ao longo do estudo, verificou-se ainda que a documentação se constituiu como espaço privilegiado de construção de saberes. As crianças mobilizaram: i) saberes linguísticos, explorando a escrita emergente, o reconhecimento de letras; ii) saberes sociais, evidenciados nas negociações, na escuta e no respeito pela voz do outro; e iii) saberes criativos e simbólicos, manifestos nas representações gráficas e na imaginação. Estes saberes emergiram de forma integrada, no entrelaçar da ação individual com a dinâmica colaborativa. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é no diálogo entre sujeitos e contextos que a criança constrói os seus significados, num processo de aprendizagem que é simultaneamente individual e social.

Do ponto de vista de quem investiga, uma das aprendizagens mais relevantes foi compreender a flexibilidade necessária no processo investigativo. A investigação qualitativa, sobretudo quando envolve crianças, exige abertura para lidar com a imprevisibilidade, disponibilidade para escutar o inesperado e capacidade de reconfigurar estratégias em função da realidade. Esta flexibilidade revelou-se essencial para captar a autenticidade das vozes das crianças e para reconhecer que o processo investigativo é, ele próprio, uma experiência de aprendizagem. Tal como sublinha Malaguzzi (1999), trabalhar com crianças é aceitar a complexidade e a surpresa como parte integrante do percurso.

Apesar dos contributos alcançados, é importante reconhecer as limitações deste estudo. O insucesso da entrevista à educadora impossibilitou a triangulação de perspetivas que teria enriquecido a análise, ao integrar o olhar do adulto sobre a participação das crianças. Este insucesso da entrevista à educadora não se deveu a constrangimentos logísticos, mas antes à ausência de reconhecimento, por parte desta, do conceito de documentação pedagógica enquanto prática coletiva. Para a educadora, o registo limitava-se sobretudo a acompanhar os processos individuais de cada criança, não correspondendo à perspetiva de documentação que aqui foi analisada. Esta discrepância acabou por inviabilizar a entrevista, impossibilitando a triangulação de perspetivas que teriam enriquecido a análise, ao integrar o olhar do adulto sobre a participação das crianças.

Apesar do envolvimento da educadora nos momentos vividos, a falta de correspondência conceptual entre práticas de registo e documentação pedagógica revelou-se uma limitação significativa do estudo. Para além disso, a inexperiência da investigadora na recolha de notas de campo resultou em registos curtos e essencialmente descritivos, por vezes pouco refletidos, o que limitou a profundidade da análise. Ainda assim, os dados obtidos através das transcrições dos registos de áudio recolhidos e da documentação pedagógica construída pelas crianças revelaram-se suficientemente robustos para responder à questão de investigação, permitindo uma compreensão alargada da participação da criança na documentação pedagógica.

As recomendações para estudos futuros emergem naturalmente das observações feitas. Em primeiro lugar, a forte implicação das crianças na escrita coletiva indica a necessidade de aprofundar o estudo da emergência da escrita no contexto da

documentação pedagógica. A forma como as crianças se envolveram na soletração, no reconhecimento de letras e na produção de palavras mostra o potencial da documentação como espaço fértil para aprendizagens linguísticas significativas. Em segundo lugar, a experiência da votação, da negociação e da aceitação da voz da maioria revelou a documentação como prática de democraticidade nas decisões de grupo, onde as crianças exercitam formas de cidadania desde a infância. Este campo merece ser mais explorado, pois evidencia como a documentação pode ser instrumento para a construção de comunidades democráticas de aprendizagem.

Importa ainda sublinhar que a própria metodologia do estudo trouxe uma marca particular. A análise realizada neste estudo configurou-se, ela própria, como uma documentação pedagógica: refletida, interpretada e agora partilhada. Esta sobreposição entre objeto de estudo e metodologia conferiu ao trabalho uma forte componente descritiva, mas também assegurou fidelidade às vozes das crianças, captadas em tempo real e valorizadas na sua autenticidade. Ao documentar os momentos de construção da documentação, a investigação assumiu um carácter simultaneamente pedagógico e investigativo, reforçando a ideia de que documentar é, em si mesmo, um processo de aprendizagem e de investigação. A opção metodológica permitiu, assim, não só observar, mas também valorizar o processo participativo das crianças, reforçando a ideia de que documentar é, em si mesmo, uma forma de investigar.

Em suma, este estudo permite afirmar que as crianças participaram de forma efetiva na construção da documentação, assumindo papéis ativos e significativos nas suas aprendizagens. Mais do que meras participantes, tornaram-se protagonistas, assumindo decisões, fazendo escolhas e contribuindo com os seus olhares singulares para a construção coletiva do conhecimento. A documentação revelou-se, assim, um verdadeiro espaço de agência, onde os saberes das crianças são reconhecidos, valorizados e partilhados, consolidando a sua identidade como sujeitos capazes e coautores da aprendizagem. Ao dar visibilidade às suas experiências, a documentação pedagógica transforma-se num instrumento de cidadania, permitindo que toda a comunidade educativa reconheça a criança não apenas como recetora passiva de conhecimento, mas como autora, intérprete e investigadora das suas próprias vivências.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

CAP. I – UMA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS COM O 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

1.1- O CONTEXTO EDUCATIVO E A TURMA

A Prática Pedagógica iniciou-se tal como esperado com receios, dúvidas e questões iniciais sobre o ser capaz de “ser e estar” no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A realidade de iniciar este trajeto com uma turma de 1.º ano de escolaridade disputou algumas inquietações desde dúvidas a capacidades: *Como é que vou ensinar a ler e a escrever? Será que vou ser capaz? Como serão as crianças?*. Mas depois pensei que seria uma sortuda por poder ter a oportunidade de presenciar esta etapa de transição tanto para mim como para as crianças enquanto estagiária. De uma coisa eu tinha a certeza, a educação faz-se de relação e, por isso, o meu principal foco foi criar uma relação de escuta e valorização de competências, pois como Cardoso (2013) afirma, um professor com vontade de ser professor é aquele que acredita no ensino e na educação como formas de progresso da própria humanidade das crianças.

Criar relação implica “ser e estar”, isto é, implica que, logo desde início, EU seja EU com todas as minhas inseguranças e com toda a minha personalidade. Tenho de ser eu como sou, sem aflorar e sempre com a autenticidade que me caracteriza. “Estar” é como estar disponível para abraços inesperados, para ouvir conversas que só os amigos é que ouvem e estar disponível para brincar. Foi gratificante a forma como fui recebida, ser logo abraçada, diria até invadida com abraços e com perguntas. Foram gestos que valeram mais do que mil palavras. Esta PP foi iniciada com esta marca de disponibilidade e de entrega para “o que der e vier”. De certa forma o contacto físico, essa procura, o agarrar e não largar de maneira nenhuma, que foi muito o que aconteceu nos primeiros dias, lembrou-me do excerto de Spolin (2010),

A realidade só pode ser física, neste meio físico ela só pode ser concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. A fâsca do fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na

praia(...) O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do próprio espírito do homem. (p. 4)

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PP em contexto de 1.º CEB I, referente ao 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa instituição de rede pública nas proximidades da cidade de Leiria. A instituição integra um Agrupamento de Escolas (AE) que abrange cinco Jardins de Infância (JI), quatro Escolas Básicas (EB) e uma Escola Básica com Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º CEB. O AE procura a promoção do ensino e da aprendizagem ao longo da vida valorizando fatores como o equilíbrio e a sustentabilidade social. Assume como missão a formação integral do aluno, a promoção do sucesso escolar e da inclusão social prevenindo o abandono escolar, o melhoramento da imagem da escola na comunidade, valorizando-se a si mesmo, às pessoas e à escola.

A Escola Básica é constituída por apenas quatro salas de aula e quatro turmas (uma de cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico) tornando-a, por si só, um espaço reduzido e, conseqüentemente um ambiente mais acolhedor e familiar, o que concebe uma melhor socialização entre as crianças dos diferentes anos de escolaridade. O Projeto Curricular de Escola, do ano letivo 2024/2025 nomeia-se de “A Viagem no Tempo” e conta, ao longo do ano, com momentos vivenciados com tradições e costumes antigos. A instituição é frequentada por crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos, salvo algumas exceções em que algum aluno não obtenha aprovação escolar. Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com 4 professoras titulares, 2 assistentes operacionais e técnicos de apoio. Falando de intervenientes no contexto educativo, é de salientar que a instituição também conta com uma Associação de Pais bastante unida e sempre disponível!

A instituição tem instalações recentes, apresentando para além das salas de aula, um refeitório e casas de banho, um espaço destinado à biblioteca e um espaço interior de ginásio. Já no que diz respeito ao espaço exterior, é uma instituição privilegiada que conta, para além do espaço exterior no primeiro piso que contém um escorrega, um baloiço de molas vertical e materiais (ex: cordas, bolas...), com um espaço exterior no segundo piso com um relvado e um campo de futebol.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Relativamente à composição da turma, as idades das crianças que a integram encontram-se compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, onde todos frequentam pela primeira vez o 1.º ano de escolaridade. A turma é composta por 8 alunos do sexo feminino e 16 do sexo masculino, onde a grande maioria tem nacionalidade portuguesa, com a exceção de um aluno que tem nacionalidade suíça. O contacto com as famílias é realizado, principalmente, via *email* ou caso seja necessário, por meio do horário de atendimento estipulado semanalmente.

Uma turma de 24 crianças que acabara de chegar à *escola grande*, tal como ouviram ao longo dos anos que frequentaram a Educação Pré-Escolar, e que tal como esperado tudo era novidade. A rotina era novidade, o tempo sentados, os manuais e até a afia à disposição dentro do estojo cheio de materiais para explorar era novidade. O próprio dia-a-dia das crianças é novidade e, para isso, era fulcral uma sensibilidade também do professor.

Existem vozes que repetem que algumas crianças *não estão preparadas para entrarem no 1.º CEB*, no entanto, esta falta de preparação para esta transição é da logística escolar. A transição da EPE para o 1.º CEB é um “momento privilegiado para que a criança desenvolva uma atitude positiva face a escolaridade obrigatória” (Oliveira, 2016, p.119). A turma sim é desafiadora, tem comportamentos não esperados, mas não será toda esta dificuldade de gestão comportamental uma resposta resultante desta transição?! Não são as crianças que têm de estar prontas, mas sim as escolas é que devem estar prontas para acolher toda a diversidade de crianças, tal como referem Formosinho et al. (2016), deve haver uma atuação face a esta transição com planeamentos resultantes de cooperação, diálogo e empatia entre os educadores e os professores.

A turma caracteriza-se por ser uma turma empenhada, motivada e trabalhadora. Diria até uma turma que gosta mais de pôr as mãos na massa do que as mãos no lápis e no papel. Uma turma com 24 crianças, todas elas diferentes umas das outras, mas que se fosse de outra forma não seria a turma que é, que se interajuda sem competições e que aprende mesmo sem se aperceber que está a aprender enquanto está a jogar, a pular e até a falar. Na minha opinião a turma, tal como qualquer grupo de crianças entre os 6 e os 7 anos precisa muito de brincar, e no 1.º CEB há momentos regrados de brincadeira, o que

acaba por tornar o brincar, muitas das vezes, numa necessidade. Mas o que mais se salientou ao longo desta vivência foram os problemas de indisciplina que consequentemente resultaram em dificuldades de gestão de sala de aula, que condicionaram planificações e que tiveram um impacto incrível nas reflexões e no bem-estar, tanto do adulto na sala, como de todas as restantes crianças.

1.2- (DES)CONSTRUINDO O PAPEL DO PROFESSOR NO 1.º CEB

Esta PP fez-me refletir inúmeras vezes sobre o papel do professor, tanto no que toca às suas atitudes como às suas habilidades. O professor de 1.º CEB tem de ser e fazer tanta coisa! Um professor tem de ser “polícia e detetive” perante conflitos que acontecem no recreio, tem de ser psicólogo ao gerir ansiedades tanto das crianças como dos pais e no meio disto, tem de ser professor e ensinar crianças tão diferentes que tem em sala! Ser professor não é só estar na sala de aula com 24 crianças e ter a certeza que cada uma delas está a aprender, ser professor é ser um ator. Esta foi a principal dificuldade que moveu, essencialmente, a minha prática ao longo do semestre. A verdade é que o grupo de crianças apresenta comportamentos que, depois de levar um “abanão” do supervisor, compreendi que eram literalmente “gritos de suplicação por autoridade”. Felizmente, compreendi esta falta de autoridade que não existia em sala de aula a tempo de trabalhar no papel do professor numa sala de aula. Foi uma caminhada principalmente marcada pelo reconhecimento e questionamento do papel do professor dentro de uma sala de aula.

O PAPEL DO PROFESSOR DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma necessita de autoridade, mas eu não quero ter uma postura autoritária: *Como é que eu vou fazer isso?!* Foi com base nesta questão que me deparei vezes sem conta e, depois, procurei sempre com a consulta teórica aplicar o recomendado, tal como se verifica na reflexão 5:

O aluno, de acordo com Renca (2008, p.81), tem atitudes que promovem a indisciplina, tais como, a contestação da autoridade que consiste na contradição do que é solicitado pelos professores, como a criança RI e a criança J que estão constantemente a “testar”. O mesmo autor refere que o aluno se reafirma procurando uma superioridade na turma, como a criança D e a criança MN. Assim, cabe-me a mim proporcionar a criação de um ambiente

favorável à aprendizagem, que para Arends (1995, p.116), é um ambiente caracterizado por uma atitude atenta de respeito mútuo, realçando uma maior motivação do aluno ser e estar no próprio espaço da sala de aula. Durante a minha última intervenção optei pela estipulação clara do que fazer e não fazer no início de cada tarefa, o que facilitou o comportamento do grupo, e melhorou as explorações e descobertas realizadas. (Reflexão Individual, semana 5 de PES, Anexo 7)

Foram inúmeras as vezes que me deparei com comportamentos repetidos de dificuldade em cumprir as regras básicas de sala de aula, desde estar sentado e dar espaço e tempo de escuta às partilhas que se realizavam. Numa das tentativas de se dar resposta a tal dificuldade, realizou-se um cartaz de regras em conjunto com a turma, escreveram-se as regras e leu-se o cartaz no início de cada dia. Esta escolha foi fundamentada por Arends (1995) que assume que as salas de aula

requerem regras e procedimentos para governar as actividades importantes (...) as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam. Normalmente, as regras são escritas, são clarificadas aos alunos e restringidas a um mínimo. Os procedimentos, por outro lado, são as maneiras de levar a cabo o trabalho e outras actividades. Raramente são escritos, mas os gestores eficazes gastam bastante tempo e ensinar os procedimentos aos alunos da mesma forma que lhes ensinam a matéria (p.191).

Assim, coube-me a mim proporcionar a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, que para Arends (1995), é um ambiente caracterizado por uma atitude atenta de respeito mútuo, realçando uma maior motivação do aluno ser e estar no próprio espaço da sala de aula.

De acordo com Nias (1996), o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao controlo emocional, uma habilidade, que segundo o autor é, essencial para que o professor exerça com eficácia a sua responsabilidade no desenvolvimento integral dos alunos. Não é

apenas uma questão de lidar com a própria pressão ou com os imprevistos do comportamento das crianças, mas sim de compreender que, no espaço da aula, o professor atua como um "espelho emocional". Tal como mencionei anteriormente, o professor é um ator, é preciso motivação da minha parte ao apresentar o que planejei de uma forma tão entusiástica que qualquer pessoa que me estivesse a ouvir ficasse com vontade de participar, pois o professor enquanto “protagonista e que acredita no protagonismo, competência e agência da criança, seja coerente na sua ação e forma como dá ... voz à criança” (Costa, 2021, p. 107).

Todas as crianças são diferentes e no meio desta diferença há algumas que requerem mais tempo dedicado à sua autorregulação tanto comportamental como emocional. De facto, dá trabalho e é necessário um investimento de tempo nessas crianças que não é preciso em outras, mas vamos deixar de procurar a melhor gestão de sala de aula possível?! Neste sentido, Silva e Leite (2015), também referem que se observa um “escasso nível de enquadramento e capacidade de gestão pedagógica dos professores perante o confronto com casos específicos de alguns alunos” (p. 48). É difícil, para além do papel de professor, assumir um papel de “polícia e detetive” nos conflitos que estão diariamente presentes nas vidas das crianças. Segundo Ballenato (2008), há alguns fatores essenciais para uma boa resolução de conflitos como: o uso do diálogo, aproveitando a comunicação para trocar opiniões, partilhar informações, expressar sentimentos, unir esforços e encontrar alternativas; o desenvolvimento de empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, o que facilita a compreensão dos seus pontos de vista, razões e argumentos, e, assim, permite avançar na solução do conflito ao compreender o modo de pensar e sentir da outra pessoa; a assertividade, adotando uma atitude que respeita os outros sem violar os seus direitos e desejos. Complementando esta ideia, Perrenoud (2000) refere dez competências para ensinar e, entre as mesmas, considera a resolução de conflitos: trabalhar em equipa, na medida em que é necessário saber administrar crises ou conflitos interpessoais, pois o conflito faz parte da vida e é a expressão da capacidade de recusar e de divergir, que faz parte da nossa autonomia; informar e envolver os pais e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, essencialmente, na luta contra a violência na escola e fora da mesma.

