

**TRILHANDO CAMINHOS DE (RE)DESCOBERTA NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UMA JORNADA DE ESCUTA ATIVA
E VALORIZAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Inês Sofia Cardoso da Costa

Trabalho realizado sob a orientação de
Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, agosto, 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Afirmo ter procedido com integridade na elaboração deste trabalho académico, garantindo que não incorri em práticas de plágio, uso indevido de informações ou falsificação de resultados durante todas as fases do processo. Comprometo-me, ainda, a respeitar o Código de Conduta Ética do Instituto Politécnico de Leiria.

Asseguro, igualmente, a preservação da identidade das instituições, profissionais e crianças envolvidas nas diferentes Práticas Pedagógicas da Prática de Ensino Supervisionada (PES), adotando nomes fictícios ao longo deste relatório e recolhendo consentimento informado de todos os intervenientes.

*“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.”*

‘As cem linguagens da criança’ (Loris Malaguzzi)

DEDICATÓRIA

Ao meu avô Gita que faleceu antes de me ver cumprir esta tão esperada etapa. Estejas onde estiveres, espero que consigas ver a finalização de um sonho e o meu começo noutro:

O mundo do trabalho!

AGRADECIMENTOS

Este Relatório requereu muita dedicação e empenho, mas sem dúvida não o teria conseguido realizar sem a ajuda, orientação, apoio e ensinamentos de determinadas pessoas, a quem desde já agradeço.

Quero agradecer aos meus pais, Cláudio e Ana, por todo o apoio e por me conseguirem proporcionar este percurso. Agradeço pelos ensinamentos de vida, principalmente por a palavra “desistir” nunca ser opção. Espero ter-vos orgulhado com o meu esforço e dedicação.

Aos meus irmãos, Duarte e Diana, pela paciência que tiveram para comigo e por entenderem todas as vezes que não pude passear ou brincar com eles.

Ao resto dos meus familiares, avós paternos, avó materna, ao Jorge e à Patrícia (companheiros dos pais), pelo carinho, amor e incentivo que me deram ao longo de todo o percurso, apoiando sempre o meu sucesso.

A todas as estrelas da minha família que me orientam neste e em todos os caminhos da minha vida. Saudades!

Ao meu namorado, Bruno, pelo auxílio, por acreditar nas minhas capacidades e ficar acordado até horas tardias para me acompanhar.

Ao professor e orientador Miguel Oliveira, por todos os conselhos que me fizeram refletir, evoluir e crescer. Obrigada por todos os ensinamentos e ferramentas que me auxiliaram neste percurso. Foi o autor da minha mudança de visão relativamente à educação e a razão do meu fascínio pela escuta e agência das crianças.

À Ana, por ser a minha companheira nesta jornada e por todas as vezes que me disse uma palavra amiga de incentivo.

Agradeço de igual modo, às educadoras cooperantes, Catarina, Raquel e Sara, por serem os meus modelos, por toda a disponibilidade, conselhos, compreensão e ensinamentos que nunca esquecerei. Serão sempre as “minhas educadoras”. Um grande bem-haja para elas e para as assistentes operacionais que me apoiaram e auxiliaram sempre que possível, transmitindo-me aprendizagens únicas.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especial às crianças que se cruzaram comigo neste percurso e das quais levo aprendizagens, partilhas e lembranças que ficarão para a vida. Obrigada pelos abraços, pelos sorrisos e por terem deixado a vossa marca e termos crescido juntos. Levar-vos-ei eternamente no meu coração.

RESUMO

O presente relatório foi produzido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Como tal, o propósito central deste relatório centra-se não só na reflexão sobre as experiências e vivências adquiridas ao longo das três Práticas Pedagógicas realizadas em diferentes contextos, assim como apresentar um estudo de investigação com foco na relevância da voz e agência da criança no momento do planeamento e avaliação da sua ação educativa. Desta forma, o relatório está estruturado em três seções distintas.

A primeira parte é constituída por uma dimensão reflexiva e fundamentada da minha prática em contexto de Creche, focada nos tópicos que mais se salientaram ao longo da mesma. Desta, destacam-se aprendizagens essenciais como respeitar a criança, tornar a planificação mais flexível, criar estratégias para possíveis adaptações no decorrer da prática, assim como a consciencialização para a importância da participação da família no processo educativo da mesma e a importância da observação para uma prática mais focada assertiva. Este capítulo inclui uma breve descrição do contexto, uma reflexão sobre o ciclo pedagógico, assim como a importância das rotinas e gestão do tempo, a importância da ligação do Jardim de Infância com a família, e o respeito que se deve ter pela criança.

A segunda parte diz respeito à minha vivência em contexto de Jardim de Infância na rede privada. Este contém uma dimensão reflexiva fundamentada que recai sobre a caracterização do contexto e do grupo, a importância da planificação, o trabalho de projeto, a importância do envolvimento da família e da comunidade no processo educativo das crianças, assim como o poder da documentação através das mini-histórias e a avaliação por portefólio. Esta parte inclui, ainda, um questionário realizado aos pais das crianças relativo às suas perceções sobre a integração da voz das crianças em contexto Jardim de Infância. Inclui, igualmente, dois projetos desenvolvidos pelas crianças intitulados de “Cultivando a beleza das flores: Vamos semear?” e “Os meios de transporte: Uma viagem de exploração, pesquisa e criatividade”. A inclusão da avaliação sustentada, uma melhoria significativa na documentação pedagógica, o envolvimento não só da família, como também da comunidade, a integração da voz das crianças nos momentos de planeamento, avaliação e decisão, assim como o trabalho seguindo a lógica projetual, foram aprendizagens essenciais que se destacaram nesta Prática Pedagógica.

A terceira parte deste relatório é constituída por dois capítulos fundamentais. O primeiro capítulo contém uma dimensão reflexiva e fundamentada da experiência em contexto de Jardim de Infância na rede pública, que integra pontos como a caracterização do contexto, a escuta das crianças, a criação de vínculos e a importância da relação com as crianças e com as famílias, o trabalho de projeto, o ciclo educacional e o portefólio como meio de avaliação, assim como um dos projetos desenvolvidos em sala denominado de “Nas asas do saber: Um projeto de conhecimento sobre aves”. Nesta prática, destacaram-se aprendizagens fundamentais como a criação e evolução de um portefólio que refletisse plenamente a voz das crianças, a criação de planificações mais diversificadas e ricas em conteúdo, assim como a importância e os benefícios de existirem grupos heterogéneos em sala.

Colocar a criança no centro do seu processo educativo é uma forma de a respeitar. Assim sendo, o último capítulo contém uma dimensão investigativa relativamente à Voz e Agência da Criança nos momentos do planeamento e avaliação da sua ação educativa. Este conta com um enquadramento teórico, descrição da metodologia, apresentação, análise e discussão dos dados obtidos, assim como as considerações finais. Com o presente estudo, torna-se evidente a importância da participação das crianças, não só para os educadores, como acima de tudo, para elas mesmas, permitindo-lhes terem autoestima e confiança para colaborarem no seu desenvolvimento e aprendizagem. Através da participação, a sua motivação e predisposição para adquirirem e explorarem novos conhecimentos, aumenta significativamente, tornando a sua aprendizagem mais holística e relevante para a sua vida futura. Conseguimos, com o estudo, ter uma perspetiva da evolução da escuta da criança, mostrando que a formação está direcionada para a integração da voz da criança, estando esta o centro do seu processo educativo.

Por fim, serão apresentados a conclusão do relatório, a bibliografia referente ao mesmo, e os respetivos Anexos.

Palavras-chave: Agência, Aprendizagem, Criança, Escuta, Voz

ABSTRACT

This report was produced within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, at the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. As such, the central purpose of this report focuses not only on reflecting on the experiences acquired throughout the three Pedagogical Practices carried out in different contexts, as well as presenting a research study focusing on the relevance of the child's voice and agency in the moment of planning and evaluating your educational action. In this way, the report is structured into three distinct sections.

The first part consists of a reflective and grounded dimension of my practice in a daycare context, focused on the topics that stood out most throughout it. Of these, essential learnings stand out, such as respecting the child, making planning more flexible, creating strategies for possible adaptations during practice, as well as raising awareness of the importance of family participation in the family's educational process and the importance of observation for a more focused assertive practice. This chapter includes a brief description of the context, a reflection on the pedagogical cycle, as well as the importance of routines and time management, the importance of the Kindergarten's connection with the family, and the respect that must be given to the child.

The second part concerns my experience in the context of Kindergarten in the private network. This contains a grounded reflective dimension that focuses on the characterization of the context and the group, the importance of planning, project work, the importance of family and community involvement in the children's educational process, as well as the power of documentation through mini-stories and portfolio assessment. This part also includes a questionnaire given to the children's parents regarding their perceptions about the integration of children's voices in the Kindergarten context. It also includes two projects developed by the children entitled "Cultivating the beauty of flowers: Shall we sow?" and "Means of transport: A journey of exploration, research and creativity". The inclusion of sustained assessment, a significant improvement in pedagogical documentation, the involvement not only of the family, but also of the community, the integration of children's voices in planning, evaluation and decision-making moments, as well as work following the project logic, were essential learning that stood out in this Pedagogical Practice.

The third part of this report consists of two fundamental chapters. The first chapter contains a reflective and grounded dimension of the experience in the context of Kindergarten in the public network, which integrates points such as the characterization of the context, listening to children, creating bonds and the importance of the relationship with children and children. families, project work, the educational cycle and the portfolio as a means of evaluation, as well as one of the projects developed in the classroom called “On the wings of knowledge: A knowledge project about birds”. In this practice, fundamental learnings stood out, such as the creation and evolution of a portfolio that fully reflected the children's voice, the creation of more diverse and content-rich plans, as well as the importance and benefits of having heterogeneous groups in the classroom.

Placing the child at the center of your educational process is a way of respecting them. Therefore, the last chapter contains an investigative dimension regarding the Child's Voice and Agency when planning and evaluating their educational action. This includes a theoretical framework, description of the methodology, presentation, analysis and discussion of the data obtained, as well as final considerations. With the present study, the importance of children's participation becomes evident, not only for educators, but above all, for themselves, allowing them to have self-esteem and confidence to collaborate in their development and learning. Through participation, their motivation and predisposition to acquire and explore new knowledge increases significantly, making their learning more holistic and relevant for their future life. With the study, we were able to gain a perspective on the evolution of children's listening, showing that training is aimed at integrating the child's voice, which is the center of their educational process.

Finally, the conclusion of the report, the bibliography relating to it, and the respective Annexes will be presented.

Keywords: Agency, Learning, Child, Listening, Voice

ÍNDICE

Declaração de Integridade	II
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice de Figuras	XVII
Abreviaturas.....	XVIII
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Contexto Creche	3
<i>Capítulo I – A Arte das Descobertas: Narrativas de Aprendizagem na Aventura da Creche</i>	3
1.1. Contexto da Creche: Um Ambiente de Sensibilidade	3
1.1.1. Caracterização do Contexto e do Grupo de Crianças	3
1.2. Reflexões e Descobertas na Creche: Navegando entre o Conhecimento e a Aprendizagem.....	4
1.2.1. Observação: Um Olhar Atento	4
1.2.2. Organização e Gestão do Tempo na Creche: A Segurança das Rotinas	5
1.2.3. Planificar em Creche: Escutando Ativamente o Grupo.....	6
1.2.4. Documentando Vivências do Quotidiano da Creche.....	7
1.2.5. A Essência da Avaliação em Creche	8
1.2.6. Uma Tríade Essencial: Ligação Escola – Crianças – Família.....	9
1.2.7. A Arte do Respeito pela Criança	10
1.3. Dos Receios às Aprendizagens mais Significativas	10
Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância I	12
<i>Capítulo II – Pequenos Exploradores: A Jornada Inesquecível no Universo da Educação Pré-escolar</i>	12
2.1. Contexto de Jardim de Infância: O Mundo dos ‘Porquês’	12

2.1.1.	Caracterização do Contexto e do Grupo de Crianças	12
2.2.	Reflexões e Descobertas no Jardim de Infância: Navegando entre o Conhecimento e a Aprendizagem	13
2.2.1.	A Importância de Planificar	13
2.2.2.	Trabalho de Projeto – O Currículo Emergente	14
2.2.3.	Ligação Escola-Família – Um Caminho de Inclusão	15
2.2.4.	A Comunidade como Fonte de Aprendizagem.....	16
2.2.5.	O Poder da Documentação Pedagógica.....	17
2.2.6.	Mini-Histórias: Pequenas Narrativas, Grandes Encantos.....	18
2.2.7.	Avaliar por Portefólio na Educação Pré-Escolar.....	19
2.2.8.	Refletindo sobre a Ação	20
2.2.9.	A Voz das Crianças: A Visão e Perspetiva das Famílias	21
2.3.	Projeto: “Cultivando a Beleza das Flores: Vamos Semear?”	23
2.4.	Projeto: “Os Meios de Transporte: Uma Viagem de Exploração, Pesquisa e Criatividade”	23
2.4.1.	Contexto do Projeto	24
2.4.2.	Situação Desencadeadora	24
2.4.3.	Problematizando: Questões Orientadoras.....	24
2.4.4.	Intencionalidade Educativa do Projeto	25
2.4.5.	A Voz das Crianças: Do Brainstorming ao Planeamento.....	26
2.4.6.	A Agência das Crianças: Execução do Projeto	26
2.4.7.	Avaliação Autêntica: Visualizando As Aprendizagens das Crianças	31
2.4.8.	Divulgando o Processo e os Resultados	31
2.5.	Dos Receios às Aprendizagens mais Significativas	32
Parte III – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....		33
<i>Capítulo III – Traços do Quotidiano: Revelando a Magia/ o Encanto da Educação Pré-escolar</i>		33
3.1.	Um Contexto de Aprendizagem	33

3.1.1. Caracterização do Contexto e do Grupo de Crianças	33
3.2. Reflexões e Descobertas no Jardim de Infância Público: Navegando entre o Conhecimento e a Aprendizagem.....	34
3.2.1. Melodia da Infância: A Harmonia da Voz e Escuta das Crianças.....	34
3.2.2. Sinfonia de Conexões: Uma Relação com os Pequenos Grandes Seres Humanos.....	35
3.2.3. Vínculos de Conexão: Uma Parceria Educativa com as Famílias.....	36
3.2.4. Trabalho de Projeto – O Currículo Emergente.....	37
3.2.5. O Poder da Planificação: Desenhando Caminhos que Moldam o Amanhã .	38
3.2.6. Um Olhar Através de Reflexões e Observações: Uma Jornada Diária em Educação Pré-Escolar	39
3.2.7. Construindo Página por Página: A Arte dos Portefólios na Educação Pré-Escolar	40
3.3. Projeto: “Nas Asas do Saber: Um Projeto de Sobre Aves”	43
3.4. Dos Receios às Aprendizagens mais Significativas	43
<i>Capítulo IV – Uma Investigação sobre a Voz das Crianças no Jardim de Infância.....</i>	<i>45</i>
4.1. Enquadramento Teórico	46
4.1.1. A Criança e o seu Papel na Educação ao Longo da História.....	46
4.1.2. Da Voz à Agência da Criança no Jardim de Infância.....	48
4.2. Metodologia de Investigação – Opções Metodológicas	61
4.2.1. Estudo de Caso	61
4.2.2. Investigação Qualitativa-Interpretativa	62
4.2.3. Problemática e Objetivos da Investigação.....	62
4.2.4. Contexto e Participantes	63
4.2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	64
4.2.6. Análise de Conteúdo.....	65
4.3. Apresentação e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados.....	66
4.3.1. A Voz das Crianças no Jardim de Infância: Dados Prévios ao Estudo	66

4.3.2. A Voz das Crianças no Planeamento de Atividades e Projetos.....	68
4.3.3. A Voz das Crianças na Avaliação das Aprendizagens	75
4.4. Considerações Finais	81
Conclusão do Relatório	86
Bibliografia.....	89
Anexos	0
Anexo 1 – Permissão para Recolha de Imagem das Crianças.....	1
Anexo 2 – Exemplo de Planificação em Contexto Creche.....	2
Anexo 3 – Permissão para Questionário às Famílias	0
Anexo 4 – Questionário Realizado aos Pais sobre a Voz e Agência da Criança na Educação Pré-Escolar	1
Anexo 5 – Resultados Questionário Realizado aos Pais sobre a Voz e Agência da Criança na Educação Pré-Escolar.....	2
Anexo 6 – Gráficos Representativos da Primeira Parte do Questionário aos Pais.....	7
Anexo 7 - Conhecimentos Prévios das Crianças Relativamente aos Carros.....	9
Anexo 8 – Questões Colocas pelo Grupo.....	9
Anexo 9 – Ideias das Crianças para dar Início ao Projeto.....	10
Anexo 10 – Registo da Conversa entre Crianças no Momento da Caça ao Tesouro .	10
Anexo 11 – Ideias das Crianças Relativamente às Características dos Meios de Transporte.....	11
Anexo 12 – Registo das Aprendizagens Adquiridas com a Visita dos Pais do Duarte ao JI.....	11
Anexo 13 – Registo de Aprendizagem no Momento da Construção dos Carros	12
Anexo 14 – Aprendizagens das Crianças através da Pesquisa Realizada	13
Anexo 15 – Aprendizagens Resultantes da Visita dos Estudantes da ESTG.....	14
Anexo 16 – Matriz da Triangulação dos Dados Consoante os Objetivos*	15
Anexo 17 – Evolução da Recolha dos Dados na Investigação.....	16
Anexo 18 – Tópicos da Entrevistas	17

Anexo 19 – Grelha de Observação – 06.11.2023	17
Anexo 20 – Grelha de Observação – 07.11.2023	18
Anexo 21 – Diálogo da Satisfação das Crianças	20
Anexo 22 – Nota de Campo – 08.01.2024	20
Anexo 23 – Grelha de Observação – 17.10.2023	21
Anexo 24 – Grelha de Observação – 18.10.2023	22
Anexo 25 – Grelha de Observação – 23.10.2023	23
Anexo 26 – Grelha de Observação – 07.11.2023	23
Anexo 27 – Grelha de Observação	24
Anexo 28 – Guião da Entrevista ao Grupo de Crianças	25
Anexo 29 – Entrevista ao Grupo de Crianças.....	27
Anexo 30 – Análise de Conteúdo da Entrevista ao Grupo de Crianças	32
Anexo 31 – Permissão das Entrevistas às Educadoras Cooperantes	36
Anexo 32 – Guião das Entrevistas às Educadoras Cooperantes.....	37
Anexo 33 – Entrevista Educadora Manuela	41
Anexo 34 – Análise de Conteúdo da Entrevista Educadora Manuela.....	48
Anexo 35 – Entrevista Educadora Fernanda	53
Anexo 36 – Análise de Conteúdo da Entrevista Educadora Fernanda.....	61
Anexo 37 – Guião da Entrevista à Joana sobre o Portefólio	66
Anexo 38 – Entrevista à Joana sobre o Portefólio.....	67
Anexo 39 – Análise de Entrevista à Joana sobre o Portefólio.....	70
Anexo 40 – Exemplos de Registos de Atividades Realizadas no Portefólio.....	71
Anexo 41 – Exemplos de Registos de Evidências Audiovisuais no Portefólio	71
Anexo 42 – Exemplos de Perspetivas e Opiniões da Joana no Portefólio	72
Anexo 43 – Exemplo de Registos com as Conceções Anteriores e Aprendizagens da Joana no Portefólio	72
Anexo 44 – Exemplos de Comentários da Mestranda e da Joana no Portefólio	73

Anexo 45 – Exemplo de Registo Contínuo de Reflexão da Joana no Portefólio	73
Anexo 46 – Exemplo de Registos da Família no Portefólio.....	74
Anexo 47 – Exemplo de Reflexão, Autoavaliação e Evolução da Joana no Portefólio	74
Anexo 48 – Separador do Portefólio Relativo à avaliação da Joana.....	75
Anexo 49 – A Criança Gosta de Ver o Portefólio	75
Anexo 50 – Portefólio Completo.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Caça ao tesouro, identificação e categorização dos meios de transporte.....	27
Figura 2 – Cartazes das características que permitem categorizar os meios de transporte	27
Figura 3 – Visita da mãe do Duarte ao JI	28
Figura 4 – Contacto com um carro de corrida.....	28
Figura 5 – Matias com o fato de corrida do pai.....	28
Figura 6 – Construção dos carros.....	29
Figura 7 – Pesquisa das respostas às questões colocadas.....	30
Figura 8 – Cartazes para apresentação das pesquisas efetuadas.....	30
Figura 9 – Documentação do Projeto.....	31
Figura 10 – Escada de participação das crianças na decisão Hart (representação adaptada a partir de Bron & van der Laan, 2019 – retirado de Rodrigues et al., 2021).....	53
Figura 11 – Evidências Audiovisuais no Portefólio	78
Figura 12 – Momentos partilhados pelos pais de momentos vividos em família	80
Figura 13 – Exemplo de registo de aprendizagem	80
Figura 14 – Registo da reflexão da criança relativo a um dos seus trabalhos	80

ABREVIATURAS

AE – Ação Educativa

EPE – Educação Pré-Escolar

ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Prática Educativa

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O percurso formativo realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar constitui-se como uma jornada de aprofundamento teórico-prático, refletindo a evolução contínua da Prática de Ensino Supervisionada em diversos contextos educativos. Este trajeto, caracterizado por um intenso processo de aprendizagem e reflexão, permitiu-me consolidar conhecimentos essenciais e desenvolver competências fundamentais para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora.

Ao longo do mestrado, tive a oportunidade de imergir em diferentes ambientes educativos, cada um com as suas particularidades e desafios. Essas experiências diversificadas foram cruciais para o desenvolvimento de uma compreensão holística das dinâmicas educativas e pedagógicas e das necessidades específicas de cada criança. A interação com colegas, mentores e, principalmente, com as crianças, proporcionou momentos valiosos de reflexão crítica sobre cada Prática Pedagógica e a importância de adaptar estratégias para promover uma educação mais inclusiva e participativa.

No último contexto de prática, decidi realizar um estudo sobre a voz, participação e agência das crianças nos momentos de planeamento e avaliação. Este estudo emergiu da constatação de que, apesar dos avanços nas abordagens pedagógicas centradas na criança, ainda há lacunas significativas na efetiva implementação desses princípios.

A investigação desenvolvida teve como objetivo principal explorar como as crianças podem ser agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, especialmente nos momentos de planeamento e avaliação. Este estudo procurou identificar a importância de práticas que valorizem e promovam a escuta ativa das crianças, garantindo que as suas vozes sejam ouvidas e consideradas na tomada de decisões educativas.

Ao longo deste percurso, as aprendizagens adquiridas e as reflexões realizadas permitiram-me construir um quadro teórico e prático robusto, fundamentado em princípios da pedagogia da infância, participativa e inclusiva. O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada documenta esse caminho percorrido, destacando as principais descobertas, desafios e estratégias implementadas para promover uma educação verdadeiramente centrada na criança. Através desta investigação, espero contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação para a Infância, oferecendo *insights* valiosos para a Prática Pedagógica e a formação de futuros educadores.

Assim sendo, este relatório encontra-se organizado em três partes fundamentais. A primeira é constituída por um capítulo reflexivo sobre a arte das descobertas na aventura da creche. A segunda é constituída por um capítulo reflexivo destinado à jornada inesquecível no universo da Educação Pré-Escolar, mais propriamente no contexto educativo de rede privada. A terceira parte, por sua vez, contém dois capítulos: um reflexivo destinado à exploração da magia e do encanto da Educação Pré-Escolar no contexto educativo de rede pública, e o outro capítulo investigativo referente ao estudo desenvolvido nesse mesmo contexto relativamente à voz e agência da criança nos momentos de planificação e avaliação do seu processo educativo.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

CAPÍTULO I – A ARTE DAS DESCOBERTAS: NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM NA AVENTURA DA CRECHE

Nesta parte do relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) iremos explorar o contexto de creche enquanto ambiente de sensibilidade. Neste âmbito surge uma breve caracterização do contexto e do grupo de crianças onde o mesmo foi desenvolvido. Segundo Brito (1978), a creche é necessária à criança e ao seu desenvolvimento, tendo, portanto, um valor insubstituível. A creche, por sua natureza, constitui um espaço de cuidado e aprendizagem destinado aos mais pequenos, exigindo uma abordagem atenta e sensível às necessidades individuais de cada criança. Assim sendo, a caracterização deste ambiente revela-se crucial para compreender a dinâmica única que o permeia. Além do mais, a caracterização do grupo desempenha um papel determinante. Cada criança traz consigo uma história, personalidade e ritmo de desenvolvimento e aprendizagem únicos. A sensibilidade na abordagem a essas diferenças é essencial para criar um ambiente inclusivo e propício ao crescimento individual de cada criança. Neste contexto de creche a atenção às necessidades emocionais, físicas e cognitivas de cada uma é imperativa.

Este capítulo explorará, de forma resumida, como essa sensibilidade se manifesta na prática, influenciando diretamente as interações, as atividades e o desenvolvimento holístico e global das crianças neste contexto específico.

1.1. CONTEXTO DA CRECHE: UM AMBIENTE DE SENSIBILIDADE

1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A Prática Pedagógica (PP) em contexto de creche, desenvolveu-se numa Instituição Educativa da rede particular e cooperativa, estando esta situada num meio misto, isto é, uma dualidade entre o rural e o urbano. Nos arredores do Jardim de Infância encontramos infraestruturas sociais e comerciais, e alguns serviços envolventes, sendo esta rodeada por diversos espaços verdejantes de fácil acesso. Esta é composta por dois edifícios, sendo um deles constituído pela creche, jardim de infância, refeitório, direção, secretaria, sala dos professores, biblioteca, pavilhão multiusos e uma piscina coberta; e o outro direcionado para o 1.º CEB. No exterior é possível observar um vasto espaço aberto e relvado. Ao longo de todo o espaço livre, existem alguns parques adequados às diferentes faixas etárias.

Desta forma, fui colocada em contexto creche, numa sala com um grupo constituído por 16 crianças, concretamente 11 meninos e 5 meninas, todas de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os nove meses e os dois anos. Relativamente ao domínio sócio afetivo, é um grupo que demonstra muita necessidade de atenção, manifestando-a através do choro, da mordida e do beliscão. Tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, o grupo apresenta um curto período de concentração nas atividades. Quando se emite sons de surpresa ou susto, o grupo tende a imitar as expressões que observam e a colocar a sua atenção no que está a acontecer naquele exato momento. No que respeita à linguagem, este revela que há crianças que já conseguem dizer palavras claras e precisas, enquanto outras produzem somente sons e monossílabos. No que toca ao domínio sensório motor, as crianças apresentam um excelente controlo motor, tendo em conta a idade. Considerando a motricidade grossa, algumas crianças já adquiriram a marcha, enquanto outras ainda não. Quanto aos interesses que o grupo apresenta, estes centram-se, essencialmente, em ouvir música, brincar com bolas, com bolhas de sabão e com brinquedos que produzem sons. Gostam, igualmente, de atividades de pintura, jogos, amontoar objetos e ouvir histórias.

1.2. REFLEXÕES E DESCOBERTAS NA CRECHE: NAVEGANDO ENTRE O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

1.2.1. OBSERVAÇÃO: UM OLHAR ATENTO

Quando se inicia a PP, as primeiras semanas têm como principal função observar o grupo, as rotinas, a sala, a forma de trabalhar da equipa, a instituição, as normas de funcionamento da mesma, inclusive todo o meio envolvente. Quando se trata de crianças, uma observação passiva torna-se impossível, pelo que o nosso trabalho começa por realizar toda uma observação ativa e participativa, servindo-nos dessas semanas para conhecermos o grupo e a equipa, criando laços importantíssimos e fulcrais para que tudo corra bem e dentro das normas. Segundo Carvalho e Portugal (2017), é a observação contínua que permite responder da melhor maneira ao que cada criança precisa.

Nas primeiras semanas é quando nos inserimos no meio e adquirimos os conhecimentos base para nos adaptarmos ao dia a dia na sala e na instituição em que fomos colocadas. Sinto que foi através da observação que me consegui inserir bem nas rotinas das crianças e nas suas atividades, assim como ganhar confiança com as mesmas.

Graças ao trabalho de observação e caracterização do contexto, adquiri conhecimento e informações necessárias para a contextualização e inserção na instituição e na sala onde realizei a prática, pois permitiu-me conhecer o grupo de crianças, o espaço, o meio, a equipa, os materiais, as rotinas, o modelo curricular utilizado, assim como o projeto educativo e de sala, podendo, de forma criativa, juntar os interesses, necessidades e objetivos das e para com as crianças, ao projeto que a educadora estava a seguir. Entendo, assim, que “a observação é essencial aos processos educacionais da primeira infância. Ela nos dá as informações factuais das quais dependem os outros processos, incluindo um monitoramento e a avaliação do progresso de cada criança” (Moyles, 2006, p. 204).

A observação, do ponto de vista de muitos autores, é um dos pontos fulcrais para se realizar a avaliação, pois é através desta que se irá obter a informação necessária para documentar os progressos, acompanhar a evolução e adequar a intervenção educativa ao respetivo grupo de crianças (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011). A Direção-Geral da Educação (2016) complementa afirmando que, ao se observar as brincadeiras das crianças, descobrimos os seus interesses e os seus conhecimentos prévios, ajudando a planificar as intervenções seguintes. É necessário ter sempre em conta as características da faixa etária do grupo com que se está a trabalhar, mas também as características individuais das crianças que constituem o mesmo, tal como abordado em seguida.

1.2.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO NA CRECHE: A SEGURANÇA DAS ROTINAS

As rotinas são necessárias no dia-a-dia da criança para que a criança se sinta localizada no espaço e no tempo. Cada momento do seu dia possui intencionalidades educativas o que, até então, não dava a devida importância. Estes momentos são fulcrais para transmitir segurança, tranquilidade e conforto para as crianças, transmitindo-lhes previsibilidade e controlo perante as suas ações, regras e direitos. As rotinas facilitam, ainda, o desenvolvimento da autonomia das mesmas, o seu autocontrolo e a sua responsabilidade, pois estas começam a assimilar e a diferenciar os distintos momentos do dia, encadeando-os entre si, diminuindo comportamentos resistentes e desafiadores que possam existir. Como refere Alcobia (2015) “a participação das crianças nos vários momentos da rotina, permite-lhes o conhecimento de si próprias e a construção da sua identidade” (p. 16).

Em suma, as rotinas são, igualmente, utilizadas como estratégias para atingir determinados objetivos e proporcionar às crianças aprendizagens que andam a par com o seu desenvolvimento harmonioso, integral e contínuo. Este trabalho fez-me ponderar

sobre cada um deles em particular, assim como a sua importância e a intencionalidade educativa dos mesmos, devendo ter um papel crucial e fixo nas planificações.

1.2.3. PLANIFICAR EM CRECHE: ESCUTANDO ATIVAMENTE O GRUPO

As planificações revelaram-se aspetos desafiantes desde o começo. Primeiramente porque nunca tinha realizado uma planificação para o contexto de creche, e depois porque não sabia ao certo que atividades e propostas se colocavam para este mesmo contexto, tendo em conta que as crianças são muito novas e ainda não vocalizam as suas vontades e os seus interesses. A criação de uma contextualização foi uma das melhorias significativas ao longo das planificações, assim como a avaliação e as intencionalidades educativas presentes em todos os momentos da rotina das crianças. A primeira planificação não continha estes aspetos, pelo que os mesmos foram surgindo ao longo do tempo. Assim, a última planificação revelou-se muito mais completa e elaborada do que a primeira, o que evidencia a evolução e a tomada de consciência da importância que é o ato de planificar com antecedência. Este ato permite não só pensarmos no objetivo que pretendemos, como também preparar previamente os materiais, os momentos e as estratégias, tendo em conta a evolução, desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar de todo o grupo de crianças. É de ter em conta que ainda tenho de melhorar muito a parte da contextualização, fundamentando mais claramente todos os aspetos, o que me ajudará a fundamentar melhor, posteriormente, as minhas ações.

Ao longo do tempo sinto que comecei a criar contextos e a planificar mais tendo em conta as observações das crianças e do contexto. Comecei a criar cenários alusivos às propostas, com o propósito de estimular a sua curiosidade. Foi igualmente notável a questão da flexibilidade e das intencionalidades educativas que foram expostas nas planificações.

... é notório que uma das características fulcrais de uma planificação é a flexibilidade. Deste modo, planificar não deverá ser um ato de supervisionar tudo o que vai acontecer chegando ao ponto de não dar atenção a possíveis momentos que possam surgir, no momento da sua realização, coagindo a cumprir o que está escrito, sendo que esta decisão não será de todo a mais benéfica. Desta forma, as planificações não devem por isso, ser demasiado rígidas e fechadas, mas sim flexíveis o suficiente para possibilitar incorporar e incluir alterações que sejam necessárias para que se consiga atingir os objetivos com sucesso (Quaresma, 2018, citado por Castro, 2020, p.31).

As intencionalidades educativas presentes nas atividades diárias e de exploração, melhoraram consideravelmente, tomando cada vez mais consciência de que estas devem

ser pensadas e objetivadas previamente, pois são fulcrais para um desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. A intencionalidade permite atribuir sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a PP, garantindo coerência no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respectivas ações, sejam elas propostas pelas crianças ou pelo educador. Os materiais didáticos foram desenvolvidos antecipadamente e de forma apelativa, com vista a cativar o interesse e a atenção da criança e a criar outras possibilidades para além da planeada. Sempre que possível, a família foi envolvida na planificação de propostas, colaborando no processo educativo e criando uma tríade entre escola-família-criança, fundamental para o crescimento harmonioso e bem-estar familiar.

Desta forma, as planificações foram ficando cada vez mais estruturadas, organizadas, detalhadas e completas, tendo sempre a par com as mesmas, estratégias possíveis para o caso de algo ter de ser alterado ou adaptado, visto que o processo de aprendizagem das crianças é complexo e cada uma tem o seu próprio ritmo de evolução (Anexo 2).

1.2.4. DOCUMENTANDO VIVÊNCIAS DO QUOTIDIANO DA CRECHE

Na documentação tentei sempre colocar as evidências apresentadas pelas crianças, as suas ações e comportamentos mais marcantes, assim como as possíveis aprendizagens observadas. Algumas crianças evidenciam mais interesse e foco em determinadas propostas do que noutras, o que permite documentar e conhecer melhor as mesmas. Todas as documentações foram devidamente fundamentadas e apresentadas as principais intenções com cada uma delas. Segundo Araújo (2013), a documentação serve para recriar a imagem da criança, partilhar as competências da mesma, respeitar, visibilizar e registar o desenvolvimento e aprendizagem destas, assim como permitir que a família possa participar e ter conhecimento da evolução da criança e do que esta realiza na creche. Esta é uma parte essencial do trabalho contínuo de discussão e hipótese que os educadores fazem sobre as atividades das crianças. Este processo inclui elementos fundamentais da ação pedagógica, como escutar, observar, recolher e interpretar documentos (Araújo, 2013). Assim, a documentação pedagógica e as evidências que ela incorpora, revelam-se cruciais para a avaliação contínua das aprendizagens das crianças. Este recurso sistemático regista as trajetórias individuais do processo educativo, sendo um meio tangível e substancial para a avaliação do progresso e orientação de futuras intervenções.

1.2.5. A ESSÊNCIA DA AVALIAÇÃO EM CRECHE

A avaliação na educação de infância é um elemento regulador e integrante da prática educativa (PE) que implica procedimentos e princípios adequados às especificidades de cada grupo de crianças (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011). Carvalho e Portugal (2017) reforçam esta ideia, afirmando que a avaliação é vista como parte essencial do processo educativo, permitindo estabelecer critérios para o planeamento de atividades e criar situações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças, tendo em consideração que cada uma é única, devendo ser observada e avaliada de forma adequada. Mallaguzzi (1999) citado por Ferreira e Anjos (2015), indica que a avaliação é fulcral para o processo educativo, devendo ter em conta a idade, características do desenvolvimento e aprendizagem, e a visão da criança como um ser competente que participa de forma ativa na aquisição e construção de novos conhecimentos. Bassedas et al. (1999) admite que a sua finalidade é melhorar a intervenção, a tomada de decisões educativas e observar a evolução e progresso de cada criança, sabendo quando é necessário intervir ou modificar algo.

A avaliação em creche baseia-se na observação da criança e na interpretação das suas ações. Assim, criou-se um portefólio individual para cada uma, contendo atividades realizadas, observações detalhadas de momentos específicos, e documentos com evidências das suas aprendizagens. Estes registos incluem interpretações das suas ações e sugestões para desenvolver atividades lúdicas com base nos seus interesses. Através desses registos, conseguimos observar as possíveis aprendizagens demonstradas pelas crianças, assim como as suas evoluções. Neste contexto, senti muitas dificuldades na avaliação, mas com o tempo foram adicionados tópicos essenciais para compreender melhor as crianças e auxiliar na PE, podendo proporcionar momentos de exploração conforme os interesses demonstrados, os ambientes e os materiais necessários.

No início, ao querer focar-me em todas as crianças, perdia muitos detalhes importantes de cada uma. Com o tempo, constatei que era melhor dedicar determinados dias para observar apenas uma ou duas crianças, dependendo do contexto e das atividades, e nos demais, concentrar a observação noutras crianças. Para o futuro, considero que devo ter uma melhor gestão na observação do grupo, não ficando nenhuma criança prejudicada. Apesar disto, considero que a evolução foi significativa, pois terminei com um leque de documentos e estratégias que facilitaram a avaliação em contexto de creche. Apesar das

melhorias, sinto que há necessidade de detalhar e regularizar mais o processo de avaliação para obter mais segurança e eficácia nos portfólios, que ainda considero incompletos.

1.2.6. UMA TRIÁDE ESSENCIAL: LIGAÇÃO ESCOLA – CRIANÇAS – FAMÍLIA

Ao longo da prática observei e constatei a importância da colaboração e envolvimento da família no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando se trata de educação, o tema da família é algo que tem sido frequentemente falado. Segundo Filipe (1996), a família é o centro gerador e transmissor de valores essenciais para as crianças. Desta forma, a sua presença na educação dos filhos torna-se fundamental. “O envolvimento de pais não só é importante para um diálogo mais aberto entre... a tríade pais-criança-professores, mas também é vital para que os pais compreendam os objetivos da escola” (Bhering & Blatchford, 1999, p. 193). Esta relação torna-se essencial para partilhar informações e adequar os procedimentos educativos à criança, auxiliando o seu desenvolvimento integral e holístico.

Ao longo do tempo, compreendi que a presença da família no meio educativo, não só está diretamente ligada à sua relação com a criança, como também com a própria instituição, demonstrando confiança e agrado perante a mesma. Se o familiar demonstrar que se sente tranquilo naquele meio, interagindo com os cuidadores e com as restantes crianças presentes no espaço, será automaticamente mais fácil para a criança criar essa ligação. Isso foi sentido a partir do momento que comecei a relacionar-me com alguns pais, o que fez com que as crianças se sentissem mais seguras comigo. Assim, o contacto entre todos os intervenientes deve ser constante, proporcionando um ambiente de bem-estar, harmonia e estimulação para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, atendendo sempre às suas necessidades e interesses. No início da prática não comuniquei muito com a família. Contudo, com o tempo começámos a englobá-la na planificação, através do projeto pedagógico da sala, que consiste nas famílias levarem um objeto ou alimento que servia de mote para algumas das planificações.

Por fim, de modo que a estimulação realizada na creche, relativamente à autonomia das crianças, pudesse ser realizada em parceria com os pais em contexto familiar, decidimos criar um livro intitulado “*Aprender com pequenos passos*”. Este engloba experiências contadas ou fotografadas pelos pais, em casa, com a criança a participar em pequenas tarefas diárias, estimulando a interação, o convívio e a comunicação para com os familiares, como também a aprendizagem, desenvolvimento e autonomia das mesmas. Assim sendo, é de ressaltar que devem existir fortes laços de interação, comunicação,

compreensão, entreajuda e empatia entre a família e a “escola”. Ao longo do tempo sinto que criei uma boa ligação com a família e estes já se sentiam confiantes para falarem comigo sobre os seus filhos e as suas evoluções, tanto dentro, como fora da instituição.

1.2.7. A ARTE DO RESPEITO PELA CRIANÇA

Uma das aprendizagens que me fez mais sentido e se tornou evidente foi o respeito pelas crianças. Após algum tempo a trabalhar com as mesmas, reparei que não tinha consciência da grandiosidade e do impacto que a palavra respeito têm no dia-a-dia das crianças. Foi nesta PP que comecei a perceber que sempre vi, até aqui, com um olhar de adulto, com uma perspetiva diferente do olhar que uma criança tem sobre o mundo e sobre aquilo que a rodeia. Percebi que muitas das vezes fazia-lhes coisas que não gostava que mo fizessem a mim e que, como seres humanos, elas têm tantos direitos como o adulto. A criança sente-se humilhada quando a desprezamos como pessoa (Miller, 1998). Desta forma, aprendi que devemos colocar “legendas” por baixo das nossas ações, para que a criança se sinta respeitada e segura, ao invés de desrespeitar as vontades e a sua intimidade. As crianças apresentam uma comunicação basicamente não verbal, logo o adulto tem de procurar ajustar-se à comunicação da criança, apresentando e interpretando as situações, ou seja, explicando-lhes as suas ações, assim como as situações que ocorrem ao seu redor (Gasparetto & Bussab, 1994). Foi então que comecei a aprender o grande poder da comunicação. A partir do momento que me baixava e lhes dizia o que ia fazer e o porquê, senti que estas confiaram mais e já me permitiram executar as tarefas. Percebi que comunicação e respeito são indissociáveis e facilitam o quotidiano de todos os envolvidos que se sentem respeitados, considerados, compreendidos e confiantes. Na muda da fralda também me permiti desacelerar o ritmo, comunicando com a criança e explicando o que lhe estava a fazer, criando o respeito pelo momento tão delicado e íntimo para ambas. Miller (1998) afirma que “qualquer criança tem a necessidade legítima de ser vista, compreendida, levada a sério e respeitada” (p. 33). O respeito pela mesma deve sempre vir em primeiro e, ter sido confrontada com este tópico, foi algo que me fez repensar a postura e o diálogo para com estas, o que me fez apaixonar ainda mais pela educação que fará com que aprendam a respeitar o próximo, valor fundamental para a vida.

1.3. DOS RECEIOS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

Em suma, evoluí no respeito, na escuta das crianças e em proporcionar momentos estimuladores e propícios à aquisição de novos conhecimentos por parte destas. No início

não conseguia entender como podia envolver as crianças no planejamento, sendo que estas não comunicavam verbalmente. Com o tempo, comecei a recorrer à observação como forma de escuta ativa, para o desenvolvimento dos projetos e o planejamento dos mesmos, acabando por estas terem o papel central na sua aprendizagem, tornando-nos somente mediadoras de todo o processo. Outra grande aprendizagem que levo para as próximas práticas é o respeito pela criança.

Na medida da aprendizagem de novos conhecimentos, considero a etapa realizada com sucesso, devendo prestar mais atenção à avaliação e melhorá-la na próxima PP, assim como o portfólio. Esta experiência ficará para o futuro com aprendizagens adquiridas, outras por adquirir, e outras por implementar e melhorar. A evolução das crianças é muito visível nesta faixa etária, o que se torna extremamente gratificante observar o seu desenvolvimento e aprendizagens.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO II – PEQUENOS EXPLORADORES: A JORNADA INESQUECÍVEL NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo do relatório, abordaremos uma exploração do ambiente de Jardim de Infância da rede privada, caracterizando-o como um espaço embebido de indagações. Conforme delineado por Costa (2016) nas OCEPE, “as crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado (...)” (p. 4). Assim, este capítulo contém uma breve análise que abrangerá a descrição do contexto e do grupo de crianças que o compõe, assim como os projetos implementados e as aprendizagens marcantes da entrada no “Mundo dos Porquês”.

2.1. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: O MUNDO DOS ‘PORQUÊS’

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PP no âmbito do primeiro contexto de EPE, ocorreu numa instituição de educação da rede privada. Neste contexto, a minha inserção profissional ocorreu na sala destinada a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, composta por um grupo de 28 crianças, sendo 14 meninos e 14 meninas. Muitas das crianças demonstram elevado grau de independência ao lidar com as tarefas do dia a dia, como a utilização do WC, a autonomia a calçar os sapatos, a saberem as regras durante as refeições e até mesmo a cuidar e a arrumar a sala após o momento do repouso.

Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição (...). A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (...) (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36).

Demonstrar paciência e habilidade de manter o foco quando necessário são características muito importantes nessa fase. As crianças demonstram uma persistência notável em manter a sua atenção por períodos consideráveis. No entanto, é importante notar que algumas apresentam sinais de cansaço ou tentam mudar o tópico após um determinado

período. Durante as atividades em grupo, como quando estão sentadas no tapete, as crianças levantam a mão para falar e responder às questões. Quando uma criança está a falar, as outras sabem que devem escutar, embora ocasionalmente haja pequenas conversas entre grupos de duas ou três crianças. A maioria do grupo permanece focada no que está a ser explorado, durante todo o momento do tapete. Por vezes, demonstram vontade de participar na conversa, promovendo, assim, a comunicação e a troca de ideias, sempre alicerçada no respeito mútuo.

O respetivo grupo mostra valores fundamentais e essenciais, como afeto, empatia, apoio mútuo, responsabilidade, solidariedade, compaixão e compreensão. Estas atitudes demonstram que as crianças estão a adquirir e a aprimorar habilidades sociais cruciais, que serão importantes para o seu desenvolvimento pessoal, para a aprendizagem e para a sua capacidade de se integrar de forma positiva na comunidade em que vive.

2.2. REFLEXÕES E DESCOBERTAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: NAVEGANDO ENTRE O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

2.2.1. A IMPORTÂNCIA DE PLANIFICAR

A relevância da planificação na EPE é inquestionável, e destaca-se ainda mais quando consideramos o envolvimento ativo das crianças nesse processo. A planificação não é apenas um exercício administrativo, mas uma ferramenta essencial para criar experiências de aprendizagem e desenvolvimento significativas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança.

Sendo que no jardim de infância as crianças estabelecem relações e interações, assim como lhes é proporcionado viverem experiências que constituem oportunidades de aprendizagem, estas vão estar a desenvolver-se. Isto é, a aprendizagem influencia e é influenciada por todo o processo de desenvolvimento tanto físico, como psicológico das mesmas. Assim sendo, desenvolvimento e aprendizagem andam sempre a par, tornando-se vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança (Lopes da Silva, 2016).

Ao integrar a voz das crianças no processo de planificação, elevamos a experiência educativa a um nível mais participativo e personalizado. Permitir que estas expressem os seus interesses, preferências e curiosidades, não só fortalece o seu senso de pertença, como também contribui para um ambiente de aprendizagem mais motivador e envolvente, onde as crianças se sintam parte integrante do seu processo educativo. Este envolvimento

valida as experiências e as perspectivas das mesmas, e promove uma abordagem mais holística no desenvolvimento dos planos educativos.

De acordo com a perspectiva de Gaspar e Roldão (2007), o currículo é um documento que serve como referência para organizar e gerir o tempo letivo e o ambiente escolar, onde orienta os educadores no processo educativo dando um significado à sua ação. Na EPE não há currículo, mas há orientações curriculares que poderemos considerar como uma lista de diretrizes e intencionalidades das áreas de conteúdo, não só na aprendizagem e nos processos, como nos resultados obtidos através dos meios utilizados pelo educador.

As OCEPE, os projetos e a planificação específica desempenham papéis cruciais na configuração do ambiente educativo na EPE. A planificação representa um processo dinâmico que envolve intencionalidade e a seleção de atividades, recursos e estratégias pedagógicas de planeamento, documentação e avaliação.

As OCEPE estabelecem os alicerces, proporcionando uma visão abrangente dos propósitos educativos, promovendo a coerência e consistência nas práticas (Gaspar & Roldão, 2007). Assim, estas orientações curriculares estabelecem os princípios e fundamentos teóricos e as grandes linhas orientadoras, enquanto a planificação se converte na ferramenta operacional na concretização desses propósitos, de forma a promover um desenvolvimento e aprendizagem adaptado às singularidades da criança. Ao integrar a voz destas na planificação, cria-se uma abordagem mais inclusiva e centrada nas mesmas, capacitando-as como aprendizes ativos, facilitando e enriquecendo o seu processo educativo. A observação atenta das necessidades, interesses e curiosidades das crianças alimenta diretamente o processo de planificação, permitindo a criação de experiências educativas mais relevantes, significativas e autênticas.

2.2.2. TRABALHO DE PROJETO – O CURRÍCULO EMERGENTE

Um projeto revela ser uma análise detalhada de uma ideia proposta pelas crianças, que consiste na exploração de um indutor, sendo ele um tópico ou uma questão (Katz & Chard, 1997). Este trabalho baseia-se nas intenções e planificações realizadas pelas crianças, individualmente e em grupos, podendo-se prolongar por um período de dias ou semanas. O trabalho de projeto, desenvolvido ao longo deste semestre, foi sempre centrado nas mesmas. No âmbito de todo o processo educativo é necessário ter em conta a criança como agente central e escutar a sua voz, sendo esta vista como uma voz legítima e com credibilidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). “A criança pequena é

competente... ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerce do seu desenvolvimento [e aprendizagem]” (Zabalza, 1998, p. 20). Assim, através desta lógica projetual, tornou-se mais simples implementar o currículo emergente em sala, sendo este “(...) uma prática pedagógica que exige do professor uma observação e escuta apurada da criança, pois são os interesses e anseios da criança que são a base para a definição o currículo” (Fuzete & Ariosi, 2015, p. 1). Este reconhece a sua capacidade de construir o seu processo educativo, valorizando os seus saberes e competências para desenvolver as suas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, o trabalho de projeto foi sempre baseado em diferentes partes, partindo de um tópico indutor, seguido da contextualização do mesmo, colocando questões orientadoras e algo que as crianças quisessem descobrir relativamente ao assunto, incentivando-as a explorar e a investigar para chegar às suas próprias respostas. Após esta etapa, promovemos uma sessão de *brainstorming* isto é, uma chuva de ideias sobre o que era necessário para investigar o tópico, como poderíamos realizar a pesquisa e onde obter as informações, sempre em comunicação e colaboração uns com os outros. De acordo com Cosme et al. (2021), a cooperação é um dos fatores mais importantes para que ocorra a aprendizagem, baseando-se numa metodologia investigativa, centrada na resolução de problemas com um processo de aprendizagem-ação (Castro & Ricardo, 1993).

De seguida, recolhemos as conceções prévias e, no final, as aprendizagens realizadas, assim como a divulgação das mesmas que eram afixadas na parede, juntamente com a evolução de todo o projeto. Assim, as crianças aprenderam sobre os tópicos em questão e compartilharam as suas descobertas com os outros e com as famílias, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo e visível, assente num questionamento constante. Para mim, esta abordagem trouxe-me segurança e facilitou-me toda a prática.

2.2.3. LIGAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA – UM CAMINHO DE INCLUSÃO

A estreita interação entre a escola e a família revelou-se um elemento essencial ao longo da PP, manifestando-se não apenas através do projeto pedagógico da sala, mas também na elaboração do portefólio. Um exemplo concreto dessa colaboração foi a iniciativa de uma mãe que nos desafiou a realizar uma atividade com os materiais que ela gentilmente providenciou para a sala. Demonstrando receptividade e compromisso, aceitámos prontamente o desafio, fortalecendo assim os laços entre a escola e as famílias. Ao longo de todo o percurso, as crianças foram criando questões para as curiosidades que queriam

ver respondidas, apelando ao auxílio dos pais para que fossem à escola responder de forma criativa à questão dos filhos. Esta cooperação tornou-se autêntica e trouxe experiências e aprendizagens inesquecíveis. Segundo Mata e Pedro (2021) existem diferentes formas das famílias participarem no contexto educativo, como por exemplo o desenvolvimento de parcerias, trazendo benefícios resultantes do trabalho conjunto, visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. De acordo com Nascimento et al. (2021), a relação de mediação e integração entre escola-família, revela-se como um ponto chave em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos.

A inclusão da família na documentação pedagógica, por meio da qual os pais puderam acompanhar visualmente as atividades e progressos dos filhos, foi um instrumento de comunicação valioso. Esta prática reflete um compromisso ativo em promover uma ligação significativa entre o ambiente educativo e o contexto familiar. Os *feedbacks* positivos recebidos, confirmam a eficácia desta abordagem na construção de uma ponte sólida e transparente entre a escola e as famílias. “A escola e a família devem estabelecer relação de colaboração, onde a família assuma o papel de potencializadora do trabalho realizado pela escola, acompanhando, incentivando e auxiliando a criança em seu desenvolvimento” (Nascimento et al., 2021, p. 3).

Esta conexão escola-família enriqueceu a experiência educativa das crianças e estabeleceu um ambiente colaborativo e de confiança entre todos os envolvidos. “Os benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias estendem-se a pais, profissionais e até ao estabelecimento educativo em geral e ao seu projeto” (Mata & Pedro, 2021, p. 89). Ao fomentar este envolvimento, fortalecemos os alicerces de uma parceria educativa sólida. Esta ligação, assim como a interação com a comunidade envolvente, não é apenas uma via de comunicação, mas sim um elo essencial que contribui para o enriquecimento mútuo e desenvolvimento holístico das crianças.

2.2.4. A COMUNIDADE COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Nesta PP, dedicámos um esforço significativo para envolver a comunidade. Isso não se limitou apenas a visitas externas, mas também incluiu interações dentro da instituição. “(...) há que ter em conta que a comunidade onde a criança está inserida é rica em potenciais experiências e atividades que podem promover a sua aprendizagem e desenvolvimento” (Serrano et al., 2003, p. 71). Assim, tivemos a oportunidade de trazer dois estudantes do Politécnico de Leiria, da Licenciatura em Engenharia Automóvel, para

responder às questões das crianças sobre os carros. Essa interação e participação ativa da comunidade desempenha um papel fundamental na educação. Através dessa experiência, as crianças puderam perceber que a aprendizagem vai além das quatro paredes da sala e da instituição. Ao trazer pessoas com conhecimentos específicos para compartilhar conosco, conseguimos expandir os nossos horizontes e enriquecer as nossas experiências de aprendizagem. Além disso, convidamos, também, outra educadora e bibliotecária, para contar uma história que desenvolvemos com o respectivo grupo de crianças. No portfólio, também incluí as perspectivas dos professores e das pessoas que acompanhavam a criança, permitindo que todos tivessem a sua voz escutada e registrada.

Em suma, a integração ativa da comunidade no EPE enriquece o ambiente educativo, conectando a aprendizagem ao mundo real e estabelecendo parcerias educativas. Isso fornece recursos adicionais, promove apoio social e emocional, contribui para o desenvolvimento cívico e ajuda na construção da identidade da criança. Envolver a comunidade prepara as crianças para socializar e se envolver na sociedade, mostrando-lhes que existem especialistas em diversas áreas que podem ampliar o seu conhecimento e responder às suas questões.

2.2.5. O PODER DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica cria evidências para a percepção da criança enquanto ser humano que pensa, sente, relaciona-se, explora, vive, aprende e comunica (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Segundo os mesmos autores, esta permite observar, escutar e interpretar a experiência que a criança viveu, e narrar as aprendizagens adquiridas pela mesma, possibilitando a construção de significados dessas experiências, sobre o progresso da aprendizagem e sobre a construção da sua identidade como aprendiz. Desta forma, a documentação torna-se, também, uma base autêntica e sólida para os processos de avaliação, revelando a evolução, as opiniões, as decisões tomadas e as aprendizagens.

Assim, a documentação pedagógica esteve sempre presente na sala e fora da mesma, sendo sempre do conhecimento das crianças. “O acesso das crianças à documentação pedagógica a respeito da sua própria aprendizagem e a de seus pares lhes dá acesso às múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem – por meio de narrativas a respeito da sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 38).

Algo a melhorar para o próximo contexto, neste aspeto, é escrever a documentação pedagógica com letras e palavras bem visíveis, para que ao longe, seja perceptível o que está escrito e atraia a atenção de quem entra no JI dando visibilidade às nossas práticas.

A documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças. Um dos grandes valores atribuídos a documentação pedagógica é a sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as visíveis (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 51).

Ao longo deste semestre, desde o início, afixámos sempre nas paredes os projetos, as fases dos mesmos, as opiniões, transcrições de diálogos, fotografias, e tudo o que nos permitisse ver a evolução do mesmo e a colaboração das crianças. Colocámos, também, algumas mini-histórias que não eram visíveis nos projetos, para a família ter conhecimento dos momentos mais marcantes das crianças. Estas consistem na documentação minuciosa de vivências, detalhando cada passo e interação conduzindo a uma aprendizagem específica e visível. Dessa forma, as mini-histórias na documentação pedagógica emergem como um instrumento precioso para comunicar, analisar e refletir sobre os processos de aprendizagem de forma mais abrangente e detalhada.

2.2.6. MINI-HISTÓRIAS: PEQUENAS NARRATIVAS, GRANDES ENCANTOS

No início deste semestre, comecei a incorporar as mini-histórias na minha abordagem e intervenção educativa, tornando-se uma experiência nova e desafiante. Estas são

(...) fatos episódicos do cotidiano, que expressam momentos mais significativos e que vem de construções que as crianças realizam na trajetória formativa, assim como podem ser os registros de instantes vividos por elas, de algo curioso que naquele momento o adulto conseguiu registrar fotograficamente e dar outro sentido, transformando-se em uma memória auto formativa das intervenções pedagógicas (Santos & Conte, 2018, p. 4).

Confesso que no começo estava um pouco insegura e acabei por escrever relatos mais técnicos, ao invés de mini-histórias. No entanto, com o tempo, comecei a observar as atividades das crianças de uma forma diferente, como se eu estivesse imersa nelas e pudesse registá-las no papel, capturando os momentos vividos.

Depois de escrever as mini-histórias, reunia-me com o grupo ou com a criança que tinha sido a protagonista e lia o que tinha escrito. Verificava se concordavam, se desejavam fazer alguma alteração ou acrescentar algo. Era um processo colaborativo, dando-lhes o poder de decidir se queriam exibi-las na parte de baixo da parede para que pudessem lê-las, ou na parte de cima para que os pais pudessem vê-las. A partir desse momento, as mini-histórias começaram a surgir naturalmente. Algumas crianças passaram a informar-me quando algo acontecia e podia ser transformado numa mini-história, a fim de mostrarem aos pais o que tinham criado e aprendido.

2.2.7. AVALIAR POR PORTEFÓLIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este semestre, decidi mudar completamente o formato do portefólio que criei anteriormente, sentindo que este novo formato refletia melhor quem eu sou, e permitindo-me trabalhá-lo com mais carinho, dedicação e entusiasmo. Insatisfeita com o portefólio do semestre anterior, resolvi pesquisar, questionar e experimentar novas versões até encontrar um modelo com o qual me identifiquei, em parceria com a criança. Portanto, decidi criar o portefólio com base nas vontades e preferências da mesma. Aprofundei o processo para torná-lo mais autêntico e pessoal, incluindo os motivos por trás das escolhas da criança, as aprendizagens e os comentários que ela quis fazer sobre os itens selecionados. Com este portefólio, quis proporcionar-lhe uma verdadeira forma de expressão, destacando as suas conquistas e descobertas. Acredito que valorizar as suas decisões e aprendizagens fortalece a sua autoconfiança e autonomia, e promove a escuta ativa da sua voz, agência e participação no próprio processo educativo.

O portefólio deve refletir a importância de um ambiente de colaboração e cocriação, onde o diálogo é essencial e constante. O que desenvolvi em parceria com a criança vai além de uma simples coleção de trabalhos; é uma expressão emocional de quem esta é e como se desenvolveu e aprendeu ao longo tempo. É um espaço para guardar memórias importantes e momentos especiais que moldaram a sua personalidade. A minha intenção é que fomente a comunicação, a partilha e a interação entre criança, família e escola.

Após muita reflexão, decidi criar previamente uma estrutura para o portefólio, facilitando tanto a sua construção, quanto a sua visualização. Ao fazer isso e ao dar o meu toque pessoal ao portefólio, ampliei o seu significado, incorporando não só o foco na criança, mas também a minha presença como mestranda. Dessa forma, o portefólio não só refletirá a identidade da criança, mas também a minha participação, estabelecendo uma conexão mais profunda com o trabalho realizado e tornando-o mais autêntico e representativo da

nossa jornada conjunta. Esta mudança de perspectiva não negligencia o foco na criança, mas reconhece que a minha presença e envolvimento são importantes. Ao incluir a minha perspectiva e a de todos os envolvidos, enriqueço o portfólio com diferentes pontos de vista, experiências e reflexões, criando um registo mais completo e significativo.

Lanço-me na construção do portfólio com a consciência de que nele se entrelaçam não só as aprendizagens das crianças, mas também a minha própria jornada (...). É um registo que reflete a cocriação, onde a minha perspectiva e experiência se encontram com a voz das crianças, dando vida e autenticidade a essa narrativa compartilhada (Souto, 2019, p. 76).

Durante o processo de avaliação, levámos em consideração continuamente as ideias iniciais das crianças e as suas aprendizagens no término de cada projeto ou atividade. Isso permitiu-nos identificar tanto os pontos fortes, quanto as áreas que precisavam de melhoria. Além disso, compartilhámos essas informações com as famílias e documentámo-las nos portfólios. Através desses registos, pudemos acompanhar o que as crianças aprenderam e como foram progredindo, o que nos ajudou a reconhecer as suas conquistas e avaliar o seu desenvolvimento holístico de forma eficiente.

Em suma, aprendi que o portfólio que desejo construir com as crianças não só mostrará o que elas fazem, como refletirá quem elas são, sempre conectados à sua essência e identidade, contribuindo para uma avaliação coerente e significativa.

2.2.8. REFLETINDO SOBRE A AÇÃO

As reflexões são fundamentais na PE de uma educadora. Assim sendo, ao longo de toda a PP, fui realizando reflexões diárias e semanais. Ao refletir pude identificar o que funcionou bem e o que precisava de melhorar, aprimorando constantemente a minha prática, a fim de atender às necessidades das crianças. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), anotar as nossas observações constitui uma forma de reflexão. Estas ajudaram-me também a pesquisar sobre alguma questão que não soubesse resolver ou mediar, ajustando essa pesquisa à prática e ao contexto. Ao refletir sobre as interações com as crianças, identifiquei formas de promover uma aprendizagem mais ativa e envolvente, repensando nas minhas ações e nos meus receios. “A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19).

Em suma, as reflexões são essenciais para melhorar a qualidade educativa, garantindo que as crianças recebam o melhor apoio possível, servindo fundamentalmente a minha prática enquanto futura educadora que pretende olhar para a criança como o principal agente da sua aprendizagem e desenvolvimento.

2.2.9. A VOZ DAS CRIANÇAS: A VISÃO E PERSPETIVA DAS FAMÍLIAS

Apresentamos, neste ponto, um estudo desenvolvido na PP numa tentativa de perceber a perspetiva das famílias em relação à importância de as crianças terem voz no seu processo de aprendizagem.

É pertinente salientar que os dados apresentados neste tópico foram obtidos a partir de um projeto inicialmente planeado para ser realizada a dimensão investigativa do relatório, tendo esta sido a investigação repensada e realizada posteriormente em contexto público. Assim, trata-se de um pequeno ensaio investigativo que não resultou como eu gostaria, pois muitos pais não conseguiram responder ao questionário e eu não consegui levar a cabo o resto da investigação antes do término da PP, o que fez com que não se obtivessem dados rigorosos para prosseguir com a mesma. Contudo, estes resultados serviram como indutor para aprofundar o projeto de investigação de forma diferente e mais centrada na voz e agência da criança (Anexo 4). Assim, os resultados (Anexos 5 e 6) referem-se aos questionários realizados no contexto privado, não refletindo necessariamente as condições do ambiente onde o restante estudo foi conduzido. A análise dos dados recolhidos através de questionários aos pais das 25 crianças da sala revelou-se uma etapa crucial na compreensão das perspetivas parentais relacionada com a educação dos filhos, nomeadamente sobre a voz e agência da criança no seu processo educativo. Dos pais abordados, obtivemos doze respostas.

Com a análise dos dados, observou-se que a maioria demonstrava concordar que a ação do educador deve centrar-se nos interesses das crianças, assim como o facto de estas serem parte integrante e assumirem a agência do seu processo. No entanto, surgem divergências de opinião quando se trata do papel do educador na planificação das atividades, sendo que alguns pais concordam em esta ser feita somente pelo mesmo, apesar da maioria preferir uma abordagem mais colaborativa na qual as crianças também tenham voz.

Em relação à sua autonomia na resolução de problemas em sala e na escolha dos materiais de trabalho, as opiniões dos pais variam, demonstrando que deve haver um equilíbrio

entre a orientação do educador e a autonomia da criança. A maioria concorda que esta deve ser autónoma, expressar o que sente, as suas vontades, assim como arranjar soluções para os seus problemas, sendo o educador somente um mediador. Cinco pais concordam que o educador e a criança devem planear em conjunto as rotinas e as atividades. Contudo, as opiniões dividem-se quanto à obrigação da criança a fazer o que o educador planeia, surgindo visões opostas do equilíbrio entre a imposição e o respeito pela vontade da mesma. Quanto à participação da criança na avaliação do seu progresso, há discordâncias indicando uma preferência por uma abordagem mais dirigida pelo educador.

A totalidade concorda que a criança deve ser parte integrante e assumir a agência do seu processo educativo, assim como as responsabilidades que ele acarreta. A maioria expressa uma atitude favorável em relação à participação da criança na tomada de decisões tanto na escola, como na família, destacando que a criança ter voz contribui para um maior envolvimento e sucesso no processo de aprendizagem. Assim, a maioria concorda que se deve envolver a criança nas decisões que a afetam, reconhecendo benefícios como maior motivação, autonomia e desenvolvimento pessoal, afirmando que *“a criança com supervisão do adulto deve ser parte activa na sua formação e aprendizagem para que consiga ser uma criança mais autónoma, capaz, confiante e preparada, sem nunca sentir abandono por parte do adulto e percebendo sempre que este está presente para apoiar e intervir se necessário”* (Q1: Pai 2), pois *“tomar decisões faz crescer”* (Q1: Pai 1), *“porque assim as aprendizagens tornam-se mais significativas para a criança”* (Q1: Pai 6).

No meio familiar, a escuta da criança baseia-se mais nestas fazerem um resumo do seu dia. No entanto, um pai respondeu que a criança não deve participar na tomada de decisão, sendo esta comunicada posteriormente. No geral, os pais consideram que permitir à criança tomar decisões é uma oportunidade para aprender com as consequências, promovendo o seu crescimento e desenvolvimento. Cada família adota as suas estratégias para escutar e envolver as crianças, utilizando métodos como esquemas de rotina semanal, valorização dos momentos de brincadeira conjunta, e criação de momentos onde ela é a protagonista, outros em que aprende a escutar e a negociar. A negociação, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), é um processo essencial que envolve debater entre grupo e chegar a um consenso sobre os processos, conteúdos e modos de aprendizagem, destacando a importância da escuta e participação das crianças.

Em suma, algumas respostas mostram uma preferência por abordagens mais dirigidas por adultos na avaliação e na tomada de decisões. Isso reflete a complexidade das dinâmicas

familiares e a necessidade de equilibrar a autonomia da criança com a orientação dos adultos. Existe uma homogeneidade nas opiniões dos pais, apesar de algumas divergências em certos tópicos, colocando-se à margem do assunto, indicando áreas para uma maior investigação e esclarecimento para alinhar expectativas entre pais e educadores. Gostaria de investigar mais sobre este tópico a fim de encontrar formas de transmitir a importância da participação ativa das crianças no seu processo educativo. Acredito que, esclarecidas as questões, se pode promover uma comunicação eficaz entre todos, alinhando expectativas e fortalecendo o apoio mútuo. Isso enriquecerá o ambiente educacional e garantirá que as crianças sejam reconhecidas como protagonistas da sua aprendizagem e desenvolvimento. É de realçar que, embora tenha sido importante e parte do processo, este estudo não é cientificamente rigoroso. Contudo, despertou o interesse pelo aprofundamento sobre a problemática num contexto posterior.

2.3. PROJETO: “CULTIVANDO A BELEZA DAS FLORES: VAMOS SEMEAR?”

Este trabalho apresenta um projeto de intervenção educativa, que teve como base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). O despoletar do projeto *Cultivando a Beleza das Flores: Vamos Semear?*, partiu do pedido de uma criança quando foi questionada sobre o que gostaria de fazer nas semanas seguintes. Desta forma, ao invés de se comprar vasos, optou-se por todos juntos, chegarmos ao consenso de serem as próprias crianças a criá-los com materiais não estruturados e, alguns deles, reutilizáveis, como por exemplo os garraões. Após a construção dos mesmos e implementação das suas ideias, procedeu-se à sementeira de flores, observando-se os vasos que idealizaram, se resultaram ou não para o devido efeito. As crianças adquiriram diversas aprendizagens, tanto ao nível da abordagem às ciências, como da educação artística, linguagem oral e escrita, matemática, e até ao nível da formação pessoal e social, com todos os valores enraizados no trabalho em equipa, na partilha de ideias e na ajuda para atingir um determinado objetivo.

Tratou-se de um pequeno projeto, sendo, em seguida, apresentado outro, também desenvolvido neste contexto, mas explorado de forma mais profunda e consistente.

2.4. PROJETO: “OS MEIOS DE TRANSPORTE: UMA VIAGEM DE EXPLORAÇÃO, PESQUISA E CRIATIVIDADE”

Este projeto de intervenção educativa, baseado no MTP, envolveu 28 crianças e conta com a participação ativa dos pais, da comunidade e da pesquisa através de livros e internet. Este surgiu da curiosidade de uma criança sobre os meios de transporte,

especialmente os carros: “*Como os carros andam?*”. O grupo categorizou diferentes meios de transporte e investigou as suas características. Posteriormente formulou questões e utilizou recursos bibliográficos e online para responder às suas questões e ampliar o conhecimento. As crianças consolidaram as suas aprendizagens através de apresentações orais ao restante grupo. A participação dos pais foi marcante, comparecendo na instituição com a presença de um piloto de corridas que permitiu-lhes explorar um carro de corrida. Inspirados pela visita, as crianças realizaram carros com materiais reciclados, atividade proposta pelos pais. Além disso, dois alunos de Engenharia Automóvel do Politécnico de Leiria foram convidados para esclarecer dúvidas das crianças, finalizando o projeto com sucesso.