Ao longo desta prática, percebi que a autoridade constrói-se mais pelo diálogo e pela clareza de expectativas do que pela imposição. Recordo, por exemplo, um dia em que, intencionalmente, antes do início de cada tarefa, a turma era relembrada com as regras

da sala de aula e com as regras específicas da tarefa, caso fosse pertinente. Ao invés de recorrer à repreensão, optei por mediar e prevenir comportamentos que poderiam ter acontecido e que, com esta clareza de expectativas, não aconteceram. Este tipo de intervenção revelou-se mais eficaz, pois promoveu não só a empatia, mas também a responsabilidade das crianças sobre as suas próprias ações.

Episódios como este reforçaram em mim a convicção de que o professor, mais do que um gestor de regras, deve assumir-se como mediador de aprendizagens e de relações, criando condições para que cada criança se sinta ouvida e valorizada. Nesse sentido, a mediação faz-se também através do *feedback*, uma forma de orientar, encorajar e abrir espaço à participação ativa dos alunos. É precisamente nesta dimensão, o professor como mediador, que aprofundo no capítulo seguinte.

O PROFESSOR MEDIADOR

Ao longo PP fui-me questionando constantemente sobre o papel que um professor assume em sala de aula. Percebi que não bastava dominar os conteúdos ou preparar tarefas interessantes: a verdadeira questão estava em saber como mediar a aprendizagem de cada criança. Muitas vezes dei por mim a perguntar: *estarei a escutar o suficiente? Estou a dar espaço para que as crianças encontrem as suas próprias respostas? E até que ponto não caio, sem querer, na tentação de impor a minha forma de ver e de fazer?* Estas inquietações acompanharam-me diariamente e ajudaram-me a perceber que o professor não pode ser apenas um transmissor de saberes, mas alguém que cria condições para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Como refere Costa (2021), a participação, a interdisciplinaridade e a agência são marcas fundamentais de uma prática transformadora, e foi nesse caminho que tentei posicionar-me.

Esta postura levou-me a refletir sobre a flexibilidade necessária para desempenhar um papel de mediador. Ser mediador não é seguir um guião rígido, mas estar disponível para rever estratégias, ajustar planos e até modificar comportamentos em função daquilo que as crianças devolvem. Moroz e Luna (2013) concluem que “o professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do outro” (p.117), e esta frase fez-me pensar: *até que ponto eu própria estou disposta a mudar?* A minha tendência inicial era querer ter controlo sobre tudo, mas depressa percebi que a aprendizagem só ganhava força quando eu deixava espaço para a iniciativa das crianças. Por vezes senti medo de perder o construído anteriormente em relação às regras, mas

percebi que ser mediadora não é abdicar do que já havia construído, mas sim, reforçar no diálogo.

Uma das áreas em que mais senti a necessidade desta mudança foi no *feedback*. Muitas vezes questionei: *como orientar sem ser demasiado diretiva? Como valorizar o esforço mesmo quando o resultado não é o esperado?* No início, percebi que a minha tendência era chamar a atenção para o erro, mas rapidamente constatei que isso gerava frustração nas crianças. Foi então que as palavras de Z. Del Prette e A. Del Prette (2013) ganharam sentido para mim: apesar do *feedback* negativo ser o mais comum, é o *feedback* positivo que realmente motiva e encoraja. Comecei a testar pequenas alterações, como um elogio genuíno, uma pergunta que ajudasse a criança a repensar, um sorriso cúmplice, e percebi como estas atitudes faziam diferença. Era como se a confiança das crianças se alimentasse desses pequenos gestos, devolvendo-me confiança no meu papel.

Com o tempo, fui percebendo que o *feedback* não é apenas um comentário sobre a tarefa realizada, mas um espaço de encontro entre professor e aluno. Zeferino et al. (2007) recordam que o *feedback* deve ser específico e criterioso, mas sobretudo promotor de autonomia. Isso fez-me inquietar depois de inserir o *feedback* na minha prática com a seguinte questão: *será que o meu feedback está a ajudar as crianças a crescer ou está apenas a satisfazer a minha necessidade de controlo?* Aprendi que dar *feedback* é também escutar, ajustar e deixar-me surpreender. Poertner e Miller (1996) sublinham que este processo depende tanto de quem oferece como de quem recebe, e isso fez-me reconhecer que eu própria também estava a aprender. Foi muito isto que moveu a PP realizada durante este semestre, uma necessidade de aprender a ensinar com as próprias crianças, com as minhas inquietações e com a minha ambição. Brookhart (2008) ajudou-me a organizar melhor esta reflexão ao distinguir entre o lado cognitivo e o lado motivacional do *feedback*. Quando comecei a valorizar o processo e não apenas o produto, percebi que as crianças se sentiam mais confiantes para arriscar, errar e voltar a tentar. Complementariamente, Hattie (2012) destaca a importância do feedback focado na autorregulação, tanto da criança como do adulto.

1.3- CRESCER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

No final deste percurso, percebo que crescer é aceitar viver em permanente questionamento. Muitas das minhas certezas iniciais foram sendo substituídas por novas dúvidas, mas é precisamente nesse espaço de inquietação que sinto que se constrói a

própria identidade docente. A mediação tornou-se, para mim, uma forma de estar, desde escutar com atenção, flexibilizar planos, reconhecer o esforço a valorizar cada criança como protagonista da sua própria aprendizagem. Mais do que corrigir, aprendi a transformar o erro em oportunidade, a dificuldade em desafio e o esforço em conquista. Sei que quero continuar a ser, no futuro, um adulto que se interroga: *Será que escutei o suficiente? Dei espaço para que a criança fosse um sujeito ativo? Consegui equilibrar o meu papel de guia com a liberdade de quem aprende?* São estas perguntas que me ajudam a crescer e, ao mesmo tempo, a ajudar as crianças a crescerem comigo.

No 1.º CEB, esta consciência torna-se ainda mais clara, pois a aprendizagem estende-se até ao desenvolvimento integral da criança. Como defendem Marquezan et al. (2003), “a educação em geral, e a escola em particular, devem promover o desenvolvimento pessoal de cada educando, a fim de que ocorra a sua inclusão como ser humano, como ser global no ambiente em que vive” (p. 2). Este princípio encontra-se também no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que aponta para a formação de cidadãos conhecedores, críticos, participativos e respeitadores da diferença. Muitas das vezes, mais importante que os conteúdos a abordar, estão os pequenos gestos de partilha, as discussões espontâneas, a construção das primeiras regras e a descoberta de que aprender é sempre mais rico quando feito em conjunto. Por isso, comprometo-me a refletir e a pensar em estratégias que possam ser aplicadas em futuras intervenções. Como defende Gonçalves (2006), cabe ao professor

articular aprendizagens com o contexto sentido e vivido pelos alunos – relacionar com o seu dia-a-dia, provocar os alunos com questões problemáticas na justa medida e desejar cumprir uma das tarefas específicas do educador professor – desenvolver intencionalmente as competências cognitivas dos alunos (p. 106).

Contudo, também compreendi que o papel do professor implica colocar a própria pessoa em jogo. Como lembra Mialaret (1992),

para além daquele que desempenha o papel de professor, há a personalidade do adulto, com as suas características, as suas qualidades e os seus defeitos, os seus

hábitos e as suas possibilidades de adaptação às situações (...) Tudo isto para dizer que o educador deve tomar consciência dos elementos que determinam a conduta do aluno, mas também não deve ignorar os que determinam a sua (p. 94-95).

O 1.º CEB mostrou-me esta verdade de forma muito clara, cada uma das minhas reações, palavras ou silêncios tinha impacto no grupo. Crescer foi, assim, também um exercício de autoconhecimento, de aprender a reconhecer as minhas próprias fragilidades e de procurar transformá-las em oportunidades de melhoria. Bandura (1997) demonstra como a crença que os professores têm na sua capacidade influencia a forma como enfrentam os desafios. Reconheci em mim que, sempre que acreditava mais na minha capacidade de mediar, apoiar e orientar, sentia-me também mais resiliente e menos vulnerável ao desgaste.

Em suma, não posso deixar de destacar que uma parte essencial do que aprendi neste percurso surgiu dos momentos de brincar. A Figura 6, é o registo de alguns episódios significativos de que “aprender a brincar” pode ser uma realidade no 1.º CEB. É no brincar que a criança experimenta, arrisca, coopera, negocia e, sobretudo, se descobre a si mesma e ao



Figura 6| Aprender a brincar no 1.º CEB.

outro. Neto (2020), define o brincar como a “procura de um equilíbrio entre a interferência articulada de sistemas cognitivos (processar informação), emocionais (regulação) e de ação (perícia motoras)”, recorrendo a ferramentas diversas e integradas de natureza subjetiva, sensorial, perceptiva, afetiva, motora e social” (p. 47). Ao olhar para essas imagens, (re)vejo rostos de entusiasmo, de descoberta e de colaboração, que

traduzem de forma viva aquilo que, para mim, significa aprender no 1.º CEB, uma aprendizagem que é séria sem deixar de ser lúdica, que é exigente sem perder a leveza, que é estruturada, mas aberta à espontaneidade.

CAP. II – UMA (RE) DESCOBERTA DE APRENDIZAGENS COM O 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

2.1- O CONTEXTO EDUCATIVO E A TURMA

A PP em contexto de 1.º CEB II, referente ao 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada na mesma instituição que a Prática Pedagógica de 1.º CEB I, nas proximidades da cidade de Leiria. Mas desta vez, foi uma viagem de um extremo para o outro do 1.º CEB, começou no 1.º ano de escolaridade e agora, no 2.º semestre, terminou numa turma de 4.º ano. Uma turma que, por sinal, já me tinha cruzado no meio dos intervalos e, portanto, foi um outro caminho na mesma estrada.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é constituída por alunos que frequentam todos pela primeira vez o 4.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Para um melhor entendimento e contextualização da PP foi necessária a pesquisa teórica do desenvolvimento e da aprendizagem da criança nesta faixa etária, designada por Peres et al. (2009) como a terceira infância. Segundo os mesmos autores, a terceira infância é marcada por um aperfeiçoamento das competências já adquiridas, uma consolidação das capacidades cognitivas e um desenvolvimento progressivo das competências sociais e emocionais. Este período caracteriza-se por um equilíbrio entre dependência e autonomia, sendo crucial promover oportunidades que permitam às crianças explorar o seu potencial de forma segura e estruturada. Bee (1997) destaca ainda que o pensamento começa a organizar-se de forma lógica, ainda que predominantemente concreto, e que a memória e as competências linguísticas se consolidam, fornecendo bases importantes para aprendizagens mais complexas.

O desenvolvimento social e afetivo revela-se evidentemente na interação entre pares, onde as amigas assumem um papel central. Conforme Chateau (1987), nesta etapa as crianças compreendem melhor a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto,

assumindo maior autonomia e capacidade de decisão. As relações entre colegas tornam-se essenciais para a construção da identidade e autoeficácia, refletindo-se na colaboração em tarefas de grupo, no respeito pelas regras e na negociação de soluções comuns. Sicília (2005) sublinha a motivação intrínseca que surge do interesse em explorar, experimentar e testar novas possibilidades, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para cada criança.

Cognitivamente, a turma situa-se no estágio operatório concreto de Piaget, no qual a aprendizagem se dá através da interação com o meio e da aplicação de regras próprias para organizar a ação. Verifica-se a capacidade crescente para resolver problemas de forma estruturada, planejar ações colaborativas e participar em projetos que exigem análise e reflexão. Vygotsky (1987) acrescenta que esta etapa representa um período de desenvolvimento potencial, em que a mediação do adulto e a interação com os pares permitem às crianças superar desafios e desenvolver autonomia e pensamento crítico. Atividades de escrita, leitura e resolução de problemas matemáticos revelam progressos nesta área, demonstrando que as crianças começam a aplicar raciocínio indutivo e dedutivo, além de conseguirem manter a concentração por períodos mais longos. O desenvolvimento motor e físico acompanha o progresso cognitivo, embora de forma mais gradual. As crianças apresentam maior coordenação, precisão e rapidez nos movimentos, aspetos observáveis principalmente nos momentos de exploração no exterior e em tarefas artísticas. Estes momentos permitem desenvolver a autoconfiança, a consciência corporal e o controlo sobre o próprio corpo, elementos essenciais para a participação autónoma na aprendizagem.

A diversidade da turma exige a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de responder às necessidades individuais e promover a inclusão. Algumas crianças beneficiam de apoios específicos, desde adaptações curriculares e diferenciação pedagógica até acompanhamento especializado. Estas medidas permitem garantir que cada criança atinga o seu potencial, valorizando a diversidade e reconhecendo diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O Projeto Curricular de Turma define estratégias que procuram estimular a autonomia, favorecer a entajuda e desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada.

2.2- UMA CAMINHADA INTERDISCIPLINAR NUMA REDAÇÃO DE JORNAL

Esta PP foi marcada essencialmente pela integração curricular presente ao longo de todas as intervenções realizadas. Alonso e Sousa (2013) ampliam esta visão, sublinhando que

a integração curricular é muito mais complexa e abrangente, na medida em que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares, que tem sido influenciado pelo que se designa como conhecimento académico. Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão (p. 54).

Planificar de forma integradora implicou articular documentos curriculares diversos, desde as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória aos Referenciais de Educação promovendo a integração de diferentes áreas disciplinares de forma intencional e significativa. MacKenzie (2006) sublinha que, numa abordagem interdisciplinar, é fundamental estabelecer objetivos claros para cada aula e manter o foco nos mesmos, embora a clareza não implique rigidez. É necessária flexibilidade em situações imprevistas, permitindo que os alunos explorem ideias e proponham soluções sem comprometer as intencionalidades. Esta prática exigiu, assim, um equilíbrio constante entre estrutura e flexibilidade, percorrendo toda a intervenção educativa com atenção às necessidades e ritmos da turma. Um exemplo concreto, físico e bastante presente desta integração foi a realização de registos semanais na redação do jornal de turma, realizado em sala sempre que terminava a planificação às quartas-feiras à tarde. Cosme (2018) relembra ainda que a planificação deve considerar e respeitar o património de saberes de cada disciplina e estabelecer relações autênticas entre conhecimento e experiências reais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Não podia deixar escapar a oportunidade de documentar aprendizagens no 1.º CEB, ainda por cima com a autonomia com que a turma transpirava! A presença do jornal

iniciou-se com a necessidade da frequência semanal do uso computadores e com uma necessidade lógica de planificação que começava à segunda-feira e terminava à quarta-feira. A produção do jornal permitiu não apenas desenvolver competências cognitivas, mas também fomentar autonomia, criatividade, sentido de responsabilidade e capacidade de decisão. Martins et al. (2017), no PASEO, reforçam que tarefas significativas devem incentivar os alunos a relacionar conhecimentos, emoções e comportamentos, refletir criticamente sobre o seu percurso e consolidar aprendizagens numa perspetiva de formação ao longo da vida. A perspetiva de Edgar Morin (como citado em Martins et al., 2017, p.5) acrescenta que a educação deve promover consciência ética, solidariedade e respeito pela complexidade do real. O jornal era a oportunidade ideal para começar a semana sempre com um indutor (notícias, obras, textos informativos, entre outros) e ao longo da semana tudo ser contextualizado com o indutor, promovendo assim aprendizagens que no final da semana eram documentadas pelas próprias crianças.

Durante o desenvolvimento do jornal, as crianças desempenharam múltiplas funções num trabalho colaborativo e rotativo de equipas, desde a equipa da redação (responsável por escrever no computador o texto anteriormente redigido), a equipa de fotografia (que realizava os registos fotográficos ao longo da semana), a equipa da gravação (responsável por gravar o texto, de forma a tornar o jornal mais inclusivo) e a equipa da publicidade (que assumia as curiosidades, as notícias e o entretenimento para o leitor). Cada grupo era responsável por planear a estrutura da página, escolher os conteúdos e organizar a apresentação final, promovendo uma gestão autónoma do tempo e dos recursos disponíveis. Esta dinâmica não só consolidou competências disciplinares, mas também fomentou a colaboração, a negociação e o respeito pelas ideias dos pares. A experiência revelou que, quando é dado espaço e tempos às crianças, estas respondem com envolvimento genuíno, revelando que a motivação e a autoconfiança surgem da relação de confiança, de escuta e de valorização entre o adulto e as crianças. (Pintrich & Schunk, 2002; Friedemann, 1996). Complementando, Palmeirão e Alves (2017) defendem uma organização curricular que parta das necessidades e interesses dos alunos, permitindo-lhes assumir papéis ativos e significativos. Esta dinâmica do jornal ofereceu oportunidades concretas de autonomia, desde a tomada de decisões à exploração e evolução tecnológica e até à responsabilidade pelo cumprimento de prazos e qualidade do produto final. Esta foi também uma oportunidade de reconhecimento da

possibilidade da presença da documentação pedagógica no 1.º CEB, com um maior envolvimento das crianças e valorização das mesmas nos documentos realizados.