2.4.1. CONTEXTO DO PROJETO

O projeto que apresentamos realizou-se na instituição onde decorreu a Prática Pedagógica deste semestre. Este envolveu um grupo de 28 crianças, com idades entre cinco e seis anos, composto por 14 meninos e 14 meninas. As crianças apresentavam grande autonomia, dinamismo, participação, curiosidade, criatividade, capacidade de escutar e respeitarem-se mutuamente, resolvendo conflitos através da comunicação, assim como um forte interesse em explorar o mundo e formular inúmeras questões sobre o mesmo.

2.4.2. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O despoletar do projeto “Os Meios de Transporte: Uma Viagem de Exploração, Pesquisa e Criatividade”, que agora se apresenta, nasceu a partir da curiosidade de uma criança relativamente aos mesmos: “*Como os carros andam?*”. Este interesse moveu as crianças a quererem descobrir mais sobre os carros e como estes se movem. Na sequência da questão, várias crianças começaram a partilhar as suas experiências relativamente aos diversos meios de transporte dos pais. Nesse preciso momento, deparámo-nos com um grande interesse e curiosidade por esse tópico, até então escondido. Como o interesse demonstrado foi de todo o grupo, incentivou-se a escuta e a partilha de ideias que as crianças já possuíam, assim como o que pretendiam descobrir mais sobre o assunto.

2.4.3. PROBLEMATIZANDO: QUESTÕES ORIENTADORAS

Após a seleção do tópico a ser explorado, procedeu-se à recolha das conceções prévias das crianças relativamente aos carros. Realizou-se uma sessão de *brainstorming*, na qual contribuíram com ideias, as quais foram posteriormente documentadas e expostas na

parede do hall de entrada. Essa compilação de ideias, provenientes de múltiplas fontes, forneceu um ponto de referência visual e estruturado para o início do projeto.

O nosso intuito foi ter conhecimento das concepções, ideias e saberes das crianças (Anexo 7), para saber por onde começar, sempre tendo em vista que estas têm conhecimentos e vivências, não sendo, assim, tábuas rasas. “A criança não é um recipiente vazio a ser preenchido, mas sim uma fonte ativa de conhecimento e construtora de significados, com sua própria história, cultura, crenças e experiências” (Vygotsky, 1978, p. 88).

2.4.4. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

Dadas as características do grupo e da temática a ser investigada, foi compreendido que este projeto apresentava oportunidades para uma abordagem educativa intencional e claramente definida, abrangente, interdisciplinar e integradora. Assim sendo, tendo em conta os fundamentos da MTP, formulou-se as seguintes intenções: (I) Facilitar o reconhecimento e categorização dos diferentes meios de transporte; (II) Encorajar a ampliação dos seus conhecimentos relativamente ao meio de transporte que utilizam diariamente: o carro; (III) Promover a reflexão das distintas características de cada meio de transporte; (IV) Fomentar a adoção de atitudes científicas e práticas de investigação, utilizando diferentes fontes para encontrar respostas às suas questões; (V) Encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico e de tomadas de decisões; (VI) Estimular a linguagem oral, valorizando as contribuições e ideias das crianças; (VII) Facilitar o contacto com o código escrito, promovendo o prazer pela leitura e pela escrita; (VIII) Encorajar a consolidação do conhecimento através da partilha das aprendizagens adquiridas; (IX) Estabelecer parcerias colaborativas com as famílias e a comunidade circundante, reconhecendo-as como fontes de saber às quais se pode recorrer.

Com as intenções estabelecidas, conseguimos ajustar as futuras ações de acordo com as necessidades específicas das crianças. A intencionalidade educativa do projeto consistiu em promover o desenvolvimento global das várias áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Esta abordagem foi concebida para coincidir com os interesses e curiosidades das crianças, proporcionando os recursos necessários para que pudessem descobrir as respostas às suas questões. Do ponto de vista procedimental, a intenção era que o projeto ultrapassasse a sua função meramente instrumental, tornando-se um meio de fortalecimento dos vínculos e de integração da comunidade e das famílias no processo educativo das crianças.

2.4.5. A VOZ DAS CRIANÇAS: DO BRAINSTORMING AO PLANEAMENTO

A partir da questão, iniciou-se uma conversa em grande grupo sobre “o que queremos descobrir?”, “como vamos pesquisar?”, “como vamos mostrar o que pesquisámos?” e “o que queremos fazer?”. As respostas emergentes foram documentadas, resumindo-as para uma apresentação concisa. Neste sentido, com o propósito de documentar as ideias expostas, foi elaborado um esquema com as questões que as crianças queriam ver respondidas (Anexo 8) e um quadro com a forma como podíamos adquirir a informação necessária para responder às mesmas (Anexo 9), evidenciando as diversas perspetivas apresentadas, em que a voz das crianças é completamente visível.

Desta forma, a educadora cooperante assumiu a responsabilidade de entrar em contacto com os pais do Duarte, solicitando a participação deles na escola, se possível, a fim de responder à questão colocada pelo filho de forma abrangente e da melhor forma que sabiam. Um convite que foi prontamente aceite, uma vez que fazia parte do Projeto Curricular de Grupo delineado pela educadora desde o início do ano letivo.

O Matias ficou encarregue de pedir ao pai o seu fato de corrida, o qual também foi prontamente fornecido. Por sua vez, as mestrandas entraram em contacto com os dois alunos de Engenharia Automóvel, trouxeram livros sobre os meios de transporte e dois computadores, a fim de ser efetuada a pesquisa necessária. Foi conduzida, então, uma conversa conjunta relativamente às possíveis atividades a serem realizadas no contexto deste projeto, culminando na elaboração de uma planificação abrangente das ações a serem implementadas, o que marcou o início da segunda fase do projeto.

2.4.6. A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS: EXECUÇÃO DO PROJETO

As atividades executadas serão expostas por ordem cronológica, destacando as áreas de conteúdo com maior foco nas nossas intencionalidades. Contudo, foram concebidas considerando uma perspetiva transversal e integração curricular.

A caça ao tesouro dos meios de transporte

Com esta atividade pretendia-se que as crianças identificassem os meios de transporte e os categorizassem para, posteriormente, em grande grupo, dialogar sobre as características que permitem diferenciar os mesmos, segundo as suas categorias.

Foram distribuídos diversos cartões por todo o jardim do JI, proporcionando espaço suficiente para explorarem os diversos recantos do mesmo, entreajudarem-se e beneficiarem da natureza. No final de todos os cartões com as imagens dos diferentes meios de transporte serem encontrados, as crianças ajudaram-nos a levar as mantas para o jardim e a sentaram-se nelas. Ao informar que cada um colocaria os cartões encontrados nas respetivas cartolinas com as diferentes categorias, sucedeu-se um diálogo que nos chamou à atenção. A Maria, que possuía três cartões, observou atentamente a Teresa, que não encontrou nenhum. Ao invés de lhe fornecermos logo um cartão que tínhamos como reserva, observámos como a situação se iria desenrolar, salvaguardando sempre a criança. O diálogo foi registado e descrito num quadro (Anexo 10).

Já nos tapetes, a mestranda mostrou três cartolinas com os títulos “terrestres”, “aquáticos” e “aéreos”, onde as crianças tinham de colocar o meio de transporte que encontraram no local adequado, explicando uma característica que o tenha permitido categorizar. As características, assim como os meios de transporte foram colados nas diferentes cartolinas, a fim de documentar as suas aprendizagens (Figura 1 e Anexo 11).



Figura 1 – Caça ao tesouro, identificação e categorização dos meios de transporte

Com esta atividade tiveram a oportunidade de colocar capacidades em prática, desenvolver competências e aprendizagens integradas na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral; no Domínio da Matemática, que surgiu através do diálogo efetuado entre duas crianças; assim como na Área de Formação Pessoal e Social, onde se destacaram pela entreajuda e aquisição de valores cruciais para a vida.



Figura 2 – Cartazes das características que permitem categorizar os meios de transporte

Visita dos pais do Duarte ao Jardim de Infância

A mãe do Duarte visitou o Jardim de Infância, a fim de abordar a questão do filho, “Como é que os carros andam?”. Durante a apresentação, as crianças visualizaram um

PowerPoint e um vídeo com imagens de carros com diferentes rodas, explicando o motivo destas serem redondas. Observaram, também, o desenvolvimento dos carros ao longo dos anos e os componentes necessários para estes andarem. Para concluir o momento no espaço interior, a mãe e o Duarte demonstraram como construir carros através de materiais recicláveis, acabando por fazerem corridas com os mesmos.



Figura 3 Erro! Marcador não definido. – Visita da mãe do Duarte ao JI

O grupo foi surpreendido pela visita do pai do Duarte, acompanhado de um piloto de corridas e o seu carro. As crianças exploraram o veículo, o motor, as mudanças, vê-lo e ouvi-lo em funcionamento, criando um momento de grande entusiasmo e aprendizagem.



Figura 4 – Contacto com um carro de corrida

As aprendizagens assimiladas pelas crianças (Anexo 12) foram documentadas nos portefólios, visando proporcionar uma visão clara do que cada uma adquiriu desta visita. A participação e contribuição da família nesta atividade foram notáveis, evidenciando uma cooperação significativa. A família foi envolvida e escutada para orientar o próximo passo do planeamento, uma proposta não planeada, mas que enriqueceu todo o projeto. Destaca-se a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral, assim como na Área de Formação Pessoal e Social, onde a interação com a família é reconhecida como fonte de conhecimento e participação no processo educativo dos filhos. Valores como a escuta, respeito, paciência, participação ordeira e cumprimento de regras foram promovidos durante esta atividade.



Figura 5 – Matias com o fato de corrida do pai

Construção e corridas de carros

Com a visita dos pais do Duarte, estes lançaram a proposta de contruir carros semelhantes aos que eles apresentaram e, posteriormente, fazer-se corridas para determinar qual veículo percorria a maior distância. Assim, disponibilizaram alguns recursos reciclados para que o grupo de crianças pudesse construí-los. As mestrandas, em colaboração com

a educadora e as auxiliares de ação educativa (AE), conseguiram adquirir os elementos restantes necessários para a construção. Visto que sobraram palhinhas de uma atividade realizada anteriormente, optou-se por reaproveitá-las para a construção dos carros.

Após a construção, confrontámo-nos com a ineficácia dos veículos, que se desfizeram nas corridas. Através de uma pesquisa na internet, identificámos a falta de palitos no interior das palhinhas (semieixos). Deparámo-nos ainda, com a necessidade de colar as palhinhas às garrafas, de modo a garantir estabilidade, permitindo que os eixos girassem livremente dentro de um espaço delimitado. Com uma intencionalidade mais centrada na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica, esta atividade proporcionou às crianças o conhecimento sobre como construir carros a partir de materiais reciclados, promovendo a sustentabilidade. Além disso, trabalharam a Área do Conhecimento do Mundo ao observarem a relação entre o enchimento do balão e a distância percorrida pelo carro. Elas notaram que ao encherem o balão antes de soltá-lo, quanto maior a quantidade de ar inserida, mais prolongada se torna a capacidade de esvaziamento do balão e, conseqüentemente, maior a distância percorrida (Anexo 13).

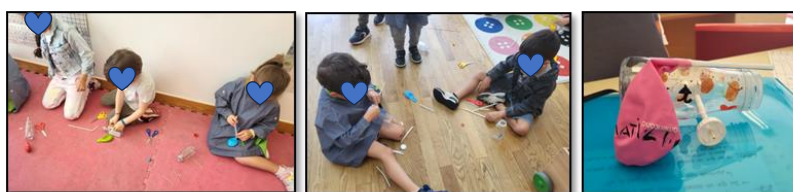


Figura 6 – Construção dos carros

Um dos aspetos a melhorar a situação acima descrita é a ausência de estímulo para que as crianças compartilhassem a sua aprendizagem com o grupo, resultando na retenção deste conhecimento apenas entre algumas crianças. Tornar-se-ia enriquecedor promover uma partilha coletiva durante a sessão, acompanhada de uma demonstração.

Pesquisa das respostas às nossas questões

Com o intuito de abordar algumas das questões colocadas pelas crianças no início, optou-se por organizá-las em pequenos grupos. A pesquisa para encontrar as respostas foi realizada através da consulta de livros provenientes de bibliotecas da região, fontes online e outros recursos disponíveis. As crianças examinaram o conteúdo, questionaram sobre o que estava escrito e, ao identificarem informações relevantes para responder à pergunta designada, bem como curiosidades adicionais para incluir nos cartazes, estas eram registadas. Como parte do processo, e visando o desenvolvimento da escrita, autonomia e vontade expressa pelas crianças, estas copiavam as informações utilizando a sua própria

caligrafia, tornando a aprendizagem mais significativa. Cada grupo elaborou o seu cartaz, no qual tiveram a oportunidade de colar, assinar, desenhar e colorir à sua maneira.

Por meio desta ação, foram exploradas intencionalidades no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, incluindo valores como a capacidade de escuta mútua, colaboração e entreajuda para um objetivo final comum. Foi trabalhada, igualmente a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica e no Domínio da Linguagem Oral e



Figura 7 – Pesquisa das respostas às questões colocadas



Figura 8 – Cartazes para apresentação das pesquisas efetuadas

Abordagem à Escrita, no que concerne às aprendizagens adquiridas através do diálogo, partilha de ideias, compreensão da função da escrita e da leitura, análise de imagens, entre outros aspetos. A Área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente o Domínio da Introdução à Metodologia Científica e ao Mundo Tecnológico, também esteve presente, pois as crianças tiveram a oportunidade de pesquisarem a informação em diversos recursos, como livros, computadores e internet, permitindo-lhes reconhecer e utilizar recursos físicos e tecnológicos. As aprendizagens efetuadas pelas crianças foram transcritas (Anexo 14), de forma a obter uma visualização mais clara das mesmas.

Visita de dois alunos da ESTG ao Jardim de Infância

No decorrer do projeto, as mestrandas convidaram dois estudantes de Engenharia Automóvel. O objetivo foi esclarecer dúvidas mais complexas apresentadas pelas crianças. Este momento revelou-se extremamente enriquecedor, promovendo uma significativa partilha e interação entre todos. O grupo colocou inúmeras questões e participou ativamente na troca de conhecimentos. Este encontro com os estudantes universitários foi vantajoso para todos os elementos presentes, proporcionando uma atmosfera de aprendizagem mútua. A interação e a partilha de conhecimento demonstraram o impacto positivo que a colaboração com membros da comunidade pode ter no ambiente educacional.

Assim sendo, as respostas das crianças à nossa questão “O que aprendi com os estudantes da ESTG?” foram devidamente registadas (Anexo 15). Com a visita dos estudantes ao JI, as crianças incorporaram conhecimentos e experiências essenciais da Área de Formação

Pessoal e Social. Esta inclusão envolveu o desenvolvimento de habilidades sociais mediante a interação ativa, a colocação de questões, a cooperação, entretida e valores fundamentais, como o respeito, a escuta ativa e o saber estar em diferentes momentos. Adicionalmente, no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral, observou-se uma evolução nas competências da linguagem, utilizando o vocabulário que tinham aprendido anteriormente, assim como adquirindo outro.

2.4.7. AVALIAÇÃO AUTÊNTICA: VISUALIZANDO AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

A avaliação do projeto foi centrada na documentação minuciosa e na descrição das aprendizagens das crianças (Anexos 11-15) ao longo que o projeto se ia desenvolvendo, procurando valorizar os seus progressos e conquistas, conforme proposto por Gaspar e Silva (2010). Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças foram avaliadas por meio de uma abordagem participativa, na qual respondiam a questões como, ‘o que sei’ e ‘o que aprendi com esta atividade?’. Para consolidar as novas aprendizagens, as crianças criaram cartazes e apresentações orais, partilhando-as e permitindo uma avaliação mais profunda do que cada uma reteve. Gandini (2019) destaca que compartilhar com o grupo é essencial para a aprendizagem. As crianças ao refletirem sobre as experiências desenvolveram habilidades de expressá-las verbalmente, recontando eventos e aprendizagens (Portugal & Laevers, 2018). A avaliação do projeto foi contínua, baseada na observação e registos de aprendizagem.

2.4.8. DIVULGANDO O PROCESSO E OS RESULTADOS

A estratégia de divulgação do projeto partiu das crianças, que decidiram em grupo como apresentar o trabalho. A prática de documentação pedagógica permitiu capturar e compreender os processos de aprendizagem das crianças (Formosinho & Peeters, 2023). Como descrito no Anexo 9, as crianças decidiram afixar a documentação no hall da sala



Figura 9 – Documentação do Projeto

para que as famílias a vissem. Posteriormente, votaram no título do projeto e o representante do dia escreveu-o. Expor a vivência educativa por meio da documentação proporciona uma visão abrangente das aprendizagens e promove a comunicação com as famílias (Formosinho & Peeters, 2023). A exposição do processo nas paredes manteve os pais atualizados e demonstrou de forma visível o progresso das crianças. Uma das vantagens é que quando os pais visitam a instituição, têm acesso imediato a estas

informações através destes recursos visuais (Mata & Pedro, 2021). Esta abordagem foi bem recebida pelos pais, resultando em *feedbacks* extremamente positivos.

2.5. DOS RECEIOS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

Este semestre sinto que me reinventei. Segundo Formosinho e Peeters (2023) e Pacheco (2014), ao acreditar e respeitar a criança estamos a resgatá-la a ela, ao educador e à pedagogia, permitindo que este se maravilhe com a agência e capacidade da mesma. Durante a PP em contexto de EPE, tomei posse do dia e das rotinas, sentindo-me capaz de gerir o grupo tranquilamente, explorando diversas técnicas para os acalmar e motivar, algo que no início era-me complicado. Foquei-me em oferecer liberdade às crianças para explorar e maravilhar-se tanto dentro, quanto fora da sala. Quando educadores e crianças se maravilham juntos, a educação torna-se uma jornada compartilhada de descobertas, tornando as aprendizagens mais significativas e construindo uma sociedade criativa, inovadora e empática. É importante que os educadores abracem a missão de transformar a educação, permitindo-se serem surpreendidos pelas mentes curiosas das crianças.

Nesta PP desafiei-me a sair da zona de conforto e experimentei a Metodologia de Trabalho de Projeto e as Mini-Histórias, tendo-se tornado ferramentas fulcrais para inserir a voz das crianças em todo o processo, de forma simples e profunda. Esta experiência, aliada a um portefólio com o qual me identifiquei mais do que o anterior, deslumbraram-me, fazendo-me querer explorar mais e implementar para as próximas práticas.

Esta PP centrou-se também no currículo emergente, onde a criança tem o papel central na sua própria aprendizagem, contribuindo na planificação e nas tomadas de decisão em sala.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO III – TRAÇOS DO QUOTIDIANO: REVELANDO A MAGIA/ O ENCANTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nesta secção do relatório, iniciaremos uma análise sucinta do contexto em JI na rede pública, destacando-o como um ambiente enriquecido pela heterogeneidade e permeado por uma aura mágica e encantadora. Esta breve exploração contemplará uma descrição concisa do referido contexto, bem como do grupo de crianças que o constitui. Além disso, abordaremos ainda as reflexões e aprendizagens mais destacadas deste meu percurso em PES, assim como o resumo de dois projetos desenvolvidos neste contexto, delineando as suas características distintivas e os impactos no processo educativo das crianças.

3.1. UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PP II no contexto de EPE, ocorreu numa instituição da rede pública, localizado no concelho de Leiria. O edifício engloba JI, 1.º CEB e uma Unidade de Ensino Estruturado para Crianças com Autismo. O grupo de crianças com quem realizámos a nossa prática é referente à valência de Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O grupo é constituído por 20 crianças, mais propriamente 12 meninas e 8 meninos. Apesar de todos falarem português, havia algumas crianças provenientes de outros países, tais como Brasil e França, e também com pais de diferentes nacionalidades. Conforme delineado por Lopes da Silva et al. (2016), a “interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

Ao longo da minha prática como futura educadora, tive a oportunidade de adquirir valiosas aprendizagens. Nesta PP pude compreender a diferença entre os dois grandes pilares de uma educadora: a teoria e a prática, valorizando sempre a criança como o centro de todo o seu processo educativo. Este aspeto tornou-se um desafio, mas ainda mais uma aprendizagem, pois temos de valorizar as necessidades e interesses gerais, mas também escutar a voz da criança como ser individual (tópico abordado em seguida) e a nossa,

como educadoras, que pretendemos levar o grupo a adquirir determinados objetivos. Para tal, aprendi a criar uma “balança” entre estas três vozes e estes dois grandes pilares.

3.2. REFLEXÕES E DESCOBERTAS NO JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO: NAVEGANDO ENTRE O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

3.2.1. MELODIA DA INFÂNCIA: A HARMONIA DA VOZ E ESCUTA DAS CRIANÇAS

A criança é um ser único, capaz e autêntico. Tal afirmação ficou esclarecida ao longo desta prática. Com o tempo, fui cada vez mais compreendendo o quão essencial é um ambiente seguro e afetuoso para o crescimento harmonioso de todos os envolvidos no processo educativo das crianças. Ao dedicar tempo a estabelecer conexões emocionais, percebi que esses vínculos são essenciais. Saber escutar, aproveitar os conselhos e aprender com a experiência dos mentores é uma mais-valia para a nossa evolução e aprendizagem. Ao ouvir as crianças, elas ensinam-nos, fazem-nos refletir sobre aspetos que nunca considerámos, e incentivam-nos a procurar e a adquirir novos conhecimentos. Esta prática revelou que o quotidiano no JI é repleto de pesquisas constantes, adaptações e aprendizagens contínuas. O educador ao “ensinar”, também se ensina, também aprende, pois “na formação de professores esta transmissão implícita do saber docente ocorre inevitavelmente ao longo de todo o percurso escolar” (Formosinho, 2013, p. 18).

A criança, como agente e ser capaz, desenvolve as suas próprias competências, não cabendo ao adulto desenvolvê-las por ela. A educadora, a auxiliar e qualquer adulto de referência na vida da criança deve orientá-la, proporcionar-lhe experiências para que ela própria se desenvolva mais eficazmente e com um leque de aprendizagens muito mais significativas. Escutando-as continuamente e valorizando-as, conseguimos levá-las pelo caminho que consideramos o mais assertivo, dando-lhe tempo, consideração e respeito. A criança deve sentir-se confiante e segura para partilhar o que sente e o que deseja, quando quer e com quem quer, sem que seja censurada, criticada ou humilhada.

Por vezes, é necessário ter a consciência de que apoiar a criança na sua preparação para o futuro não é um procedimento linear e objetivo. Contudo, apercebi-me de que esta também sabe o que quer e o que precisa. O papel da educadora parte por lhe proporcionar esses momentos de individualidade, de autorrealização, em que se sente capaz, autónoma e confiante para construir o seu próprio caminho. Criando bases sólidas e permitindo-lhe esses momentos, estaremos sim, a apoiá-la numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. É a brincar, a experimentar, na dificuldade e a errar que a criança aprende. A

criança aprende a lidar com os riscos, com os problemas com que se depara, com estratégias que ela mesma cria, com as decepções e conquistas, com o conhecimento de até onde pode ou não ir, do que é ou não capaz, do que gosta ou desgosta, do que quer ou não quer. Nós, por outro lado, somos somente orientadores de todo este seu percurso. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) constata, “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige autovigilância dos estilos interativos” (p. 47), exige paciência, tempo, escuta, valorização e dedicação. Exige, sobretudo, respeito pelos laços, pela afetividade e pela relação que se criam com a criança e que ficarão gravados na vida desta, como marcas permanentes no seu coração.

3.2.2. SINFONIA DE CONEXÕES: UMA RELAÇÃO COM OS PEQUENOS GRANDES SERES HUMANOS

Primeiramente, é crucial reconhecer e destacar a importância da flexibilidade e adaptabilidade no contexto educacional, especialmente ao lidar com crianças em idade pré-escolar. Como já referido, cada criança é um indivíduo único, caracterizado por necessidades, personalidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem variados. Ao longo da PP, compreendi que uma abordagem pedagógica eficaz demanda uma constante adaptação às especificidades de cada criança. Isso implica não apenas reconhecer, mas também responder proativamente às diferenças individuais, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e propício ao estímulo de todas as potencialidades. Isto envolve ajustar os métodos educativos, e criar atividades e materiais que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo.

A flexibilidade e a adaptabilidade são pilares essenciais para uma abordagem pedagógica bem-sucedida na EPE, garantindo que cada criança receba a atenção e o suporte necessários para florescer plenamente no seu processo de aprendizagem. Estes pilares estão intrinsecamente ligados à qualidade da relação entre educador-criança. A adaptação constante da abordagem pedagógica, por sua vez, reflete o compromisso do educador em atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento holístico. Reconhecer as suas individualidades não se limita apenas aos métodos educativos, como também se estende ao estabelecimento de um vínculo mútuo de respeito e empatia. Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a criança é um indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo, com as pessoas e com o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade

relacional que vai ao encontro do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. Estes autores veem a criança como um ser competente e capaz de expressar preferências e escolhas fundamentadas nos seus conhecimentos prévios. O respeito na relação educador-criança influencia positivamente o ambiente de aprendizagem e modela os comportamentos e atitudes dos mesmos.

Assim sendo, as relações no JI tornam-se pilares fundamentais para um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, devendo o educador criar laços consistentes com a mesma, assim como com a sua família.

3.2.3. VÍNCULOS DE CONEXÃO: UMA PARCERIA EDUCATIVA COM AS FAMÍLIAS

A oportunidade de estabelecer uma comunicação aberta com os pais das crianças, revelou ser uma ferramenta incrivelmente valiosa na minha jornada profissional. A possibilidade de dialogar abertamente com os pais, aprofundou a minha compreensão das necessidades individuais de cada criança, e contribuiu para o estabelecimento de uma relação de confiança. O contato direto e transparente com os pais proporcionou-me uma perspectiva enriquecedora que antes me era desconhecida. As crianças, ao perceberem essa colaboração, demonstraram uma confiança renovada em mim, sentindo-se mais seguras para se expressarem e comunicarem. Estas passaram a ver o meu papel, não apenas como alguém presente na instituição, mas como um elo de confiança entre as suas vidas educativa e pessoal. Essa conexão com as famílias fortaleceu o vínculo entre a escola e o lar, traduzindo-se, também, em benefícios significativos no relacionamento com as crianças que estavam sob os meus cuidados. De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), “os pais e as famílias são nossos parceiros fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (p. 52).

Simultaneamente, o impacto positivo estendeu-se aos pais, que expressaram sentir-se notavelmente mais confiantes ao deixarem as suas crianças aos meus cuidados. A transmissão de recados e cumprimentos informais quando se cruzavam comigo, dentro ou fora da instituição, refletia essa confiança crescente. Esse sentimento de segurança e afinidade transmitido aos pais, também reverberava nos filhos, criando um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo os laços entre a criança, a família e eu como aprendiz de educadora.

As famílias foram parte integrante de todos os projetos realizados, participando ativamente ao compartilhar conosco os conhecimentos provenientes de casa. Demonstraram um interesse considerável no desenvolvimento do trabalho de projeto, inquirindo-nos sobre o seu progresso e oferecendo auxílio sempre que necessário. Adicionalmente, manifestaram envolvimento ao examinarem as documentações presentes no hall, que registavam a evolução contínua dos projetos. “Os profissionais da educação quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 28).

Este processo colaborativo, permitiu que as crianças compartilhassem as suas novas aprendizagens com as famílias, estabelecendo uma ponte vital entre o ambiente educativo e familiar. Paralelamente, os pais desempenharam um papel ativo ao encorajar os filhos a trazerem de casa outras experiências e conhecimentos para compartilhar com o grupo, promovendo uma abordagem mais abrangente e holística no processo educativo. A partilha constante de informações e a contribuição ativa das famílias proporcionaram um contexto enriquecedor, onde a aprendizagem se estendeu para além dos limites da sala.

3.2.4. TRABALHO DE PROJETO – O CURRÍCULO EMERGENTE

No decorrer deste semestre, dedicámo-nos à elaboração de um extenso trabalho de projeto centrado no tópico das aves. Este, que se estendeu por várias semanas, abrangeu diversas áreas de conteúdo e incorporou atividades notavelmente diversificadas. Divergente à brincadeira espontânea, os projetos, geralmente, envolvem as crianças num processo de planeamento, incluindo diversas atividades que exigem um esforço contínuo ao longo de vários dias ou semanas consecutivas (Katz & Chard, 1997). De acordo com Lino (2013), os projetos são estudos profundos sobre conceitos, ideias e interesses que surgem do grupo ou do educador, tendo este um papel ativo no seu desenvolvimento. Enquanto as crianças lideram o trabalho, o educador tem a função de orientar e apoiar, providenciando os recursos e atividades propícias para a aquisição de novas aprendizagens.

Segundo Oliveira et al. (2022), os projetos devem sempre ter algo em comum, sendo este aspeto a voz da criança. Aqui explicam como a criança deve ser um agente ativo, não só ao comunicar e interagir com os outros, como também com o mundo que a rodeia. Oliveira-Formosinho et al. (2011) reforçam esta ideia garantido de que a MTP valoriza a voz da criança e a escuta da mesma, sendo esta legítima, credível e conhecedora, capaz de coparticipar na aprendizagem e desenvolvimento do mesmo, sustentando a pedagogia

em participação como palavra-chave. Indo ao encontro destas ideias supramencionadas, o trabalho de projeto apoia-se, ainda, na motivação intrínseca e interesse da criança no trabalho que desenvolve e nas atividades propostas, tirando o máximo de proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos e heterogêneos (Katz & Chard, 1997). Tal como referido no tópico anterior, os pais participaram de forma ativa no projeto desenvolvido em sala, estando sempre a par do que era realizado.

Visto este trabalho de projeto ter sido realizado num longo período, é de realçar que foram dedicadas algumas planificações para a sua execução. Estas revelaram-se essenciais para este processo. Através das mesmas, foi mais fácil colocar as observações efetuadas em prática, as ideias das crianças, assim como os diferentes objetivos que queríamos que o grupo alcançasse, produzindo atividades que estimulassem todas essas áreas.

3.2.5. O PODER DA PLANIFICAÇÃO: DESENHANDO CAMINHOS QUE MOLDAM O AMANHÃ

Durante a PP, emergiu uma profunda reflexão sobre a importância incontestável das planificações no contexto da EPE. Ao definir de forma mais acurada os objetivos que ambicionava atingir com o grupo, as planificações revelaram-se mais concisas e significativas, o que me proporcionou a convicção de estar, efetivamente, a conceber planos de qualidade, destinados a proporcionar momentos de fruição, e a permitir que as crianças extraíssem o máximo de proveito das atividades, construindo alicerces sólidos para as suas aprendizagens. Segundo Paiva et al. (2016), o educador deve criar estratégias diferentes de forma a obter o máximo de benefícios para a formação de todas as crianças.

Ao longo deste processo, adotei uma abordagem holística, incorporando os meus próprios objetivos, sugestões e contribuições das crianças, bem como as observações meticolosas realizadas nas semanas precedentes, auxiliando a discernir as suas necessidades individuais e coletivas, integrando essas perceções nas planificações. “Na Pedagogia-em-Participação a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Deste modo, estas evoluíram para uma síntese das diversas perspetivas, conferindo-lhes autenticidade e diversidade.

Declaro que, inicialmente, as planificações apresentavam-se de maneira simplificada e empobrecida de variedade. Contudo, ao longo do percurso, senti uma evolução considerável nesse processo. Ao encerrar a prática, as planificações haviam-se tornado

autênticas, ricas, diversificadas e verdadeiramente significativas. Esta trajetória ressaltou a importância de uma planificação cuidadosa, e destacou a capacidade de adaptação e melhoria contínua no âmbito do processo educacional. “Observar as crianças, recolher informação enquanto interagem e documentar o que estão a aprender sobre as crianças são um conjunto de etapas presentes em todas as abordagens e estabelecem a base para a tomada de decisões ao nível da planificação” (Parente, 2014, p. 176). Segundo Cardona et al. (2021), o planeamento deve ser sucessivo e ter sempre em conta as características individuais de cada criança e do grupo, devendo estas ser flexíveis, e integrando a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Os autores indicam, ainda, que as planificações são fundamentais para antecipar o que é mais importante realizar de forma a promover as aprendizagens das crianças. Assim, comecei a proporcionar experiências que permitam às crianças autodescobrirem-se, desenvolverem-se e aprenderem com as suas vivências, tornando o processo de aprendizagem, observação, reflexão, planificação e avaliação, mais completo, conciso e significativo.

3.2.6. UM OLHAR ATRAVÉS DE REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES: UMA JORNADA DIÁRIA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática reflexiva no contexto do JI é essencial para aprimorar a atuação do educador, promovendo uma interpretação profunda dos acontecimentos e uma melhoria constante na abordagem pedagógica. Durante o semestre, as reflexões e os registos de observação foram cruciais para compreender o grupo de crianças e otimizar progressivamente a minha prática. A observação é um processo contínuo que demanda o conhecimento do processo de aprendizagem, tendo sempre em conta que cada criança tem a sua própria experiência, história de vida, família e cultura, independentemente de que a idade seja a mesma (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Esta prática exige registos e documentação que sistematizem as observações e informações recolhidas, fundamentando o planeamento, a AE e a avaliação (Portugal & Laevers, 2018; Cardona et al., 2021).

Refletir proporcionou-me uma perspetiva diferente, facultando uma análise mais profunda dos pensamentos e motivações subjacentes às ações das crianças. Relatar os acontecimentos quotidianos, viabilizou uma compreensão e reflexão mais profundas sobre determinadas ações. Na observação e na documentação, torna-se imperativo a utilização de registos capazes de identificar as competências destacadas e as áreas de vulnerabilidade que demandam atenção e intervenção prioritárias. Este foco visa atender aos processos de envolvimento e bem-estar emocional das crianças. Ao monitorizar os

progressos por meio destes registos, é possível fundamentar de forma sólida a tomada de decisões relativas a uma intervenção subsequente (Portugal & Laevers, 2018).

Documentar o progresso da criança é essencial, sendo necessário a consciencialização da observação a partir de técnicas e instrumentos que o educador esteja familiarizado, tornando-se um meio privilegiado para conhecer a criança e o seu processo (Cardoso, 2013, p. 87). Uma importante aprendizagem foi a valorização dos saberes coletivos ao interagir com a equipa educativa. Aprendi a potencializar os saberes advindos da colaboração entre colegas, pois a troca de experiências enriquece o ambiente educativo. Essa interação contribui para dar respostas mais eficazes às necessidades das crianças, e alimenta as reflexões diárias, identificando pontos positivos e áreas a melhorar na PE.

Por fim, destaco a importância de estimular a reflexão nas crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de ver uma mesma situação a partir de diferentes perspetivas. Este exercício de reflexão, de aprofundamento e questionamento promove a autonomia e o pensamento crítico e alarga e amplia a aprendizagem da criança. Para isso, criei diversos instrumentos de observação e recolha de dados, como notas de campo e grelhas individualizadas, que me ajudaram a interpretar ações e a melhorar tanto a minha prática, como um maior conhecimento das crianças. Segundo Cardoso (2013), podem ser utilizadas diversas ferramentas para auxiliar o educador a sistematizar a informação que vai recolhendo sobre as crianças e o grupo, tais como as folhas de registos, as notas de campo, os portefólios de evidências de aprendizagem, entre outros. A prática reflexiva e a observação emergem, assim, como ferramentas indispensáveis para uma constante evolução e aprimoramento da PE.

3.2.7. CONSTRUINDO PÁGINA POR PÁGINA: A ARTE DOS PORTEFÓLIOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A implementação de portefólios na EPE tem sido uma trajetória de constante aprendizagem, permitindo uma avaliação mais detalhada e eficaz através da utilização de evidências e registos recolhidos. A avaliação, indissociável da atuação do educador, integra-se no ciclo interativo de observar, planificar, intervir e avaliar (Gomes & Dias, 2020). Os autores, em conjunto com Shores e Grace (2001), fazem menção ao portefólio como estratégia de avaliação, visto consolidar informações que descrevem o percurso de aprendizagem da criança por meio da observação, recolha de evidências e realizações provenientes da mesma. Esta ferramenta emerge como meio eficaz para incentivá-la à reflexão e autoavaliação. Ademais, capacita-a a tomar decisões autónomas em relação ao

conteúdo que deseja incorporar no portefólio, conferindo-lhe um papel participativo na construção do registo que documenta o seu progresso educacional, integrando as suas produções, comentários e interpretações.

A conceção do portefólio individual, incluindo evidências fotográficas, audiovisuais, produções e comentários da criança, emerge como resposta à necessidade de avaliar a/com a criança ao longo dos diversos momentos da sua rotina diária, representando, assim, um dos instrumentos primordiais que coadjuvam o educador de infância nesse processo. Complementando estas, as avaliações foram enriquecidas com observações de campo meticulosamente registadas. De acordo com Portugal e Laevers (2018), “o registo organizado e visível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças supõe análise e interpretação dos elementos selecionados, em função das finalidades educativas” (p. 41).

Dessa forma, empreendi um processo colaborativo de construção do mesmo. No decorrer da colaboração com a educadora e por meio das leituras efetuadas, adquiri novas aprendizagens relativamente à otimização do processo de avaliação, especialmente através da utilização de evidências fotográficas e registos escritos ou audiovisuais. Esta abordagem proporcionou-me uma perspetiva mais visual para capturar o progresso das crianças. As fotografias não apenas narram visualmente histórias, mas também se transformam em testemunhos concretos das experiências de desenvolvimento e aprendizagem e expressões criativas de cada criança. Samain (2012) reforça esta ideia anunciando que as fotografias levam o espetador num fluxo temporal, sendo convidado a entrar naquela determinada memória e lembrança. “A fotografia é portadora de um discurso na medida em que se presta a traduzir um instante repleto de intencionalidades. Possui, portanto, finalidade documental, considerada meio de expressão, informação e mesmo de representações” (Santos, 2008, p. 142). O equilíbrio entre observar, recolher a informação e documentar tornou-se uma tarefa delicada, dado que não era viável interromper o ritmo do grupo para solicitar que a criança repetisse determinada ação, a fim de capturar a evidência visual. Embora tenha obtido sucesso em alguns casos, noutros, essa abordagem revelou-se impraticável.

Este semestre, iniciei uma metodologia de avaliação alinhada com as OCEPE, tornando-se uma fonte significativa de crescimento profissional. Ao ajustar o formato do portefólio, encontrei elementos de ambos os modelos anteriores que apreciei, resultando numa versão mais completa e estruturada que facilitou a avaliação das/com as crianças. Este portefólio representa uma síntese entre aprendizagens passadas e recentes, com a

participação ativa da criança, demonstrando o seu envolvimento e apropriação do material, compartilhando-o com os colegas. A avaliação deixou de ser uma mera formalidade, tornando-se valiosa para a PE. Com a avaliação, compreendi melhor o progresso individual de cada criança, permitindo-me adaptar as estratégias para atender às suas necessidades. A prática ganhou mais sentido e relevância, pois a avaliação passou a ser um guia orientador, fundamentando propostas significativas e estruturadas. Este processo evolutivo proporcionou-me uma visão abrangente de cada criança, permitindo-me ajustar a minha abordagem educativa de forma eficaz e inclusiva. A avaliação transforma-se assim num instrumento orientador que delinea a forma como posso proporcionar experiências de aprendizagem significativas e adaptadas a cada indivíduo. “Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15) “e deve revelar-se útil para a tomada de decisões sobre a prática” (Portugal & Laevers, 2018, p. 41).

Um outro desafio que este processo me proporcionou foi a ausência de um tempo dedicado à planificação específica para esse propósito, o que terá de ser ajustada no futuro, pois se até ao momento realizei o portefólio de uma criança, no futuro irei deparar-me com este processo para todo o grupo com que irei trabalhar.

Sendo reflexo de experimentação, o portefólio revela ser um guia crucial para aprimorar a prática. Apesar das melhorias evidentes em relação ao anterior, vejo oportunidades para combinar elementos de ambas as tentativas, criando um portefólio mais significativo. Este processo, em constante evolução, é enriquecido por aprendizagens acumuladas e inovações, tornando-se um instrumento essencial para a avaliação individual da e com a criança. A avaliação só é possível num ambiente espontâneo, diversificado e rico em oportunidades, onde a observação e o acompanhamento das suas descobertas requerem um olhar atento e abrangente da educadora. Na perspetiva de Formosinho e Pascal (2019), o processo participativo de recolha de dados e avaliação na EPE é caracterizado pela participação ativa de todos os indivíduos envolvidos no ambiente educacional da criança. Estes reúnem evidências com o objetivo de expandir o seu conhecimento, aprofundar a compreensão e obter a confiança necessária para promover melhorias construtivas. Ao incorporar a avaliação como aliada, adquiri uma compreensão clara das habilidades e desafios de cada criança, permitindo-me oferecer apoio personalizado. Esta mudança beneficia-as e enriquece a minha trajetória profissional, estabelecendo um ciclo contínuo de aprendizagem, desenvolvimento e melhoria contínua, transmitindo-me segurança.

3.3. PROJETO: “NAS ASAS DO SABER: UM PROJETO DE SOBRE AVES”

Esta parte do relatório apresenta um projeto de intervenção educativa, que teve como base a lógica projetual. O despoletar do projeto partiu dos interesses demonstrados por algumas crianças no início do ano letivo. Assim, as mestrandas levaram para o JI dois canários que serviram como indutores para a criação de múltiplas questões e ideias.

Iniciámos o projeto por observar os pássaros e partilhar as descobertas de cada um. Após a observação dos mesmos, as crianças desenharam o que tinham retido da visualização. Visto que uma dificuldade de algumas crianças do grupo era a noção espacial, resolvemos criar uma canção que abordou o tópico. De seguida, as crianças optaram por proceder a uma votação e explorar os nomes selecionados para os canários, as letras que os constituíam, as sílabas e a forma como se escreviam! Com este mesmo projeto, conseguimos ter momentos de meditação, onde a imaginação sobre as aves foi sem limites. Em grupo, decidiu-se como responder às questões e pedimos a colaboração da família que participou ativamente nesta pesquisa. A observação, os livros, a internet, as fotografias e os vídeos, foram um grande auxílio para conseguirmos responder às mesmas. Ao longo de toda a pesquisa, surgiram novas questões e ideias, como ver as características das aves, explorar os ninhos, as penas, os diferentes ovos e a alpista, construir uma casa para os pássaros, construir os canários em origami e até um novo jogo de matemática para a *área dos exploradores*. Uma das crianças usou os seus conhecimentos prévios para explicar aos amigos que antigamente se escreviam cartas utilizando penas e tinta. Assim, resolvemos todos desenhar e pintar com penas, a fim de ver se era ou não possível. Por fim, tivemos a visita de um fantoche de mão que leu um poema de Afonso Lopes Vieira sobre os ninhos e as aves, encerrando, assim, este projeto.

3.4. DOS RECEIOS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

A minha experiência este semestre no contexto de EPE em rede pública, com um grupo de crianças heterogéneo, foi uma jornada transformadora no meu percurso profissional. As lições aprendidas até ao momento fortaleceram, não só as minhas competências como educadora, tal como aprofundaram a minha compreensão do extraordinário potencial de crescimento presente em cada criança. O facto de o grupo ser heterogéneo permitiu ver uma nova perspetiva potencializadora de diferentes oportunidades, pois as crianças mais novas aprendem com as mais velhas, ao passo que as mais velhas auxiliavam e incentivam as mais novas. De acordo com Rasmussen (2005), um ambiente com um grupo

heterogéneo permite que as crianças criem relações sociais com outras mais velhas ou mais novas, aprendendo muito umas com as outras, resultando num trabalho colaborativo.

Os projetos desenvolvidos, tanto no contexto privado, como público, mostraram-se significativos. O grupo deste último contexto mostrava algumas dificuldades a expor as suas ideias e aprendizagens, o que não acontecia com o grupo do contexto anterior, pois estavam mais familiarizadas com o trabalho de projeto, enquanto este grupo nunca tinha trabalhado desta forma. Ter estas duas experiências foi enriquecedor pois permitiu-me implementar de raiz esta lógica projetual e estimular o grupo para um registo completamente diferente do habitual. Os projetos fizeram com que as crianças ganhassem confiança, expusessem as suas ideias e planificassem. Sinto que uma das coisas que não correu tão bem neste projeto, em comparação com os anteriores, foi o reduzido contacto com a natureza. Com o projeto dos pássaros, podíamos ter ido mais para o espaço exterior, o que não aconteceu por existir um maior condicionamento do que no contexto anterior. Outro aspeto que se destacou foi que os projetos do contexto privado envolveram mais a família e a comunidade, o que não aconteceu neste contexto. Assim, pude constatar que as crianças nos projetos anteriores estiveram muito mais envolvidas e motivadas.

Em suma, esta trajetória profissional permanecerá como um contínuo processo de melhoria das minhas práticas, visando sempre criar um ambiente educativo que estimule a curiosidade, a criatividade e o amor pela aprendizagem, nas mentes jovens, que estão e estarão confiadas aos meus cuidados.

CAPÍTULO IV – UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A VOZ DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo, encontra-se uma investigação realizada no contexto de JI II com a problemática de escutar a voz da criança na planificação e avaliação, tendo como intenção perceber como integrá-la nesses mesmos momentos em contexto de jardim de infância.

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que se baseia num processo sistemático, objetivo e flexível, que contribui para a compreensão e explicação dos fenómenos sociais, para a reflexão e problematização de questões que surgem na prática, estimulando o debate e a construção de ideias inovadoras (Coutinho, 2023). Este envolve uma análise constante e contínua dos fenómenos do quotidiano com o propósito de adquirir e aprofundar o conhecimento sobre essas experiências. Essa análise leva a uma explicação e descrição dos fenómenos, com o objetivo de atingir os objetivos estabelecidos para o estudo. É importante que este apresente originalidade, viabilidade e rigor para garantir a qualidade dos resultados obtidos (Gonçalves et al., 2021).

Assim, pretendemos, acima de tudo, conhecer o papel das crianças nos momentos de planeamento e avaliação no JI; compreender qual o papel do educador e como gere a participação das crianças no planeamento e na avaliação; conhecer as conceções de educadoras de infância relativamente à “voz” e agência da criança nos momentos de planeamento e avaliação; conhecer a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos momentos de planeamento e avaliação; perceber como é que as crianças podem participar na construção do seu portefólio envolvendo-se na sua própria avaliação.

Este estudo é sobre a importância de dar voz à criança e de a escutar, especialmente durante os momentos de planeamento e avaliação na EPE, considerando-a de maneira contextual e sistemática. Reconhecer a criança como competente implica aceitar a sua participação e capacidade de tomar decisões, especialmente no planeamento e avaliação do seu próprio percurso e aprendizagem. Para tal, são promovidas práticas alternativas, como a documentação pedagógica e o portefólio, que estimulam a comunicação, a curiosidade e a partilha, facilitando a avaliação. O educador assume o papel de orientador do processo construtivo e formativo, no qual a criança é a protagonista principal e ativa.

Neste capítulo encontra-se o enquadramento teórico, metodologia de investigação, apresentação e análise dos dados, discussão dos resultados e as considerações finais.

4.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.1.1. A CRIANÇA E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Atualmente, a educação destaca a criança como protagonista do seu percurso educativo, representando uma mudança significativa em relação às práticas educativas tradicionais, revelando uma grande evolução do papel da criança, da sua voz e agência ao longo da história da educação.

Na perspetiva de Cardona et al. (2021), durante um longo período, a planificação e avaliação das práticas educativas não eram prioridades, sendo o trabalho nos Jardins de Infância orientado pelas teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Sem metas e conteúdos de aprendizagem definidos, as atividades eram muitas vezes elaboradas sem uma reflexão cuidadosa sobre as estratégias e interesses educacionais. Esta abordagem resultou em práticas rotineiras, onde as crianças participavam de forma mecânica e pouco estruturada, sem estimulação adequada do seu potencial educativo.

O Decreto-Lei 542/79 foi o principal referencial que orientou os educadores durante muitos anos. No entanto, houve uma evolução significativa que passou da perspetiva tradicional maturacionista, para uma abordagem mais sociocultural (Cardona et al., 2021). Duas grandes obras tornaram-se marcos de referência em Portugal durante os anos 80, procurando contrapor as teorias tradicionais maturacionistas do desenvolvimento, sendo elas "A Teoria de Piaget na Educação Pré-Escolar", de Constance Kamii e Rheta DeVries, e "A Criança em Ação", de Hohmann, Benett e Weikart (Vasconcelos, 2021).

Neste contexto, o modelo High/Scope foi implementado, introduzindo conceitos como "aprendizagem ativa" e "experiências-chave", que pressupõem que a criança deve desempenhar um papel ativo no seu próprio desenvolvimento. Estas experiências foram integradas numa rotina diária que incluía tempo para planeamento, trabalho, arrumação, reflexão, refeição e para atividades em pequenos grupos, além do tempo de recreio ao ar livre. Foi a primeira vez em Portugal que se começou a falar em currículo, entendido como a "planificação intencional de atividades educativas" ou "a organização do conjunto das atividades escolares" (Vasconcelos, 2021, p.16).

As crianças possuem direitos fundamentais estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, proposta pela UNICEF em 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Este documento, tal como Rodrigues et al. (2021), reconhecem que as crianças são cidadãs desde o nascimento, garantindo-lhes direitos à educação e promovendo a

igualdade de oportunidades. O Conselho Nacional de Educação, em 1995, recomendou reformas no enquadramento normativo e organizacional da EPE, resultando na Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar de 1997 e nas Orientações Curriculares. Essas mudanças consideraram a EPE como a primeira etapa da educação básica e forneceram diretrizes essenciais para os profissionais da educação (Cardona et al., 2021). Antes da reforma, e em consonância com o Parecer n.º 1/95 do Conselho Nacional de Educação, elaborado por João Formosinho, Vasconcelos (2021) menciona que Júlia Oliveira-Formosinho concebe a publicação "Modelos Curriculares para a Educação de Infância".

De acordo com Cardona et al. (2021) e Vasconcelos (2021), durante muito tempo, o foco estava exclusivamente no desenvolvimento das crianças, mas com as Orientações Curriculares, passou-se a considerar também a aprendizagem, introduzindo-se o conceito de "áreas de conteúdo", como partes inseparáveis do processo educativo. Estas orientações fornecem diretrizes abrangentes e estruturadas em seis dimensões: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Essa mudança visou promover uma organização mais deliberada e sistemática do processo pedagógico, incentivando os educadores a planearem o seu trabalho e a avaliar os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conforme destacado nas Orientações Curriculares de 1997.

De acordo com Cardona et al. (2021), posteriormente, o Ministério da Educação estabeleceu as Metas de Aprendizagem, procurando esclarecer e criar um documento mais coeso em conformidade com as várias Orientações Curriculares em vigor, tendo a EPE sido integrada. O Ministério da Educação emitiu uma Circular em 2011, seguida pelas Metas Curriculares de 2012 e pela novas OCEPE em 2016, ainda em vigor. Conforme afirmado por Vasconcelos (2021), estas últimas foram incorporadas de maneira obrigatória nos Programas de Formação das Instituições de Ensino Superior, que hoje preparam os educadores de infância, sendo referência para todos eles.

Todo este percurso veio mudar a visão de criança e do seu papel na educação. De acordo com Cardona et al. (2021), os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, alinhados com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), promovem uma visão específica da criança. Com a adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e as novas OCEPE, a EPE passou a priorizar o desenvolvimento das capacidades individuais de cada criança, respeitando e valorizando as suas características únicas. Reconhece-se que “o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no seu processo de evolução” (p. 49). Neste contexto, reconhece-

se a criança como sujeito ativo e participativo no processo educativo, envolvendo-a nas decisões relacionadas ao planejamento e avaliação da sua aprendizagem.

Conforme mencionado por Lopes da Silva et al. (2016) e Cardona et al. (2021), o direito à participação das crianças baseia-se na visão delas como seres competentes, ativos e dinâmicos na interação com o mundo. A sua curiosidade inata impulsiona a construção da compreensão do ambiente. Nas OCEP (2016), é ressaltada a imagem da criança como naturalmente curiosa e ativa nas relações interpessoais e com os objetos. As crianças atribuem significado às experiências vivenciadas, desenvolvendo novas aprendizagens. Portanto, as crianças desenvolvem-se e aprendem no contexto social em que estão inseridas. A criança passa, assim, a ser vista como um ser competente e autónomo, cada uma delas o é de maneira única e singular, uma vez que o seu desenvolvimento resulta da interação entre fatores internos e as experiências proporcionadas pelo meio social em que estão inseridas, destacando o papel ativo que as crianças desempenham nessas interações (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da história, a concepção da criança e o seu papel na sociedade passaram por transformações significativas, impulsionadas pelo avanço do conhecimento científico e pelas mudanças culturais. Vistas inicialmente como seres passivos e dependentes, as crianças agora são reconhecidas como agentes ativos e independentes no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (como se irá abordar no tópico em seguida). O JI passou a assumir o compromisso de proporcionar acesso aos recursos educacionais, promover o bem-estar e facilitar a integração social de todas as crianças, colocando-as no centro de sua missão. Neste contexto, a criança emerge como o protagonista principal.

4.1.2. DA VOZ À AGÊNCIA DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

4.1.2.1. Pedagogia de Transmissão e Pedagogia de Participação

A pedagogia é vista como um espaço complexo, composto por ações, teorias e crenças, formando uma triangulação interativa. A integração de crenças, valores, práticas e teorias caracteriza esse movimento triangular que define uma pedagogia (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Formosinho & Peeters, 2023). Segundo os últimos autores, há dois modos de desenvolvimento pedagógico: o transmissivo e o participativo.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Freire, no seu livro “Pedagogia do Oprimido” de 1970, considera a pedagogia transmissiva uma prática social opressiva, criticando o papel tradicional do educador que “enche” os alunos com conteúdos a serem

transmitidos, transformando esses em palavras vazias e desprovidas de vida. Noutras palavras, está mais centrada nos meios do que nos fins da educação. No contexto da educação infantil, esta abordagem define um conjunto mínimo de informações essenciais e duradouras cuja transmissão é considerada vital para a preservação de uma cultura e para a integração de cada indivíduo nessa cultura (Formosinho, 2020; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020).

Nesta pedagogia, as atividades das crianças são planeadas antecipadamente pelo educador, focando-se no que a criança ainda não é, ainda não possui e ainda não é capaz de fazer, sendo um ser passivo, cuja função é ouvir mais e construir menos a sua própria aprendizagem. Se o projeto surgir, aparece como uma exceção e frequentemente é integrado no método tradicional de conduzir as atividades. Neste modelo, a criança ao entrar na escola é comparada a uma tábua rasa (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Este tipo de pedagogia transforma a educação num ato unidirecional de depósito, transferência e transmissão de valores e conhecimentos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020; Freire, 1987; Formosinho, 2020). O educador é somente o transmissor, que detém o saber, que ensina, pensa, fala, disciplina, escolhe e impõe as suas decisões, sendo o sujeito ativo do processo educativo. A criança é aquele que não sabe, que se limita a seguir e a adaptar-se às escolhas do educador, memorizando os conteúdos e reproduzindo-os com fidelidade, evitando erros.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) destacam Dewey e Freire como pedagogos que oferecem alternativas à pedagogia transmissiva e à compartimentação da educação. As suas abordagens incentivam a criação de práticas participativas que respeitam os principais atores do desenvolvimento pedagógico: as crianças, educadores e famílias.

Dewey defende que o conteúdo educacional deve ser apresentado de forma que as crianças possam relacionar com as suas experiências prévias, facilitando a compreensão do novo conhecimento. Contudo, ele argumentava que ambas as pedagogias devem ser equilibradas, propondo uma educação dinâmica e interativa, onde a criança participa ativamente na construção do conhecimento com apoio do educador, valorizando a mesma a partir de quem ela é, o que sente, pensa, faz, aprende e como o faz. No final do século XIX, desenvolveu uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa e considera a vida em comunidade essencial para a aprendizagem social, promovendo uma educação para a vida (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

As pedagogias participativas rompem com os paradigmas da pedagogia transmissiva, redefinindo os papéis das crianças e dos profissionais de educação. Estas promovem uma aprendizagem colaborativa e interativa, destacando a diferença entre a abordagem sócio construtivista e a tradicional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020).

Nos modelos participativos, as crianças são vistas como agentes ativos, participando ativamente na vida familiar, escolar e social e desenvolvendo atividades e projetos com os pares e adultos, promovendo a aprendizagem experiencial. O objetivo é envolvê-las em experiências contínuas e interativas, refletindo uma imagem de competência e formando pessoas responsáveis e cidadãos ativos, capazes de serem autônomos e de tomar iniciativas. Nessas pedagogias, a co-construção do conhecimento coloca crianças e educadores no centro do processo educativo, com o educador a organizar o ambiente, a escutar e observar as crianças, a fim de oferecer respostas mais adequadas às mesmas. (Formosinho, 2020; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020).

A escola, nesta visão, é uma organização aberta e contextualizada, que promove o envolvimento dos pais e interage com a comunidade. Ao promover a participação e a colaboração, essas pedagogias visam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade (Formosinho, 2020; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020). Neste paradigma, destacam-se abordagens pedagógicas colaborativas, onde profissionais, pais e crianças conduzem ativamente a sua aprendizagem e desenvolvimento. Todos são vistos como parceiros iguais na construção do currículo, dos ambientes e dos processos de aprendizagem. Essas abordagens promovem uma participação equitativa e uma construção conjunta do conhecimento, valorizando a contribuição de cada um (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Formosinho & Peeters, 2023).

A pedagogia participativa visa envolver as crianças na construção do conhecimento por meio de experiências contínuas e interativas. A aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto, com espaços e tempos pedagógicos projetados para facilitar essa interação. A atenção compartilhada entre crianças e educadores, focada em pessoas, objetos, ações e situações, cria sintonia e intersubjetividade, facilitando a colaboração e o desenvolvimento da aprendizagem. Como destacou Dewey, esses processos colaborativos promovem uma aprendizagem "junto com" (*togetherness*),

facilitando o encontro de mentes e a construção do conhecimento em parceria (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), o processo de recolha de informações e avaliação é fundamental, envolvendo todos os participantes do contexto educacional para adquirir conhecimento, compreensão e confiança para implementar mudanças construtivas. Formosinho (2020) indica que “qualquer inovação, como a adoção de uma pedagogia participativa, implica a convocação de conhecimento explícito, ao nível dos princípios, da teoria, da ética” (p. 15).

As pedagogias participativas focam-se na criação de ambientes educativos onde a ética das relações e interações promove atividades e projetos que permitem às crianças viver, aprender e criar. Esta abordagem valoriza a experiência, o conhecimento, a cultura das crianças, das famílias e do educador. Propõe situações experienciais que desenvolvem a identidade e o sentimento de pertença participativa e reconhece a importância de garantir que as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças, sejam culturalmente relevantes e transformadoras para todos os envolvidos (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020; Formosinho & Peeters, 2023).

Em suma, valorizando a experiência, conhecimento e cultura das crianças e dos educadores, as pedagogias participativas reconhecem a educação como um encontro de culturas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020), garantindo a sua participação no processo educativo e a escuta dos seus interesses e opiniões, isto é, da sua voz.

4.1.2.2. O Direito da Criança à Participação – A Importância atribuída à Voz

A Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho indica que nem sempre foi prioridade dos educadores, valorizar e incorporar as perspetivas das crianças. Historicamente, a educação tem seguido um modelo tradicional, caracterizado pela transmissão unilateral de conhecimento, onde as crianças têm pouca oportunidade de contribuir e serem ouvidas.

Quando nos referimos à voz, referimo-nos à palavra, a um direito, particularidade. Consideramos a voz como um rio fluindo suavemente, carregando consigo os sentimentos e pensamentos de quem a emite. A voz conecta os indivíduos, criando laços de compreensão e empatia. Rodrigues et al. (2021) argumentam que a "voz" das crianças e dos jovens na educação engloba a expressão, o direito de ser ouvido e a influência nas decisões e políticas educacionais. Este conceito não se limita ao ato de falar, mas inclui a importância e o conteúdo das opiniões e experiências das crianças no contexto

educacional (Recomendação n.º 2/2021). Rodrigues et al. (2021) afirmam que tanto a educação formal como a informal são fundamentais para conscientizar as crianças sobre os seus direitos e responsabilidades. Dar voz significa oferecer oportunidades para que elas expressem as suas opiniões e ideias, seja de que forma for. Esse processo começa na sala, mas pode expandir-se através de projetos ou exposições, e ao envolvê-las em atividades que liguem a escola à comunidade. Freire (2002) reforça essa ideia, afirmando que só quem escuta paciente e criticamente o outro pode realmente dialogar com ele.

Escutar as crianças é essencial para entender as suas necessidades e desejos na educação, respeitando o seu direito de serem ouvidas e valorizando as suas perspetivas. Esta prática oferece *insights* sobre as suas prioridades e preocupações, transformando a compreensão dos educadores sobre elas e construindo relações empáticas que enriquecem o processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Freire (2002) enfatiza que escutar implica estar aberto e receptivo às ideias do outro, permitindo compreender os seus pontos de vista. Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), escutar as crianças envolve interpretar e responder às suas comunicações de forma dinâmica, usando todos os sentidos e emoções, reconhecendo que compreender a comunicação das crianças vai além do entendimento das palavras que utilizam. Esse processo é complexo e exige uma mudança de paradigma nos valores e ações dos educadores, que devem garantir que as crianças tenham voz ativa.

Contudo, com a escuta, vem também a palavra participação. Segundo Oliveira-Formosinho (2007b), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Gonçalves (2022), esta é a ação em que a criança é vista como ser competente, autónomo, ativo e capaz, com direitos e deveres. Esta abordagem considera os interesses das crianças como fundamentais para a experiência de aprendizagem, estruturando atividades educativas com base nesses interesses. Num ambiente participativo, o envolvimento ativo das crianças é essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. A participação enfatiza a voz das crianças, colocando-as no centro do seu próprio processo educativo (Formosinho & Peeters, 2023; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Ao escutarmos as crianças e explorarmos os seus interesses e motivações, elas revelam gradualmente a intenção por trás das suas ações, descobrindo-se como indivíduos com motivações dinâmicas e a capacidade de agir intencionalmente dentro desses interesses. Ao valorizar a criança como um agente ativo e competente, promovemos uma abordagem educacional que a coloca como protagonista no processo de aprendizagem. Esta valorização da criança permite que ela desenvolva habilidades para aprender de forma

experiencial, reforçando a sua agência e competência. Ao acreditar e respeitar a criança, valorizamos tanto a ela, quanto ao educador e à abordagem pedagógica utilizada, celebrando os momentos significativos que surgem dessa interação (Formosinho & Peeters, 2023; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

A escada de participação de Hart (1992), mencionada por Rodrigues et al. (2021), é uma ferramenta utilizada para representar os diferentes níveis de participação das crianças nas decisões do seu processo educativo, incluindo planejamento e avaliação. Esta escala começa com um grau mínimo de envolvimento e progride até níveis de maior participação. É útil para avaliar o grau de participação das crianças em várias áreas, como na definição do currículo, escolha de atividades e execução de projetos, promovendo um envolvimento significativo e colaborativo na PE.

De acordo com Miller (1997) citado por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), as crianças incentivadas a participar desde os primeiros anos tendem a desenvolver habilidades que as tornam

cidadãs mais competentes e respeitadoras dos princípios democráticos. Os autores destacam que a participação é fundamental para o empoderamento das crianças como aprendizes, permitindo-lhes fazer escolhas, expressar as suas ideias e opiniões, e cultivar uma autoimagem positiva. Rodrigues et al. (2021) vai ao encontro desta ideia, complementando que “as crianças e os jovens, tal como os adultos, de um modo geral sentem-se mais motivados para fazer uma coisa ou envolver-se numa atividade se sentirem que têm voz (Holcar Brunauer, 2019)” (p. 2). Acrescenta, ainda, que “este é um sentimento de poder: o ter voz permite-lhes influenciar o resultado” (p. 2).

Na jornada da aprendizagem, o empoderamento é crucial para o sucesso. Pesquisas demonstram que quando educadores concedem mais autonomia, controle, desafios e oportunidades de colaboração às crianças, a motivação e o desenvolvimento destas aumentam (Toshalis & Nakkula, 2012, citados por Rodrigues et al., 2021). O poder implica responsabilidade, permitindo que estas assumam o controle do seu processo de aprendizagem e tomem decisões fundamentadas. A escuta é essencial para criar um ambiente seguro e confiante, onde as crianças se possam expressar livremente, sendo que “mediar o poder de ação da criança exige uma ética para reconhecer que a participação

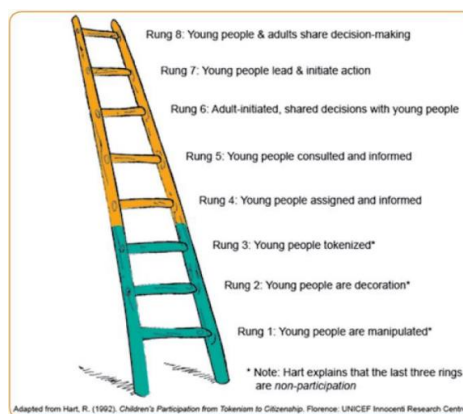


Figura 10 – Escada de participação das crianças na decisão Hart (representação adaptada a partir de Bron & van der Laan, 2019 – retirado de Rodrigues et al., 2021)

ativa das crianças na aprendizagem depende do contexto educacional e dos processos que esse contexto desenvolve” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 48).

Zabalza (2003) destaca a importância de oferecer às crianças momentos de autonomia ao longo do dia, nos quais possam fazer as suas próprias escolhas, complementadas por atividades direcionadas que abordam os conceitos fundamentais do currículo. Além disso, a escuta ativa desempenha um papel crucial na avaliação participativa, que visa promover a participação de todos os envolvidos na educação de infância, incluindo crianças e pais, concedendo-lhes voz e influência nos processos de planificação e avaliação. Assim, é essencial ouvir tanto as opiniões dos pais, quanto as vozes das crianças para uma prática educativa eficaz e ética (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Em suma, os direitos das crianças, a participação democrática e o direito à voz são pilares essenciais para orientar práticas que promovam a escuta ativa das crianças, tanto no planeamento, quanto na avaliação educativa. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Cardona et al. (2021) destacam a importância de observar e ouvir atentamente as crianças e os pais, registando as suas observações e opiniões para uma prática educativa eficaz. Reconhece-se que cada criança é um indivíduo com direitos, responsabilidades e capacidade para reflexão e crítica, contribuindo ativamente para o ambiente ao seu redor. Uma criança que é ouvida demonstra pensamento, sentimentos, questões e uma identidade que tanto respeita os outros, como pretender ser respeitada e valorizada.

4.1.2.3. A Voz da Criança na Planificação

O processo educativo na infância deve começar pela escuta ativa e observação contínua das crianças, compreendendo os seus interesses, motivações, relações, intenções, desejos e individualidades, partindo, então para a planificação e envolvimento das crianças na mesma, permitindo um planeamento educativo adaptado e contextualizado, essencial para identificar e antecipar prioridades, visando facilitar o processo de aprendizagem. Isso requer diálogos constantes e negociação, visando alcançar consenso e respeitar as individualidades de cada uma (Libório, 2018; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020; Cardona et al., 2021).

O planeamento é a "ferramenta" cujo propósito é melhorar a prática educativa (Vilar, 1995). O planeamento educativo deve ser flexível e aberto, permitindo a integração das sugestões das crianças e a adaptação às situações que surgem naturalmente e de forma inesperada, potencializando a aprendizagem. Este planeamento envolve não apenas a

definição de um plano de ação, mas também a antecipação de etapas necessárias para alcançar os objetivos desejados adaptados ao grupo e mobilizar os recursos necessários para potencializar uma aprendizagem e desenvolvimento significativos e integrais. O planejamento deve ser registrado e organizado por objetivos, métodos, recursos e avaliação, de acordo com as necessidades específicas do grupo (Capucha, 2008; Jesus & Germano, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Libório, 2018; Cardona et al., 2021).

Cardona et al. (2021) reforçam que o planejamento deve envolver tanto projetos, quanto planos, utilizando métodos que integram as diversas áreas de conteúdo de forma interligada e significativa. A representação em forma de teia pode ser utilizada na elaboração de projetos de aprendizagem cocriados com as crianças, os quais podem servir de base para o planejamento das aprendizagens. O educador também tem a opção de utilizar métodos mais convencionais, como um quadro horizontal ou verticalmente organizado, onde são especificadas as suas intenções para cada área de conteúdo em termos de aprendizagens a serem promovidas, bem como estratégias, experiências de aprendizagem e métodos de avaliação correspondentes. Planejar implica antecipar mudanças de forma analítica e prática, utilizando conhecimentos técnicos e científicos para prever e determinar como essas mudanças devem ocorrer. Segundo Capucha (2008), isso envolve organizar decisões e ideias de forma progressiva, partindo de diretrizes e objetivos gerais até ações específicas e da abstração à implementação prática.

O planejamento na EPE é fundamental para prever as melhores condições que promovam o desenvolvimento holístico das crianças, considerando as suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Ao contribuírem com as suas opiniões, as crianças tomam decisões sobre si mesmas e na vida em sociedade (Jesus & Germano, 2013; Libório, 2018). Deve ser um contínuo, permitindo ao educador diagnosticar avanços e dificuldades, tanto do grupo, quanto individualmente, respeitando as particularidades de cada criança. Assim, o planejamento orienta a prática docente e facilita a reflexão, fundamentando as decisões educacionais e antecipando o que ocorrerá em sala (Jesus & Germano, 2013). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), Libório (2018), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), assim como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), o planejamento participativo é essencial para integrar as suas vozes e experiências como bases para novas aprendizagens, garantindo a sua participação ativa nas decisões do seu processo educativo.