A gestão do tempo revelou-se um desafio constante. Muitas das vezes senti que os momentos destinados à redação eram insuficientes, exigindo ajustes e uma reorganização contínua. Van de Grift (2007) alerta para os riscos da desorganização e do adiamento de decisões, que podem comprometer o trabalho pedagógico aquando presente a integração curricular. Para otimizar o tempo, criaram-se rotinas específicas: momentos de indução, escrita, equipas de matemática, intercalados com pequenas pausas reflexivas para garantir concentração e participação ativa. Thornbury (2010) salienta que a capacidade do professor para otimizar o tempo e manter os alunos motivados é essencial, enquanto Cadima et al. (2011) reforçam que a previsibilidade permite às crianças autorregular-se e aproveitarem melhor os momentos de aprendizagem. Para além de tudo isto, é essencial que o olhar do professor sobre o tempo necessário para promover a autonomia, seja como um investimento de tempo e nunca como um gasto de tempo!

Os registos no jornal funcionaram ao longo do semestre também como documentação pedagógica, permitindo evidenciar processos, decisões, dificuldades e progressos numa perspetiva da própria criança e da equipa. Esses mesmos registos eram realizados oralmente, e depois colocavam-se os registos do jornal na parede, que tinha organizado toda a dinâmica do jornal tal como é registado com a Figura 7. Ou seja, todas as semanas, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu percurso, desde o que aprenderam, quais os desafios enfrentados, como superaram obstáculos e o que pode ser melhorado na semana seguinte. Esta prática aproxima a avaliação do carácter formativo, permitindo ajustes imediatos e acompanhamento individualizado, conforme recomendado no Decreto-Lei n.º



Figura 7| A nossa redação do jornal no 1.º CEB.

Hartman (2015) reforça que monitorizar continuamente as aprendizagens permite planejar futuras intervenções pedagógicas e

promover o desenvolvimento de competências críticas. É ainda essencial reconhecer que, como refere Vaideanu (2006), a interdisciplinaridade

não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências. (p. 169).

A promoção da autonomia e desenvolvimento do trabalho colaborativo foi central nesta abordagem, e acabou por ser notório na própria forma como os alunos planeavam, produziam e avaliavam as suas próprias produções. Esta prática reforça a perspectiva de Freire (2002) sobre a aprendizagem da autonomia e a necessidade de relações educativas que promovam liberdade e responsabilidade. Além disso, a avaliação formativa realizada envolveu heteroavaliação, autoavaliação e síntese coletiva, permitindo aos alunos refletir sobre o seu progresso e identificar áreas de melhoria de acordo com alguns critérios estipulados em grande grupo sobre como trabalhar bem em equipa. A verdade é que o professor tem de “criar as oportunidades para que a evolução e diversidade de competências se possam revelar e fornecer feedback que oriente os alunos, permitindo-lhes ultrapassar as dificuldades ou desenvolver as etapas seguintes do seu percurso formativo com sugestões de aprofundamento.” (Cosme et al., 2020, p.42). *Mas e se for o próprio aluno a desenvolver estas sugestões de melhoramento?* A realidade é que correu esta opção de avaliação, tornou todo o processo muito mais envolvente e o próprio grupo de crianças acabou por se sentir ouvido, aumentando o seu sentido de pertença no lugar escola.

2.3- A AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

A afetividade é, sem dúvida, um dos pilares essenciais na construção de relações educativas significativas. O lema presente na sala de aula onde se realizou a PP foi *nós damos amor para receber amor!* Reconheço que, pela minha personalidade, nem sempre é fácil manifestar afetividade de forma constante, mas aprendi que esta não é apenas uma emoção passageira ou um gesto momentâneo, é, na verdade, o cimento invisível que sustenta qualquer relação pedagógica verdadeira. Ao longo da minha prática com a turma do 4.º ano, percebi que a afetividade estruturava todas as minhas interações, desde a alegria partilhada nas conquistas até à empatia demonstrada diante

de situações de dificuldade ou injustiça. Freire (1996) sublinha que “é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (p.12), e foi precisamente este “querer bem” que orientou cada decisão, gesto e palavra na sala de aula. As crianças percebiam de imediato a minha disponibilidade emocional, nunca foi necessário forçar a relação, pois a autenticidade era evidente na forma como olhava, ouvia e acolhia tanto os silêncios como as palavras.

Desde os primeiros dias, pequenos gestos, um elogio sincero, uma escuta atenta, um sorriso inesperado, foram suficientes para criar vínculos sólidos. Bonfim (2011) descreve o afeto entre educador e educando como “uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade” (p.9), e esta metáfora refletiu-se claramente na sala. Através destes laços, gradualmente deixei de ser apenas mais um adulto presente e passei a ser alguém em quem as crianças confiavam, procuravam para partilhar dúvidas, sucessos ou sentimentos. Wallon (1992) afirma que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p.54), reforçando que a aprendizagem não se impõe, mas sim constrói-se, e constrói-se sempre na relação com o outro. Esta construção recíproca ficou evidente em momentos de partilha coletiva, onde ao orientar os alunos, sentia-me também a aprender tanto ou mais que as crianças e sempre com elas.

A afetividade mostrou-se decisiva para a promoção da autonomia e da responsabilidade. Vasconcelos (2010) defende que a participação ativa das crianças depende, muitas vezes, da decisão do adulto em ceder parte do poder, e essa confiança permitiu que os alunos tomassem decisões, planificassem tarefas e assumissem papéis ativos no processo de aprendizagem. A concretização de vídeos, num trabalho em pequenos grupo, por exemplo, foi uma situação clara em que esta dinâmica se manifestou, pois os alunos planeavam, produziam e avaliavam as suas próprias produções, refletindo sobre escolhas de conteúdo, expressão e colaboração. A afetividade criada e disponibilizada estabeleceu as condições para que todas as crianças se sentissem seguras para arriscar, errar, corrigir e inovar. Nery (2003) sublinha que vínculos afetivos constituem instrumentos para a apreensão intelectual significativa, e pude observar como a confiança promovida pelos laços emocionais transforma o envolvimento e a motivação das crianças. Foram momentos marcantes ao longo deste semestre tal como refletido na reflexão individual 4:

Entrei na sala às 13 horas e 15 minutos e as crianças encontravam-se organizadas em grupos, uns a pintar o expositor de jornais, outros a terminar o mapa dos países pertencentes à União Europeia, outros a trabalhar no padlet e outro grupo a escrever no quadro o texto para publicar. Não consigo descrever o que senti, se foi alívio pelo tempo, se foi reconhecimento pela organização e motivação da turma, se foi preocupação por passarem tanto tempo na sala ou se foi até uma resposta da turma a toda esta dinâmica, de responsabilidade e motivação na concretização do jornal (...) Como refere Chiavenato (1999), a motivação é o que nos leva a agir, e neste caso, a ação dos alunos foi clara e significativa. A sala transbordava envolvimento, vontade de continuar, curiosidade e gosto pelo que estavam a fazer. Mais do que cumprir uma tarefa, estavam realmente envolvidos no processo. (Reflexão Individual, semana 4 de PES, Anexo 8)

Ao longo do semestre, notei que a afetividade também exigia atenção diferenciada a cada criança. A turma era composta por 20 alunos com personalidades, ritmos e necessidades diversas. A relação que estabeleci com a criança MT, por exemplo, não poderia ser igual à que construí com a criança TO; cada intervenção tinha de respeitar a singularidade do aluno. Esta consciência levou-me a refletir sobre a necessidade de presença intencional e contínua, tal como sugerem Piaget (1976) e Vygotsky (2008), que enfatizam a importância do afeto no desenvolvimento cognitivo e social. A afetividade não se traduz necessariamente em gestos efusivos, como a escuta atenta, o acompanhamento nas atividades e a disponibilidade emocional diária são formas igualmente poderosas e necessárias no dia a dia da educação.

Cada ação, desde o planeamento das tarefas até à execução, foi permeada pelo cuidado emocional e pela atenção às necessidades individuais. Saltini (2000) afirma que “as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas” (p.16), e esta ideia refletiu-se muitas vezes durante a PP, a técnica sem vínculo afetivo torna-se fria e limitada, enquanto a aprendizagem ancorada na

confiança transforma-se em experiência significativa e duradoura. Para além disso a afetividade revelou-se também uma ferramenta de construção de cidadania e de aprendizagem social. A visita ao *Jornal Região de Leiria* constituiu um momento igualmente marcante, em que a confiança mútua construída revelou-se claramente. A ausência de receios durante a saída da escola e a capacidade dos alunos de se comportarem de forma responsável demonstraram que a afetividade estruturante promove segurança, autonomia e respeito pelo grupo. A própria interação entre pares, o debate, a resolução de conflitos e a partilha de responsabilidades mostraram-se mais eficazes quando mediadas por um ambiente afetivamente seguro. Assim, a afetividade não apenas facilitou a aprendizagem académica, mas também fortaleceu competências sociais e emocionais fundamentais, tais como empatia, solidariedade e tolerância.

Ao longo desta PP, construí a importância e o significado que tem o compromisso de assumir esta postura afetiva, que acabou por exigir também uma reflexão constante sobre mim mesma. A afetividade tornou-se uma prática consciente, intencional e pedagógica, exigindo que superasse as barreiras instituídas e que me tornasse mais presente, mais sensível e mais disponível. Cada gesto, palavra ou atitude tinha o potencial de influenciar o envolvimento, a motivação e a autonomia das crianças. Como sublinha Wallon (1992), a dimensão afetiva é central na construção da pessoa, e esta compreensão levou-me a repensar toda a prática educativa, compreendendo que ensinar não é transmitir conteúdos, mas sim criar condições para que a criança se sinta segura, valorizada e capaz de participar na própria aprendizagem.

2.4- CRESCER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II

Este percurso fez-me ter a certeza de que é possível viver uma escola construtiva, afetiva e acolhedora, assim como uma sala de aula que transborde motivação, autonomia e relações. É possível, e é muito disto, desde a confiança e da crença de acreditar que é possível que eu levo na minha mochila, que a cada dia que passa fica cada vez mais cheia de amor e pesada de aprendizagens. Mas, enquanto levo esta certeza, ainda há questões que me inquietam, *como continuar a acreditar numa escola que tantas vezes se deixa aprisionar por práticas tradicionais, centradas na repetição e na memorização?* É precisamente aqui que as reflexões de Canário (2008) se tornam tão pertinentes. O autor propõe três finalidades fundamentais para a escola do futuro: aprender pelo trabalho, cultivar o gosto pelo ato intelectual e formar cidadãos que ganhem gosto pela política. No entanto, *quantas vezes estas finalidades se confrontam*

com uma realidade marcada pelo peso dos manuais, pela pressão de provas e por rotinas que privilegiam a uniformidade em detrimento da criatividade? Esta realidade obriga-me a questionar-me constantemente sobre o tipo de professora que quero ser e sobre a escola que quero ajudar a construir.

A verdade é que sinto que estou constantemente à procura de ser melhor, e para isso é fundamental compreender o desenvolvimento curricular numa perspetiva mais ampla, dinâmica e crítica. Ribeiro (1996) esclarece que este processo deve ser entendido “como um processo dinâmico e contínuo” (p. 6), que atravessa desde a justificação do currículo até à sua avaliação, passando necessariamente pela conceção e implementação. Esta definição ajudou-me a situar o meu papel dentro de uma estrutura mais ampla e articulada, onde a avaliação não surge como um fim, mas como parte integrante de todo o processo educativo. Pacheco (1996) reforça este olhar ao afirmar que o desenvolvimento curricular é “uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação” (p. 25). Reconheço que ainda tenho muito que aprender, mas percebo que o primeiro passo é aceitar esta inquietação como parte do meu crescimento profissional. Cada decisão tomada em sala de aula, cada atividade planeada e ajustada às necessidades das crianças, permite que o currículo ganhe vida e sentido, tornando-se uma ferramenta de aprendizagem significativa e co-construída. É na interação com cada criança, ao permitir-lhes explorar, experimentar, errar e corrigir, que compreendo a importância de criar experiências educativas que integrem cognitivamente e afetivamente os alunos. Esta prática revela-me que ser professora vai muito além da transmissão de conteúdos: envolve escuta, atenção, reflexão constante e uma preocupação genuína com o desenvolvimento integral de cada criança, reconhecendo a sua singularidade e o seu direito a participar na sua aprendizagem.

Em suma, termino este percurso com a convicção de que a escola pode ser um lugar de encontro humano, de experimentação, de participação e de transformação. Saio também consciente de que este caminho exige coragem, coragem para problematizar o óbvio, resistir ao cómodo e acreditar que cada criança merece mais do que uma escola que repete sempre o mesmo. O futuro da escola, e da minha identidade profissional, passa pela certeza de que educar é um ato político, ético e relacional, relação com as crianças, com o currículo e com o mundo.

CONCLUSÃO

O presente relatório espelha um percurso de aprendizagens, inquietações, descobertas e conquistas que marcaram o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora e professora. Mais do que um requisito académico, este relatório foi um exercício profundo de reflexão sobre a prática, onde cada contexto, cada criança e cada experiência me permitiram construir novas formas de olhar e compreender a educação. Tal como refere Brooker (2002)

a menos que os adultos estejam atentos às maneiras próprias das crianças de ver, compreender e representar o mundo para si mesmas, é improvável que a criança consiga se identificar com as maneiras de ver da escola e do professor (p.171).

Esta consciência acompanhou-me ao longo de toda a investigação, lembrando-me da importância de uma escuta sensível, capaz de reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e participante.

Se por vezes este relatório possa ter parecido confuso, a verdade é que para mim tudo foi fazendo sentido. Não temi que a autenticidade com que vivo e escrevo fosse um aspeto negativo; pelo contrário, foi essa autenticidade que deu coerência ao meu percurso, porque ser educadora é também ser inteira e verdadeira. Custa-me deixar este processo para trás, porque há algo de muito profundo que se cria na relação com a escrita, semelhante ao que acontece com a própria investigação. Escrever foi, para mim, mais do que cumprir um requisito, foi um exercício de memória e de reconstrução, um lugar onde pude revisitarexperiências, dar-lhes significado e reorganizar a minha visão sobre o que é educar. Tal como na relação com as crianças, também na escrita se criou um vínculo, feito de escuta, de entrega e de presença, que me transformou tanto quanto o próprio estudo. Foi como um movimento duplo de querer largar, de sentir que já tinha concluído tudo o que precisava, e ao mesmo tempo perceber que havia sempre mais por dizer, mais por explorar, mais por compreender.

O que mais me inquietou neste percurso não foi tanto a investigação em si, mas o desafio de traduzir em palavras aquilo que vivi de forma tão intensa. Como dar forma académica ao brilho no olhar de uma criança que participa? Como exprimir em rigor científico sensações e momentos que me atravessaram tão profundamente? Escrevi cada

página entre a exigência do rigor acadêmico e a necessidade de não perder a emoção da experiência, e muitas vezes temi não estar à altura dessa tarefa. Ainda hoje, ao terminar, não tenho a certeza se consegui exprimir por escrito tudo o que estudei, pensei e senti sobre o que mais me fascina, a criança. Contudo, foi neste equilíbrio frágil entre dúvida e autenticidade que encontrei o verdadeiro sentido deste relatório, não se trata de um texto perfeito, mas de um testemunho vivo, atravessado por reflexões e emoções que revelam quem eu sou enquanto profissional em construção.

Foi através desta construção que percebi que educar é estar em permanente questionamento, é abrir espaço para a escuta, para a relação e para a confiança, é aceitar que não tenho todas as respostas e que isso não me fragiliza, mas sim torna-me mais disponível para aprender com as crianças. A investigação mostrou-me que a documentação pedagógica não é apenas um registo, mas um ato de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de pensamento e de expressão. Reconhecer o que a criança comunica, compreender as suas representações do mundo e integrá-las na prática pedagógica foi talvez a aprendizagem mais transformadora de todo este processo.

Hoje sinto-me diferente da mestrandia que iniciou este caminho. Reconstruí concepções, (re)signifiquei práticas e desenhei uma visão mais clara sobre o tipo de educadora que quero ser, uma profissional atenta, empática, disponível e reflexiva; uma educadora que acredita na criança como ser capaz, curioso e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Uma professora que aprende com os erros, com as dúvidas e, acima de tudo, com as crianças, as suas famílias e a comunidade. Concluir este relatório não é, portanto, um fim, mas a abertura de um novo ciclo, em que continuo a acreditar que a educação é, acima de tudo, um espaço de encontro, de maravilhamento e de permanente descoberta.

Educar é um ato de amor, de presença e de coragem. Amor pela criança e pelo seu direito de ser e de aprender; presença para observar, compreender e valorizar cada gesto e cada descoberta; coragem para assumir que não tenho todas as certezas, mas que estou disposta a procurá-las com as crianças. É esta convicção que me acompanha agora e que desejo que me guie no futuro, uma profissional capaz de confiar na criança, de confiar em mim própria e de todos os dias, me deixar transformar pelo fascínio que é a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alboz, F. (2016). *As múltiplas linguagens da criança na creche*. Edições Afrontamento.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Almedina.
- Alves, C. I., & Carvalho, S. V. (2020). Construção de portefólios de aprendizagens: Incentivar pedagogias diferenciadas. *Cadernos de Educação de Infância*, 119, 21-24.
- Amado, J. (Ed.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Avô, A. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Texto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: A documentação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Instituto de Estudos da Criança.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: Pais e filhos: Convivência ou sobrevivência?*. A Esfera dos Livros.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Barbosa, M. C. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. *Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, 25, 6-7.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartolini, V. C. (2021). *Creating a Reggio-inspired STEM environment for young children*. Redleaf Press.
- Bastos, T. (2014). *Participação e cidadania das crianças: Desafios e possibilidades*. Edições Afrontamento.
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonfim, V. A. (2011). *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. Summus.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brooker, L. (2002). *Início da escola: Crianças pequenas, culturas de aprendizagem*. Imprensa Universitária.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula do 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Canário, R. (2008). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. Summus.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos: Edição compacta* (5.ª ed.). Atlas.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–49). Policy Press. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997_9781446207529.pdf
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança, do 1 aos 5 anos* (8.ª ed.). A esfera dos livros.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *A avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação - ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.
- Costa, M. R. (2021). OuVer: Escuta e participação da criança na creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 100-109). Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Cunha, M., & Oliveira, M. (2007). Infância e desenvolvimento. *Educação de Infância*, 6, 31-41.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.

- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- Fochi, P. (2018). Abordagem da documentação pedagógica na formação em contextos de educação infantil. *Educación Infantil y Familia*, 7(3), 149-158.
- Fochi, P. S. (2015). A documentação pedagógica como estratégia para a construção da autoria e do pensamento de crianças e professores. *Revista Linhas*.
- Fortin, M. F. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Fortin, M. F., & Filion, F. (2009). Formulação de um problema de investigação. In M. F. Fortin (Ed.), *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (pp. 61-70). Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Gonçalves, A. F. de S. (2019). *A criança como cidadã: Um estudo de caso sobre a participação na creche* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]
- Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber e Educar*, 11, 103-111.
- Gonçalves, F. (2023). *Refletir as práticas e os contextos*. Literatura para a Infância.
- Gonçalves, N. (2022). Caminhos para tornar visível o cotidiano e aprendizagem da criança. *Revista Foco*, 15(6), 1-22.
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte. <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Princípiã.
- Guizzo, B. S., Zucco, F. D., & de Souza, S. V. (2019). A participação infantil na escola e a constituição da criança como sujeito de direitos. *Educação e Pesquisa*
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the national literacy strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 197–215. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640302043>

- Hart, R. A. (1993). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Essays. <https://www.participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/05/Hart-R.-1992-Children-Participation-from-Tokenism-to-Citizenship.pdf>
- Hartman, H. J. (2015). *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. McGraw-Hill Education.
- Hattie, J. (2012). Feedback in schools. In R. Sutton, M. J. Hornsey, & K. M. Douglas (Eds.), *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice* (pp. 265-278). Peter Lang Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. (Working Papers in Early Childhood Development, 36). Bernard Van Leer Foundation.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Machado, E. A. (2021). *Feedback: Texto de apoio projeto MAIA - monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica*. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_feedback.pdf
- Malaguzzi, L. (1995). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat-Octaedro.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Marques, A. C. T. L., & Almeida, M. I. de. (2012). A documentação pedagógica na abordagem italiana: Apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. *Revista Diálogo Educacional*.
- Marques, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf
- Marquezan, R., Melo, A. M., Rodrigues, G. F., & Noal, D. (2003). Dinâmica de sala de aula: Uma variável na aprendizagem. *Revista do Centro de Educação*, 22, 1-5.

https://www.researchgate.net/publication/307800810_bDinamica_de_Sala_de_Aula_uma_variavel_na_aprendizagem

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Mateo Andrés, J. M. (2000). A investigação educacional. In J. Vidan (Ed.), *Enciclopédia geral de educação* (pp. 592-595). Oceano.
- McKenzie, A. (2006). *The time trap* (4.^a ed.). Amacom.
- Mialaret, G. (1992). *A psicopedagogia*. Dom Quixote.
- Ministério da Educação – D.E.B. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República, I Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). *Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto*. Diário da República, I Série, n.º 167. <https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>
- Moroz, M., & Luna, S. V. (2013). Professor – o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, 36, 115-12
- Nery, M. P. (2003). *Vínculo e afetividade: Caminhos das relações humanas*. Ágora. <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/20127.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Oliveira, A. R. P. de. (2015). *A participação das crianças no 1º ciclo do ensino básico: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]
- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica* [Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]. http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940689F%7D_Pedagogia%20Metodologia%20de%20Projetos%20%20Cap%20%200%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cacilda.pdf
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 11(2), 29-42.

- Oliveira, L. M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1*, 118-127. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/595>
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira, Z. de M. R. (Org.). (2011). *O trabalho do professor na educação infantil*. Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.). (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). AMGH Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Peres, C. G., Serrano, J. J., & Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento infantil e habilidades motoras*. Vislis Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Zahar Editores.
- Piaget, J. (2004). *Para onde vai a educação?* José Olímpio.
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(3), 143-170. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Prentice Hall.

- Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade de Santa Maria. https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_PsicologiadoDesenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf
- Poertner, S., & Miller, K. M. (1996). *The art of giving and receiving feedback*. Coastal Training Technologies Corp.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento curricular* (6.^a ed.). Texto Editora.
- Ribeiro, M. (2021). Aprender a ser educadora e professora: Primeiros passos. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 29-32.
- Rinaldi, C. (1999). A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta de Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 105-117). Artmed.
- Rinaldi, C. (2005). Documentação e avaliação: Qual é a relação? In A. Clark, A. T. Kjærholt, & P. Moss (Eds.), *Além da escuta: Perspectivas das crianças sobre os serviços para a primeira infância* (pp. 17–28). Policy Press.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Saltini, C. J. P. (2008). *Afetividade e inteligência: A emoção na educação* (4.^a ed.). Walk Editora.
- Sarmento, T. (2016). *Juntos pela criança na creche*. CNIS.
- Sicília, A. O. (2005). *Actividad física y desarrollo*. Wanceulen.
- Silva, A., & Leite, T. (2005). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44 - 62.
- Soares, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%2014_06_%202005.pdf
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro* (I. Koudela, Trad.). Perspectiva.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

- Thornbury, S. (2010, 22 de agosto). *T is for time*. An A-Z of ELT. <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/22/t-is-for-time/>
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Unicef. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: Esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy (Orgs.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 161-175). Campo das Letras.
- Van De Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/Van-de-Grift-2007.pdf>
- Vasconcelos, G. S. M. (2010). *"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_05_2018_16.21.00.8bbb7d93b4a9481333ab8b28cd540f87.pdf
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2017). *O lugar do outro na educação de infância*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Ridendo Castigat Mores.
- Wallon, H. (1992). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Zeferino, A., Domingues, R., & Amaral, E. (2007). Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(2), 176-179. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022007000200009&script=sci_abstract&tlng=pt

ANEXOS

ANEXO 1- REFLEXÃO INDIVIDUAL, NA SEMANA 4 DE PES NO CONTEXTO DE CRECHE.

A presente reflexão refere-se à Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Creche, integrada no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proposta pela docente Joana Luís, bem como os restantes docentes responsáveis pela mesma. O principal objetivo desta tarefa é refletir sobre a prática pedagógica concretizada nos dias 4, 5 e 6 de dezembro com o grupo de crianças que integram a Creche.

Durante esta semana de intervenção, o principal foco foi em complementação com o projeto a realizar “O nosso brilho no escuro” através de uma proposta de luzes RGB com a provocação das sombras, através da dança e do movimento. Tal como afirma Marques et. al. (2016) as intencionalidades permitem, ao educador, “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13). A provocação foi concretizada com um propósito através da necessidade do grupo de crianças de movimento e do interesse da sombra realizada numa proposta da semana anterior, com a justificação de satisfazer as necessidades e interesses do grupo e com o objetivo principal de trabalhar a noção de sombra.

Ao longo da provocação o que acabou por acontecer foi um foco principal nos três focos de luz e na dança, mas não no objetivo principal que eram as sombras. O que concluo através deste feito é que talvez o grupo não tivesse realmente pronto para trabalhar as sombras e sim para explorar e trabalhar os focos de luz, daí mudarmos o foco das sombras para os focos de luz durante a próxima semana. Já numa perspetiva autocrítica, talvez se os focos de luz não fossem dispostos à altura das crianças e sim numa altura considerável para projetar para a frente seria a melhor opção para que o foco fosse realmente de encontro ao esperado. Em reflexão concluo que esta provocação acabou por ser o “abanão” que precisava para entender que as crianças não têm de ter aquele interesse porque aconteceu isto ou aquilo durante uma provocação, mas sim elas têm de estar preparadas para tal. Da mesma forma que esta provocação fez-me compreender que o grupo de crianças tem uma necessidade de exploração dos focos de luz e não da sombra. Por isso, não dou esta provocação como perdida, mas sim como uma oportunidade de conhecimento dos interesses e

necessidades que o grupo de crianças me quis transmitir passando mais de quarenta minutos a olhar para os focos de luz durante exploração.

Outro dos aspetos que ainda sinto frágil na minha prática é o ter em conta a individualidade das crianças, mas tenho consciência da sua importância e de que a “criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade” (Vasconcelos, 2007, p.112). Para isso, tal como refere Cunha & Oliveira (2007), tenho em consideração que é necessária uma “intervenção que se define como facilitadora do processo de desenvolvimento como pessoa, numa atmosfera calorosa, de aceitação positiva, o que implica o respeito pela sua individualidade, pelos seus talentos, suas expectativas, seus desejos.” (p.32). Tendo em conta estes autores, reflito que durante estes últimos dias tenho tido mais cuidado com o olhar atento e individual de cada criança, mesmo com a concretização do trabalho que interligou a Prática Pedagógica com a Unidade Curricular Didática da Educação de Infância- Creche também abri os horizontes para as particularidades de cada criança do grupo e os pormenores da ação da mesma.

Ainda assim, refiro a individualidade como uma fragilidade para mim, por ter dificuldade em ter o foco só numa criança de modo a passar por todas as crianças do grupo. Desta forma acho que daqui para a frente terei um maior foco, nas crianças que para mim ainda são um desafio a entender. Por exemplo, a criança G. durante as provocações desta semana refletida, permaneceu muito no seu canto em observação, sem grande envolvimento, e quando me questiono se é normal, não sei responder porque tenho ideia de que não, mas não tenho evidências por ser uma criança muito autónoma que não exige muita atenção do adulto o que acaba por ser fácil de olhar só de relance para confirmar que a criança está bem.

Em suma, durante esta semana apreendi que às vezes é necessário ter provocações que não vão ao encontro das minhas intencionalidades, porque sim, é uma forma de comunicação do grupo de crianças sobre as suas necessidades e os seus interesses. Já numa perspetiva mais pessoal, durante estas últimas três semanas que faltam para terminar sinto que cada vez mais tudo surge com maior fluidez e já dá pena que esteja prestes a acabar, por isso a implementação do desafio que faço para comigo própria de olhar mais atentamente para as crianças mais distantes.

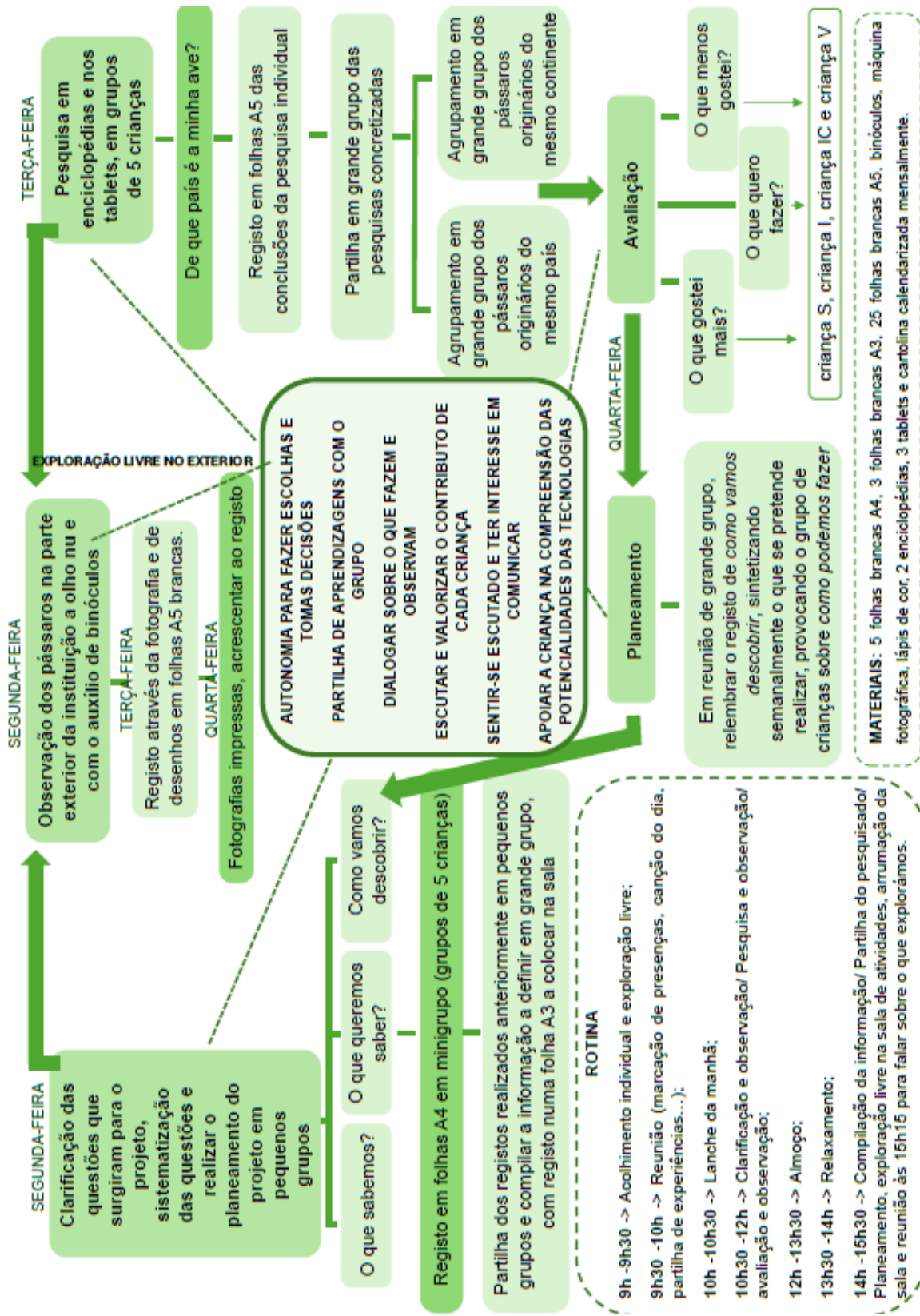
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, M. & Oliveira, M. (2007). Infância e Desenvolvimento. *Educação de Infância*, (6), 31-41.

Marques, L., Mata, R., Rosa, M. & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
 Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e) Educar*, (12), 109-117.

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Local: Sala de atividades 1	N.º de crianças: 25
<p>Esta planificação serve de guia para as docentes e está sempre sujeita a alterações.</p> <p>Contextualização: A presente planificação segue em resultado do evidente envolvimento do grupo de crianças em querer saber mais sobre as aves. Este interesse foi evidente no envolvimento prestado ao longo da construção da casa dos pássaros assim como, na atenção constante aos pássaros que se ouve no exterior da instituição, nas conversas com os familiares quando chegam à instituição e no entusiasmo da partilha do que estamos a fazer. Neste seguimento, durante a semana anterior, surgiu a questão <i>porque é que os pássaros vêm de sítios diferentes?</i>, em reunião de grupo surgiu novamente a questão e como poderíamos encontrar resposta para tal pergunta, onde a criança J. afirmou que podemos ir pesquisar nos tablets. Assim, pretende-se ao longo desta semana, clarificar o que já sabemos, o que queremos saber e como vamos descobrir, de forma que as questões de investigação sejam pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens" (Castro & Ricardo, 2001, p. 11) tendo em conta que se pretende que o trabalho a desenvolver careça da participação de cada membro do grupo, "segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo" (Castro & Ricardo, 2001, p.8). O apoio à compreensão das potencialidades da tecnologia, encontra-se no segundo dia, com a utilização dos tablets para pesquisar informação, tal como as enciclopédias. Durante o trabalho orientado em pequenos grupos, o restante grupo permanecerá no exterior, com a mestrandia que não está em intervenção, caso as condições meteorológicas sejam favoráveis, realizando exploração livre com o desafio de observarem e registarem os pássaros que há no exterior da instituição, compreendendo assim a sua autonomia para fazer escolhas e tomar decisões. Já na quarta-feira pretende-se realizar um planeamento mensal com o grupo de crianças de forma que o mesmo, se sinta escutado e com interesse em comunicar, tal como, a valorização do contributo de cada par. Com isto, pretende-se realizar um planeamento do que será concretizado ao longo do dia, com a resposta à questão <i>como se faz, quando se faz, onde se faz e quem faz</i>, pois, "planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. Assim, o indicador cria hábitos de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa." (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 33). Ao longo da semana referente a esta planificação, pretende-se também que as aprendizagens realizadas em pequenos grupos nas atividades orientadas sejam sempre valorizadas com a partilha em grande grupo, construindo assim diálogos sobre o que fazem, o que observam e o que aprendem.</p>	
<p>Referências bibliográficas: Oliveira-Formosinho, J. (2011). <i>O trabalho de projeto na pedagogia-em participação</i>. Porto Editora. Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). <i>Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares</i>. Texto Editora.</p>	



ANEXO 3 – REFLEXÃO INDIVIDUAL, NA SEMANA 4 DE PES NO CONTEXTO DE JI

A presente reflexão refere-se à Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância, integrada no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proposta pela docente Joana Luís, bem como os restantes docentes responsáveis pela mesma. O principal objetivo desta tarefa para além de incidir no seminário concretizado no dia 4 de abril, relativo à abordagem de projeto, é refletir sobre os dias de intervenção que ocorreram durante os dias 8, 9 e 10 de abril, com o grupo de crianças que integra a sala 1. Se tivesse de caracterizar este seminário e a semana de intervenção referente a esta reflexão, por uma palavra seria CONFORTO.