De acordo com Libório (2018), o dia deve começar com a pergunta "o que vamos fazer hoje?", criando espaço para ouvir as propostas das crianças e apresentar as do educador.

Nem todas as propostas são aceites, mas cabe ao grupo discutir ideias e procurar um consenso e possibilidades de ação. Assim sendo, as pedagogias centradas na participação fomentam a colaboração das crianças no planeamento das atividades educativas, integrando as suas ideias e as intenções da equipa educativa de forma harmoniosa, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem as suas próprias intenções, garantindo-lhes o direito de serem ouvidas, e também momentos em que escutam as intenções dos outros. Assim, o planeamento pedagógico reconhece a criança como um indivíduo completo, não como alguém em processo de se tornar indivíduo, tendo poder de ação e sendo capaz de compreender o mundo, construir conhecimento e cultura, e participar ativamente como pessoa e cidadão na vida familiar, educativa e social (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020). Contudo, como mencionado por Zabalza (2003) e Capucha (2008), é importante que os educadores também programem momentos focados nas competências específicas do currículo, envolvendo a contribuição crítica ou reflexiva de uma variedade de participantes, equilibrando todas as vozes envolvidas.

O planeamento está diretamente ligado à avaliação e à reflexão, visto que “o desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Cardona et al. (2021) complementam afirmando que as planificações e avaliações subsequentes considerarão sempre as particularidades de cada grupo e de cada criança, levando em conta a sua evolução, e serão flexíveis, procurando integrar, de forma abrangente, a articulação entre as diversas áreas de conteúdo.

Planear e avaliar são, assim, processos que estão sempre interligados. Cardona et al. (2021) indica que através do processo de planeamento e avaliação, o educador manifesta e pondera sobre as suas intenções educativas. Os ciclos de planeamento, ação e avaliação integram-se num contexto mais abrangente, estabelecido no início do ano escolar.

4.1.2.4. A Agência da Criança na Avaliação

No passado, a avaliação na educação de infância foi pouco discutida e vista com desconfiança, muitas vezes associada à ideia de quantidade (Oliveira & Godinho, 2013). Hoje, é reconhecido como essencial no processo educativo. A avaliação é vista como um processo contínuo, rigoroso, credível e sistemático de pesquisa e reflexão, onde todos os envolvidos pensam criticamente sobre as intencionalidades, aprendem com as suas

práticas e apreciam a qualidade da intervenção e dos resultados obtidos (Capucha, 2008; Parente, 2015; Joaquim, 2023). A avaliação é um instrumento crucial para observar a realização dos objetivos, avaliar os resultados produzidos e os processos que levaram a esses resultados (Capucha, 2008). Esta envolve práticas que examinam a criança durante a execução de tarefas cotidianas, significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira & Godinho, 2023). No cerne, avaliar deriva do latim *valere* (dar valor), e isso deve ser feito de forma objetiva e clara, consistente com os conteúdos e objetivos propostos (Silva, 2012; Batista & Ribeiro, 2017), qualitativa e com evidências.

A avaliação na EPE evoluiu de um conceito técnico e quantitativo para uma prática essencial e formativa, cada vez mais focada na criança e na agência do seu processo educativo. De acordo com Silva (2012), Cardona (2017), Fernandes (2021) Cardona et al. (2021) e Joaquim (2023), avaliar é uma prática social que examina o processo de construção da aprendizagem da criança, com o objetivo de ajustar continuamente as propostas educacionais, sendo parte integrante da formação integral e contínua dos educadores. Na EPE, a avaliação assume um caráter formativo, contínuo e interpretativo, focando-se mais nos processos de aprendizagem do que nos resultados. Este modelo valoriza a participação ativa da criança na sua própria aprendizagem, sendo que esta é capaz de reconhecer as suas habilidades e identificar dificuldades para superá-las (Oliveira & Godinho, 2013; Cardona, 2017; Joaquim, 2023; Circular nº4/DGIGC/DSDC/2011).

Na EPE, a avaliação é uma ferramenta para a aprendizagem, regulando e melhorando continuamente o processo educativo (Silva & Craveiro, 2014; Joaquim, 2023). Avaliar consiste em comparar cada criança consigo mesma para acompanhar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Marchão & Fitas, 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Esta deve abranger todos os aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança e basear-se na identidade e nas características individuais de cada uma. O educador desempenha um papel fundamental como mediador, oferecendo uma variedade de situações e experiências para promover o desenvolvimento holístico das crianças e desafiando-as para novas aprendizagens, reconhecendo as suas potencialidades, respeitando os seus limites e ritmos individuais, o que envolve da parte de quem avalia, uma consciência clara do seu papel e dos esforços que necessita de fazer para atingir as suas intenções e propósitos (Silva, 2012; Jesus & Germano, 2013).

A avaliação deve ser contínua, individualizada e interpretativa, envolvendo a criança no seu próprio processo de avaliação para desenvolver competências metacognitivas, sendo ela a protagonista da sua aprendizagem (Silva & Caseiro, 2014; Jesus & Germano, 2013; Oliveira & Godinho, 2013). Ao considerarmos a criança como um ser competente, é crucial reconhecer a sua participação e capacidade de decisão, especialmente no que diz respeito à avaliação do processo educativo (Marchão & Fitas, 2014). A avaliação permite que as crianças reflitam criticamente sobre a sua prática, identificando avanços e dificuldades, documentando, juntamente com o educador, as suas aprendizagens em todas as áreas de conteúdo e auxiliando na toma de decisões para melhorar a qualidade educativa (Oliveira & Godinho, 2013; Batista & Ribeiro, 2017).

A autoavaliação desempenha um papel significativo na avaliação autêntica, incentivando a participação ativa das crianças e desenvolvendo atitudes críticas e responsáveis (Silva & Caseiro, 2014; Oliveira & Godinho, 2013).

A avaliação apela à reflexão das aprendizagens realizadas por parte das crianças ao invés de simplesmente questioná-las sobre se gostaram ou não do que fizeram. O processo de avaliação inclui a observação das crianças em diversos contextos, proporcionando diversas oportunidades para demonstrar competências. Este processo visa fornecer informações personalizadas sobre o progresso individual (Marchão & Fitas, 2014). A avaliação é integrada no ciclo contínuo e repetitivo de avaliar, planejar e agir, sendo essencial para regular e melhorar continuamente o processo educativo (Capucha, 2008; Ribeiro, 1990; Lopes da Silva et al., 2016; Cardona, 2017). Cardona (2017), Portugal e Laevers (2018), Cardona et al. (2021) e Joaquim (2023) destacam que a avaliação deve auxiliar a planificação, equilibrando o planeamento e a ação. Esta deve abranger todas as etapas do planeamento, mas de forma inversa. Enquanto este parte dos problemas para as finalidades, objetivos e atividades, a avaliação começa por examinar os efeitos das atividades realizadas, questionando a adequação dos modelos de gestão e execução, analisando a pertinência, coerência e prioridade dos objetivos, finalidades e problemas identificados (Capucha, 2008). A avaliação dos resultados só faz sentido quando integrada num planeamento que define intencionalidades, métodos, meios e materiais, assim como os instrumentos de avaliação para verificar o seu sucesso (Ribeiro, 1990).

Em suma, esta é fundamental para que a criança tome consciência das suas capacidades e dificuldades, a fim de encontrar estratégias para as superar e novos objetivos para alcançar. É importante verificar se os objetivos educacionais foram realizados, identificar

o progresso da aprendizagem e analisar os aspetos positivos e negativos para ajustar o planeamento (Silva, 2012). Segundo Zabalza (2003), é crucial ter uma orientação clara e avaliar continuamente os progressos em direção aos objetivos definidos. A avaliação deve reconhecer a criança como protagonista do seu processo educativo, considerando esta como ser competente, capaz de decidir as suas aprendizagens e desenvolver atitudes críticas e responsáveis. Para tal, existem vários instrumentos de auxílio à avaliação. A análise posterior aos registos permite realizar os ajustes necessários na atenção individualizada por parte do educador e na modificação das atividades do grupo, envolvendo a criança no seu próprio processo de avaliação.

4.1.2.4.1. Instrumentos de auxílio à avaliação

A avaliação é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e os educadores têm à sua disposição diversas ferramentas para torná-la mais eficaz. A circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 do Ministério da Educação, Silva (2012), Oliveira e Godinho (2013), Silva e Caseiro (2014) e Joaquim (2023) salientam a importância dos registos descritivos e narrativos focados na forma como a criança aprende, processa a informação e resolve problemas. Este processo é multifacetado e indissociável da observação, documentação e planeamento (Oliveira & Godinho, 2013). Joaquim (2023) e Cardona (2017) enfatizam a importância de estes compreenderem o nível de conhecimento das crianças e escolherem os instrumentos de avaliação mais adequados para cada grupo e cada criança, existindo múltiplas ferramentas para tal, devendo ser a avaliação parte integrante da formação inicial e contínua dos educadores.

Avaliar implica observar e intervir constantemente, (re)planeando a AE para atender às necessidades das crianças, usando vários registos como suporte para documentar avanços, expectativas, mudanças e descobertas (Silva, 2012; Formosinho & Pascal, 2019).

Entre os instrumentos de avaliação que os educadores podem utilizar, destacam-se a observação direta e a participação ativa das crianças (Joaquim, 2023). O autor menciona o uso frequente de diários de bordo e grelhas de observação como métodos eficazes. Estes instrumentos permitem-lhes recolher dados mais detalhados sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criando uma avaliação precisa e individualizada.

Portugal e Laevers (2018) destacam a importância de registos e documentação sistematizados para a observação, reflexão, planificação, avaliação e apoio à prática educativa. Silva (2012) e Cardoso (2013) reforçam que os registos diários do educador,

são fundamentais para conhecer o progresso das crianças e fornecer informações fundamentais para melhorar a prática. Parente (2014) afirma que a avaliação contínua e participativa revela experiências educativas, observando conhecimentos, habilidades, atitudes e disposição para aprender. Outro instrumento fundamental é o relatório individual, que regista progressos, expectativas, mudanças e descobertas de cada criança, indicando áreas específicas para melhorar a aprendizagem (Silva, 2012).

Atualmente, o portefólio é altamente valorizado pela sua eficácia na avaliação contínua e adaptada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, evidenciando o seu progresso (Joaquim, 2023). Silva e Caseiro (2014) destacam que o portefólio permite às crianças ter voz e participar na avaliação da própria aprendizagem. Este é uma ferramenta inovadora da avaliação informal na educação de infância, que organiza e armazena atividades realizadas pelas crianças, demonstrando o seu processo de aprendizagem e resultados alcançados. Ele destaca o esforço, progresso e conquistas, permitindo ao educador acompanhar, compreender e avaliar o desenvolvimento da criança, através de desenhos, pinturas, recortes, entre outras evidências, documentando e interpretando a aprendizagem efetuada num determinado período (Silva, 2012). Segundo Silva e Caseiro (2014), o portefólio facilita "reviver" experiências e promove discussões sobre as aprendizagens, sendo uma construção participativa valorizada por crianças e pelas famílias (Marchão & Fitas, 2014; Oliveira & Godinho, 2013). Os autores mencionam que o educador atua como orientador, enquanto a criança é a protagonista, organizando a documentação com foco na evolução individual, no currículo e na partilha de informações. Este processo promove a reflexividade profissional através da análise interpretativa do conteúdo, sendo essencial para avaliar a criança ao longo da sua rotina diária, integrando-se no ciclo interativo de observar, planear, agir e avaliar, permitindo ao educador tomar decisões sobre a prática e ajustá-la às características de cada criança e contexto (Lopes da Silva et al., 2016). Embora a sua organização exija empenho, o portefólio é de fácil consulta e ajuda na criação de ambientes educativos que promovem aprendizagens autónomas e significativas, permitindo às crianças aprender a aprender e a abordar a avaliação de forma crítica (Marchão & Fitas, 2014).

Segundo Parente (2014), Shores e Grace (2001) e Gomes e Dias (2020), o portefólio cria um ambiente propício para aprendizagens significativas, incentiva a autoavaliação e permite que as crianças decidam o que incluir no mesmo. Adotar esta solução pedagógica facilita uma avaliação apropriada e coerente, promove o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, e proporciona uma educação de qualidade (Marchão & Fitas, 2014).

Os instrumentos de avaliação, como observação direta, grelhas de observação e portefólios, são fundamentais para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma abrangente. Cada instrumento oferece uma perspetiva única e complementar, permitindo aos educadores acompanhar o progresso das crianças e ajustar as suas práticas conforme necessário. Estes instrumentos promovem uma avaliação contínua e reflexiva, essencial para uma EPE de qualidade que valoriza a criança.

4.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia de investigação consiste numa descrição minuciosa e detalhada de todas as etapas seguidas durante o desenvolvimento do estudo, incluindo o tipo de pesquisa, ferramentas e técnicas utilizadas, duração do estudo, equipa envolvida e métodos de análise dos dados (Vilelas, 2022). Segundo Gonçalves et al. (2021), é crucial que o investigador estabeleça uma metodologia clara e objetiva, aplicando procedimentos rigorosos para garantir a precisão e minimizar distorções nos resultados obtidos.

Desta forma, a investigação é de natureza qualitativa-interpretativa, isto é, descritivo através de observação, registo e interpretação, apresentando uma realidade subjetiva onde o investigador interage com o objeto de investigação e pretende compreendê-lo através do contexto, num processo indutivo e multifacetado.

Em suma, este estudo de caso insere-se num paradigma interpretativo, em que os dados serão recolhidos através de inúmeras técnicas e instrumentos explicitados mais à frente, também pela possibilidade de triangulação de dados advindos de fontes distintas.

4.2.1. ESTUDO DE CASO

O método de estudo de caso, segundo Coutinho (2023), destaca-se pela sua capacidade de explorar uma variedade de questões sociais, focando-se na compreensão profunda dos fenómenos investigados. Esta abordagem, conforme indicado por Vilelas (2022), requer uma intencionalidade por parte dos investigadores para compreender detalhadamente o objeto de estudo. A colaboração entre o investigador e os participantes, realçada por Gonçalves et al. (2021), é uma característica distintiva desse método, permitindo uma análise mais abrangente e detalhada do contexto específico em questão. No nosso estudo, essa colaboração possibilitou aos participantes compartilharem as suas experiências e perspetivas, contribuindo para uma compreensão mais rica da participação das crianças no planeamento e avaliação do seu processo educativo.

4.2.2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA-INTERPRETATIVA

Segundo Vilelas (2022) os estudos qualitativos baseiam-se na interação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, enfatizando a compreensão dos fenômenos dentro do contexto em que ocorrem. Nesse tipo de pesquisa, o investigador recolhe dados, prioriza ambientes naturais e adota uma abordagem interpretativa. A metodologia do estudo de caso, descrita por Coutinho (2023), é frequentemente utilizada, sendo uma abordagem descritiva e interpretativa que procura compreender os acontecimentos diários e os significados atribuídos aos mesmos, através de observações e questionamento. Essa abordagem é construída por meio da interação e interpretação, permitindo uma compreensão mais profunda dos acontecimentos.

4.2.3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A problemática deste estudo é complexa, foi de algum modo explicitada e discutida ao longo do relatório e pode traduzir-se na seguinte questão de investigação: “Como poderão crianças de 5 e 6 anos de idade ter voz no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?”.

Estabelecer objetivos claros e bem definidos é essencial para garantir que as questões de pesquisa sejam respondidas de forma eficaz. Os objetivos podem determinar os resultados da investigação, representando as intenções do investigador. Vilelas (2022) reforça a importância dos objetivos ao afirmar que estes devem ser delineados para responder às questões do investigador. A definição dos objetivos determina o que se deseja alcançar com a realização do trabalho.

Desta forma, os objetivos delineados para esta investigação são os seguintes:

- Conhecer o papel das crianças nos momentos de planeamento e avaliação no jardim de infância;
- Compreender qual o papel do educador e como gere a participação das crianças no planeamento e na avaliação;
- Conhecer as conceções de educadoras de infância relativamente à “voz” e agência da criança nos momentos de planeamento e avaliação;
- Conhecer a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos momentos de planeamento e avaliação;

- Perceber como é que as crianças podem participar na construção do seu portefólio e envolver-se na sua própria avaliação.

4.2.4. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado num Jardim de Infância da rede pública, localizado numa área mista, tanto rural quanto urbana e frequentado por crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, visando analisar as dinâmicas de planeamento e avaliação na Educação Pré-Escolar. A diversidade etária das crianças possibilitou uma compreensão abrangente das práticas educativas adotadas, enquanto foram conduzidas observações detalhadas com todo o grupo e entrevistas realizadas a algumas crianças relativamente à sua participação na planificação e avaliação. Visto ser um estudo sobre a voz das crianças, fez sentido questionar quem queria participar na entrevista de grupo, acabando por esta ser somente realizada com 12 crianças (7 meninas e 5 meninos); enquanto outra entrevista foi desenvolvida com uma criança específica sobre a construção do portefólio. Toda a investigação envolveu um grupo composto, no total, por 18 crianças (11 meninas e 7 meninos) com diversidade cultural e diferentes nacionalidades. O grupo enfrentava desafios em seguir regras e manter o foco, mas a maioria demonstra autonomia nas rotinas. O grupo mostra interesse em brincadeiras de faz-de-conta, raciocínio, ciências, carros, animais e atividades ao ar livre.

Além disso, foram entrevistadas duas educadoras cooperantes para compreender as suas perspetivas sobre a participação e agência das crianças na EPE. Sendo educadoras cooperantes, profissionais que acolhem e acompanham as mestrandas no seu contexto de formação inicial e no decorrer da PES, estas tornam-se modelos de orientação e referência para o percurso profissional das mesmas. Assim, uma das educadoras selecionadas para o estudo, trabalha há um ano na instituição onde este foi desenvolvido, sendo educadora há 19 anos. Esta, tendo-se mudado recentemente para um Jardim de Infância da rede pública, está muito conectada com a formação académica de novos educadores de infância, o que permite uma perspetiva mais recente quanto ao tópico abordado. Por sua vez, a outra educadora selecionada para participar na investigação, trabalha numa instituição na periferia de Leiria, exercendo a profissão há 21 anos na rede privada. Esta educadora, por sua vez, tendo tido uma formação diferente da educadora anteriormente mencionada, traz diferentes experiências profissionais ao estudo, permitindo-nos observar melhor a evolução do papel da criança no processo educativo, e também a

consciencialização do mesmo na formação inicial de profissionais de educação, oferecendo dados mais ricos e fundamentados.

4.2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados deve alinhar-se com os objetivos da pesquisa (Vilelas, 2022). No estudo de caso são utilizadas técnicas como observação, entrevistas, registos de observações, documentos pessoais, fotografias e conversas informais (Coutinho, 2023). Nesta investigação, os dados foram recolhidos por meio de entrevistas a duas educadoras cooperantes e ao grupo de crianças, observação participante, grelhas de observação e registos audiovisuais, além da construção do portefólio de uma criança na EPE (Anexos 16 e 17).

4.2.5.1. Entrevistas às crianças e educadoras

No estudo de caso, a entrevista desempenha um papel crucial, permitindo ao investigador compreender como os participantes interpretam as suas próprias experiências (Coutinho, 2023). É uma técnica de interação pessoal que visa recolher informações detalhadas sobre pensamentos, experiências e sentimentos, obtendo informações relevantes para o estudo por meio de uma interação social planeada entre o investigador e o entrevistado (Gonçalves et al., 2021; Vilelas, 2022; Coutinho, 2023). As entrevistas contêm questões semiestruturadas, que combinam elementos mistos [perguntas abertas e fechadas] (Coutinho, 2023; Gonçalves et al., 2021). É importante destacar que as entrevistas com educadoras e crianças seguirão abordagens distintas, embora baseadas nos mesmos tópicos (Anexo 18). Com as crianças existem outro tipo de especificidades, sendo importante haver um diálogo claro, simplificado e adaptado às suas características.

4.2.5.2. Observação

A observação é um método crucial para recolher dados na EPE, permitindo identificar problemas e fornecer à criança um *feedback* personalizado. Este método permite estudar comportamentos e interações no ambiente natural, sem interferências (Gonçalves et al., 2021). Listas e grelhas de observação são ferramentas eficazes para recolher informação, sendo úteis para avaliar as atitudes das crianças de forma sistemática (Cosme et al., 2023).

A observação qualitativa envolve a presença constante do observador no ambiente natural para uma compreensão profunda do fenómeno estudado, podendo este tornar-se participante ativo (Coutinho, 2023; Vilelas, 2022). A observação participante permite ao

investigador integrar-se no grupo e compreender a sua vida a partir do seu interior (Gonçalves et al., 2021). Vilelas (2022) destaca que esta abordagem facilita uma interpretação mais precisa das ações e comportamentos do grupo no seu contexto natural.

Nesta investigação a observação foi feita ao longo de toda a PP e envolveu na totalidade 18 crianças, visto que algumas faltaram frequentemente. Esta observação foi efetuada nos diversos momentos da rotina, de forma a obter dados reais e sem influenciar os mesmos.

4.2.5.2.1. Registo visual

Segundo Gonçalves et al. (2021), os investigadores utilizam a fotografia como uma fonte valiosa de dados para a sua investigação, uma vez que as mesmas podem conter informações úteis para o estudo em questão. “Da mesma forma que qualquer outro documento recolhido no âmbito da investigação, as fotografias, captadas pelo investigador ou encontradas em arquivo, mostram e escondem informação. E até a informação que escondem pode traduzir-se em dados...” (Gonçalves et al., 2021, p. 220). Neste estudo, as fotografias foram essencialmente para captar momentos da Joana, que surgiram no seu portefólio, os quais mostraram algumas das observações efetuadas pela investigadora, momentos e evidências importantes da sua evolução, desenvolvimento e aprendizagem, assim como momentos importantes do dia a dia para a própria criança.

4.2.5.2.2. Grelhas de Observação

No estudo de caso, o uso de diários de bordo, notas de campo e grelhas de observação é fundamental para registar sistematicamente as observações de campo. Esses instrumentos são essenciais para a recolha de dados e servem como ferramentas de apoio ao investigador, permitindo reflexões e anotações pessoais que facilitam a análise dos dados e a identificação de padrões relevantes (Coutinho, 2023). Nesta investigação, serão utilizadas grelhas de observação descritivas para analisar e interpretar as situações, além de reviver as sensações e sentimentos experienciados durante o estudo.

4.2.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta investigação, os dados foram recolhidos através de diversas técnicas e instrumentos, incluindo entrevistas, observações, registos audiovisuais e análise de um portefólio. Após a recolha, os dados foram tratados e analisados através da análise de conteúdo, um procedimento metodológico que visa compreender profundamente as informações para responder aos objetivos da investigação. A análise de conteúdo é essencial nas investigações sociais, pois aborda a subjetividade e reconhece a interação

entre o investigador, o objeto de pesquisa e o contexto (Cardoso et al., 2021). Esta envolve a condensação de um grande volume de dados em elementos concisos, facilitando a manipulação e a interpretação. As entrevistas realizadas com educadoras e crianças foram submetidas a esta técnica para identificar temas relevantes para a investigação.

De acordo com Bardin (2000), a análise de conteúdo deve ser homogênea, exaustiva, exclusiva, objetiva e pertinente. O processo começou com a leitura das transcrições das entrevistas para identificar temas e categorias e tendo os dados sido comparados com informações de documentos escritos. Finalmente, a triangulação dos dados permitiu uma análise mais aprofundada e significativa, alinhada com os objetivos do estudo.

4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, irá proceder-se à apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, em conformidade com a questão de investigação e objetivos delineados para este estudo. Assim, este tópico está organizado em três grandes partes: i) a voz das crianças no jardim de infância: dados prévios ao estudo, no qual iremos observar como as crianças reagiram com e sem a sua participação no planeamento de atividades e sem a sua escuta; ii) a voz das crianças no planeamento de atividades e projetos; iii) a voz das crianças na avaliação das aprendizagens. Estas últimas duas partes incluem as observações efetuadas pela investigadora, a perspetiva das próprias crianças e das educadoras entrevistadas.

4.3.1. A VOZ DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: DADOS PRÉVIOS AO ESTUDO

Sendo um dos propósitos do estudo identificar se a participação das crianças no planeamento de atividades influencia a motivação das mesmas, foram recolhidas três evidências através das notas de campo efetuadas. Serão apresentados registos dos diálogos entre o Bernardo, o Tiago e a investigadora (Anexos 19, 20 e 22), detalhando, igualmente, ações que determinam o rumo do acontecimento.

Nas duas primeiras situações relativas à exploração do desenho e da escrita recorrendo a tintas e penas, tal como se fazia antigamente (Anexo 19 e 20), as crianças foram levadas a planear, escutarem-se, debaterem ideias, partilhá-las, negociarem e arranjam estratégias para superarem os obstáculos. Ao serem ouvidas e receberem confiança nas suas capacidades, ambas se mostraram incentivadas para planear no âmbito do projeto que estava a ser desenvolvido. A sugestão de fazer um desenho, foi complementada pela investigadora com a ideia de usar penas e tintas coloridas, que foi rapidamente aceite

(Anexo 19), “*gosto da ideia*” (Bernardo). No dia seguinte, o entusiasmo do Tiago ao relembrar a atividade planejada evidenciou a sua motivação e interesse em aprender mais e explorar as suas questões sobre o uso das penas para pintar ou escrever, “*hoje vamos pintar com penas! Vamos ver se elas escrevem*” (Tiago). No Anexo 19 é notável a predisposição das crianças ao realizarem algo que elas próprias planejaram: “*Eu estou a gostar de fazer e quero continuar*” (Tiago). Rodrigues et al. (2021) citando Holcar Brunauer (2019) referem que as crianças se sentem mais motivadas para fazer algo se sentirem que têm voz. A satisfação foi notável quando questionadas relativamente ao que sentiram, “*eu fiquei feliz [de fazer a atividade] porque aprendi e eu não sabia (...) Agora eu também já sei*” (Bernardo). As respostas revelaram que a experiência lhes transmitiu alegria, estando plenamente imersas na proposta (Anexo 21).

O mesmo não acontece com a atividade de colorir uma flor (Anexo 22) como indutor para a atividade relativa às plantas e à sementeira de ervilhas. No decorrer desta é possível visualizar a predisposição das crianças aquando da realização de uma atividade planejada sem a sua participação e escuta. Observou-se um envolvimento geral do grupo, porém, uma certa falta de entusiasmo. A maioria das crianças deixou as pétalas em branco, evidenciando uma relutância em participar na atividade até ao final. Algumas expressaram claramente a sua falta de motivação, como a Mafalda que desejava recortar uma flor, mas teve o seu pedido negado, levando-a a desistir da atividade. Segundo Portugal e Laevers (2018), quando as crianças estão estimuladas e concentradas, elas mantêm a sua atenção e energia na tarefa, demonstrando perseverança e satisfação na execução da mesma. Ao negar o seu pedido, a sua voz e vontade não foram consideradas, resultando em desmotivação e desinteresse, “*(...) não me apetece*” (Mafalda). Após uma intervenção que valorizou a sua opinião, a criança pôde expressar as suas vontades e participou ativamente na proposta, recortando a flor e completando-a com entusiasmo.

Esta observação ilustra a importância de considerar as perspetivas e vontades das crianças no planeamento e condução das atividades. Quando ouvidas e atendidas as suas necessidades e interesses, as crianças demonstram maior envolvimento e motivação. Portugal e Laevers (2018) citando Laevers (1994b), afirmam que a implicação se caracteriza por concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia intensa. A falta de escuta e participação, por outro lado, pode levar à desmotivação e desinteresse, como inicialmente observado. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020) enfatizam que a escuta, tal como a observação, deve ser contínua para entender os interesses e motivações das crianças. Promover uma cultura de escuta ativa e participação

é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, o que beneficia as crianças, o grupo, a educadora e as mestrandas.

Ao longo desta prática, constatámos a importância da escuta ativa e contínua das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), a escuta deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, visando entender os interesses, motivações, relações, saberes e intenções das crianças. Esta abordagem mostrou-se eficaz em diversos momentos, como nas rotinas diárias. A voz da criança tornou-se visível por meio da observação, escuta, ações, diálogos e reflexões resultantes, demonstrando a importância de valorizar e integrar as suas perspetivas no processo educativo.

4.3.2. A VOZ DAS CRIANÇAS NO PLANEAMENTO DE ATIVIDADES E PROJETOS

4.3.2.1. Evidências da Voz da Criança no Planeamento

Integrar a voz das crianças no planeamento é essencial para reconhecer a sua agência e promover um ambiente de aprendizagem significativo e participativo. Neste estudo, destacamos duas formas de integrar a voz das crianças na planificação: através do diálogo e partilhas, bem como pela observação atenta das suas ações e comportamentos.

A participação ativa das crianças no planeamento é exemplificada por momentos em que são questionadas sobre os seus interesses e curiosidades, ou através de diálogos espontâneos. No decorrer de uma discussão coletiva sobre as questões e curiosidades que várias crianças expressaram para o início do projeto sobre as aves (Anexo 23), a família foi sendo envolvida, ampliando o contexto de aprendizagem para além da sala. O grupo foi levado a encontrar formas de responder às suas próprias questões e planear como o iriam fazer e a quem recorrer (Anexo 24). A partilha de descobertas feitas em casa, como a explicação sobre o sono dos pássaros, reforça a ligação entre escola e família, promovendo uma aprendizagem colaborativa. Além disso, as sugestões das crianças levaram a atividades práticas e experimentais, como construir uma casa para os canários e cobri-los com uma manta para observar o seu comportamento (Anexo 25). Estas atividades responderam às suas questões, mas também estimularam a investigação ativa e a colaboração, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente: “*o meu pai diz que eles viram a cabeça, encolhem as patas, ficam em joelhos, e dormem. E o pano era para tapar o sol para fingir que era de noite para eles dormirem*” (Bernardo).

A observação contínua das crianças também é crucial para integrar a sua voz na planificação. Num dos momentos de brincadeira livre, a educadora, ao observar o estado dos dentes de uma criança, identificou a necessidade de melhorar as práticas de higiene oral, levando a uma possível futura planificação (Anexo 26). Isso demonstra como a observação pode "escutar" as crianças e responder proativamente às suas necessidades. Num outro momento, observou-se que as crianças estavam tristes e desmotivadas, resultando em conflitos e comportamentos indesejados. A decisão de levar as crianças para um percurso ao ar livre, baseada na observação das suas preferências, mostrou-se eficaz para reanimar o grupo e reduzir conflitos (Anexo 27).

Integrar a voz das crianças na planificação, seja através da escuta ativa ou da observação, é essencial para uma educação participativa e centrada na criança. Ferramentas como a documentação pedagógica e o portefólio sistematizam essas observações e contribuições, permitindo uma reflexão contínua sobre as práticas educativas e garantindo a inclusão estruturada da voz das crianças no processo de planeamento. Esta abordagem responde às suas necessidades e interesses, e enriquece a PE, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais relevante e significativo, *“eu gostei [da atividade] porque eu queria fazer e fizemos!”* (Tiago). O educador, ao atuar como facilitador e observador, cria oportunidades que estimulam a curiosidade, a investigação e o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

4.3.2.2. A Voz da Criança quando Planeia na Perspetiva dela Própria

O grupo entrevistado (entrevistas transcritas nos Anexos 29 e 30) demonstra ter envolvimento na planificação das atividades e rotinas, evidenciando uma participação ativa no processo de tomada de decisão, afirmando que *“nós podemos dar as nossas ideias!”* (E3: Marta). Todos os dias têm conhecimento das atividades que serão realizadas, afirmando que *“antes de fazermos os trabalhos, ela [educadora] diz-nos (...). Sabemos já o que vamos fazer”* (E3: Glória). Esta perspetiva indica que o grupo tem voz na definição das atividades e conhecimento das rotinas, trazendo-lhes segurança no dia a dia.

Para a participação na planificação e a partilha de ideias ser organizada, as crianças referem a estratégia utilizada por parte da educadora, sendo esta a ‘caixa das surpresas’. Esta caixa consiste num pequeno cofre onde a educadora coloca papéis com as curiosidades e ideias que as mesmas lhe sugerem, para que, posteriormente, recorram à caixa, retirem um papel aleatoriamente e investiguem essa mesma ideia. Sempre que

terminam de investigar uma delas [ideia proposta por uma das crianças], escolhem a seguinte, criando valores essenciais para a vida em sociedade e permitindo a escuta de todos os intervenientes. As crianças, ao colocarem as suas ideias e questões na caixa, demonstram a sua vontade de contribuir e participar, envolvendo-se na planificação das suas aprendizagens. Uma das crianças refere que das coisas que mais gosta é “(...) *fazer projetos e investigar e descobrir coisas novas*” (E3: Glória).

No que se trata da participação no planeamento, as crianças reconhecem a importância de darem as suas ideias, estimulando o pensamento criativo, a escuta e o foco, pois “(...) *temos a cabeça a trabalhar*” (E3: Bernardo); “(...) *atentos, a ouvir, as mãos a trabalhar, a cabeça está a pensar, os olhos a ver, os ouvidos a escutar*” (E3: Glória). Elas compreendem que as ideias são diferentes de pessoa para pessoa, sendo importante ouvir e ser ouvido, pois isso permite enriquecer o processo de aprendizagem coletiva, visto que “(...) *as nossas ideias são diferentes*” (E3: Glória), o que faz com que se aprenda “*uns com os outros*” (E3: Mónica), pois “*nós não temos as cabeças iguais às dos outros, por isso temos de falar e dizer as nossas ideias*” (E3: Tiago). Uma das crianças acrescenta que “*devemos escutar os amigos*” (E3: Daniel), pois “*é bom ouvir os outros e aprender*” (E3: Bernardo), “*é importante e eu também gosto que me ouçam*” (E3: Daniel).

Em suma, as crianças mostram um forte compromisso com a participação ativa na planificação, bem como uma cultura de respeito, honestidade e valorização das suas ideias. Este meio de colaboração e respeito mútuo contribui para um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde todos se sentem incentivados a contribuir para a sua aprendizagem.

4.3.2.3. A Voz da Criança quando Planeia na Perspetiva das Educadoras

Na entrevista às educadoras cooperantes (Anexos 33 a 36), destaca-se a importância de envolver as crianças, permitindo que estas se expressem, visto que, “*para mim é importante logo assim que eles entram na escola (...) e há uma novidade que veio de casa ou há uma partilha... é preciso estar, parar e escutar...*” (E1: Ed. Manuela). Este testemunho demonstra uma abordagem que valoriza a participação desde o início, reconhecendo a voz das crianças como fundamental no processo educativo.

Manuela apresenta detalhes da forma como envolve as crianças no planeamento de atividades, as escuta e questiona sobre “(...) ‘*o que é que querem saber*’, ‘*o que é que já sabem*’, ‘*como é que vamos descobrir*’, ‘*quem é que quer participar*’, ‘*de que forma é que quer participar nesse projeto*’, ...” (E1: Ed. Manuela), organizando as atividades, o

tempo e os materiais. Esta demonstra uma abordagem colaborativa no planeamento das atividades, dando voz e espaço para que as crianças se expressem livremente. Para a Fernanda, a escuta da criança não se faz só através de ouvir as suas vozes,

a escuta vai para além disso, que é nós conseguirmos fazê-la, muitas vezes, sem elas [crianças] falarem. Porque o escutar, quando pensamos na palavra escutar, pensamos numa voz que nos diz algo. Mas a escuta passa também por uma observação ativa e atenta. E muitas vezes as crianças nem sequer verbalizam e nós, quando conhecemos o grupo, conseguimos fazer essa escuta, porque conhecemos as crianças. Portanto, é logicamente escutar o que nos dizem, ouvir as suas ideias, as suas opiniões, estimular essas ideias, essas opiniões, mas também conseguir observar nas entrelinhas e escutar nas entrelinhas (E2: Ed. Fernanda).

A participação das crianças realiza-se de diferentes formas, como movimentos, gestos, expressões e até afetos expressos (Agostinho, 2015). Lopes da Silva et al. (2016), indicam que observar é fundamental para recolher informações e requer que o educador clarifique as intenções, os objetivos e selecione vivências relevantes para serem registadas, tornando o observar mais do que simplesmente olhar (Gonçalves, 2022). A educadora refere que “há crianças que são mais silenciosas, outras que exteriorizam tudo e outras que não exteriorizam tanto. E, portanto, a escuta ativa vem de uma observação muito atenta e da predisposição para estar lá para eles (...) o estarmos presentes” (E2: Ed. Fernanda).

Na valorização da opinião das crianças cabe ao educador incluí-las nas decisões relacionadas com o seu processo educativo, pelo que a educadora destaca que procura “envolver as crianças nesses projetos que partem das necessidades que eu sinto que eles têm, também das suas curiosidades, dos seus interesses” (E2: Ed. Fernanda). As crianças são parceiras ativas, pelo que se deve levar em consideração as suas preferências e motivações. Contudo, considera que elas têm algumas dificuldades de escuta, afirmando que “(...) cada vez mais [as crianças] têm dificuldade em parar, em escutar, em ouvir. Ou seja, elas têm este lado de empreendedor e ativo, mas por outro lado já sinto que se começou a perder algumas capacidades de espera e de escuta (...)” (E2: Ed. Fernanda). Uma das estratégias da educadora Manuela para envolver as crianças no planeamento passa por realizar um *brainstorming* de temas, votar e distribuir tarefas.

A educadora Fernanda enfatiza a importância de as envolver no planeamento, permitindo que elas escolham as suas experiências educativas e tenham voz, através dos seus interesses, motivações, necessidades, gestos ou palavras. Gonçalves (2022) refere uma expressão de Loris Malaguzzi relativamente às ‘cem linguagens da criança’, afirmando que através do brincar, das ações e reações, as crianças estão a comunicar com os adultos, não sendo necessária a utilização efetiva da voz. Ao longo de todo este percurso e relação que se cria, a escuta passa por equilibrar a voz da criança, com a do educador, da família e de todo o ambiente onde está inserida. Ambas as educadoras afirmam a necessidade de equilibrar os interesses das crianças com os objetivos educacionais e as necessidades pedagógicas, procurando oportunidades para integrar diversas áreas de aprendizagem.

Desta forma, Manuela destaca que as crianças “(...) *estão mais motivadas quando o planeamento é delas. Mas, sobretudo, estão motivadas quando também é o tema delas*” (E1: Ed. Manuela), refletindo a importância de encontrar um equilíbrio entre os interesses das crianças e os objetivos que o educador pretende que alcancem, devendo existir uma colaboração no planeamento das atividades e flexibilidade da educadora em adaptar-se às necessidades e interesses das mesmas. “Neste processo relacional, o/a educador/a: apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propõe” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Fernanda procura, igualmente, equilibrar as atividades que propõe com a livre iniciativa das crianças, pois “*eu procuro envolver as crianças nesses projetos que partem das necessidades que eu sinto que eles têm, também das suas curiosidades, dos seus interesses*” (E2: Ed. Fernanda). Refere, ainda, que “*nalguns momentos eles envolvem-se na planificação, noutros momentos eu apresento propostas. E isto também vem daquilo que eu sinto que é o equilíbrio do grupo*” (E2: Ed. Fernanda), acrescentando que “*... muitas vezes, quando são só eles [crianças] a apresentar propostas, chega a uma certa altura e fica tudo confuso...*” (E2: Ed. Fernanda). A educadora indica que se torna uma dificuldade prestar a atenção individualizada que cada criança necessita para planear o seu processo educativo, pois “*... para escutarmos ativamente as crianças, nós somos uma para muitos... porque não consigo chegar a todo o lado ao mesmo tempo*” (E2: Ed. Fernanda). No entanto, ela indica que as crianças trazem riqueza ao processo educativo, sendo importante adaptar as práticas para incluir as suas perspetivas, “*às vezes não tem que estar numa ficha que eles estiveram a trabalhar noções de quantidade. Não é nesse sentido, para aferir isso, estou lá eu*” (E1: Ed. Manuela), indicando que a educadora reconhece a necessidade de orientar e equilibrar os interesses individuais com os objetivos educacionais, destacando que o papel do educador é tão importante como o da criança.

No que se refere aos diversos momentos onde esta voz e agência se evidenciam mais, as educadoras constataam que *“a participação ocorre em todos os momentos da rotina... todos os momentos são de participação”* (E2: Ed. Fernanda), procurando *“que a rotina dê espaço para que essa participação exista”* (E1: Ed. Manuela). Esta abordagem demonstra o reconhecimento da voz e da agência das crianças na definição do currículo. É em todas estas vertentes que não só a criança tem um papel fundamental, como também o educador, visto que ele gere a participação das mesmas nos diversos momentos do dia a dia, neste caso, na planificação das crianças. Cabe ao educador orientar as ideias provenientes das crianças e mediá-las, visto que *“(...) depois, nós vamo-nos orientar, e temos de ir estruturando e disponibilizando os materiais, para que as coisas possam ser organizadas. Porque senão, nada [planificação] nasce do nada (...)”* (E2: Ed. Fernanda).

4.3.2.3.1. O educador enquanto participante ativo no planeamento

Manuela reflete que na sua formação há 21 anos não havia espaço para a voz das crianças em todo o processo educativo, sendo essa voz ouvida apenas nos momentos livres. Isto é, nos momentos orientados destacava-se a voz da educadora e nos momentos livres, a voz da criança, o que nos permite ter uma noção muito rica da evolução do papel da criança ao longo do tempo. Como observado no enquadramento teórico, a visão da criança e o seu papel passam por transformações significativas, sendo que antigamente as crianças eram vistas somente como seres passivos e dependentes, onde as atividades eram planeadas antecipadamente pelo educador. Contudo, ao ter contacto com o Movimento da Escola Moderna, modelo enquadrado nas pedagogias participativas referidas no enquadramento teórico, que *“era aquele que mais espaço de decisão dava às crianças”* (E1: Ed. Manuela), identificou-se e adquiriu uma visão mais integradora da criança. Em contraste, Fernanda foi direcionada desde cedo para a escuta ativa da criança em todos os momentos, desenvolvendo a sua identidade profissional ao combinar diversas metodologias que ressoam com o seu bem-estar e felicidade no trabalho, utilizando

(...) um bocadinho de cada, mas eu não me coloco em nenhuma dessas, porque eu acho que sou eu (...). Ou seja, é a minha identidade profissional, a minha identidade que foi construída ao longo dos últimos anos, com as coisas que eu vejo que também resultaram para mim (...) (E2: Ed. Fernanda).

Ambas concordam que o educador deve ser parte ativa no grupo, com a sua voz sendo integrada e valorizada em conjunto com a de todos os envolvidos, pois *“o educador não*

se pode excluir desta escuta ativa, desta voz. O educador é um elemento do grupo, que deve ser respeitado, valorizado, tanto quanto os outros” (E1: Ed. Manuela), *“porque para nós estarmos... para nós conseguirmos entusiasmar as crianças, envolver as crianças, escutá-las, nós próprios temos de estar envolvidos e a sentirmo-nos bem com aquilo que estamos a fazer”* (E2: Ed. Fernanda). A abordagem das educadoras, centrada na criança, valoriza as suas opiniões, interesses e necessidades, criando um ambiente educacional inclusivo e participativo, *“dentro da dinâmica da sala há sempre o espaço de escolha e da autonomia dentro dos vários espaços da sala, que também sofrerão transformações ao longo do ano de acordo com os interesses, os projetos (...)”* (E2: Ed. Fernanda).

Junto com a planificação, as educadoras enfatizam a importância das relações saudáveis, destacando que é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem positivo das crianças e para o bom funcionamento do ambiente educativo. Fernanda salienta que uma boa relação é a base para um ambiente propício à aprendizagem, *“(...) porque sem dúvida que se nós tivermos uma boa relação com quem nos rodeia, tudo o resto flui de forma muito mais natural”* (E2: Ed. Fernanda). Ela refere que, ao estabelecer uma conexão sólida com os outros intervenientes, as pessoas se sentem mais à vontade para serem autênticas. *“É importante que haja uma boa relação para as pessoas serem elas próprias, para elas poderem dar o melhor de si e mostrar aquilo que sentem”* (E2: Ed. Fernanda). A educadora Manuela complementa a ideia realçando a importância da reciprocidade nas relações com as crianças, pois *“se elas [crianças] são genuínas para comigo, eu tenho que ser genuína para com elas, e eu não sou perfeita e penso que ninguém é. Portanto temos que ter este lado sempre muito balanceado”* (E1: Ed. Manuela). Esta abordagem contribui para o desenvolvimento de vínculos afetivos sólidos e uma relação de confiança mútua, fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Manuela destaca a importância da colaboração da família no processo educativo das crianças, valorizando a abertura e a participação nas planificações e no dia a dia, apesar dos desafios de lidar com muitas famílias e crianças. Ela enfatiza a necessidade de ter sensibilidade a comunicar e justificar as escolhas pedagógicas aos pais, promovendo um diálogo que facilite relações de confiança mútua. Este envolvimento é crucial para recolher sugestões e garantir o apoio destas. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) e Cardona et al. (2021), a comunicação das intenções educativas e do projeto curricular aos pais é uma oportunidade de envolvê-los no planeamento e esclarecer dúvidas, fomentando um ambiente de respeito e cooperação. Manuela reconhece que equilibrar as ideias das crianças com as necessidades educativas e com a voz dos adultos é um desafio contínuo.

4.3.3. A VOZ DAS CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

4.3.3.1. A Voz da Criança que Avalia na Perspetiva dela Própria

Segundo Parente (2014), “a avaliação é uma componente essencial do processo educacional” (p. 1). A avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de investigação, questionamento e reflexão, através do qual as pessoas envolvidas aprendem com as atividades realizadas e avaliam tanto a qualidade da intervenção, quanto os resultados alcançados (Capucha, 2008). Embora não exista um momento definido para uma reflexão diária coletiva, as crianças demonstram ter diversos momentos de reflexão, quer individuais, quer em conjunto com a educadora, que os estimula ao longo do dia e das atividades realizadas. Este constante estímulo por parte da educadora ajuda as crianças a refletirem sobre as suas ações, decisões, pontos positivos e pontos a melhorar.

Um dos exemplos mencionados por algumas crianças foi relativamente aos desenhos, sendo que uma delas afirma que sempre que termina uma das suas obras e reflete sobre ela, encontra mudanças que gostaria de fazer, sendo-lhe, igualmente, dado o *feedback* por parte da educadora. O Daniel refere que “*o melhor que eu pintar, no outro desenho vou fazer o mesmo*” (E3: Daniel), ou seja, “*o melhor no outro desenho é igual ao outro*” (E3: Daniel), o que quer dizer que usa as qualidades bem conseguidas nos desenhos anteriores para melhorar os próximos, “*eu penso no que queria fazer melhor nos desenhos*” (E3: Daniel). O grupo de crianças relata que os momentos de reflexão ocorrem principalmente durante as atividades, especialmente na área dos desenhos, revelando ser um dos interesses do grupo. Durante essas atividades, elas são incentivadas a pensar sobre o que fazem, a melhorar e a partilhar as suas reflexões (autoavaliação).

Assim sendo, as crianças referem que recebem estímulos constantes da educadora, como por exemplo melhorar os “*espacinhos brancos*” (E3: Bernardo) nos seus desenhos, assim como “*falar mais baixo*” (E3: Bernardo). Contudo, também indica outros *feedbacks*, visto que “*diz que sou meiguinho com os outros e muito interessado*” (E3: Bernardo). As crianças refletem também sobre aspetos comportamentais e sociais, destacando a importância do *feedback* constante da educadora sobre o saber estar e agir. Este apoio é crucial para que saibam os seus objetivos e o que é esperado que elas alcancem, permitindo-lhes autoavaliar-se e desenvolver estratégias de melhoria.

Outras crianças também abordaram, por exemplo, a necessidade de “*melhorar a fazer silêncio e a sentar-me bem*” (E3: Glória), enquanto o Daniel reconhece que precisa de se

lembrar de "*fazer o cabelo e o nome nos desenhos*" (E3: Daniel). O Tiago indica que "*tenho que melhorar as birras*" (E3: Tiago), mas refere que tem melhorado significativamente. Durante a entrevista a educadora revelou apontar o que as crianças devem melhorar, mas também no que elas já melhoraram, dando força e autoestima para continuar esse processo, fazendo com que as crianças se sintam felizes do seu progresso e valorizadas. Já a Marta ao lhe ser dito que "*não podemos ralhar com os outros*" (E3: Marta), ela considera que melhorou e conseguiu arranjar a sua própria estratégia: "*eu dou carinho*" (E3: Marta) e se for algo que ela não goste, "*falar com o amigo*" (E3: Marta) e se não resultar, "*falar à Fernanda ou à Jéssica ou à Mariana*" (E3: Marta). Este *feedback* ajuda as crianças a perceberem o que precisam de melhorar e motiva-as a continuar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere ao portefólio, uma das técnicas utilizadas para a avaliação, as crianças chamam-no de "*o nosso tesouro*" (E3: Crianças Geral). Elas sabem que o portefólio serve para integrar as "*fichas, os desenhos e os nossos trabalhos*" (E3: Bernardo), sendo elas que escolhem o que colocar lá. Este processo de escolha promove a reflexão, o diálogo com a educadora, que os faz ponderar, partilhar e se envolverem no processo de avaliação e desenvolvimento do seu progresso. Através destas práticas, as crianças sentem-se valorizadas e orgulhosas dos seus portefólios, mostrando grande apreço e querendo partilhá-lo. Através da entrevista, sabemos que os pais têm acesso ao portefólio sempre que vão à escola. Silva (2012) destaca que o portefólio é uma ferramenta valiosa para fortalecer a parceria entre família e jardim de infância, incentivando os pais a participar ativamente na vida educativa da criança. Acima de tudo, o portefólio dá visibilidade à voz da criança, às suas ideias, às suas aprendizagens, ao seu percurso, às suas descobertas e às suas conquistas, tornando-se uma ferramenta valiosa.

Em suma, as crianças demonstram que a reflexão e o *feedback* são essenciais para o seu desenvolvimento, reconhecendo os objetivos que lhes são propostos, mostrando capacidade de autoavaliação, o que as ajuda a progredir e a sentirem-se motivadas e valorizadas, tendo o portefólio como um dos auxiliares para os seus progressos.

4.3.3.2. A Voz da Criança que Avalia na Perspetiva das Educadoras

A educadora Manuela enfatiza a importância de envolver a criança no processo de avaliação, destacando a importância do uso dos portefólios e da reflexão conjunta sobre o dia, como formas de incluir as suas vozes neste processo avaliativo. Segundo ela, "*como*

temos o portefólio e construímos o portefólio com os miúdos, é como se fosse a voz das crianças que está lá na avaliação" (E1: Ed. Manuela). Shores e Grace (2001) também defendem que "o objetivo máximo da avaliação com portefólio é encorajar o ensino centrado na criança" (p. 21). Manuela descreve os portefólios como uma ferramenta que reflete a voz, o progresso e o envolvimento da criança, servindo como complemento à avaliação formal e garantindo que as vivências não sejam esquecidas.

A Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho destaca a importância da voz das crianças nos processos de avaliação. A educadora Manuela mostra alguma relutância em envolver diretamente as crianças na avaliação formal, considerando que "(...) *é um facto que se calhar acontece mais ser o educador a avaliar (...) eu nunca fiz em parceria com as crianças... não sei se isso seria bem aceite. Acho que não* " (E1: Ed. Manuela). Contudo, promove momentos de reflexão diária onde as crianças avaliam o seu próprio dia com um código, incentivando a autorreflexão e identificação de aspetos positivos e negativos. Esta prática sugere uma abordagem participativa na avaliação, alinhada com as OCEPE (2016), que valorizam a documentação do processo em vez da atribuição de valores. Fernanda enfatiza a importância de uma avaliação centrada na voz das crianças, sendo participantes ativas do processo, visto que "*o processo de avaliação deve ser realizado principalmente com a criança*" (E2: Ed. Fernanda). Ela destaca a necessidade de *feedback* contínuo para que as crianças compreendam as suas qualidades, dificuldades e formas de melhoria, "(...) *porque se eu não tenho noção de onde é que eu estou e onde é que eu posso chegar, muito mais difícil eu vou conseguir lá chegar*" (E2: Ed. Fernanda). Fernanda afirma que esse *feedback* "(...) *faz com que a criança se aproprie da própria aprendizagem, desse processo, e que queira atingir esse objetivo*" (E2: Ed. Fernanda). Ambas as educadoras sublinham a importância de envolver as crianças no processo de avaliação, permitindo-lhes refletir sobre o seu progresso e contribuir ativamente para o seu desenvolvimento educacional. Conforme a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, Parente (2014), Cardona et al. (2021) e Oliveira-Formosinho (2002), os processos de avaliação devem levar em conta a idade, as características, integração e articulação do currículo, a voz das crianças e o seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem. Esta circular, juntamente com as OCEPE (2016), possibilitam a identificação das competências e aprendizagens que se espera que as crianças desenvolvam.

Fernanda deixa ainda um conselho para futuros profissionais na área da educação: "(...) *sermos sempre humildes, percebemos que estamos sempre a aprender e que é um caminho que, quando se faz com gosto e quando se gosta, é um desafio, às vezes difícil,*

mas é sempre um caminho feliz” (E2: Ed. Fernanda). Ela reconhece a necessidade de adaptação constante e aprendizagem contínua na prática profissional, demonstrando modéstia e abertura a novas abordagens, pois, tal como Kowalsky e Lopes (2022) indicam, “(...) ser capaz de mobilizar e construir saberes diversificados nas situações de aprendizagem, na ação educativa, será um caminho no desenvolvimento de competências não só das crianças como do educador que as acompanha” (p. 10).

4.3.3.3. Evidências da Voz da Criança na Avaliação

4.3.3.3.1. A Voz da Joana na Construção do Portefólio

A construção do portefólio, embora morosa, foi um processo enriquecedor e complexo. Descrito por Shores e Grace (2001) como uma compilação que revela o crescimento, desenvolvimento e a aprendizagem da criança ao longo do tempo, este processo envolveu várias etapas essenciais. Inicialmente, houve uma fase de pesquisa e estudo, onde foram identificados os conhecimentos prévios da criança. Após selecionar uma criança aleatoriamente, questionámo-la sobre o seu interesse em participar, o qual foi aceite. Posteriormente à construção deste, foi-lhe realizada uma entrevista (Anexos 38 e 39).

O processo iniciou-se pela explicação do conceito de portefólio à criança e à sua família, destacando a sua importância no registo, tendo como objetivo “*guardar os nossos tesouros (...) São coisas que eu aprendo, que eu sei e que eu faço (...) Tenho lá os meus desenhos e os meus trabalhos*” (E3: Joana). Durante várias semanas, foram recolhidas evidências significativas do desenvolvimento e aprendizagem da criança, utilizando registos de atividades realizadas (Anexos 40 e 41), tais como “*as folhas com os meus projetos (...) Os canários*” (E3: Joana) e registos visuais, devidamente datados. Estes registos eram apresentados à criança, durante diálogos individuais, anotando-se, por escrito, as suas perspetivas e opiniões (Anexo 42), tais como “*o que eu sabia e o que aprendi*” (E3: Joana), o que

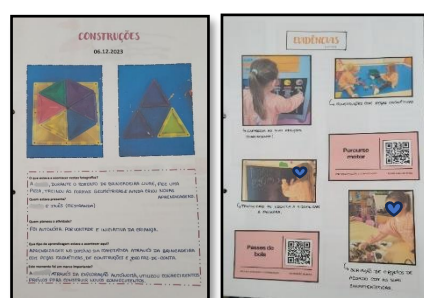


Figura 11 - Evidências Audiovisuais no Portefólio

evidenciou o seu forte envolvimento na construção do portefólio, proporcionando uma visão mais completa e autêntica do seu envolvimento nas atividades. Estes registos serviram como evidências essenciais, permitindo capturar momentos significativos de aprendizagem e interação da criança, contribuindo para uma avaliação mais fundamentada e coerente do seu progresso ao longo do tempo. A responsabilidade do

educador, em colaboração com a criança, é organizar e destacar informações relevantes para todos os envolvidos (Gomes & Dias, 2020).

Para criar um portefólio ainda mais pessoal, criámos uma autobiografia da criança, incluindo as suas características, interesses, objetivos e desejos. A família contribuiu com um questionário para alinhar as suas perspetivas com as da criança e do educador. É de realçar que este questionário foi feito a partir de informações já fornecidas à educadora, devido à indisponibilidade da família em responder a dois questionários semelhantes. O portefólio incluiu um separador exclusivo para as evidências da criança, como as atividades mais importantes, trabalhos selecionados pela mesma ou pela mestranda, e registos fotográficos e audiovisuais (Anexo 41), conforme recomendado por Shores e Grace (2001) e Cardona et al. (2021). Os autores avançam, ainda, que a fotografia é um método eficaz para documentar e comunicar a aprendizagem das crianças, auxiliando-as a lembrar o que realizaram e permitindo aos educadores relatar atividades aos pais. Além disso, preserva evidências de projetos, como atividades em grupo ou trabalhos tridimensionais, que não podem ser arquivados nos portefólios.

As evidências do portefólio incluem diversos registos escritos divididos em quatro categorias: (1) registos onde a criança verbaliza as suas conceções anteriores, aprendizagens adquiridas e como as obteve, transcrevendo-as integralmente (Anexo 43); (2) registos da mestranda contextualizando a atividade, detalhando a escolha e a área de conteúdo trabalhada. Shores e Grace (2001) indicam que os comentários por parte da educadora são essenciais para manter registos completos (Anexo 44); (3) segundo registo da criança, onde ela reflete sobre o que fez, como fez, as suas preferências e mudanças desejadas, promovendo a autoavaliação (Anexo 45). A criança reforça que *“tinha a dizer o que tinha feito e (...) como eu fiz o desenho no papel (...) o que eu usava (...) como eu fiz (...) e também tinha o que eu queria melhorar (...)”* (E3: Joana); (4) registos da família, comentando os trabalhos e evolução da criança (Anexo 46). A participação ativa da família foi fundamental para estreitar a conexão entre escola e casa, proporcionando uma compreensão mais profunda da criança. Shores e Grace (2001) enfatizam a importância de envolver os pais em cada etapa da avaliação por portefólio, destacando que a uma avaliação eficaz da criança depende desse envolvimento genuíno e abrangente.

O separador seguinte aborda os tesouros da criança, mais propriamente *“os meus desenhos que eu mais gosto”* (E3: Joana). Estes também incluem dois tipos de registo, incentivando a uma constante autoavaliação, visto que a criança revela que, em alguns

trabalhos (Anexo 47), “*eu queria fazer diferente (...) Fazia diferente algumas coisas*” (E3: Joana). Gomes e Dias (2020) afirmam que “no portfólio da criança podem ser integradas as produções das crianças e/ou os comentários e as interpretações do educador” (p. 281), destacando a importância de documentar o motivo das escolhas da criança (Shores & Grace, 2001). No final, a participação da família é novamente destacada, incluindo tesouros vividos na escola e em casa, tornando o portfólio mais pessoal e significativo para a criança e para os familiares.



Figura 12 - Momentos partilhados pelos pais de momentos vividos em família

O portfólio (Anexo 50) inclui um separador dedicado à avaliação (Anexo 48), com páginas das OCEPE para que a família compreenda a abordagem educativa e os objetivos definidos para a criança. O plano de desenvolvimento individual, elaborado com a educadora, delinea objetivos específicos divididos por áreas de conteúdo e domínios, com espaços para observações. Grelhas de observações e notas de campo foram usadas

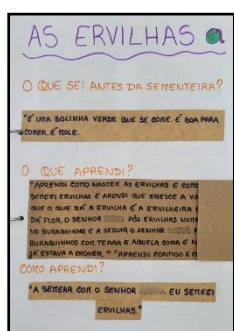


Figura 13 - Exemplo de registo de aprendizagem

para registar evidências complexas e auxiliar na avaliação final do período, sofrendo mudanças e ajustando-se ao longo do tempo. Esses instrumentos são valiosos para a rápida avaliação e registo das habilidades da criança (Shores & Grace, 2001). As autoras referem, que nos registos contínuos o educador anota cada ação da criança ao longo de um período, como por exemplo, 10 minutos. A criança participou na sua própria autoavaliação, promovendo uma maior consciência, responsabilidade e reflexão crítica sobre a sua aprendizagem e as suas ações, indicando que “(*...*) *tu uma vez deixaste-me fazer as perninhas e os braços que eu esqueci-me. Ficou melhor*” (E3: Joana).

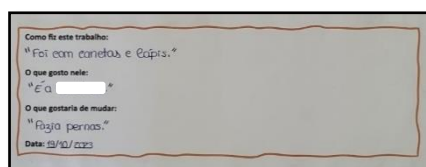


Figura 148- Registo da reflexão da criança relativo a um dos seus trabalhos

De acordo com Shores e Grace (2001), “uma vez que as crianças estiverem familiarizadas com os procedimentos para comentar um tipo de amostra de trabalho no portfólio de aprendizagem, você pode começar a transferir essa responsabilidade para elas”

(p. 96). Assim, existe um espaço para a autoavaliação sobre diversos aspetos, permitindo que a criança assuma responsabilidade pela sua aprendizagem e reflita sobre o seu progresso, desenvolvendo, ações e conquistas. No último separador, escolhem-se os projetos mais significativos desenvolvidos durante a PP.

Em suma, a criança desenvolveu uma forte ligação com o portefólio, demonstrando apropriação do seu processo de aprendizagem e crescimento (Anexo 49) e afirmando que *“ele está muito lindo (...) São as minhas [ideias] e as tuas. Estão juntinhas”* (E3: Joana). A construção deste foi um processo dinâmico e colaborativo, envolvendo diversas etapas para garantir uma representação fiel do seu percurso. A criança considerou-se escutada em todo o processo, *“tu ouves e escreves lá”* (E3: Joana). *“Abrir um portefólio bem-feito é como abrir uma arca do tesouro”* (Shores & Grace, 2001, p. 45). A criança expressou vontade de mostrar também à família, *“porque é muito bom e bonito”* (E3: Joana). A integração dos conhecimentos prévios, a participação da criança e o uso de diferentes tipos de registo, foram elementos-chave para o sucesso.

4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de novos conhecimentos teóricos e práticos orientou as nossas preocupações pedagógicas relativamente ao planeamento e avaliação na Educação Pré-Escolar, ampliando as nossas perspetivas e direcionando-nos a práticas alternativas que incorporam as abordagens e metodologias educacionais recentes, valorizando a escuta e a agência da criança. Como referido no enquadramento teórico, é possível observar a evolução do papel da criança ao longo dos anos, deixando esta de ser vista como um agente passivo, onde o educador era o que depositava e transferia o conhecimento, para começarem a existir os modelos participativos. Estes englobam abordagens atuais e vêm as crianças como agentes ativos e completos, capazes de construir o seu conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

Esta perspetiva exige uma análise profunda dos desafios e oportunidades, promovendo uma prática mais informada e adaptada às necessidades contemporâneas da EPE. No decorrer deste percurso da PES, a ênfase na integração da voz da criança nos processos de planeamento e avaliação revelou-se crucial para enriquecer e aperfeiçoar a nossa prática. Como anteriormente visto no enquadramento, a voz conecta indivíduos e cria laços de compreensão e empatia, podendo esta ser verbal ou corporal. Considerar e aplicar esses princípios proporcionou informações valiosas sobre o papel que a participação ativa das crianças desempenha na configuração de experiências educativas significativas.

As evidências mostram que as crianças se desenvolvem, aprendem e comprometem mais quando as suas opiniões e preferências são escutadas e valorizadas. Quando têm espaço para expressar as suas ideias, elas envolvem-se e disfrutam plenamente das experiências

de aprendizagem. A perspectiva das educadoras complementa as evidências, indicando que as crianças ficam mais motivadas e envolvidas quando são escutadas e valorizadas, reforçando que a sua voz deve ser parte do processo colaborativo e significativo, respeitando e escutando-as, sendo um dos seus direitos.

Como anteriormente visto, com a escuta vem a participação, o que, para as educadoras não é algo simples e linear. A investigação e as leituras efetuadas revelaram que escutar a criança vai além do que ela verbaliza, envolvendo a observação das suas ações, comportamentos, necessidades e interesses. Esta escuta e envolvimento no planeamento desenvolvem-se em todos os momentos a partir do momento em que esta entra no JI. A planificação pode surgir de observações, diálogos, situações e brincadeiras nos momentos livres ou estruturados, e em todos os momentos da rotina, sendo crucial que o educador esteja presente e se permita maravilhar com as capacidades das crianças, dando-lhes espaço e tempo para se expressarem. As próprias crianças revelaram gostar de se sentirem escutadas e participarem no planeamento. Ao partilharem as suas ideias e opiniões, elas sentem que ‘a cabeça está a trabalhar, a pensar’ e ‘os ouvidos a escutar’, sendo importante dizerem o que pensam, aprendendo umas com as outras e valorizando a escuta mútua. Podemos ainda destacar esta ideia, pois é possível observar que a sua participação é crucial para o seu empoderamento como aprendizes, permitindo-lhes participar, fazer escolhas e respeitar os outros, enquanto cidadãs ativas na sociedade.

Incluir a voz das crianças no planeamento conferiu autenticidade às atividades propostas e alinou-as com os seus interesses, curiosidades e modos de aprendizagem. Esta abordagem colaborativa respeitou a individualidade de cada uma e reforçou o sentido de pertença ao ambiente educativo, promovendo um envolvimento ativo e motivado. As educadoras destacaram a importância de envolvê-las no processo, fazendo com que estas se apropriem deste, dos objetivos definidos e da aprendizagem, pois como as leituras efetuadas demonstraram, as crianças terem voz, permite-lhes influenciar o resultado.

Esta experiência académica mostrou-me que elaborar a planificação implica uma reflexão profunda sobre as intenções educativas do educador e a sua adaptação ao grupo, antecipando situações de aprendizagem e organizando os recursos necessários. O planeamento não só prevê o desenvolvimento essencial para ampliar as aprendizagens das crianças, mas também envolve reconhecer oportunidades de aprendizagem não planeadas, guiando o rumo das aprendizagens do grupo e escutando a voz das mesmas. Assim, ao planear, o educador não se restringe a um conjunto rígido de propostas, mas

deve estar aberto para acolher sugestões e integrar situações imprevistas que possam enriquecer a aprendizagem das crianças. A implementação das ações planejadas desafiou-nos a questionar a experiência e a aprendizagem das mesmas, avaliando com elas os seus conhecimentos e compreendendo se a planificação atendeu às expectativas, identificando áreas de melhoria. Este questionamento é fundamental para a avaliação contínua e aperfeiçoamento de todo o processo educativo.

Desta forma, as crianças de 5 e 6 anos podem participar no planeamento das atividades educativas através de várias estratégias. Uma abordagem eficaz é a criação de momentos de escuta ativa, onde têm a oportunidade de expressar as suas ideias, interesses e preferências. Outra estratégia é a observação das suas ações, diálogos e comportamentos nos diferentes momentos do dia. Reunir o grupo e perguntar diretamente “o que querem fazer hoje?” é outra prática eficaz para as envolver no planeamento. Durante esses momentos, as educadoras podem perguntar-lhes sobre o que gostariam de aprender ou que atividades lhes interessam mais. Essa prática valoriza as opiniões das crianças e aumenta a sua motivação, pois percebem que as suas vozes são ouvidas e relevantes.

No que tange à avaliação, a valorização da voz das crianças trouxe perspetivas únicas sobre o seu próprio processo de aprendizagem. As crianças podem participar ativamente na avaliação através de métodos que permitem a autoavaliação e a reflexão sobre as suas aprendizagens. As educadoras compartilharam as suas práticas e visões sobre a participação das crianças na avaliação, destacando que esta deve ser realizada pela criança, ressaltando a importância de um *feedback* contínuo para que estas compreendam as suas qualidades, dificuldades e formas de melhoria. A educadora Manuela enfatizou ainda o portefólio como estratégia de avaliação, na qual envolve fortemente a voz da criança. Esta ferramenta, junto com documentações pedagógicas, grelhas de observação, registos do que as crianças verbalizam, e registos audiovisuais, tornaram visíveis as aprendizagens e progressos das mesmas. No decurso da PES, a utilização do portefólio como instrumento de avaliação foi um desafio notável, trazendo realização e gratificação ao proporcionar uma experiência singular, caracterizada pelo esforço conjunto de envolvimento ativo no seu processo de construção.

O uso de portefólios é uma prática destacada que permite que as crianças organizem os seus trabalhos, refletindo sobre o seu progresso ao longo do tempo. A Joana expressou que o portefólio guarda os seus tesouros e aprendizagens. Este incentiva as crianças a refletirem sobre as suas conquistas e a identificarem áreas de melhoria. A criação do

portefólio envolveu a criança num processo de autoavaliação e reflexão constante, promovendo maior responsabilidade e reflexão crítica sobre as suas ações, levando a melhorias perceptíveis no trabalho realizado. As vozes das crianças evidenciaram a importância do envolvimento ativo no processo de avaliação. A Joana afirmou que o portefólio guarda as coisas que aprende e que faz. É crucial considerar que a avaliação deve-se pautar pelas aprendizagens, mas, acima de tudo, deve orientar-se pela evolução e progressão da criança como ser único e individual. O recurso à documentação e o uso de instrumentos como grelhas de observação, notas de campo e a recolha de evidências visuais e escritas é essencial para conduzir uma avaliação detalhada e precisa.

A triangulação das vozes das educadoras, das crianças, do portefólio e das evidências recolhidas demonstrou que o planeamento e a avaliação participativa promovem um ambiente educacional mais inclusivo e centrado na criança, tornando-se um ciclo interdependente para que o progresso seja significativo. As educadoras afirmam que o uso de portefólios, o *feedback* constante e a prática de reflexões diárias ajudam as crianças a entender melhor as suas aprendizagens e a desenvolver uma maior responsabilidade sobre o seu progresso, promovendo uma prática mais direcionada, existindo lugar para a escuta das crianças em todos os momentos do dia.