Conforto por compreender com a partilha realizada no seminário, que durante as semanas anteriores liguei o *complicómetro*. As quatro estudantes do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar partilharam a dificuldade comum entre todas em dar início ao projeto. E de certa forma, transmitiram o conforto de que nós todos conseguimos precisamos é de desmistificar o trabalho de projeto. Não é necessário que o projeto se inicie porque alguma criança perguntou alguma coisa, mas sim ter atenção à envolvência das crianças e conseqüente curiosidade que pode surgir numa problemática e assim, dar início a um projeto. No que toca à sala 1, acho que o facto de iniciarmos a nossa intervenção desde a intervenção conjunta com “mini” projetos foi uma boa decisão porque de certa forma a inserção de métodos diferentes de trabalho é bem aceite por parte do grupo durante a intervenção de ambas as mestrandas. Segundo Parente (2012), aprender a colocar questões é um processo difícil e complexo para todos nós, que naturalmente estamos mais habituados a simplificar do que a problematizar as situações, para isso é necessário um treino contínuo e uma constante revisão dos conhecimentos do grupo de origem. Complementando esta ideia Malavasi & Zoccatelli (2013), afirmam que o trabalho de projeto “exige tempo para treinar a capacidade interrogativa” (p. 14).

Ao longo da semana verifiquei várias evidências de envolvimento do grupo de crianças nas aves em exploração, “o avô da criança D. chegou ao acolhimento a falar com a criança sobre o pica-pau” (nota de campo da manhã de dia 8 abril), “a criança O teve aproximadamente 5 minutos a mostrar a casa dos pássaros ao pai, nomeando cada pássaro” (nota de campo da manhã de dia 10 abril). Para além destes registos, também obtive a partilha por parte da educadora, que a mãe da criança L partilhou que a criança vai mais motivada para a escola, desde que as mestrandas estão a

intervir. São estes pequenos momentos que fazem a diferença e deixam-me confortável e consciente de que sou mesmo capaz de ser educadora, desfazendo de certo modo algumas das minhas inseguranças. Um outro momento de conforto foi quando percebi que enquanto par pedagógico melhorámos bastante no que toca aos momentos de provocação orientada em pequenos grupos e gestão do restante grupo de crianças. Esta semana procurei que para o grupo de crianças a documentação se tornasse cada vez mais regular e compreensível de forma a evoluir o grupo “a nível relacional porque os pensamentos nela contidos assumem interpretações e significados dados ao que aconteceu” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 15). Uma das outras evidências mencionadas anteriormente foi a envolvimento e a correspondência de algumas crianças como a criança O, a criança L e a criança I no registo do que foi descoberto ao longo daquela semana.

No segundo dia de intervenção surgiu uma pergunta durante a provocação de registo das diferenças de cada ave. Segundo Malavasi & Zoccatelli (2013), as *boas perguntas* podem “surgir espontaneamente em qualquer momento do dia” (p.15). A criança M afirmou que o seu pássaro era do Brasil, a criança H reafirmou que o seu pássaro era da França e no seguimento da conversa supervisionada pela Mariana, a criança I afirma que não sabe de onde é o seu pássaro e questiona os pares como é que eles sabiam de onde eram os pássaros deles, do qual obteve a resposta “porque sei”. No dia seguinte, após uma reflexão em par pedagógico, decidimos conversar com o grupo de crianças e provocá-lo com a realização de um projeto. De certa forma o grupo demonstrou-se interessado, mas não foi uma boa opção realizar esta conversa ao final do dia, porque para além de haver dispersão do foco, as perguntas não ficaram bem definidas.

Em suma, a próxima semana incidirá na realização e clarificação das primeiras fases da abordagem de projeto, sempre com a certeza de que “a criança é capaz” (Educador Manuel no seminário de dia 4 abril), tendo em conta que “as perguntas legítimas, ao contrário daquelas que preveem desde logo uma resposta parametrizada, não têm uma resposta pré-definida, são imprevistas e acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.15). No seminário foi partilhada a frase: *Nada na vida se alcança sem dar sentido e amor à luta*, de Criatura & Coro dos Anjos, por isso, é necessário luta e tentativas para que o grupo seja participativo tal como se pretende, sabendo que tudo é possível. Desta forma e dando amor à luta serão privilegiados os momentos em pequeno grupo e

consequentemente as partilhas dos acontecimentos ao longo desses mesmos momentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos: nos serviços educativos*. APEI

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche – para aprender com a criança*. CNIS

ANEXO 4 – AUTORIZAÇÕES FORMAIS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Pedido de autorização para a participação do(a) educando(a) na recolha de dados para a realização do projeto de investigação

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação,

O meu nome é Mariana Oliveira e estou a realizar a minha Prática Pedagógica na Sala 1 do Jardim de Infância do Bairro das Almuíñas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior Educação e Ciências Sociais.

Pretendo iniciar a minha investigação neste contexto, com este grupo de crianças tão único e ao longo deste processo precisarei de realizar registos fotográficos e captação e áudio de alguns momentos. Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para a captação de imagens e sons inerentes às vivências do seu/sua educando(a) no JI, com a finalidade de recolher os dados que constituirão a minha investigação.

Importa ainda ressaltar que a captação de imagens e sons, realizada servirão unicamente para fins académicos, no âmbito da investigação, estando a identidade e a privacidade de cada criança totalmente salvaguardada.

Agradeço desde já a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A mestrand(a): _____

Com conhecimento da Educadora: _____

✂

Pedido de autorização para a participação do(a) educando(a) na recolha de dados para a realização do projeto de investigação

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de imagens e captação de sons.

Não autorizo a recolha de imagens e captação de sons.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

_____ Data: ___/___/___

ANEXO 5- GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA

Guião da Entrevista

No âmbito do estudo a ocorrer no Jardim de Infância, com os participantes pertencentes à Sala 1, pretende-se responder à questão de partida: *Quais os contributos da construção participada da documentação pedagógica para a consciência da criança de si enquanto sujeito aprendente?*, através de uma breve entrevista realizada à educadora responsável pela Sala 1. O objetivo desta entrevista é compreender o lugar que a documentação pedagógica ocupa na vida das crianças no contexto pré-escolar, perceber como as crianças adquirem saberes e competências através da construção da documentação pedagógica e compreender a importância dessa documentação no desenvolvimento das crianças

Tema: O Papel da Documentação Pedagógica na vida das Crianças

Objetivos gerais:

- Compreender que lugar ocupava e ocupa a documentação pedagógica na vida das crianças no contexto;
- Perceber de que forma as crianças adquirem saberes e competências e os desenvolve durante a construção da documentação pedagógica;
- Refletir de que forma as crianças adquirem saberes e competências e os desenvolvem durante a construção da documentação pedagógica.

Entrevistada: (educadora)		Data: 29/05/2024	Local: Jardim de Infância
BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	
Questões de contexto	- Informar da transcrição da entrevista para validação (<i>a posteriori</i>) - Conhecer o perfil profissional da educadora; - Estabelecer um contexto para as respostas que se seguem.	<i>Desde já agradeço a sua disponibilidade e questiono em modo de autorização se posso dar início à gravação voz desta entrevista para posterior transcrição.</i> - Pode falar-me um pouco sobre o seu trabalho e a sua experiência como educadora? -Qual a sua relação com a documentação pedagógica? - Que tipo de documentação utiliza na sua prática?	
Questões específicas	- Compreender o lugar que a documentação pedagógica ocupa na vida das crianças no contexto.	- Como descreve o papel da documentação pedagógica no dia a dia das crianças? - Qual é a reação das crianças à documentação pedagógica? Elas demonstram interesse e envolvimento? - Qual o impacto da realização da documentação pedagógica na comunidade escolar?	

	<p>- Perceber de que forma as crianças adquirem saberes e competências e os desenvolvem durante a construção da documentação pedagógica.</p>	<p>- Na sua opinião, como é que a documentação pedagógica contribui para a aquisição de novos conhecimentos pelas crianças? Pode dar exemplos específicos?</p> <p>- De que forma a documentação pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de competências, por exemplo de competências de comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico?</p> <p>- Das documentações pedagógicas realizadas até à data, qual acha a mais significativa no desenvolvimento de competências?</p> <p>- Como é que as crianças participam na criação e atualização da documentação pedagógica?</p>
	<p>- Compreender a importância da documentação pedagógica no desenvolvimento das crianças.</p>	<p>- Na sua opinião, qual a importância da documentação pedagógica para o desenvolvimento global das crianças?</p> <p>- Que benefícios identifica nas crianças que estão regularmente envolvidas na documentação pedagógica?</p> <p>- Quais as diferenças mais significativas que identifica no grupo de crianças antes e pós inserção da documentação pedagógica no contexto?</p> <p>- Como a documentação pedagógica influencia o relacionamento <i>intra</i> comunidade escolar?</p>
Questões finais	<p>- Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende acrescentar algo.</p>	<p>- Na sua opinião quais os principais desafios e benefícios da utilização da documentação pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar?</p> <p>- Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre o papel da documentação pedagógica na vida das crianças?</p>
Agradecimentos e validação da entrevista	<p>- Agradecer a colaboração.</p>	<p><i>Muito obrigada pelo seu tempo e pelas suas respostas detalhadas.</i></p>
<p>Observação</p> <p>Este guião serve apenas como guia das questões a serem realizadas, caso seja necessário o acrescento de mais questões ou ocultação das mesmas, este processo será mediado durante a entrevista.</p>		

ANEXO 6- TRANSCRIÇÃO DAS VOZES DAS CRIANÇAS COM AS NOTAS DE CAMPO, DURANTE AS SESSÕES

Momento	Vozes das crianças e notas de campo			
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
<p>Indução (quem inicia, como se formula a ideia)</p>	<p>30/04/2024</p> <p><i>Num momento em grande grupo, a investigadora convidou as crianças a visionarem o vídeo com a compilação de vários momentos alusivos à comemoração do Dia Mundial da Dança.</i></p> <p><i>Durante o visionamento do vídeo:</i></p> <p>- Eu vi o Moisés</p> <p>- Sou eu</p> <p>- Tás ali</p> <p>- Tanta gente!</p> <p>- Olha!</p> <p>- Eu tou ali!</p>	<p>08/05/2024</p> <p><i>Durante a semana, tal como já era habitual, foi disponibilizada para utilizar livremente máquina fotográfica. A investigadora imprimiu todas as fotografias retiradas e convidou o grupo de participantes a reunir na cantina, como anteriormente.</i></p> <p><i>Apresentou as fotografias impressas em cima da mesa e questionou:</i></p> <p>- Vocês tiraram fotografias durante esta semana? - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu não quis! - <i>Maria</i></p>	<p>29/05/2024</p> <p><i>A Maria e a Marta lembraram os desenhos anteriormente realizados pelo grupo, e reuniram o grupo de participantes no refeitório, onde a mestranda levou os desenhos realizados anteriormente pelo grupo de crianças.</i></p> <p>- Hoje temos aqui todos os desenhos que fizemos ontem e tem aqui escrito o que me disseram: “pôr na árvore pássaros a voar”, “o planeta terra”, “na rua um copo com sumo”, “meter a gaiola, o planeta e os pássaros”, “fazer lá fora e colocar o pássaro no planeta”, “bandeiras”, “o pássaro na árvore</p>	<p>03/06/2024</p> <p><i>Durante o momento final de expressão dramática do projeto das aves o Igor foi ter com a mestranda e disse:</i></p> <p>- Podes gravar, para depois mostrarmos?</p> <p>- Sim! – mestranda</p> <p>05/06/2024</p> <p><i>Já com os participantes reunidos no refeitório, a mestranda levou o tablet e questionou:</i></p> <p>- Alguém sabe o que tenho aqui dentro?</p> <p>- Não sei! – <i>Maria</i></p> <p>- Tu achas que agente vai adivinhar, se agente nunca usou o tablet? – <i>Marta</i></p> <p>- É o quê? – <i>Maria</i></p>

<p>- Eu estou a fazer o Mateus!</p> <p><i>Depois do vídeo terminado, todos batem às palmas.</i></p> <p>- Gostaram do vídeo? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim</p> <p>- Sim</p> <p>- Sim</p> <p>- Então e o que é que acham que podemos fazer com o vídeo? - <i>mestranda</i></p> <p>- Guardá-lo!</p> <p>- Guardá-lo onde?</p> <p>- É para guardar no computador! - <i>Diogo</i></p> <p>- No meu computador? Só eu é que vou ver o vídeo? O meu computador não está sempre na sala! - <i>mestranda</i></p>	<p>- Eu sim e o Diogo também! - <i>Igor</i></p> <p>- Eu também! - <i>Marta</i></p> <p>- O que é que nós podemos fazer com estas fotografias? - <i>mestranda</i></p> <p>- Nada! - <i>Diogo</i></p> <p>- Ah! Eu sei! - <i>Marta</i></p> <p>- Nada. - <i>Diogo</i></p> <p>- Colar numa coisa! - <i>Marta</i></p> <p>- Não, nada! - <i>Diogo</i></p> <p>- Sim, colar num papel, num papel grande e colocarmos lá na sala! - <i>Marta</i></p> <p>- Não, num papel pequeno! - <i>Diogo</i></p> <p>- Ah! Não, eu sei, podemos colocar numa folha grande e colocar no refeitório! - <i>Igor</i></p> <p>- Mas aqui não dá! -</p>	<p>com o sol”, “fazer lá fora com o meu pássaro”, “pôr a gaiola” - <i>mestranda</i></p> <p>- Pôr a gaiola - <i>Diogo</i></p> <p>- “Lá fora meter o planeta, a águia e as bandeiras” - <i>mestranda</i></p> <p>- Pôr as bandeiras - <i>Diogo</i></p> <p>- “Pôr o cisne e os pássaros dos amigos”, “pôr corações” - <i>mestranda</i></p> <p>- Pôr corações - <i>Diogo</i></p> <p>- Olha é o meu! - <i>Igor</i></p> <p>- “Pôr pássaros, neve e carro”, “colocar a estátua o planeta e a gaiola na rua”. - <i>mestranda</i></p> <p>- Esse é da Laurinha - <i>Maria</i></p> <p>- “Colocar o pássaro”, “na rua colocar as bandeiras”, “o planeta e os pássaros”, “pôr o planeta perto dos</p>	<p>- Deve ser um vídeo! - <i>Marta</i></p> <p>- É, eu acho que é vídeo! - <i>Maria</i></p> <p>- É! - <i>Marta</i></p> <p>- É o vídeo que eu pedi! - <i>Igor</i></p> <p><i>A mestranda coloca o vídeo a dar e o grupo de criança observa em silêncio.</i></p> <p>- Olha ali eu! - <i>Igor</i></p> <p>- Um pombo! - <i>Marta</i></p> <p>- Olha ele em pé! - <i>Maria</i></p> <p>- Eu quero ver, eu quero ver de novo! - <i>Marta</i></p>
---	---	---	--

<p>- Podemos pôr no telemóvel da mãe – <i>Maria</i></p> <p>- Podemos decorar o vídeo – <i>Igor</i></p> <p>- Como é que podemos fazer para o vídeo aparecer nos telemóveis dos pais? - <i>mestranda</i></p> <p>- Mandar!- <i>criança J</i></p> <p>- Mandar no WhatsApp! – <i>criança O.</i></p> <p>- Nós podemos ver se é possível fazer um QrCode e depois os pais vão lá com o telemóvel e têm o vídeo no telemóvel, é isso? (<i>perguntou a mestranda</i>)</p> <p>- Sim! – <i>criança L.</i></p> <p>- Sim! – <i>criança O.</i></p> <p>- Podíamos pôr na televisão! – <i>criança</i></p>	<p><i>Marta</i></p> <p>- Vamos pôr atrás da porta! – <i>Diogo</i></p> <p>- Sim, atrás da porta! – <i>Igor</i></p> <p>- Foi o que eu disse! – <i>Diogo</i></p>	<p>feijões”, “pôr na rua bandeira, pássaro e planeta terra”, “pôr a estátua do pavão”, “na rua o planeta”, “a gaiola e o pássaro”, “o planeta, a gaiola e os pássaros”, “pôr os pássaros e o planeta”. Estes desenhos vão ser postos na gaveta? - <i>mestranda</i></p> <p>- Agente pode pendurar para verem! – <i>Maria</i></p>	
---	---	---	--

	<p><i>I.</i></p> <p>- Sim, na tv! – <i>criança M</i></p> <p>- Na televisão lá de casa! - <i>Marta</i></p> <p>- Sim, eles fazem para depois todos mostrarmos o que fizemos!</p>			
<p>Planeamento (como vamos realizar, porquê, com o quê)</p>	<p>06/05/2024</p> <p><i>Na semana seguinte, já com o grupo de crianças definido, o grupo foi convidado a reunir pela investigadora para relembrar a partilha do vídeo.</i></p> <p>- Vocês lembram-se do vídeo do dia da dança? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim! – <i>Maria</i></p> <p>- Dia Mundial da Dança! – <i>Diogo</i></p> <p>- Tínhamos falado que íamos fazer um</p>	<p>08/05/2024</p> <p>- Atrás de qual porta? - <i>mestranda</i></p> <p>- Daquela – <i>Duarte</i></p> <p>- Daquela? – <i>Maria</i></p> <p>- Não, daquela! Daquela! – <i>Diogo</i></p> <p>- Ou daquela ali no fundo? – <i>Maria</i></p> <p>- Não daquela! – <i>Diogo</i></p> <p>- Onde tem os desenhos? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim! - <i>Diogo</i></p> <p>- Vamos colar onde estão os desenhos,</p>	<p>29/05/2024</p> <p>- Já sei, aqui fora algures! – <i>Marta</i></p> <p>- Agente pode colocar naquele armário onde tem aquele painel – <i>Maria</i></p> <p>- Porque é que vocês querem pôr lá os desenhos? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sei lá! – <i>Igor</i></p> <p>- Para os nossos pais, avós, avôs – <i>Marta</i></p> <p>- Tios, tias – <i>Maria</i></p> <p>- Mãe, para verem! – <i>Marta</i></p> <p>- Ah! Já sei! E também</p>	<p>05/06/2024</p> <p>- O que é que vamos fazer com este vídeo? - <i>mestranda</i></p> <p>- Nada! – <i>Diogo</i></p> <p>- Sim, vamos ver! – <i>Marta</i></p> <p>- Me dá o tablet! – <i>Maria</i></p> <p>- Não, no telemóvel! - <i>Diogo</i></p> <p>- Podemos colocar lá a passar como o outro vídeo! - <i>Marta</i></p> <p>- No mesmo sítio? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim, para os pais verem! - <i>Maria</i></p> <p>- Mas precisamos de uma cartolina para pôr atrás do tablet! – <i>Marta</i></p>

<p>QRCode para os telemóveis dos pais, mas não podemos fazer isso porque depois o vídeo fica com toda a gente e não pode ser, temos um problema! O que é que nós podemos fazer com o vídeo?</p> <p>- <i>mestranda</i></p> <p>- Colocar à porta para eles verem, só! – <i>Marta</i></p> <p>- À porta onde? E como vai passar o vídeo? - <i>mestranda</i></p> <p>- Não pode ser na rua, porque pode chover! – <i>Igor</i></p> <p>- Metemos naquela porta! – <i>Marta</i></p> <p>- Na entrada? – <i>Maria</i></p> <p>- Sim, da entrada, lá fora e assim os pais ou as mães veem o vídeo! Espera tem de ser</p>	<p>para os nossos pais verem! - <i>Igor</i></p> <p>- Estes desenhos, estes desenhos, estes desenhos – <i>Diogo</i></p> <p>- Então de que materiais precisamos? - <i>mestranda</i></p> <p>- Uma cartolina azul! – <i>Marta</i></p> <p>- Vermelha! – <i>Diogo</i></p> <p>- Azul! – <i>Marta</i></p> <p>- Rosa! – <i>Maria</i></p> <p>- Azul! – <i>Igor</i></p> <p>- Rosa! – <i>Marta</i></p> <p>- Vermelho! Amarelo! – <i>Diogo</i></p> <p>- Fomos mais a votar azul! – <i>Igor</i></p> <p>- Então concordam que seja azul? - <i>mestranda</i></p> <p>- Tá! – <i>Maria</i></p> <p>- Temos de escrever alguma coisa! –</p>	<p>os cães! – <i>Igor</i></p> <p>- Mas eu sei de quem é este! É da Joana! – <i>Marta</i></p> <p>- Também caracóis, também zebras, também a Maria! – <i>Diogo</i></p> <p>- A Maria? – <i>Marta</i></p> <p>- Sim, a Maria! – <i>Isac</i></p> <p>- Então vamos lá pôr os desenhos? - <i>mestranda</i></p> <p>- Não! – <i>Diogo</i></p> <p>- Pois, temos de escrever alguma coisa para saberem o que é! – <i>Marta</i></p> <p>- Sim! – <i>Igor</i></p> <p>- Sim! Agente pode escrever... – <i>Maria</i></p> <p>- Jubileu? – <i>Igor</i></p> <p>- A cozinha da Marta – <i>Diogo</i></p> <p><i>Todos riem.</i></p> <p>- Jubileu? – <i>Maria</i></p>	<p>- Escrito, “O dia das crianças!” – <i>Maria</i></p> <p>- É melhor “O dia dos pássaros!” Vou buscar as canetas! – <i>Marta</i></p>
---	---	---	--

na porta, mas na parte de dentro –
Marta

- Eu acho melhor colocar aqui na cantina! – *Maria*

- Mas como vamos passar o vídeo? –
mestranda

- Podemos pôr uma televisão! - *Diogo*

- Num tablet! –
Marta

- Boa ideia, não tinha pensado nisso, e fica só o tablet ali ao pé da porta, é isso? -
mestranda

- Não! – *Maria*

- Falta fazer o cartaz! – *Marta*

- Não! – *Diogo*

- Não! – *Igor*

- Sim! – *Maria*

A Marta ri e diz:

- Os homens dizem

Marta

- Porque é que nós vamos colocar ali a cartolina? -
mestranda

- Para os pais verem! –
Igor

- Sim, é para os pais verem! – *Marta*

- Foram as nossa ideias! –
Marta

- Então vamos escrever ideias! – *Maria*

- Sim, numa cartolina? Rosa? – *Marta*

- Então eu vou lá buscar a cartolina e as canetas! –
Maria

	<p>que não e as mulheres dizem que sim! – <i>Marta</i></p> <p>- Porque é que vamos fazer o cartaz? - <i>mestranda</i></p> <p>- Para eles verem o que fizemos! – <i>Marta</i></p> <p>- Então Diogo podes ir buscar uma folha branca e um copo de canetas? - <i>mestranda</i></p> <p><i>O Diogo saiu a correr até à sala.</i></p> <p>- O que é que vai ter o cartaz? - <i>mestranda</i></p> <p>- Vamos escrever “olha para aqui”! – <i>Marta</i></p> <p>- Mas tu sabes escrever? – <i>Maria</i></p>			
<p>Construção (quem faz o quê, quando,</p>	<p>06/05/2024 <i>O processo de construção</i></p>	<p>08/05/2024 - Então vamos pôr as mãos à obra! O que é</p>	<p>29/05/2024 - Então já temos aqui a cartolina e as... -</p>	<p>05/06/2024 - Como é? – <i>Maria</i></p>

<p>onde)</p>	<p><i>começou logo de seguida, por iniciativa dos participantes:</i></p> <p>- Diz as letras! – <i>Marta</i></p> <p>- ó - <i>mestranda</i></p> <p>- éle - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu posso escrever a seguir? – <i>Maria</i></p> <p>- Podemos escrever todos, não? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim! – <i>Maria</i></p> <p>- agá - <i>mestranda</i></p> <p>- á - - <i>mestranda</i></p> <p>- Agora é um pê - <i>mestranda</i></p> <p>- Pê de pai? – <i>Maria</i></p> <p>- Um á, um érre e um á - <i>mestranda</i></p> <p>- Esse érre está torto! – <i>Diogo</i></p> <p>- Agora falta “aqui”, escreve um</p>	<p>que precisamos de ir buscar? - <i>mestranda</i></p> <p>- A cartolina! – <i>Diogo</i></p> <p>- Cola! – <i>Maria</i></p> <p>- Canetas! – <i>Marta</i></p> <p><i>Todos, um de cada vez começaram a colar as fotografias que cada um seleccionou.</i></p> <p>- O que é que nós vamos escrever na cartolina? - <i>mestranda</i></p> <p>- Dia da Mãe! – <i>Diogo</i></p> <p>- Não! Isso já passou! – <i>Marta</i></p> <p>- Feliz Dia do Pai! – <i>Igor</i></p> <p>- Feliz Dia do Pai? Piorou! – <i>Maria</i></p> <p><i>Todos riem.</i></p> <p>- Temos de escrever o que aprendemos! –</p>	<p><i>mestranda</i></p> <p>- Canetas! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu vou desenhar o meu cão – <i>Igor</i></p> <p>- Vamos escrever assim i-dei-as – <i>Maria</i></p> <p>- Eu já volto! - <i>Diogo</i></p> <p>- Eu vou fazer o meu cão, que se chama Spaidi, Vá corta Mar! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu posso escrever “ideias”? Eu vou escrever, como se escreve? – <i>Maria</i></p> <p>- I - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu vou escrever com três cores! – <i>Diogo</i></p> <p>- Agora é o dê! - <i>mestranda</i></p> <p>- O dê! – <i>Maria</i></p> <p>- O dê, o dê, o dê! – <i>Diogo</i></p> <p>- Faz grosso! – <i>Maria</i></p> <p>- Agora é um é! -</p>	<p>- Começa com o ó! Depois o D! - <i>mestranda</i></p> <p>- Ah, é aquele assim? – <i>Maria</i></p> <p>- Sim, agora é o i! E para a palavra dia qual é a letra que falta? - <i>mestranda</i></p> <p>- Falta o á! – <i>Diogo</i></p> <p>- Á? – <i>Maria</i></p> <p>- É, eu sei! – <i>Diogo</i></p> <p>- Mas deixo espaço? – <i>Maria</i></p> <p>- Não, é toda a palavra! – <i>Diogo</i></p> <p>- Agora posso ser eu? – <i>Marta</i></p> <p>- Então agora é a palavra dos. É um dê. - <i>mestranda</i></p> <p>- É igual a este [aponta] – <i>Maria</i></p> <p>- E depois? – <i>Marta</i></p> <p>- É o ó e o esse. - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu quero escrever pássaros! – <i>Diogo</i></p> <p>- Então escreve! – <i>Maria</i></p> <p>- O pê. O á. Dois esses. -</p>
--------------	---	--	---	---

<p>á. - <i>mestranda</i></p> <p>- Já está ali um á! – <i>Marta</i></p> <p>- Agora um quê! – <i>mestranda</i></p> <p>- Eu sei fazer um quê de qua qua! – <i>Maria</i></p> <p>- Quero fazer o u, porque só fiz 3! – <i>Diogo</i></p> <p>- O i é um traço com um ponto, não é? – <i>Marta</i></p> <p>- Sim! – <i>Diogo</i></p> <p>- Pronto, e agora? – <i>mestranda</i></p> <p>- Agora temos de desenhar setas! – <i>Igor</i></p> <p>- E corações! – <i>Diogo</i></p> <p>- Vamos desenhar um de cada vez! – <i>Marta</i></p> <p>- Um raio? – <i>Diogo</i></p>	<p><i>Marta</i></p> <p>- O planeta! – <i>Maria</i></p> <p>- Então escreve! – <i>Diogo</i></p> <p><i>A</i> <i>mestranda</i> <i>soletrou letra a letra</i> <i>até completar a</i> <i>palavra.</i></p> <p>- Já está pronto? – <i>mestranda</i></p> <p>- Não, eu ainda não escrevi, vamos escrever como fizemos! – <i>Marta</i></p> <p>- Preparámos a bola, depois colámos fita cola para preparar e depois pintámos! – <i>Diogo</i></p> <p>- Isso, e pintámos tudo todos! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu vou escrever preparámos, podes dizer? – <i>Diogo</i></p> <p><i>A</i> <i>mestranda</i> <i>soletrou a palavra</i> <i>“preparámos”.</i></p>	<p><i>mestranda</i></p> <p>- Esse dê parece mesmo um coração – <i>Igor</i></p> <p>- É um coração, tu é que és um coração, oh coração! – <i>Diogo</i></p> <p>- Oh meu deus do céu! – <i>Igor</i></p> <p>- Podemos fazer mais alguma coisa aqui em cima! – <i>Marta</i></p> <p>- E agora? – <i>Maria</i></p> <p>- Um i - <i>mestranda</i></p> <p>- Podemos escrever coisas! – <i>Marta</i></p> <p>- Coisas? Que coisas? – <i>Maria</i></p> <p>- As nossas caminhas! - <i>Diogo</i></p> <p>- Vamos escrever as nossas ideias e desenhar um cão! – <i>Igor</i></p> <p>- O meu é Mimi e Mickey! – <i>Diogo</i></p> <p>- Nós estamos a falar dos pássaros! – <i>Marta</i></p>	<p><i>mestranda</i></p> <p>- Um á. – <i>Diogo</i></p> <p>- Estamos a ficar sem espaço, vou buscar outra folha! – <i>Maria</i></p> <p>- Ei, eu ainda não desenhei! – <i>Igor</i></p> <p>- Calma, ainda só estamos a escrever – <i>Marta</i></p> <p>- Os amigos que estão na sala ainda não viram o vídeo! É melhor mostrarmos – <i>Igor</i></p> <p>- Sim, é melhor! – <i>Marta</i></p> <p>- Agora é o érre, o ó, e o? - <i>mestranda</i></p> <p>- Ésse! – <i>Diogo</i></p> <p>- Vamos passar tudo para esta folha! – <i>Maria</i></p> <p><i>O Diogo abandonou o grupo</i> <i>e foi para a sala.</i></p> <p>- Então é só escrever igual, com as mesmas letras! – <i>Maria</i></p> <p>- Depois podemos fazer desenhos? – <i>Marta</i></p> <p>- Eu também quero ficar com</p>
--	---	---	---

<p>- É um trovão! – <i>Marta</i></p> <p>- Quem for cego não consegue ver! – <i>Igor</i></p> <p>- Faz o que quiseres! – <i>Maria</i></p> <p>- É uma seta! – <i>Marta</i></p> <p>- Vou escolher outra cor! – <i>Maria</i></p> <p>- Eu quero fazer o símbolo do Benfica! – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu vou fazer a bandeira do Brasil! – <i>Maria</i></p> <p>- Eu sou de Portugal, por isso, vou fazer a bandeira de Portugal! Como é? – <i>Marta</i></p> <p>- É verde e vermelho com uma bola amarela! – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu estou a fazer</p>	<p>- Nós não vamos pôr colámos fita cola, nós forrámos a bola! – <i>Marta</i></p> <p>-Então? – <i>Maria</i></p> <p>- Vamos só pôr forrámos, eu escrevo! Podes dizer? - <i>Marta</i></p> <p><i>A mestranda soletrou a palavra “forrámos”.</i></p> <p>- E agora eu escrevo pintámos! – <i>Igor</i></p> <p><i>A mestranda soletrou a palavra “pintámos”.</i></p> <p>- Está feito! – <i>Diogo</i></p> <p><i>A mestranda leu, em conjunto decidiu-se que faltava o “e” e ainda se escreveu as partilhas das aprendizagens partilhadas pelas crianças, já com a gravação parada.</i></p>	<p>- Como é que se escreve então? – <i>Igor</i></p> <p>- É um á! - <i>mestranda</i></p> <p>- Agora já não é grosso, posso pintar? – <i>Maria</i></p> <p>- A seguir é um ésse! – <i>Diogo</i></p> <p>- Então vocês podem desenhar o que vocês querem enquanto eu desenho o meu cão – <i>Igor</i></p> <p>- Agora é um éne. - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu faço um para tu saberes Marta! – <i>Diogo</i></p> <p>- Depois um ó. - <i>mestranda</i></p> <p>- Vai ficar as nossas caminhas! – <i>Diogo</i></p> <p>- Caminhas? Não, é ideias! Ainda não experimentaste o amarelo! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu ia experimentar agora a caneta amarela! – <i>Diogo</i></p>	<p>a Marta! – <i>Maria</i></p> <p>- Eu posso escrever essa palavra? – <i>Igor</i></p> <p>- Claro, está aqui! O dê, o ó e o ésse! - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu agora escrevo pássaros! – <i>Marta</i></p> <p><i>O Igor abandonou o grupo e foi para a sala.</i></p> <p>- Não faças muito grande! – <i>Maria</i></p> <p>- O meu pássaro vai ter short! – <i>Maria</i></p> <p>- Este ésse parece um cinco! – <i>Marta</i></p> <p>- Agora é um érre! - <i>mestranda</i></p> <p>- Grande! – <i>Marta</i></p> <p>- Porque é que não me lembrei do meu pássaro ter óculos! – <i>Maria</i></p> <p>- Falta o ó e o ésse! - <i>mestranda</i></p> <p>- Agora vou escrever aqui pássaro! Ou então o meu nome! – <i>Maria</i></p>
--	--	---	--