A investigação proporcionou várias aprendizagens valiosas. Primeiramente, evidenciou a importância de envolver as crianças no processo de planeamento e avaliação, considerando-as agentes ativos na sua própria educação. Esta abordagem fornece uma melhor compreensão das suas competências a ser desenvolvidas, além de melhorar significativamente a prática do educador. Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de formação contínua e reflexiva para educadores. Como Fernanda indica, é fundamental que os profissionais da educação sejam humildes e estejam sempre predispostos para aprender. O estudo reforça a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, onde todas as vozes são valorizadas e consideradas no processo educativo. Esta abordagem promove uma educação mais centrada na criança e contribui para o desenvolvimento de competências socio emocionais e de reflexão crítica desde cedo, devendo existir um equilíbrio e participação de todos os envolvidos no processo.

Por fim, a investigação reafirma que a inclusão da voz das crianças é fundamental para uma educação mais equitativa, significativa e transformadora. As práticas investigadas demonstram que quando crianças e educadoras trabalham juntas no planeamento e

avaliação, os resultados são mais ricos e gratificantes. A educadora Manuela sintetizou essa ideia ao dizer que se escutarmos as crianças, aprendemos tanto, quanto ensinamos.

A questão "Como é que crianças de 5 e 6 anos de idade podem ter voz no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?" é central para a promoção de práticas educativas inclusivas e participativas. A investigação revelou que as crianças podem ser envolvidas no planeamento e avaliação de diversas maneiras, contribuindo significativamente para o seu próprio processo educativo. Este foco elevou o nível de responsabilidade da criança em relação ao seu percurso e cultivou um ambiente propício à autorreflexão e desenvolvimento das habilidades metacognitivas. Através deste estudo torna-se perceptível a importância do papel das crianças nesses mesmos momentos, nos quais assumem a responsabilidade sobre o que querem aprender e como o querem fazer, criando bases para a vida presente e futura, nos quais são cidadãos com direito a fazerem-se ouvir sobre as suas escolhas e preferências, interessando-se mais e aprendendo melhor.

Em suma, apesar de descobertas significativas, o estudo apresentou algumas limitações, fruto de alguma inexperiência de investigação, como a implementação de grelhas de avaliação e observação que se adequassem ao grupo e a cada criança, assim como o fato de o estudo se ter concentrado num contexto específico, limitando a generalização dos resultados para outras realidades educativas. Outra limitação é que, com um grupo de 20 crianças, é necessário planificar momentos específicos para a realização e construção dos portefólios, o que tal não aconteceu. Este processo, de natureza extensiva, demanda uma dedicação substancial para a sua construção, requerendo a inclusão de momentos específicos para tal na planificação e na rotina diária das crianças, tornando todo este processo mais simples e completo.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Ao concluir este relatório, é inevitável refletir sobre a jornada marcante que representou esta Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, assim como a investigação associada ao planeamento e avaliação em Jardim de Infância. Através desta experiência assimilei valiosas lições que moldaram significativamente a minha compreensão e abordagem enquanto educadora em formação. Esta retrospectiva de todas as aprendizagens adquiridas ao longo da PES, eleva a importância que as Práticas Pedagógicas detiveram na minha formação pessoal e profissional enquanto mestranda.

Nesta ótica, delineia-se a presente análise, que constou numa compilação de vivências dos três diferentes contextos educativos, bem como uma abordagem abrangente dos desafios superados e das aprendizagens adquiridas. A prática aliada à teoria e à investigação realizada, evidenciou que, tal como referido por Lopes da Silva et al. (2016), observar, registar, documentar, planificar, avaliar e refletir são etapas interconectadas que se desdobram em ciclos contínuos e interativos, que se integram num ciclo anual.

As Práticas Pedagógicas proporcionaram-me uma oportunidade inigualável de aplicar os princípios teóricos aprendidos na formação, enfrentando desafios reais e adaptando-me às necessidades únicas de cada criança. A constante interligação entre a teoria e a prática permitiu-me desenvolver uma visão mais holística e pragmática do papel do educador tanto em contexto Creche, como em contexto de JI. Durante o percurso da PES, deparei-me com desafios importantes, nomeadamente a implementação da avaliação, que apenas foi concretizada de forma integral no último contexto. Contudo, essas dificuldades proporcionaram valiosas aprendizagens. A experiência levou-me a desenvolver competências na implementação efetiva da avaliação, permitindo-me compreender a sua importância no processo educativo. Adicionalmente, emergiram aprendizagens relacionadas com uma planificação mais centrada nas crianças, orientada pelas observações contínuas realizadas, e a elaboração de um portefólio como instrumento de referência, que foi sofrendo alterações substanciais com o tempo.

Para superar os desafios, adotei estratégias consistentes, tais como reflexões regulares com as educadoras cooperantes e o supervisor, leituras aprofundadas, pesquisas, diálogos constantes e participação em seminários.

A ética e o respeito pela criança e o trabalho em equipa foram, também, aprendizagens consideráveis nesta PES, pois sem o apoio e os ensinamentos de todos aqueles que

passaram pelo meu percurso, não seria possível tornar-me a pessoa que sou hoje, com uma perspectiva tão diferente da que tinha quando iniciei este percurso.

No âmbito da investigação sobre planificação e avaliação, foi evidente que estas não são meras tarefas burocráticas, mas sim processos dinâmicos e interdependentes. A planificação, quando concebida de forma reflexiva e adaptativa, tornou-se um guia valioso para a prática diária, permitindo-me antecipar e responder às necessidades específicas do grupo de crianças. Por outro lado, a avaliação emergiu como uma ferramenta essencial para compreender o progresso individual de cada criança e ajustar continuamente as estratégias pedagógicas. Esta abordagem, enraizada na escuta ativa, redefiniu as práticas educativas e reiterou a importância de reconhecer e valorizar as crianças como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade e excelência, comprometida com o desenvolvimento holístico das crianças e orientada pelos princípios pedagógicos mais atuais.

A prática realizada ao longo destes diferentes contextos educativos, cada um com as suas características e particularidades, possibilitou-me uma maior tomada de consciência relativamente às minhas capacidades, contribuindo para o aumento da minha confiança no ambiente profissional. Desde o início de todo este percurso enquanto formanda, o objetivo primordial sempre foi exercer a minha profissão no contexto de Educação Pré-Escolar. No entanto, com as experiências vividas ao longo destas PPs, mais propriamente no primeiro contexto da PES, foi despertado, igualmente, um deslumbramento pelo trabalho realizado em Creche. Toda esta jornada enriquecedora fortaleceu as minhas competências profissionais, e consolidou o meu compromisso com a criação de ambientes educativos que valorizem a singularidade de cada criança, promovam aprendizagens significativas e cultivem o amor pelo conhecimento.

O transcurso integral desta jornada revelou-se como um contributo enriquecedor para a minha formação, conferindo-me um conjunto de conhecimentos que uma abordagem exclusivamente teórica não seria capaz de proporcionar. Nesse sentido, inferimos que o progresso pessoal está intrinsecamente ligado à experiência prática, desempenhando um papel crucial no aperfeiçoamento da identidade e desenvolvimento profissional. A capacidade de mobilizar e construir diversos conhecimentos nas situações de aprendizagem e na ação educativa promove o desenvolvimento de competências, tanto nas crianças, quanto no educador que as orienta (Kowalski & Lopes, 2022).

Em suma, todo o conjunto destas experiências enriqueceu notavelmente a minha formação enquanto futura educadora de infância, fornecendo-me recursos valiosos e trilhando o meu caminho para que, com o decorrer do tempo, possa evoluir como educadora cada vez mais qualificada e competente, seguindo três grandes conselhos que me foram dados ao longo do mestrado: ser humilde; ser sempre eu mesma, para que os outros também o possam ser comigo; assim como, respeitar sempre a criança, pois eu irei ter impacto na vida dela, seja ele negativo ou positivo, cabendo-me o papel de escolher qual deles eu quero seguir. Assim sendo, quero ser uma educadora capaz de proporcionar ambientes e estímulos únicos às crianças, apoiando-as na preparação para a vida, permitindo-lhes serem elas mesmas e deixando uma marca de amor nos corações de cada ser humano que irá passar pelo meu caminho.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: Algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, 6(1), 69-86.
- Alcobia, V. M. (2015). *Os momentos da refeição em creche e jardim-de-infância* [Relatório do Projeto de Investigação]. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10445/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL_Viviana%20Alcobia.pdf
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. O., Formosinho e S. B. Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. ARTMED Editora S.A.
- Batista, C. M. L. & Ribeiro, J. S. M. (2017). A avaliação no processo ensino aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(15), 1-25. <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4761/pdf>
- Bhering, E., & Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106(1), 191-216. https://ead.ipleiria.pt/2022-23/pluginfile.php/953698/mod_folder/content/0/Artigo_fam%C3%ADlia.pdf?forcedownload=1
- Brito, I. (1978). *Saúde e educação de infância*. Editorial Estampa, Lda.
- Capucha, L. M. A. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017143/pdf/35475>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Eds.), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*

- (pp. 81-94). Folhetos Edições & Design/ Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, F. M. (2020). *Planificar em contexto de creche através das narrativas de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36495/1/FILIPA_CASTRO.pdf
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores* (2.ª Ed.). Texto Editora.
- Circular n.º.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 do Ministério da Educação (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circularavaliacaoepedocum_entofinal.pdf
- Conte, E. & Cardoso, C. B. S. (2022). *Research-formation with mini-stories in early childhood Education*. Scielo Brasil. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y54qv6gGpKwXzpGdPLtp8kN/#>
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2023). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. L. Silva, L. Marques, L. Mata & M. Rosa (Eds.), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p. 4). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Edições Almedina, S. A..
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Ferreira, F. I. & Anjos, C. I. (2015). *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional*. De Facto Editores.
- Filipe, A. M. (1996). A construção histórica da família: Abordagem de um percurso. In L. Barbeiro, & R. Vieira (Eds.), *A criança, a família e a escola – Vamos brincar? Vamos aprender?* (pp. 11-20). Escola Superior de Educação de Leiria (ESECS).

- Formosinho, J. (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Eds.), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 17-27). Folhetos Edições & Design/ Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Formosinho, J. (2020). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Peeters, J. (2023). *Compreender a documentação pedagógica na educação de infância: divulgar e refletir sobre educação e aprendizagem de alta qualidade*. Associação de profissionais de educação de infância (APEI).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a Ed.). Editora Paz e Terra, SA. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.^a Ed.). Editora Paz e Terra, SA.
- Gandini, L. (2019). A escola inteira como ateliê: Reflexões de Carla Rinaldi. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell & C. Schwall (Eds.), *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia* [2.^a Ed.] (pp. 43-47). Penso.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et. al. (Eds.), *Actas do 2º Congresso internacional sobre avaliação em educação: Aprender ao longo da vida – Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1104 -1121). Universidade do Minho.
- Gaspar, I. G. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gasparetto, S. & Bussab, V. S. R. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano de S. Paulo*, 4(2), 35-40. <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38138/40871>
- Gomes, R. S. R. & Dias, I. S. (2020). O portfólio como ferramenta de avaliação na educação pré-escolar: Uma experiência formativa. In H. Pinto, M. Dias, M. Abreu, D. Alves & R. Gillain (Eds.), *Investigação, práticas e contextos em educação* (pp. 280-283). Politécnico de Leiria (ESECS). https://www.researchgate.net/profile/Micael-Sousa/publication/359903855_Atividades_de_Enriquecimento_Curricular_com_Jogos_de_Tabuleiro_Modernos_em_Leiria/links/6255b0f1b0cee02d6966d062/Atividades-de-Enriquecimento-Curricular-com-Jogos-de-Tabuleiro-Modernos-em-Leiria.pdf#page=280

- Gonçalves, N. M. P. (2022). Caminhos para tornar visível o quotidiano e a aprendizagem da criança. *Revista Foco: Interdisciplinary Studies*, 15(6), 01-22. <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/592/493>
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Guerra, P. A. P. (2018). Apresentação do Livro, por Paulo Alexandre P. Guerra. In E. Cáritas (Ed.), *Cadernos da editorial – Sessão de lançamento e apresentação do livro «as infâncias na história social da educação»: Fronteiras e interceções sócio históricas* (pp. 26-41). Editorial Cáritas. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6262/1/Caderno%20Editorial_CaritasEditora_ECM-2018.pdf
- Jesus, D. A. D. & Germano, J. (2013). A importância do planeamento e da rotina na educação infantil. *Universidade Estadual de Londrina*, 1(1), 29-40.
- Joaquim, M. H. N. (2023). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget]. Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45814/1/Maria%20Helena%20Joaquim.pdf>
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. & Lopes, M. S. P. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, A. P. Proença, H. Menino, J. Amoroso, M. J. Gamboa, R. Leal & S. Reis (Eds.), *Didáticas no Jardim de Infância: Propostas de integração curricular na formação de educadores* (pp. 10-11). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS).
- Latorre, A., Del Ricon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje?: A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, 1(114), 11-15. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* [4.ª Ed.] (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 27-41.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178923/v.64%20p%2027-41.pdf?sequence=1>

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien – Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets Editores, S.A.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. ARTMED Editora S.A.
- Nascimento, F. E. M., Paiva, M. R. F., Frota, R. C. & Sousa, H. A. (2021). A relação família e escola no processo educativo: Uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 32(2), 01-24. <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11824/6824>
- Oliveira, M. & Godinho, A. S. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Folheto Edições & Design/ Politécnico de Leiria (IPL).
- Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)/ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Laevers: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, H. Costa, J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-46). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* [4.ª Ed.] (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: A documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100), 115-130. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2020). A perspectiva educativa da associação criança: A pedagogia em participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D.

- Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Gambôa, R.; Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *De documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.
- Pacheco, J. (2014). *Por uma Educação Romântica*. Editora Vozes.
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R. & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. *SANARE – Revista de Políticas Públicas*, 15(2), 145-153. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª Ed.). AMGH Editora Ltda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª Ed.). Editora McGraw-Hill.
- Parente (2014). Avaliação na educação de infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 1(32), 168-182.
- Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Instituto de Educação – Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53608/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Inf%C3%A2ncia%20-%20Construindo%20Portefolios%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2ª Ed.). Porto Editora.
- Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (2021). Diário da República: II série, n.º 135. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem* (2ª Ed.). Texto Editora, LDA.
- Rodrigues, A., Gregório, C. & Gonçalves, C. (2021). *A voz das crianças e dos jovens na educação* [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178923/v.64%20p%2027-41.pdf?sequence=1>
- Samain, E. (2012). As peles da fotografia: Fenômeno, memória/arquivo, desejo. *Visualidades*, 10(1), 151-164.

- Santos, C. B. & Conte, E. (2018). Mini-histórias: Uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*, 1(1), 1-19. https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_d724024b0f944b6196cb5e27d3b96e31.pdf
- Santos, F. L. (2008). Kossoy, Boris. Fotografia & História. Ateliê Editorial, 2001. Edição revista. *Revista de História Regional*, 13(1), 141-143. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2262/1750>
- Serrano, A. M.; Pereira, A. P. & Carvalho, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. *Psicologia*, 17(1), 65-80. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/439/209>
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Artmed Editora.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2153/1/28977-106889-1-PB.pdf>
- Silva, T. Z. (2012). Avaliação na educação infantil: Um breve olhar na avaliação da aprendizagem. *Revista Thema*, 9(2), 1-14. <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142>
- Souto, A. L. (2019). *Portefólios na Educação de Infância - Práticas Reflexivas*. Porto Editora.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2021). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal* (3.ª Ed.). Associação de profissionais de educação de infância (APEI).
- Vilar, A. M. (1995). *O professor planificador* (2.ª Ed.). Edições ASA.
- Vilelas, J. (2022). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3.ª Ed.). Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. ArtMed Editora S. A..
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – PERMISSÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM DAS CRIANÇAS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS



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

Somos Ana Antunes e Inês Costa, alunas do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do(a) seu/sua educando(a), da Sala Laranja, no âmbito das atividades letivas a realizar durante a nossa Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.

Estes registos serão apenas utilizados para fins académicos, pelo que iremos evitar revelar a identidade das crianças, de modo que a sua privacidade esteja assegurada.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

- Autorizo a recolha de imagem do(a) meu/minha educando(a) _____.
- Não autorizo a recolha de imagem do(a) meu/minha educando(a) _____.

Assinatura do encarregado de educação:

ANEXO 2 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO CRECHE

Mestrandas:	Ana Antunes/Inês Costa	Professor Supervisor:	Miguel Oliveira	Auxiliares:	XX
Datas:	21.11.2022 a 23.11.2022	Educadora Cooperante:	XX	N.º de crianças:	16 crianças

Contextualização

As atividades programadas para esta semana foram inspiradas pelo Dia do Pijama que irá decorrer na segunda-feira, assim como pela chegada do Natal e preparação da instituição para o mesmo, e pelas observações realizadas pelas mestrandas em dois dias distintos, sendo estes:

No dia 9 de novembro, apesar do foco ser explorar os plásticos e os chapéus-de-chuva, as crianças T.P., F. e L.M. mostraram interesse na luz que emanava do projetor, sendo esse um dos nossos pontos de partida para as atividades planeadas na semana passada. A criança T.P. quis tocar diversas vezes na luz que saía do projetor, enquanto as crianças F. e L.M. interagiram com a luz que estava projetada na parede.

No dia 16 de novembro, da parte da manhã, no decorrer da atividade de exploração das sombras e do efeito luz-sombra, o grupo quase todo mostrou um grande interesse na luz e no local de onde esta provinha, brincando constantemente com as suas próprias sombras e com as dos colegas. As crianças D., B.L., O., L.M. e F. foram as que exploraram mais a luz e onde esta incidia.

No mesmo dia, no momento da exploração com a estrutura dinâmica, as crianças M.F., D., L.M. e B.L., foram tocar na lâmpada que se encontrava no chão e ficaram a olhar para a luz que dela emanava.

Desta forma, podemos interpretar que, relativamente à exploração das luzes, as crianças nos estão a transmitir que se interessam por estas e pelo que as emite. Sendo que nesta época as casas, os jardins, as estradas e até mesmo a instituição enchem-se de luzes coloridas e cintilantes, podemos interligar e proporcionar-lhes um momento de exploração das mesmas e das possibilidades de ações que estas permitem.

Tendo em conta, ainda, o Dia do Pijama e a história que foi fornecida à instituição, iremos realizar um teatro de sombras para apresentar a mesma ao grupo de crianças. É de ressaltar que o Teatro de Sombras recorre à projeção de sombras de fantoches no ecrã, mantendo todos os aspetos de criação e funcionamento. O Teatro de sombras pode também ser realizado com as próprias crianças que se colocarão entre a luz e o lençol ou pano branco. (Sousa, 2017b). “Os espetáculos com fantoches são uma ótima forma de contar uma história ou de transmitir uma mensagem às crianças” (Young, 2009, p. 41).

Dia	Rotina das crianças	Intencionalidades	Desenvolvimento da Atividade/Estratégias de intervenção	Duração prevista da atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos	Avaliação Instrumentos de registo
21.11.2022	<p>8.00h/10.00h: Acolhimento, atividades livres e arrumação da sala.</p>	<p>O acolhimento tem como intencionalidade proporcionar à criança um momento de conforto, vínculo e apego para com a cuidadora (educadora e auxiliar), de forma a poder confiar e sentir-se segura longe da família.</p> <p>Nos momentos de arrumação da sala, pretende-se desenvolver a capacidade de responsabilidade, arrumação dos materiais e da sala.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Depois da canção do “Bom dia”, mostrar o Cesto das Surpresas e retirar de dentro dele três silhuetas, explicando a peça de teatro que se irá realizar de seguida. 2) Retirar o livro e mostrar ao grupo, permitindo explorar a capa, o formato e criando uma ligação e familiaridade com o livro físico. 3) A seguir, tirar uma almofada pequena do Cesto das Surpresas e mostrá-la às crianças, deixando-as explorarem a mesma individualmente. 	<p>10.00h até às 11.00h, podendo alargar ou reduzir consoante o interesse e necessidades das crianças.</p> <p>20 minutos para o momento do “tapete”.</p>	<p>Cesto das surpresas</p> <p>Fantoches de cartolina</p> <p>História adaptada do Livro “O Ladrão de Girassóis”</p> <p>Livro “O Ladrão de Girassóis” de Mundos de Vida</p> <p>Lençol branco</p>	<p>Crianças</p> <p>Educadora</p> <p>Estagiárias</p> <p>Auxiliares</p>	<p>A avaliação dos comportamentos, bem-estar, implicação e envolvimento das crianças da sala de 1 ano de baixo será elaborada pelas mestrandas.</p> <p>Esta avaliação será realizada durante os momentos que as mestrandas acharem fulcrais para auxiliar na observação do processo de cada criança. A avaliação poderá ser feita durante a atividade orientada, assim como durante os momentos de brincadeiras livres ou momentos da rotina.</p>
	<p>10.00h/10.15h: Reforço da manhã. Canção do “Bom dia”. Atividade do “Cesto das Surpresas”.</p>	<p>No momento da canção do “Bom dia”, é intencional que a criança se sinta acolhida, sintam que a música é a alavanca para começar o dia, assim como reconhecer o próprio nome e o dos amigos, quando chamados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4) Retirar, de seguida, do Cesto das Surpresas, um peluche da sala, com que as crianças já tenham tido contacto. 	<p>10 minutos para sentar as crianças e apresentar o teatro</p> <p>20 minutos para o grupo explorar</p>	<p>Livro “O Ladrão de Girassóis” de Mundos de Vida</p> <p>Lençol branco</p> <p>Cabide suporte</p>		<p>A avaliação será também realizada no momento da apresentação do teatro de sombras e, posteriormente,</p>

		<p>No momento do “Tapete” pretende-se proporcionar explorações, tanto em grande grupo como, também, de forma mais individualizada promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p> <p>No momento da observação da peça do teatro de sombras, elaborado pelas mestrandas, é pretendido que as crianças consigam manter o foco no que lhes está a ser demonstrado e promover o tempo de concentração das mesmas. É igualmente importante perceber se as crianças percebem que o que estão a ver são sombras criadas através de um foco de luz sobre cartolina com silhuetas que podem ou não lhes ser conhecidas.</p> <p>Com o teatro de sombras, pretendemos promover, também,</p>	<p>5) De seguida, as crianças irão manter-se sentadas no tapete para assistir a um pequeno teatro de sombras elaborado pelas mestrandas sobre a história “O Ladrão de Girassóis” de Mundos de Vida.</p> <p>6) Após a apresentação, uma das mestrandas irá espalhar as almofadas, as mantas e os peluches pelo chão da sala e deixar que as crianças, em grande grupo, explorem os objetos livremente e ao seu ritmo.</p> <p><u>Estratégia 1:</u> Como a história está dirigida a crianças mais velhas e contém vocabulário mais complexo, iremos adaptar a mesma, de forma que esta seja acessível ao grupo de crianças.</p> <p><u>Estratégia 2:</u> Durante a apresentação da peça de teatro, visto que serão as mestrandas a apresentar a mesma, será pedido à educadora e às auxiliares que registem fotograficamente, e</p>	<p>livremente, através do uso de diversos sentidos, as almofadas, as mantas e os peluches.</p> <p>5 minutos (uma das mestrandas) para a arrumação do material e do espaço, enquanto a outra mestrandas coloca os babetes e prepara as crianças para o almoço.</p>	<p>Mesa pequena</p> <p>Foco de luz</p> <p>Ficha tripla</p> <p>Almofada pequena</p> <p>5/6 almofadas</p> <p>4/5 mantas</p> <p>Peluches presentes na sala</p> <p>Peluches que as mestrandas irão levar</p>		<p>durante a exploração das almofadas, mantas e peluches.</p> <p>Esta será realizada através de registos fotográficos, audiovisuais e escritos.</p> <p>Estes registos deverão ser capturados durante os momentos, tendo em conta a observação das reações e ações das crianças para, posteriormente, registar de forma escrita nas tabelas de avaliação e interpretar as ações.</p>
--	--	--	---	---	--	--	---

nas crianças a expressão do faz-de-conta através da representação e expressão corporal; promover a aquisição de novo vocabulário; trabalhar a atenção e a memória; e estimular a curiosidade.

Com as figuras de papel, pretende-se proporcionar à criança o seu uso e observar que dá, não só para fazer as próprias sombras perante o foco de luz, como também para as próprias crianças explorarem as silhuetas que podem criar.

Em seguida, irá dar-se o momento da exploração livre por parte do grupo das almofadas, mantas e peluches. Aqui, pretende-se trabalhar a motricidade grossa, ao se incentivar a locomoção das crianças entre os diferentes pontos da sala, assim como a motricidade fina e grossa, nos

através de vídeos, as crianças, para que mais tarde as mesmas possam fazer a devida observação e interpretação.

Estratégia 3: Enquanto uma mestranda espalha pela sala as almofadas e restantes objetos, a outra mestranda irá arrumar o cenário e os objetos utilizados na apresentação do teatro.

Estratégia 4: Enquanto as mestrandas praticam a atividade com as crianças, as auxiliares irão ajudar no registo de imagens da mesma.

Estratégia 5: Durante um momento de brincadeira livre da parte da tarde, as mestrandas irão fazer a “Dança do pijama” com as crianças. Esta dança é criada todos os anos e enviada para as instituições. Este ano é uma

		<p>momentos em que as crianças irão agarrar nos objetos disponíveis.</p> <p>Será um momento mais familiar, onde têm contacto com pertences pessoais e únicos para cada criança, incentivando assim os seus momentos íntimos e valorizando a individualidade de cada criança. Com esta atividade pretende-se incentivar ainda a partilha e a interação entre criança-criança e até criança-adulto.</p> <p>É pretendido que as crianças puxem, estiquem, atirem, empurrem e apertem.</p>	<p>dança coreografada pelo Cifrão e acessível às crianças.</p>				
	<p>10.15h/11.00h: Brincadeira livre pela sala ou no exterior.</p>	<p>Nos momentos de brincadeiras livres, pretende-se proporcionar momentos de livre exploração por parte das crianças, dos seus interesses individuais, assim como das suas preferências. Desenvolver o respeito pelo outro numa atitude de partilha.</p>					

<p>11.00h/11.40h: Almoço.</p>	<p>Nestes momentos a intenção é promover a autonomia na refeição.</p>					
<p>11.40h/12.00h: Momento de higiene: muda de fraldas e preparação para o repouso.</p>	<p>Incentivar a capacidade/virtude de saber esperar pela sua vez, enquanto permanecem nos seus lugares.</p> <p>No momento da muda da fralda, a intenção é não só a higiene e o bem-estar da criança, como também um momento de intimidade entre a criança e a educadora/auxiliar, de forma a transmitir confiança, segurança e criar um vínculo para com a mesma.</p>					
<p>12.00h/15.00h: Repouso.</p>	<p>Sendo uma necessidade básica do ser humano, dormir, permite à criança recuperar cognitivamente, fisicamente e psiquicamente da energia gasta no restante dia, assim como descansar o corpo, a atividade</p>					

	<p>cerebral, intelectual e emocional.</p> <p>Este momento permite à criança um bem-estar pleno e tranquilo.</p> <p>A intenção da sesta é, assim, promover o descanso das crianças, revitalizando-as.</p>					
<p>15.00h/15.30h:</p> <p>Arrumação dos catres. Calçar os sapatos.</p> <p>Preparação para o lanche.</p>	<p>No momento de calçar os sapatos, o principal objetivo é incentivar ao cumprimento da rotina e das regras da sala, assim como o desenvolvimento da autonomia.</p>					
<p>15.30h/16.00h:</p> <p>Lanche da tarde.</p>	<p>Nestes momentos a intenção é promover a autonomia na refeição.</p>					
<p>16.00h/20.00h:</p> <p>Momento de higiene.</p> <p>Brincadeira livre no interior ou exterior. Entrega</p>	<p>Nos momentos de atividades livres, pretende-se proporcionar momentos de livre exploração por parte das crianças dos seus interesses individuais, assim como das suas preferências.</p>					

	das crianças aos familiares.						
--	------------------------------	--	--	--	--	--	--

Dia	Rotina das crianças	Intencionalidades	Desenvolvimento da Atividade/Estratégias de intervenção	Duração prevista da atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos	Avaliação
22.11.2022	8.00h/10.00h: Acolhimento, atividades livres e arrumação da sala.	O acolhimento tenciona proporcionar à criança um momento de conforto, vínculo e apego para com a cuidadora (educadora e auxiliar), de forma a poder confiar e sentir-se segura longe da família. Nos momentos de arrumação da sala, pretende-se desenvolver a capacidade de responsabilidade, arrumação dos materiais e da sala.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Depois da canção do “Bom dia”, mostrar o Cesto das Surpresas, retirar de dentro dele sementes de girassol, mostras às crianças. 2) Retirar, igualmente, um balde com terra, uma pá e um vaso. 3) Permitir que as crianças coloquem as sementes dentro do vaso com terra e, assim, semear os girassóis com o grupo de crianças, tal como retratou a história do dia anterior. 	10.00h até às 11.00h, podendo começar um pouco antes do tempo previsto. 30 minutos para o momento do “tapete”	Cesto das Surpresas Luzes de Natal Ficha tripla Sementes de girassol Vaso de plástico com prato	Crianças Educadora Estagiárias Auxiliares	A avaliação dos comportamentos, bem-estar, implicação e envolvimento das crianças da sala de 1 ano de baixo será elaborada pelas mestrandas. Esta avaliação será realizada no momento de semear as sementes de girassol e, ainda, durante os momentos que as mestrandas acharem fulcrais para auxiliar na observação do processo de cada criança. A avaliação será também feita no

	<p>10.00h/10.15h: Reforço da manhã. Canção do “Bom dia”. Atividade do “Cesto das Surpresas”.</p>	<p>No momento da canção do “Bom dia”, é intencional que a criança se sinta acolhida, sinta que a música é a alavanca para começar o dia, assim como reconhecer o próprio nome e o dos amigos, quando chamados.</p> <p>No momento do “Tapete” pretende-se proporcionar explorações, tanto em grande grupo como, também, de forma mais individualizada, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p> <p>No momento da atividade, as crianças terão a oportunidade de contactar com as luzes de Natal enquanto objeto e poderão identificar os diferentes padrões que estas poderão fazer enquanto ligadas. Pretende-se trabalhar a motricidade fina, em que as crianças irão tocar nas luzes e</p>	<p>4) De seguida, regar a sementeira e colocá-la num lugar seguro e visível para todas as crianças.</p> <p>5) Retirar de dentro do Cesto das Surpresa as luzes de Natal.</p> <p>6) Deixar que as crianças toquem e explorem à sua maneira as luzes sem estas estarem ligadas e, posteriormente ligadas.</p> <p>7) De seguida, espalhar as luzes pela sala de atividades e deixar as crianças explorarem livremente.</p> <p><u>Estratégia 1:</u> Assim que as mestrandas chegarem à sala, colocaram logo algumas luzes dentro do Cesto das Surpresas e deixaram a ficha tripla por perto para quando for necessário ligar as mesmas.</p> <p><u>Estratégia 2:</u> Para semear os girassóis, as mestrandas irão fazer em conjunto com as crianças, em grande grupo, para que todas</p>	<p>25 minutos para a exploração livre das luzes de Natal.</p> <p>5 minutos para arrumar a sala e preparar as crianças para o almoço.</p>	<p>Bacia pequena Terra Água Garrafa para regar a sementeira</p>		<p>momento da exploração livre das luzes de Natal.</p> <p>Esta será realizada através de registos fotográficos, audiovisuais e escritos. Estes últimos registos terão como suporte tabelas de observação e interpretação.</p> <p>Estes registos deverão ser capturados durante os momentos, tendo em conta a observação das reações e ações das crianças para, posteriormente, registar e interpretar.</p>
--	---	---	---	--	---	--	--

	explorá-las livremente. Irão, igualmente, trabalhar os sentidos do tato, ao sentirem a sua textura e embrulharem os fios uns nos outros, e da visão, ao perceberem que elas podem estar constantemente ligadas, ou que podem piscar intervaladamente. É pretendido que as crianças puxem, agarrem, atirem e explorem.	possam participar de forma tranquila e calma.				
10.15h/11.00h: Brincadeira livre pela sala ou no exterior.	Nos momentos de brincadeiras livres, pretende-se proporcionar momentos de livre exploração por parte das crianças, dos seus interesses individuais, assim como das suas preferências. Desenvolver o respeito pelo outro numa atitude de partilha.					
11.00h/11.40h: Almoço.	Nestes momentos a intenção é promover a autonomia na refeição.					
11.40h/12.00h: Momento de higiene: muda de fraldas e	Incentivar a capacidade/virtude de saber esperar pela sua vez, enquanto permanecem nos seus lugares.					

preparação para o repouso.	No momento da muda da fralda, a intenção é, não só a higiene e o bem-estar da criança, como também um momento de intimidade entre a criança e a educadora/auxiliar, de forma a transmitir confiança, segurança e criar um vínculo.					
12.00h/15.00h: Repouso.	Sendo uma necessidade básica do ser humano, dormir, permite à criança recuperar cognitivamente, fisicamente e psiquicamente da energia gasta no restante dia, assim como descansar o corpo, a atividade cerebral, intelectual e emocional. Este momento permite à criança um bem-estar pleno e tranquilo. A intenção da sesta é, assim, promover o descanso das crianças, revitalizando-as.					
15.00h/15.30h: Arrumação dos catres. Calçar os sapatos.	No momento de calçar os sapatos, o principal objetivo é incentivar ao cumprimento da rotina e das regras da sala, assim					

	Preparação para o lanche.	como o desenvolvimento da autonomia.					
	15.30h/16.00h: Lanche da tarde.	Nestes momentos a intenção é promover a autonomia na refeição.					
	16.00h/20.00h: Momento de higiene. Brincadeira livre no interior ou exterior. Entrega das crianças aos familiares.	Nos momentos de atividades livres, pretende-se proporcionar momentos de livre exploração por parte das crianças, dos seus interesses individuais, assim como das suas preferências.					