<p>uma casa! – <i>Igor</i></p> <p>- Podem ser todas setas, mas diferentes! – <i>Marta</i></p> <p>- Não, são setas e casas! – <i>Igor</i></p> <p>- Vou fazer agora uma setinha, a seta de Lisboa! – <i>Diogo</i></p> <p>- Minha vez! – <i>Maria</i></p> <p>- Agora é a vez da Mariana! – <i>Diogo</i></p> <p>- Ela não quer, e ela é Mar, não é Mariana! – <i>Marta</i></p> <p>- Caraca – <i>Igor</i></p> <p>- Caraca ou moleque? – <i>Diogo</i></p> <p>- Meu pai amado! – <i>Maria</i></p> <p>- Não é assim a bandeira do Brasil! – <i>Diogo</i></p> <p>- É sim, shiu! – <i>Maria</i></p>		<p>- Agora são dois esses! – <i>mestranda</i></p> <p>- E a preta? Também ainda não usaste! – <i>Igor</i></p> <p>- Não! Eu já experimentei a preta – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu ainda não experimentei nenhuma! – <i>Igor</i></p> <p>- Só falta o amarelo! – <i>Diogo</i></p> <p>- Com licença Marta – <i>Maria</i></p> <p>- Espera! – <i>Marta</i></p> <p>- Agora é o á e depois o ésse! – <i>mestranda</i></p> <p>- É a minha vez de fazer o á! – <i>Diogo</i></p> <p>- É a minha vez de fazer o meu cão! – <i>Igor</i></p> <p>- Vá Marta só falta o ésse! Faz o ésse! – <i>Diogo</i></p> <p>- Ai que susto! Diogo as canetas não têm tampa! Também preciso</p>	<p>- Já está, posso desenhar com a Maria? – <i>Marta</i></p> <p><i>Desenham em silêncio.</i></p> <p>- Temos de pôr isso para enfeitar também! – <i>Marta</i></p> <p>- Onde estão os meninos? Vou chamar! – <i>Maria</i></p> <p>- Qual é a cor da cartolina que vamos usar? – <i>mestranda</i></p> <p>- Rosa! – <i>Maria</i></p> <p>- Sim, rosa! – <i>Marta</i></p> <p>- Não, rosa não pode ser... – <i>Maria</i></p> <p>- Azul? – <i>Marta</i></p> <p>- Azul! – <i>Maria</i></p> <p>- Verde! – <i>Marta</i></p> <p>- Azul! – <i>Maria</i></p> <p>- Verde! – <i>Marta</i></p> <p>- Azul! – <i>Maria</i></p> <p>- Verde! – <i>Marta</i></p> <p>- Azul! – <i>Maria</i></p> <p>- Verde! – <i>Marta</i></p> <p>- Azul! – <i>Maria</i></p>
---	--	--	--

<p>- É chicha! – Igor</p> <p><i>Todos riem enquanto continuam a desenhar:</i></p> <p>- Eu vou fazer um peixe grande! – Diogo</p> <p>- Tu não sabes fazer, eu é que sei! – Igor</p> <p>- Eu fiz uma borboleta e eu amei! – Maria</p> <p>- Já não me lembro como é a bandeira de Portugal! – Marta</p> <p>- Queres que vá à sala ver? – Maria</p> <p>- Vai lá, rápido! – Marta</p> <p>- É vermelho, verde e depois a bola no centro amarela. – Maria</p> <p>- A Mar não quer fazer nada! –</p>		<p>desta! – Igor</p> <p>- Igor não empurra! Igor! – Maria</p> <p>- As nossas ideias! – Diogo</p> <p>- Agora cortas aqui! – Marta</p> <p>- Eu quero desenhar! – Diogo</p> <p>- Sim vamos desenhar o cão! – Igor</p> <p>- Eu quero desenhar um pássaro! – Marta</p> <p>- Eu também vou desenhar um cão! – Maria</p> <p>- Na, na, na, nananana – Diogo</p> <p>- Dá espaço Maria! – Igor</p> <p>- Na, na, na, nananana. Na, na, na, nananana. Na, na, na, nananana – Diogo</p> <p>- Larga Maria! Parem! – Igor</p>	<p>- Verde! - Marta</p> <p>- Azul! - Maria</p> <p>- Verde! - Marta</p> <p>- Tá bom, fica verde então! – Maria</p> <p>- Marta, sabia que no 1.º ano, foi o que minha irmã me disse, vamos aprender a ler e a escrever sozinhas! – Maria</p> <p>- Sim, eu sei, mas agora estamos a desenhar! – Marta</p> <p>- Risquei, vou pegar todas essas letras! – Maria</p> <p>- Os meninos são legais? – Maria</p> <p>- Ahn? – Marta</p> <p>- Os meninos são legais? – Maria</p> <p>- Hm, não! – Marta</p> <p>- Só a criança I! – Maria</p> <p>- É! – Marta</p> <p>- Como é que vamos pôr a folha na cartolina? – <i>mestranda</i></p> <p>- Com cola! – Maria</p>
--	--	--	---

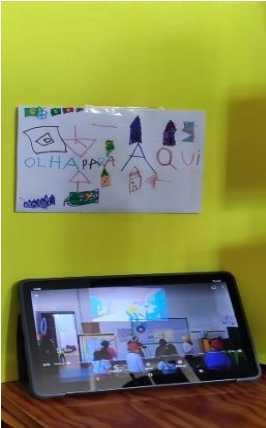
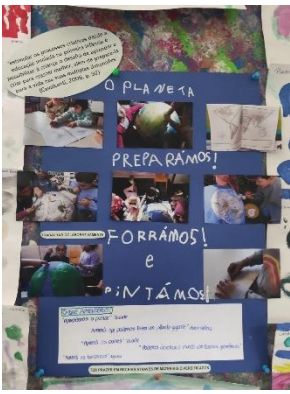


<p><i>Diogo</i></p> <p>- Já está! Eu fiz este, este e este – <i>Marta</i></p> <p>- Já está! – <i>Igor</i></p> <p>- O que é que nós aprendemos neste dia da dança? – <i>mestranda</i></p> <p>- A Marta a dançar o jubileu – <i>Igor</i></p> <p><i>Todos riem:</i></p> <p>- Agora é a minha vez! – <i>Diogo</i></p> <p>- Cada um pinta a sua! – <i>Marta</i></p> <p>- Cada um pinta a sua casa! – <i>Igor</i></p> <p>- Mas eu não consigo! – <i>Diogo</i></p> <p>- Consegues, consegues! – <i>Igor</i></p> <p>- A Maria fez outra bandeira do Brasil? – <i>Diogo</i></p> <p>- Não fui eu! –</p>		<p>- Não, para tu! – <i>Marta</i></p> <p>- Na, na, na, nananana – <i>Diogo</i></p> <p>- Larga a mesa! – <i>Marta</i></p> <p>- Não vais perceber! – <i>Maria</i></p> <p>- Vocês não largam! – <i>Igor</i></p> <p>- Na, na, na, nananana. Uau! Que é que estás a fazer Igor? – <i>Diogo</i></p> <p>- Um cão! – <i>Igor</i></p> <p>- Ei! Posso pintar a mesa? Posso pintar o chão? Posso pintar o teto? Posso pintar a cadeira? – <i>Maria</i></p> <p>- Eu vou pintar a tua cara! – <i>Diogo</i></p> <p>- Posso pintar o bibe do Diogo? Posso pintar os óculos da Marta? – <i>Maria</i></p> <p><i>Todos riem.</i></p> <p>- Eu vou pintar o teu</p>	<p>- Na outra vez nós usámos fita cola! – <i>Marta</i></p> <p>- Então vou buscar a fita e trago o Diogo e o Igor! – <i>Maria</i></p> <p><i>O Diogo e o Igor voltam a reunir-se na cantina.</i></p> <p>- Ei, eu não sabia que era para desenhar! Também quero! – <i>Diogo</i></p> <p>- Nós já tínhamos dito que íamos desenhar – <i>Marta</i></p> <p>- Eu não ouvi, eu não ouvi! – <i>Diogo</i></p> <p>- O balão do João sobe sobe pelo ar, está feliz o petiz... – <i>Marta</i></p> <p>- Deixa espaço para os meninos! Mas o Igor tem de vir logo! – <i>Maria</i></p> <p>- A Maria estava aí! – <i>Marta</i></p> <p>- A Maria senta-se no colo! – <i>Igor</i></p> <p>- Ei! Diogo eu estava aí! Sai daí! – <i>Maria</i></p> <p>- Oh Maria podes sentar-te</p>
---	--	---	--

<p><i>Maria</i></p> <p>- Já está feito! –</p> <p><i>Marta</i></p>		<p>cabelo! – <i>Diogo</i></p> <p>- Olha o que eu fiz Maria! – <i>Marta</i></p> <p><i>Todos riem.</i></p> <p>- Posso pintar a geladeira? – <i>Maria</i></p> <p>- Eu vou, eu vou! – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu vou! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu é que vou! – <i>Maria</i></p> <p><i>Dirigem-se até ao frigorífico e começam a fazer sons como shhhshhhshh. Todos riem e regressam.</i></p> <p>- Eu sou a Mayacha! – <i>Marta</i></p> <p>- Ei! É a minha cor! – <i>Diogo</i></p> <p>- Não, é a minha cor! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu quero o outro pedaço! – <i>Maria</i></p> <p>- Fizeste um cão? – <i>Igor</i></p> <p>- Não eu desenhei outra</p>	<p>aqui ao pé de mim! – <i>Igor</i></p> <p>- Tenho de fazer uma bolsa! – <i>Maria</i></p> <p>- Eu faço um carro banana! – <i>Diogo</i></p> <p>- Um carro banana? Ou batata? – <i>Maria</i></p> <p>- Estou só a escrever! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu vou escolher três cores! – <i>Igor</i></p> <p>- Não falem alto! Estão a atrapalhar e estou a esquecer das letras! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu fiz uma batata voadora! – <i>Maria</i></p> <p>- Uhu uma batata gostosa! – <i>Diogo</i></p> <p>- Uma batata frita! – <i>Igor</i></p> <p>- Não! É uma batatinha cozida! – <i>Diogo</i></p> <p>- Tens de me dar espaço para desenhar! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu já acabei! – <i>Diogo</i></p> <p>- Terminei! – <i>Marta</i></p>
---	--	---	---

			<p>coisa! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu estou desenhando um feijão! – <i>Maria</i></p> <p>- Feijão roxo? - <i>Igor</i></p> <p>- Tá na moda feijão roxo! – <i>Maria</i></p> <p>- Este é um feijão amarelo! – <i>Diogo</i></p> <p>- Feijão castanho! Vou fazer um castanho! – <i>Maria</i></p> <p>- Ei, é a minha cor! – <i>Igor</i></p> <p>- Eu já acabei! – <i>Marta</i></p> <p>- Ei, deixa-me desenhar! – <i>Igor</i></p> <p>- Oh não estou a conseguir pintar por causa do Igor! – <i>Maria</i></p> <p>- Preto porque está cego! – <i>Diogo</i></p> <p>- Sai do planeta! – <i>Maria</i></p> <p>- Vou sair do planeta! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu vou sair do</p>	<p>- Fecha a tampa da caneta! – <i>Diogo</i></p> <p>- Temos de levar isto para a sala para apresentar! – <i>Marta</i></p> <p>- Eu também quero apresentar! Eu vou apresentar o vídeo! – <i>Diogo</i></p> <p>- E eu apresentou o cartaz! – <i>Marta</i></p> <p>- Olha a batata! - <i>Maria</i></p> <p>- Hakuna Matata! – <i>Diogo</i></p> <p><i>Todos riem.</i></p> <p>- É a minha batata! – <i>Maria</i></p> <p>- Hakuna Matata! – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu já disse que vamos pôr à frente daquela porta! – <i>Igor</i></p> <p>- O meu está quase! – <i>Maria</i></p> <p>- Que barulheira! – <i>Marta</i></p> <p>- Bom dia, flor do dia! – <i>Maria</i></p> <p>- Bom dia! Não podes riscar a mesa! – <i>Marta</i></p> <p>- Já está! – <i>Maria</i></p> <p>- O meu ainda falta! Oh Maria Helena estragou o meu</p>
--	--	--	---	--

			<p>planeta! – <i>Diogo</i></p> <p>- Eu também vou! – <i>Igor</i></p> <p>- Então só falta arrumar é isso? - <i>mestranda</i></p> <p>- Sim, mas eu e a Marta queremos mostrar lá na sala! - <i>Igor</i></p>	<p>cache! – <i>Igor</i></p> <p>- Tá privada! – <i>Maria</i></p> <p>- Privada? – <i>Igor</i></p> <p>- Não dobres isso! – <i>Marta</i></p> <p>- Já está tudo feito! – <i>Igor</i></p> <p>- Vamos levar as coisas para arrumar então? - <i>mestranda</i></p> <p>- Eu levo a fita cola! – <i>Maria</i></p> <p>- Eu levo isto! – <i>Marta</i></p> <p>- Tá bem eu levo as canetas! - <i>Igor</i></p>
<p>Partilha (explicação do processo, exposição do resultado)</p>	<p>06/05/2024</p> <p>Nesta sessão o grupo partilhou com as restantes crianças ao mesmo tempo que expôs para todas a comunidade escolar.</p>	<p>08/05/2024</p> <p>No momento de reunião do tapete que antecedia a canção do “Bom Dia”, os participantes levaram a cartolina e apresentaram ao restante grupo:</p> <p>- Aqui são as fotos, com as coisas que agente fez! E depois escrevemos aqui coisas que nós fizemos! O planeta,</p>	<p>29/05/2024</p> <p>No momento de reunião do tapete que antecedia a canção do “Bom Dia”, os participantes levaram a cartolina e começaram a partilhar o que decidiram.</p> <p>- Podes começar Igor! Eu sei o que é que é isso! Aqui está escrito... – <i>Marta</i></p> <p>- A cartolina está ao contrário! Mas podes falar! – <i>Igor</i></p>	<p>05/06/2024</p> <p>No momento de reunião do tapete que antecedia a canção do “Bom Dia”, o Diogo começou a apresentar o vídeo ao restante grupo de crianças. Todos assistiram ao vídeo em silêncio.</p> <p>- Agente decidiu colocar à frente da porta o tablet com o vídeo a passar e esta placa atrás do tablet – <i>Marta</i></p> <p>- Vamos pôr lá fora - <i>Igor</i></p> <p>- Porque para os pais verem o</p>

		<p>preparou-se e depois forrámos e para acabar nós pintámos!</p> <p>- <i>Marta</i></p> <p>- Isto foi o que foi preciso para nós construirmos o planeta! – <i>Diogo</i></p> <p>- Gostam? - <i>Marta</i></p> <p><i>Todas as restantes crianças responderam:</i></p> <p>- Sim!!</p>	<p>- Ah pois a minha menina é que está ao contrário, aqui está escrito... - <i>Marta</i></p> <p>- As nossas ideias! – <i>Igor</i></p> <p>- E aqui em cima vamos pôr os desenhos que agente fez! – <i>Marta</i></p> <p>- E aqui está o meu cão que é o meu cão verdade, chama-se spaidi! – <i>Igor</i></p> <p>- Vamos pôr isto ali! [aponta] – <i>Marta</i></p> <p>- Sim, é ali! [aponta] – <i>Maria</i></p> <p>- Porque é que nós vamos pôr lá os desenhos? - <i>mestranda</i></p> <p>- É para os pais, avós, os tios as tias, as avós, os pais, as mães, os primos e as primas verem os nossos desenhos! – <i>Marta</i></p> <p>- E as nossas ideias! – <i>Igor</i></p>	<p>vídeo a passar - <i>Marta</i></p> <p>- Porque é que os pais têm de ver o vídeo a passar? - <i>mestranda</i></p> <p>- Que é para verem se gostam ou não - <i>Marta</i></p> <p>- E assim podem ficar orgulhosos! – <i>Maria</i></p> <p>- E este cartaz vai estar lá assim, com o tablet à frente! – <i>Marta</i></p> <p><i>A Marta foi perto de cada criança para mostrar o cartaz.</i></p> <p>- Eu vou dizer quem fez estes desenhos! – <i>Marta</i></p> <p>- <i>Maria– Diogo</i></p> <p>- Shiuu! – <i>Marta</i></p> <p><i>Enquanto a Marta aponta para cada desenho.</i></p> <p>- <i>Maria, Maria, Maria, Maria, Maria - Marta</i></p> <p>- Foi tudo feito pela Maria? – <i>Criança K</i></p> <p>- Espera aí isto fui eu! - <i>Diogo</i></p>
--	--	--	---	---

			<p>- Todos concordam com esta ideia? - <i>Diogo</i></p> <p>- Sim! – <i>respondeu o grupo de crianças.</i></p>	<p>- Ela também fez isto, este balãozinho – <i>Marta</i></p> <p>- E o Diogo fez isto! – <i>Diogo</i></p> <p>- Opa, mas tu és Marta? O Diogo fez isto, isto que parece mais o tucano da criança I. – <i>Marta</i></p> <p>- Só que não é, é um carro. – <i>Diogo</i></p> <p>- É o tucano! – <i>Criação J</i></p> <p>- Eu acho que é um tucano – <i>Criança P</i></p> <p>- E olhem só o que eu fiz a relva, e fiz este balão! – <i>Marta</i></p> <p>- Nós vamos pôr ali (porta da sala) para todos verem! - <i>Igor</i></p>
<p>Resultado</p>	<p>06/05/2024</p> 	<p>08/05/2024</p> 	<p>29/05/2025</p> 	<p>05/06/2024</p> 

ANEXO 7 – REFLEXÃO INDIVIDUAL, NA SEMANA 5 DE PES NO CONTEXTO DE 1.º CEB I

A presente reflexão refere-se à Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proposta pelo docente Nelson Cardoso, assim como, pelos restantes docentes responsáveis pela mesma. O principal objetivo desta tarefa é refletir sobre a semana referente ao dia 21, 22 e 23 de outubro com a turma que integra o 1.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta reflexão incidirá, essencialmente, nas observações realizadas durante a semana da intervenção do meu par pedagógico e na minha maior dificuldade que ainda se prenda na gestão do grupo de crianças.

A observação realizada durante a intervenção do meu par pedagógico, é caracterizada como uma observação valiosa no que toca à avaliação, pela possibilidade de conseguir observar cada criança. Este instrumento de recolha de informação permitiu-me verificar que a maior dificuldade da turma durante esta semana foi a realização das adições na representação abstrata representada no manual (anexo 1). Assim, seria interessante permanecer com os materiais de manipulação para a concretização do exercício do manual, ou uma folha branca proporcionando a oportunidade de registo. Pois, de acordo com Moura (2006), para a aprendizagem

É necessário desenvolver o raciocínio lógico e estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Desta forma, os professores de matemática devem concentrar-se em aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e sentido cooperativo, aumentando a socialização e as interações pessoais. (p. 73).

Desta forma, durante a próxima semana, em modo de melhoria, a turma terá sempre ao seu dispor a utilização da dezena, assim como, a possibilidade de

representação em folhas brancas, como estratégia na realização de qualquer operação.

A minha maior dificuldade tem sido gerir o comportamento da turma, “«Indisciplina», «mau comportamento», «irreverência», «falta de respeito» são palavras e expressões que habitualmente se ouvem na sala de professores, nos corredores, enfim, na escola, pronunciadas por professores, auxiliares da acção educativa e outros agentes do processo educativo” (Renca, 2008, p.25). Estas são as preocupações que incidem durante todos os dias em que estou presente naquela sala. Não quero ser a professora que se queixa sem razão e de certa forma, a justificação que tenho para tal dificuldade prende-se na presença de explorações e de descobertas que o próprio grupo de crianças não está habituado. Isto é, os confrontos com os diferentes métodos de aprendizagem tornam as crianças entusiasmadas, excitadas e esta diferença provoca de certa forma alguma dificuldade no controlo do comportamento. De acordo com Sousa (2013, p.26), a indisciplina é uma violação das regras estabelecidas que acabam por dificultar ou impedir o decorrer do processo de ensino-aprendizagem, desta forma é essencial o rigor e a firmeza no cumprimento das regras da sala de aula.

O aluno, de acordo com Renca (2008, p.81), tem atitudes que promovem a indisciplina, tais como, a contestação da autoridade que consiste na contradição do que é solicitado pelos professores, como a criança RI e a criança J que estão constantemente a “testar”. O mesmo autor refere que o aluno se reafirma procurando uma superioridade na turma, como a criança D e a criança MN. Assim, cabe-me a mim proporcionar a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, que para Arends (1995, p.116), é um ambiente caracterizado por uma atitude atenta de respeito mútuo, realçando uma maior motivação do aluno ser e estar no próprio espaço da sala de aula. Durante a minha última intervenção optei pela estipulação clara do que fazer e não fazer no início de cada tarefa, o que facilitou o comportamento do grupo, e melhorou as explorações e descobertas realizadas. Arends (1995), assume que as salas de aula

requerem regras e procedimentos para governar as actividades importantes (...) as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam. Normalmente, as regras são escritas, são clarificadas aos alunos e restringidas a um mínimo. Os procedimentos, por outro lado, são as maneiras de levar a cabo o trabalho e outras actividades. Raramente são escritos, mas os gestores eficazes gastam bastante tempo e ensinar os procedimentos aos alunos da mesma forma que lhes ensinam a matéria (p.191).

Ou seja, durante a próxima semana que incidirá na minha intervenção procurarei o papel de gestora eficaz, estipulando, repetindo e relembrando os procedimentos a ter e a evitar durante a exploração de cada tarefa, promovendo um ambiente calmo e de aprendizagem significativa para cada uma das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-hill de portugal.
- MOURA, M. O. (2006). A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (9.^a ed.) Cortez, 2006. p. 73-87.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. [Dissertação de mestrado] Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>
- Sousa, C. (2013). *A indisciplina na sala de aula: Enfoque psicodinâmico nas relações entre professores e alunos* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Saúde. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5095/1/TESEMESTRADOWFINAL_122013.pdf

ANEXOS

1 4. Completa as igualdades.

$1 + 0 = \square$	$1 + 1 = \square$	$1 + \square = 3$	$1 + 3 = \square$	$\square + 4 = 5$
$2 + 0 = \square$	$2 + \square = 3$	$\square + 2 = 4$	$2 + \square = 5$	
$\square + 0 = 3$	$\square + 1 = 4$	$3 + \square = 5$		
$\square + 0 = 4$	$4 + 1 = \square$			
$5 + 0 = \square$				

ANEXO 8 – REFLEXÃO INDIVIDUAL, NA SEMANA 4 DE PES NO CONTEXTO DE 1.º CEB II

A presente reflexão refere-se à Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proposta pelo docente Nelson Cardoso, assim como, pelos restantes docentes responsáveis pela mesma. O principal objetivo desta tarefa é refletir acerca da minha primeira semana de intervenção individual, durante os dias 31 de março e 1, 2 de abril, com a turma que integra o 4.º ano de escolaridade da Escola Básica. Esta semana marcou a minha primeira intervenção sozinha, com alguns receios, mas também com muita vontade de experimentar, testar e enfrentar desafios. Tais desafios requerem parar, refletir e aprender com o que corre bem e com o que corre menos bem. Nesta reflexão, trago dois momentos distintos da minha prática: um que me encheu de satisfação, e fez-me ter a certeza de que estou a ir pelo caminho certo - a motivação genuína dos alunos; e outro que me inquietou a querer mais - a tentativa de realizar uma avaliação reflexiva que ficou aquém do esperado. Ambos os momentos aconteceram no terceiro e último dia de intervenção, não que os outros não fossem marcados com momentos, mas estes foram, sem dúvida, os mais significativos da semana.

O terceiro dia desta semana foi iniciado com a concretização da ficha de avaliação de matemática, o trabalho em grupo no *padlet* com a pesquisa sobre os países que pertencem à União Europeia, a rotineira redação do texto e a realização do jornal. O momento de pesquisa e de redação do texto para o jornal foi planeado ser realizado em 1 hora e 30 minutos, a verdade é que quando dei por mim, estava tão envolvida quanto o envolvimento dos alunos durante a construção do *padlet* e a pesquisa. Eram 12 horas e 15 minutos quando olhei para o relógio e entrei um pouco em pânico por perceber que só sobravam 15 minutos para escrever o texto. O momento de escrita do texto na semana anterior tinha demorado 1 hora e 30 minutos, por isso, era impossível escreverem individualmente e fazer-se a seleção do texto a utilizar em 15 minutos. Por isso, tomei a decisão de disponibilizar o uso do *padlet* de forma autónoma até domingo e começarmos todos juntos a produzir o texto a ser publicado no jornal. Passaram 10 minutos, já estava na hora do almoço,

respirei fundo e pensei *tudo se faz*, enquanto convidava a turma a ir almoçar referindo que as tarefas mais tarde seriam realizadas. Assim que oiço uma criança a falar com a turma e a dizer, *vamos todos almoçar e já voltamos para trabalhar* (nota de campo, momento da manhã de 2 de abril), foi como se alguém tivesse tido o poder de acrescentar tempo ao tempo. As crianças terminaram de almoçar e foram procurar-me para perguntar se podiam ir trabalhar e eu não consegui dizer que não. A minha expressão de pânico contra o tempo foi tão explícita que as crianças sabiam, tanto como eu, que o tempo não estava a nosso favor.

Entrei na sala às 13 horas e 15 minutos e as crianças encontravam-se organizadas em grupos, uns a pintar o expositor de jornais, outros a terminar o mapa dos países pertencentes à União Europeia, outros a trabalhar no *padlet* e outro grupo a escrever no quadro o texto para publicar. Não consigo descrever o que senti, se foi alívio pelo tempo, se foi reconhecimento pela organização e motivação da turma, se foi preocupação por passarem tanto tempo na sala ou se foi até uma resposta da turma a toda esta dinâmica, de responsabilidade e motivação na concretização do jornal. Sei que estive alguns segundos sem conseguir me mexer, enquanto percebia aquilo que os meus olhos estavam a ver. Este simples gesto deu-me força, vontade de continuar e tanta motivação quanto a deles em trabalhar, juntei-me aos grupos, e foi aí, que tive a certeza de que era MOTIVAÇÃO que se tratava. Como refere Chiavenato (1999), a motivação é o que nos leva a agir, e neste caso, a ação dos alunos foi clara e significativa. A sala transbordava envolvimento, vontade de continuar, curiosidade e gosto pelo que estavam a fazer. Mais do que cumprir uma tarefa, estavam realmente envolvidos no processo. Pintrich & Schunk (2002), afirmam que a motivação requer atividade ou ação da nossa parte, podendo ser mental ou física, e foi isso que observei: concentração, colaboração e persistência. Acrescentando, Bruner (1966) refere que a motivação especifica as condições que predisõem um indivíduo para a aprendizagem, e neste caso, acredito que a elaboração do jornal e toda a interdisciplinaridade semanal são uma proposta desafiante, onde há espaço para escolhas, e sobretudo, é valorizada a perceção dos alunos de que estão a fazer algo necessário e com sentido. Friedemann (1996) reforça esta ideia ao dizer que “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-

se para fazer as coisas mais complexas” (p.66). Quando os alunos se sentem desafiados, quando têm liberdade para explorar e quando percebem que o erro faz parte do processo, envolvem-se com mais profundidade. A motivação tem um papel fulcral na educação, por dar impulso para que as crianças participem então em tarefas que desenvolvem competências.

Contudo, e como sempre, há sempre aspetos a melhorar e momentos que não correm com a mesma fluidez. Um dos momentos que me deixou mais insatisfeita foi a tentativa de fazer uma avaliação reflexiva em grupo, com o foco nas tarefas de cada grupo, ao longo da realização do jornal. A intenção foi promover um espaço de reflexão coletiva sobre o percurso feito, evidenciando aspetos positivos e aspetos que podem ser melhorados. Mas, na prática, esse momento revelou-se apressado, pouco estruturado e sem impacto real na aprendizagem dos alunos. Pintrich & Schunk (2002) referem que há várias necessidades que afetam a motivação intrínseca, desde a autonomia, a competência, o sentimento de pertença, a autoestima, o envolvimento e o prazer. A autonomia é essencial numa sala de aula, pois, tal como os adultos, as crianças procuram controlar as decisões da sua vida e, de certa forma, o que procurei promover foi a autonomia na avaliação formativa do momento de concretização do jornal. Dias (2008) defende que, através da avaliação formativa, o aluno

explicitará progressivamente o seu percurso e os critérios identificativos dos aspectos positivos, dos erros do seu percurso ou das aprendizagens realizadas. Nesta perspectiva, a avaliação é considerada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e tem como função a regulação deste mesmo processo (p.68).

E, de facto, é isso que procuro: criar momentos de tomada de consciência, de valorização dos progressos e de identificação de dificuldades. No entanto, tal como aconteceu, percebi que sem uma preparação cuidada e planeada, esse momento não passa de uma formalidade vazia.

A avaliação formativa, tal como refere Martins (2013), “é interna ao processo de ensino aprendizagem, servindo ao professor para reorganizar a sua atividade e ao aluno para autorregular as suas aprendizagens” (p.24). Esta

citação fez-me pensar: *como posso pedir aos alunos que se autoavaliem se não criei um ambiente consistente onde isso seja praticado e valorizado regularmente?*. Fernandes (2008) alerta para o facto de que os alunos que mais beneficiam da avaliação formativa são precisamente aqueles com mais dificuldades, e que “aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa” (p.364). Este aspeto reforça a importância de criar uma cultura de monitorização, de escuta ativa e de feedback contínuo.

No meu caso, percebi que tenho vindo a fazer algum tipo de monitorização — questiono, acompanho, dou feedback — mas de forma muito pouco sistemática e estruturada. Tal como referem Silva & Lopes (2019), na correria do dia a dia, assume-se a monitorização da aprendizagem com o questionamento de compreensão aos alunos. A verdade é que, estes momentos não são planificados, nem há registo das observações realizadas, e para isso, tal como afirmam os autores anteriormente referidos, é necessário formalizar e sistematizar. Para isso é necessária uma mudança nas notas de campo que realizo e nas rotinas planificadas. Esta chamada de atenção é clara: monitorizar não pode ser algo feito de passagem. Precisa de intencionalidade, tempo, registo e rotina. Good & Brophy (2008) afirmam que, na monitorização da aprendizagem, os erros são tratados como oportunidades de aprendizagem e não como falhas. Este é um aspeto que tenho tido bastante atenção na minha prática, pois é muito mais intuitivo assumir como falha do que como uma oportunidade, mas reconheço que é essencial. E leva-me a pensar que a avaliação reflexiva deve ser um espaço onde os erros são olhados com curiosidade, não com julgamento. De certa forma, o que espero é que durante a minha prática educativa não falem momentos em que os alunos se sintam seguros e confortáveis para dizer: *aqui consegui, aqui não consegui, e tudo bem, estou a aprender!*.

Sou caracterizada por ser uma pessoa um pouco impaciente, mas reconheço que é um processo demorado, que mesmo sem frutos deve ser reforçado para mais tarde dar os frutos que tanto anseio. Para isso, Silva & Lopes (2019) reforçam que é essencial que os alunos tenham acesso ao que é esperado deles, pois afirmam que

se os alunos souberem o que o professor pretende que aprendam, isto é, conhecerem os objetivos de aprendizagem bem como o que lhes falta aprender para atingir os objetivos pretendidos e as suas expectativas perante a sua própria aprendizagem, mais facilmente modificam no sentido desejado o seu desempenho. Esta modificação com vista a alcançar as expectativas sobre a sua aprendizagem implica que o aluno se envolva numa autoavaliação constante (p.207).

Isto reforça a importância da clareza, dos objetivos partilhados e da autoavaliação consciente. Hattie (2009) afirma que a autoavaliação implica que o aluno estabeleça expectativas a serem alcançadas continuamente. Santana (1998) resume tudo isto numa frase poderosa, “é a tomada de consciência, pelo indivíduo e pelo grupo, do percurso feito, o que naturalmente o irá envolver nas decisões a tomar relativamente ao percurso a seguir” (p.11). Infelizmente, ainda não consegui atingir essa tomada de consciência, mas a intenção mantém-se e agora, depois desta pesquisa teórica e consciente com mais ferramentas para planear e implementar. A avaliação é, tal como refere Santana (1998), tanto um ponto de chegada depois de uma tarefa, como um ponto de partida, por ser uma alavanca às melhorias necessárias. É exatamente assim que vejo esta falha, como um ponto de partida para fazer melhor, para preparar melhor, para tornar a avaliação realmente significativa.

No fundo, esta reflexão ajudou-me a perceber que motivação e avaliação são faces da mesma moeda. Quando os alunos estão motivados, envolvem-se mais na sua aprendizagem. E quando têm espaço para refletir sobre essa aprendizagem, crescem. E é muito isto que vou procurar nas minhas futuras intervenções. Quero que os alunos se sintam parte ativa do processo, que adquiram um sentido de justiça, e que, como ele refere, tenham cada vez mais uma capacidade de se autoavaliarem e de avaliarem os seus pares. O desafio neste momento é planificar estas duas dimensões de forma mais intencional, criando práticas coerentes com os valores que quero ver a sala também a transbordar: autonomia, participação, escuta e desenvolvimento contínuo. Pois, tal como referem Sprinthall & Sprinthal (1993), “os professores

proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (p.256).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos: edição compacta* (5.^a ed.). Atlas.
- Dias, M. F. (2008). *Auto-avaliação para a aprendizagem- A percepção dos alunos do 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Good, T. & Brophy, J. (2008). *Looking Clasrooms* (10.^a ed.). Pearson Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Martins, A. M. (2013). *Concepções e Práticas Avaliativas de Professores do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Prentice Hall.
- Quenemoen, R., Thurlow, M. L., Moen, R., Thompson, S. & Blount Morse, A. (2004). *Progress Monitoring*. National Center on Educational Outcomes.
- Santana, I. (1998). A avaliação em cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 5(2), 11-19.
- Shannon, G. S. & Blysm, P. (2003). Nine Characteristics of High-performing Schools. Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2019). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (1.^a ed.). Pactor.
- Sprinthall, R. & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw Hill.