Dia	Rotina das crianças	Intencionalidades	Desenvolvimento da Atividade/Estratégias de intervenção	Duração prevista da atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos	Avaliação
23.11.2022	8.00h/10.00h: Acolhimento, atividades livres e arrumação da sala.	O acolhimento tenciona proporcionar à criança um momento de conforto, vínculo e apego para com a cuidadora (educadora e auxiliar), de forma a poder confiar e sentir-se segura longe da família.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Depois da canção do “Bom dia”, mostrar o Cesto das Surpresas e retirar de dentro dele as luzes de Natal. 2) Deixar as crianças explorarem as luzes por si próprios. 3) Retirar de dentro do Cesto um saco com areia e mostrar às 	10.00h até às 11.00h. 20 minutos para o momento do “tapete”.	Cesto das surpresas Luzes de Natal Ficha tripla	Crianças Educadora Estagiárias Auxiliares	A avaliação dos comportamentos, ações, bem-estar, implicação e envolvimento das crianças da sala de 1 ano de baixo será elaborada pelas mestrandas. Esta avaliação será realizada durante os momentos que as

	Nos momentos de arrumação da sala, pretende-se desenvolver a capacidade de responsabilidade, arrumação dos materiais e da sala.	crianças as suas propriedades físicas.	10 minutos para cada grupo na exploração das caixas de luz.	Papel de alumínio		mestrandas acharem fulcrais para auxiliar na observação do processo de cada criança. A avaliação será também feita no momento da exploração das luzes de Natal espalhadas pela sala, assim como no momento de exploração das caixas de luz.
10.00h/10.15h: Reforço da manhã. Canção do “Bom dia”. Atividade do “Cesto das Surpresas”.	No momento da canção do “Bom dia”, é intencional que a criança se sinta acolhida, sinta que a música é a alavanca para começar o dia, assim como reconhecer o próprio nome e o dos amigos, quando chamados. No momento do “Tapete” pretende-se proporcionar explorações, tanto em grande grupo como, também, de forma mais individualizada, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No momento da atividade, é pretendido que a criança mantenha o foco no que lhes está a ser mostrado, incentivar a	4) Em duplas, as crianças irão explorar, na sala adjunta, as duas caixas de luz, forradas com papel de alumínio no seu interior e contendo as luzes de Natal, sendo que uma terá areia sobre a tampa. 5) As restantes crianças irão estar num momento de exploração livre com outras luzes de Natal e com a caixa de luz espalhadas pelo chão da sala. <u>Estratégia 1:</u> Os grupos serão pensados pelas mestrandas antes do início da atividade, de forma que haja heterogeneidade e seja mais fácil a observação e a orientação da criança. <u>Estratégia 2:</u> Juntar uma criança pequena com uma criança mais velha, nos grupos de exploração.	5 minutos para arrumar a sala e preparar as crianças para o almoço.	2 Caixas de plástico com tampa transparente Caixa de luz Areia Manga plástica		A avaliação será realizada através de registos fotográficos, audiovisuais e escritos. Estes registos deverão ser capturados durante todos os momentos da atividade orientada, tendo em conta a observação das reações das crianças para, posteriormente, registar e interpretar.

capacidade de saber esperar pela sua vez para realizar a mesma, atender aos pedidos que lhe são feitos, permitir-lhes explorar e sentir o prazer que lhes é transmitido através das caixas de luzes e das luzes de Natal em si, assim como permitir o desenvolvimento-aprendizagem da criança.

Nesta atividade irão igualmente trabalhar os sentidos do tato, ao sentirem a sua textura e embrulharem os fios uns nos outros, e da visão, ao perceberem que elas podem estar constantemente ligadas, ou que podem piscar intervaladamente. Irá ser incentivado ainda o foco das crianças, tentando sempre cativá-las e motivá-las para a exploração.

É pretendido que as crianças façam figuras com a areia, misturem, apertem e explorem.

<p>10.15h/11.00h: Brincadeira livre pela sala ou no exterior.</p>	<p>Nos momentos de brincadeiras livres, pretende-se proporcionar momentos de livre exploração por parte das crianças, dos seus interesses individuais, assim como das suas preferências. Desenvolver o respeito pelo outro numa atitude de partilha.</p>					
<p>11.00h/11.40h: Almoço.</p>	<p>Nestes momentos a intenção é promover a autonomia na refeição.</p>					
<p>11.40h/12.00h: Momento de higiene: muda de fraldas e preparação para o repouso.</p>	<p>Incentivar a capacidade/virtude de saber esperar pela sua vez, enquanto permanecem nos seus lugares.</p> <p>No momento da muda da fralda, a intenção é, não só a higiene e o bem-estar da criança, como também um momento de intimidade entre a criança e a educadora/auxiliar, de forma a transmitir confiança, segurança e criar um vínculo.</p>					

	<p>12.00h/15.00h: Repouso.</p>	<p>Sendo uma necessidade básica do ser humano, dormir, permite à criança recuperar cognitivamente, fisicamente e psiquicamente da energia gasta no restante dia, assim como descansar o corpo, a atividade cerebral, intelectual e emocional. Este momento permite à criança um bem-estar pleno e tranquilo. A intenção da sesta é, assim, promover o descanso das crianças, revitalizando-as.</p>					
--	---	--	--	--	--	--	--

Referências Bibliográficas

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

Sousa, A. B. (2017b). *Educação pela arte e artes na educação* [2.^a ed.]. Edições Piaget.

Young, C. (2009). *Entreter e educar crianças*. Porto Editora.

ANEXO 3 – PERMISSÃO PARA QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS



Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Realização de um Questionário Online de Investigação para o Relatório Final de Mestrado

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, por favor assinar este documento.

Prezados pais,

Sou a estudante Inês Costa do Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria, nomeadamente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). No âmbito deste Mestrado, estou a desenvolver uma investigação para o meu Relatório Final, que tem como questão de partida "Como integrar a voz de crianças de 5/6 anos no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?".

A minha investigação tem como principal objetivo investigar a participação da criança no planeamento de atividades e na avaliação dos seus conhecimentos. Desta forma, pretendo compreender a perspetiva dos pais sobre a "voz" das crianças em todo o seu processo educativo.

Desta forma, solicito a sua autorização para participar neste estudo, após a qual lhe será enviado um link para responder a um questionário online e anónimo. A colaboração que lhe solicito é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento sem a existência de futuras consequências. Ao participar, estará a contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação de infância, assim como ajudar a desenvolver práticas educativas mais inclusivas e eficazes. A informação recolhida será tratada e divulgada apenas em contexto académico, respeitando a ética de investigação supramencionada.

Para mais informações, estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Assim sendo, pode entrar em contacto comigo através do email 1220276@my.ipleiria.pt.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração neste estudo.

Atenciosamente,

Assinatura:

(Inês Costa)

Aceita participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizadas para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora. Declara ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Nome:

Assinatura: Data: / /

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS PAIS SOBRE A VOZ E AGÊNCIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A 'Voz' das Crianças em Contexto Pré-Escolar

Caras famílias,

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na sala dos vossos educandos, estou a realizar uma investigação que pretende compreender quais as vossas ideias relativamente à participação das crianças no planeamento, na avaliação, nas rotinas e em todo o seu processo educativo.

Desta forma, venho por este meio pedir a vossa colaboração no preenchimento deste breve questionário, que demorará cerca de 15 minutos. O questionário é anónimo e os dados servirão apenas para análise, estando assegurada a confidencialidade e identidade dos intervenientes no estudo.

Gostaria de pedir que o preencham até dia **18 de maio de 2023**.

Obrigada pela vossa disponibilidade!

Inessofiacardosocosta2000@gmail.com [Mudar de conta](#)

🔒 Não partilhado

Questionário

Coloca uma cruz consoante a tua opinião *

	Discordo	Imparcial	Concordo
A criança pode ser parte integrante e assumir a agência do seu processo educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança pode escolher com que materiais trabalha e ser ela mesma a ir buscá-los e arrumá-los quando termina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O educador deve conversar com as crianças no início do dia para planificarem, em conjunto, as atividades seguintes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ação do educador deve centrar-se nos interesses das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança deve participar ativamente na planificação, elaboração e avaliação de todas as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na sala, a criança não deve ser livre de criar as suas próprias aprendizagens, pois o educador é que tem de preparar e planear as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A criança não tem direito a dizer o que quer ou sente vontade em fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É o educador que deve fazer o planeamento do dia e da semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança pode ter responsabilidades dentro da sala, contribuindo para a sua confiança e autoestima, bem como para o bem-estar do grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança não deve ter opinião no seu processo de avaliação, pois isso é a função do educador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança, em sala, deve ser autónoma e procurar resolver os seus próprios problemas. O educador somente faz o papel de mediador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança tem de fazer todas as atividades que estão propostas pelo educador, mesmo que não queira, pois estas contribuem para a sua aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para uma aprendizagem ativa a criança deve ter o direito de escolha da atividade, dos materiais e do seu manuseamento, expressar-se à sua maneira e ser apoiada pelo grupo e pelo educador nas suas descobertas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em breves palavras, justifique, por favor, a sua resposta a cada uma das alíneas anteriores. *

A sua resposta _____

Se considera que a participação da criança na tomada de decisões e no seu processo educativo é importante, por favor explique e justifique a sua opinião. *

A sua resposta _____

Se discorda, justifique, por favor, o seu pensamento. *

A sua resposta _____

Indique como é escutada a criança no contexto familiar. *

A sua resposta _____

A criança pode escolher e definir as tarefas ou são os pais que "mandam" exclusivamente fazer o que acham certo para a mesma? Dê um exemplo, por favor. *

A sua resposta _____

Quando tomam uma decisão que envolva a família, a criança participa dessa decisão ou simplesmente lhe é comunicada após a decisão da mesma? *

A sua resposta _____

Tendem a fazer alguma reunião semanal para falar com a criança, em família, sobre as coisas que ela faz bem e as que tem de melhorar? *

A sua resposta _____

[Anterior](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

ANEXO 5 – RESULTADOS QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS PAIS SOBRE A VOZ E AGÊNCIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Questão		Resposta	
Coloca uma cruz consoante a tua opinião	A ação do educador deve centrar-se nos interesses das crianças.	Concordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Concordo – P7 Discordo – P8 Concordo – P9 Concordo – P10 Imparcial – P11 Concordo – P12
	É o educador que deve fazer o planeamento do dia e da semana.	Concordo – P1 Imparcial – P2 Discordo – P3 Concordo – P4 Discordo – P5 Concordo – P6	Concordo – P7 Concordo – P8 Concordo – P9 Imparcial – P10 Imparcial – P11 Discordo – P12
	A criança, em sala, deve ser autónoma e procurar resolver os seus próprios problemas. O educador somente faz o papel de mediador.	Discordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Imparcial – P7 Imparcial – P8 Concordo – P9 Concordo – P10 Concordo – P11 Concordo – P12
	Na sala, a criança não deve ser livre de criar as suas próprias aprendizagens, pois o educador é que tem de preparar e planear as atividades.	Discordo – P1 Discordo – P2 Discordo – P3 Discordo – P4 Discordo – P5 Concordo – P6	Discordo – P7 Concordo – P8 Concordo – P9 Discordo – P10 Discordo – P11 Discordo – P12
	O educador deve conversar com as crianças no início do dia para planificarem, em conjunto, as atividades seguintes.	Concordo – P1 Concordo – P2 Discordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Concordo – P7 Concordo – P8 Concordo – P9 Concordo – P10 Concordo – P11 Concordo – P12
	A criança não tem direito a dizer o que quer ou sente vontade em fazer	Concordo – P1 Discordo – P2 Discordo – P3 Discordo – P4 Discordo – P5 Discordo – P6	Discordo – P7 Discordo – P8 Discordo – P9 Discordo – P10 Discordo – P11 Discordo – P12
	A criança pode ser parte integrante e assumir a agência do seu processo educativo.	Concordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Concordo – P7 Imparcial – P8 Concordo – P9 Concordo – P10 Concordo – P11 Concordo – P12
	A criança pode escolher com que materiais trabalha e ser ela mesma a ir buscá-los e arrumá-los quando termina.	Concordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5	Concordo – P7 Imparcial – P8 Discordo – P9 Concordo – P10 Concordo – P11

		Imparcial – P6	Concordo – P12
	A criança pode ter responsabilidades dentro da sala, contribuindo para a sua confiança e autoestima, bem como para o bem-estar do grupo.	Concordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Concordo – P7 Concordo – P8 Concordo – P9 Concordo – P10 Concordo – P11 Concordo – P12
	A criança tem de fazer todas as atividades que estão propostas pelo educador, mesmo que não queira, pois estas contribuem para a sua aprendizagem	Concordo – P1 Discordo – P2 Discordo – P3 Imparcial – P4 Discordo – P5 Concordo – P6	Discordo – P7 Imparcial – P8 Concordo – P9 Imparcial – P10 Imparcial – P11 Discordo – P12
	A criança deve participar ativamente na planificação, elaboração e avaliação de todas as atividades.	Imparcial – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Concordo – P6	Imparcial – P7 Imparcial – P8 Concordo – P9 Imparcial – P10 Imparcial – P11 Concordo – P12
	A criança não tem capacidade para se avaliar a si própria, pelo que cabe somente ao adulto fazê-la	Discordo – P1 Discordo – P2 Discordo – P3 Discordo – P4 Discordo – P5 Imparcial – P6	Discordo – P7 Imparcial – P8 Imparcial – P9 Concordo – P10 Discordo – P11 Discordo – P12
	A criança não deve ter opinião no seu processo de avaliação, pois isso é a função do educador.	Discordo – P1 Discordo – P2 Discordo – P3 Discordo – P4 Discordo – P5 Concordo – P6	Discordo – P7 Concordo – P8 Concordo – P9 Imparcial – P10 Discordo – P11 Discordo – P12
	Para uma aprendizagem ativa a criança deve ter o direito de escolha da atividade, dos materiais e do seu manuseamento, expressar-se à sua maneira e ser apoiada pelo grupo e pelo educador nas suas descobertas.	Concordo – P1 Concordo – P2 Concordo – P3 Concordo – P4 Concordo – P5 Imparcial – P6	Concordo – P7 Imparcial – P8 Imparcial – P9 Concordo – P10 Concordo – P11 Concordo – P12
Em breves palavras, justifique, por favor, a sua resposta a cada uma das alíneas anteriores.	<p>“As opções falam por si” – P1</p> <p>“Quando damos oportunidade a uma criança de participar ativamente nas tomadas de decisão relativas ao seu processo de aprendizagem, este ira dar-se garantidamente com maior sucesso” – P2</p> <p>“A criança com supervisão do adulto deve ser parte activa na sua formação e aprendizagem para que consiga ser uma criança mais autónoma, capaz, confiante e preparada, sem nunca sentir abandono por parte do adulto e percebendo sempre que este está presente para apoiar e intervir se necessário” – P3</p> <p>“Deve-se de respeitar os interesses das crianças sendo mediado e orientado pela educadora” – P4</p> <p>“A criança deverá ser parte integrante de todo o processo” – P5</p> <p>“Educar com responsabilidade” – P6</p> <p>“A criança deve participar ativamente nas suas aprendizagens” – P7</p>		

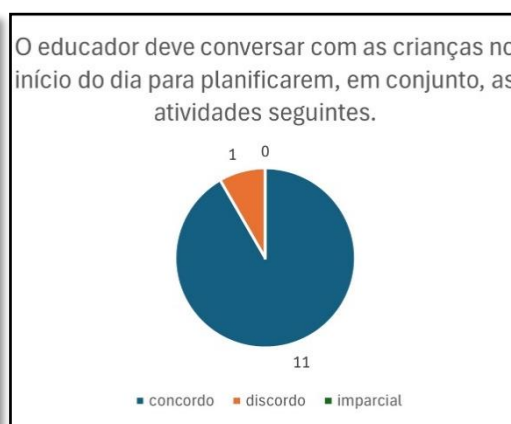
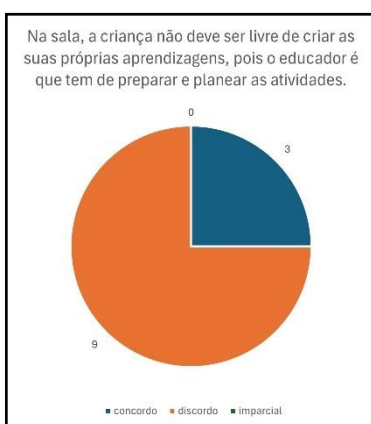
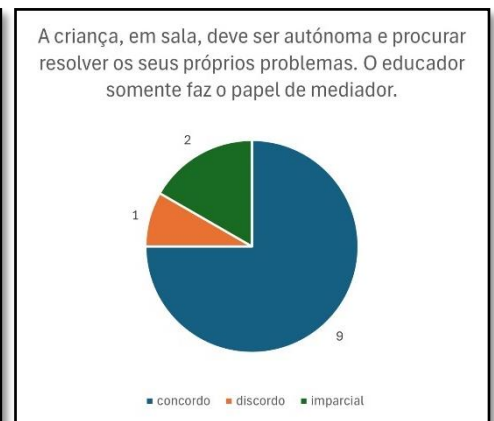
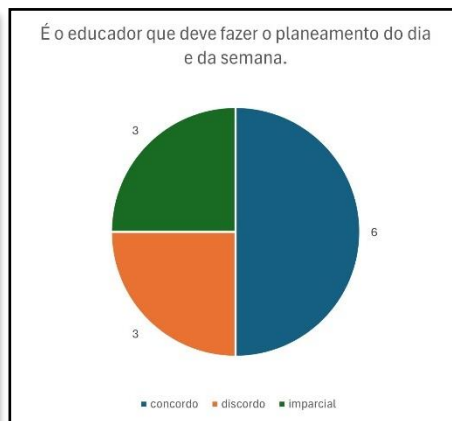
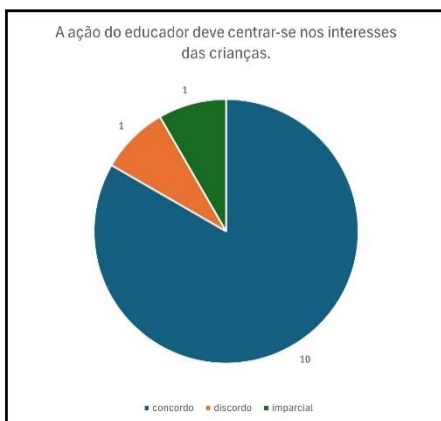
	<p>“Dependendo da idade, cada criança apesar de vontade própria pode ter ainda dificuldade de se expressar ou ser correctamente entendida logo a sua opinião não pode ser mandatória” – P8</p> <p>“A criança deve ser orientada para as tarefas definidas pelo educador, pois só ele tem a capacidade de escolher o melhor para a sua aprendizagem, contudo a criança tem o direito de expressar opiniões e vontades, no entanto prevalece as orientações do educador” – P9</p> <p>“A criança deve ter responsabilidades e liberdade para que possa ter autonomia e criatividade” – P10</p> <p>“Dando uma resposta generalista penso que é necessário conjugar duas funções do educador, o de ser guia e o de ser mediador. Obviamente que a criança deve trabalhar a sua autonomia e aprender a tomar decisões, no entanto também precisa de aprender que nem tudo pode ser feita da forma como ela quer devido a determinadas circunstâncias e ambientes. A criança tem de ser sensível e ao mesmo tempo ‘dona do seu nariz’. Portanto para mim a chave de uma boa educação é o equilíbrio da autonomia e da disciplina” – P11</p> <p>“A criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem” – P12</p>
<p>Se considera que a participação da criança na tomada de decisões e no seu processo educativo é importante, por favor explique e justifique a sua opinião</p>	<p>“Claro que sim” – P1</p> <p>“Como disse na resposta anterior, dando voz a criança para participar no seu processo educativo, esta ficara mais entusiasmada como o mesmo não o vendo como uma imposição , logo o seu sucesso será garantido ou pelo menos a sua satisfação durante a aprendizagem será maior” – P2</p> <p>“As crianças são seres capazes e pensantes que necessitam de orientação nas suas tomadas de posição. É importante deixar a criança livre nas suas escolhas e aprendizagens para que entenda também melhor as suas consequências e resultados, sempre com orientação do adulto e sem julgamentos, apenas orientando caminhos” – P3</p> <p>“A tomada de decisões mesmo que não sejam acertadas levam a criança a aprender o que está bem e o que está mal (na minha opinião leiga na matéria)” – P4</p> <p>“Deverão ser tidos em conta os interesses de cada um e dar-lhes o poder de escolher o que aprender ou que assuntos explorar” – P5</p> <p>“Tomar decisões faz crescer” – P6</p> <p>“Ao participar a criança sente-se mais motivada” – P7</p> <p>“Devido à dificuldade de expressão, já exposto anteriormente” – P8</p> <p>“Acho que é importante a criança ter opinião e tentar demonstrá-la, para perceber que por exemplo apesar de não concordar com algumas tarefas terá de as realizar na mesma e na melhor forma possível” – P9</p> <p>“A criança deve ter o direito a dizer o que lhe vai na alma. Mas se o educador acha que deve ou não fazer, aí já é diferente. Tem de haver liberdade de expressão, mas o educador tem sempre a última palavra” – P10</p> <p>“No futuro, a criança vai ter que tomar decisões portanto ela tem de estar preparada para tal...” – P11</p> <p>“Porque assim as aprendizagens tornam-se mais significativas para a criança” – P12</p>
<p>Se discorda, justifique, por favor, o seu pensamento</p>	<p>“Não discordo” – P1</p> <p>“não discordo” – P2</p> <p>“.” – P3</p> <p>“Com 6 anos a criança tem o direito de exprimir os seus medos e as suas ambições para melhor a orientar, advertir e apoiar” – P4</p>

	<p>“Não se aplica” – P5</p> <p>“Nao discordo” – P6</p> <p>“Não discordo” – P7</p> <p>“Não na tomada de decisões, mas no parecer” – P8</p> <p>“Não discordo” – P9</p> <p>“Não discordo” – P10</p> <p>“Eu concordo” – P11</p> <p>“Não discordo” – P12</p>
<p>Indique como é escutada a criança no contexto familiar</p>	<p>“Como um membro de pleno direito da família” – P1</p> <p>“Por exemplo, quando nos pais estamos cansados e tentamos impor algo (ou porque são horas de jantar, deitar etc) e a criança recusa-se a fazer lo, se pelo contrário em vez de impor os integrar mos na elaboração do esquema do que deve ser a rotina da semana, eles por si irão fazer lo sem birras” – P2</p> <p>“É escutada tal como mencionei acima, sendo que nem sempre é fácil e existe a frustração natural da criança que deve ser respeitada e acolhida” – P3</p> <p>“Aqui em casa damos valor às preocupações e brincadeiras elaboradas por ela, para sentir que nos preocupamos e que damos valor” – P4</p> <p>“Com questões directas” – P5</p> <p>“Conversa sobre o dia a dia. Como se sente” – P6</p> <p>“A família deverá ter um momento dedicado ao resumo do dia da criança” – P7</p> <p>“Como um membro da família” – P8</p> <p>“Expressa muito as sua opiniões, é oucida mas por vezes tem que ser contrariada e demonstrar que nem sempre as coisas são como gostaríamos” – P9</p> <p>“O saber ouvir é muito bom. Pergunto sempre como foi o dia e a escola. O que gostou mais e o que gostou menos” – P10</p> <p>“Negocia-se para tentar perceber o que ela quer e para ao mesmo ir ao encontro do que eu, mãe, tenciono que ela faça” – P11</p> <p>“Tentámos ouvir a criança e que ela seja autónoma em diversas tarefas” – P12</p>
<p>A criança pode escolher e definir as tarefas ou são os pais que “mandam” exclusivamente fazer o que acham certo para a mesma? Dê um exemplo, por favor</p>	<p>“A criança e os pais” – P1</p> <p>“Tentar não mandar/impor, mas sim leva los a fazer o que queremos de forma a que pensem que são eles que estão a comandar e o segredo ca de casa. Por exemplo, esta perto da hora de ir para a cama supostamente 21h30, max 22h, digo que ja são 21h25 quando são apenas 21h por exemplo e deixo brincar mais 10 min e eles pensam que ficaram mais do que o tempo previsto” – P2</p> <p>“A criança pode escolher e os pais também podem ‘influenciar’ essa escolha de forma clara e não dissimulada. A título de exemplo: quer ir buscar mais brinquedos quando a sala já está caótica, vamos à seleção do que já não está a brincar no momento para ter mais espaço para a brincadeira seguinte. Ele escolhe arrumar, mas também entende que necessita dessa arrumação. E estabelecendo rotinas e mais fácil de saber o que fazer é dar estabilidade à criança, pois já sabe o que se segue. Exemplo: Após o jantar, brincamos um pouco e quando o relógio indicar 21:00 ou 22:00 (dependendo do dia) já sabemos que vamos lavar os dentes, fazer xixi e para a caminha” – P3</p> <p>“Tenho de mandar fazer tarefas domésticas, actividades lúdicas é ela que escolhe” – P4</p>

	<p>“Pode decidir como arrumar os brinquedos e se deseja ajudar nas tarefas domésticas” – P5</p> <p>“Sem opinião” – P6</p> <p>“Os adultos devem sugerir as tarefas e quando a criança não as pretende realizar pode-se dar espaço para ela se expressar, mas a última palavra deve ser sempre do adulto” – P7</p> <p>“Pode, executa da forma que sabe na idade. Colocar o cinto no carro” – P8</p> <p>“Os pais mandam e decidem, naturalmente a criança pode dar opiniões que até poderam ser válidas e aceites. Estamos a decidir o jantar e à alguma indecisão e a criança pode ajudar a decidir, entre outras!” – P9</p> <p>“Os pais têm de ter sempre uma voz ativa, mas as crianças também podem expressar as suas opiniões e dizerem se se sentem bem ou não com as tarefas ou decisões que foram tomadas. Se quer ir ao parque ou passear a outro lado que lhe esteja a apetecer” – P10</p> <p>“Depende... Penso que a criança deva fazer tudo e experimentar todas as tarefas possíveis para entender o que ela gosta... Só depois é que terá poder para decidir realmente o que quer fazer” – P11</p> <p>“Existe um acordo entre ambas as partes. Podem existir algumas tarefas já estipuladas e podem existir outras sugeridas pelas crianças. Por exemplo, uma das tarefas é arrumar os brinquedos da sala, mas no outro dia, para além dos brinquedos da sala, disse-me que ia arrumar os do quarto” – P12</p>
<p>Quando tomam uma decisão que envolva a família, a criança participa dessa decisão ou simplesmente lhe é comunicada após a decisão da mesma?</p>	<p>“A criança também participa” – P1</p> <p>“Envolvemos a criança, quando o assunto é relacionado com claro. por exemplo prefere ir ao torneio de futebol ou a festa do colega” – P2</p> <p>“Dependendo da situação A criança participa, e se a envolver a ela sempre participa” – P3</p> <p>“A decisão tende a ser informada quando algo é mais complexo e quanto a planeamento de atividades familiares ela participa da decisão” – P4</p> <p>“A criança participa na decisão” – P5</p> <p>“Comunicada decisão posteriormente” – P6</p> <p>“Pode ser envolvida no processo de decisão” – P7</p> <p>“Perguntar primeiro se gostava” – P8</p> <p>“A maioria das vezes sim” – P9</p> <p>“Tudo depende da situação e do tema da conversa, mas se possível, é lhe comunicada a decisão e consoante o que ela tem a dizer, a decisão pode ou não sofrer alterações” – P10</p> <p>“Depende do assunto... Por norma tenta-se, mas se o assunto for muito delicado, cabe a nós pais tomar essa decisão” – P11</p> <p>“Apesar de já existir uma ideia prévio do que realizar, a criança é muitas vezes questionada para dar a sua opinião e se for uma ideia exequível tentamos adaptar-nos” – P12</p>
<p>Tendem a fazer alguma reunião semanal para falar com a criança, em família, sobre as coisas que ela faz bem e as que tem de melhorar?</p>	<p>“Fazemos isso no dia a dia” – P1</p> <p>“penso que diariamente há sempre um curto espaço em que o fazemos. na altura em que contamos o que fizemos durante o dia. eu também explico sucintamente o que me sucedeu no meu trabalho” – P2</p> <p>“Não, vamos falando à medida que as situações acontecem, e vamos sempre fazendo reforço positivo” – P3</p>

	<p>“Infelizmente não. Vamos falando à medida que as coisas acontecem no que está bem e no que aconteceu de mal” – P4</p> <p>“Tento fazer isso diariamente” – P5</p> <p>“Nao acho que seja preciso uma reuniao. Processo decorre no dia a dia” – P6</p> <p>“Falar com a criança deve ser no momento, ou seja, chamar à atenção ou elogiar no momento ou uma reflexão no final do dia” – P7</p> <p>“Nunca pensei nesse sentido” – P8</p> <p>“Não, habitualmente conversamos ao jantar” – P9</p> <p>“Em todas as refeições, geralmente ao jantar, dialogamos com ela sobre os assuntos em foco do dia, e se houve alguma coisa que correu mal, o que se deve fazer para não voltar a acontecer” – P10</p> <p>“Nós todos os dias ao jantar falamos com ela sobre o que fez na escola, etc. E por isso acabamos por salientar esses tópicos mencionados no enunciado” – P11</p> <p>“De momento não, mas é algo a repensar” – P12</p>
--	--

ANEXO 6 – GRÁFICOS REPRESENTATIVOS DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

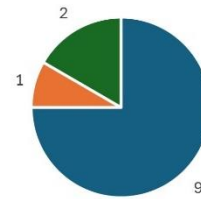


A criança pode ser parte integrante e assumir a agência do seu processo educativo.



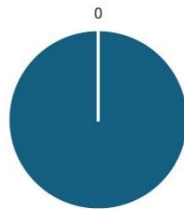
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança pode escolher com que materiais trabalha e ser ela mesma a ir buscá-los e arrumá-los quando termina.



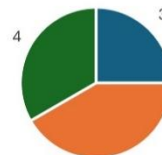
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança pode ter responsabilidades dentro da sala, contribuindo para a sua confiança e autoestima, bem como para o bem-estar do grupo.



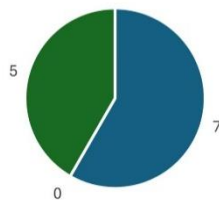
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança tem de fazer todas as atividades que estão propostas pelo educador, mesmo que não queira, pois estas contribuem para a sua aprendizagem



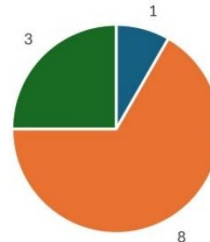
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança deve participar ativamente na planificação, elaboração e avaliação de todas as atividades.



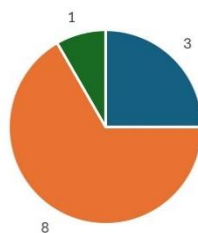
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança não tem capacidade para se avaliar a si própria, pelo que cabe somente ao adulto fazê-la



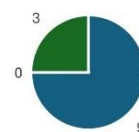
■ concordo ■ discordo ■ imparcial

A criança não deve ter opinião no seu processo de avaliação, pois isso é a função do educador.



■ concordo ■ discordo ■ imparcial

Para uma aprendizagem ativa a criança deve ter o direito de escolha da atividade, dos materiais e do seu manuseamento, expressar-se à sua maneira e ser apoiada pelo grupo e pelo educador nas suas descobertas.



■ concordo ■ discordo ■ imparcial

ANEXO 7 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AOS CARROS

O que sei sobre os carros?

Gabriel: “Sabia que os carros, eles, às vezes os carros de corrida andam muito rápido. Nós temos que ligar a um motor e depois para travar nós tiramos o pé”.

Maria: “Só sei que têm rodas e andam muito rápido e não andam sozinhos. Têm uma parte de trás que tem alguma coisa lá dentro para conseguir acelerar”.

Gabriela: “Eu ando de carro todos os dias”.

Sofia: “Os carros andam depressa, é preciso fogo para ele andar”.

João: “Sabia que os carros não podem acelerar muito depressa senão levam uma multa e também...”.

Bárbara: “Sabia que preciso rodas para eles conseguirem andar”.

Carolina: “Sei que os carros como andem e que andam com um volante, e com os pedais e com rodas”.

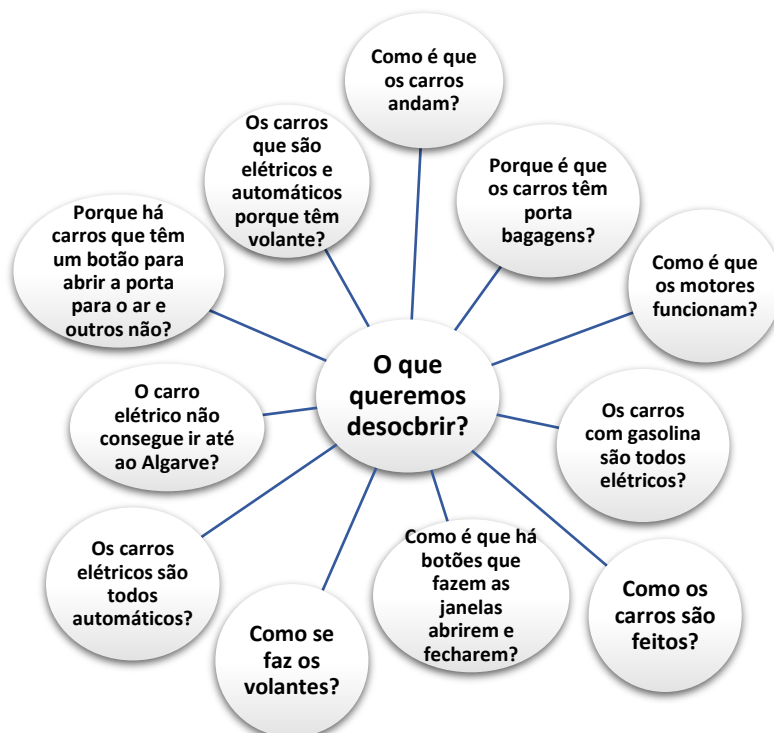
Sara: “Sei como eram as bicicletas antes, os carros sei como é as rodas antigamente”.

Joana: “Sei que eles andam e não sei mais nada”.

Filipa: “Sei que os carros andam muito rápido. Alguns!”.

Bruna: “Sei que quando eles ficam sem gasolina, tem de se pôr gasolina e eles têm luz. Têm um pedal e um volante para andar e acelerar e ligar para andar de um lado para o outro. Alguns têm chave. A mãe tem chave e o do pai não tem e o meu tem”.

ANEXO 8 – QUESTÕES COLOCAS PELO GRUPO



ANEXO 9 – IDEIAS DAS CRIANÇAS PARA DAR INÍCIO AO PROJETO

Como vamos pesquisar?	Como vamos mostrar o que pesquisámos?	O que queremos fazer?
Livros	Fazer um cartaz grande	Andar de carro
Computador	Conversar com os amigos	Ver carros
Pessoas – que saibam de carros	Pendurar o que aprendemos na parede para os pais verem	Ver um carro de rali
Pais do Duarte		Fazer uma caça ao tesouro de carros
Pai do Matias		

ANEXO 10 – REGISTO DA CONVERSA ENTRE CRIANÇAS NO MOMENTO DA CAÇA AO TESOURO

Registo da situação	<p><i>Maria:</i> “Não encontraste nenhum cartão?”</p> <p><i>Teresa:</i> “Não”</p> <p><i>Maria:</i> “Eu encontrei três. Estava um perto de ti, no baloiço. Olha aqui” (Dirige-se para o baloiço com um pneu e indica-lhe o local onde encontrará o último cartão junto de Teresa)</p> <p>A Teresa não diz nada, limitando-se a encolher os ombros.</p> <p><i>Maria:</i> “Toma um dos meus. Eu tenho três, por isso podes ficar com um para ir meter no cartaz. Assim eu fico com dois e tu com um.”</p> <p>A Teresa aceita o cartão com a imagem, surgindo-lhe um sorriso no rosto.</p> <p><i>Teresa:</i> “Obrigada Maria”</p> <p>A Maria abraça-a e vão sentar-se junto dos restantes colegas que ainda se estavam também a sentar.</p>
----------------------------	---

ANEXO 11 – IDEIAS DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE ÀS CARACTERÍSTICAS DOS MEIOS DE TRANSPORTE

Características diferenciadoras dos meios de transporte		
Terrestres	Aquáticos	Aéreos
Andam na terra e na estrada	Andam na água	Andam no ar
Têm aqueles discos nas rodas para as rodas girarem	Têm a forma dos barcos para flutuar	Têm muitos botões
Têm rodas	Eles têm um tipo de ar condicionado atrás que roda e o barco andar – É uma ventoinha a girar. Chama-se hélice.	Têm turbina
Têm travão		Têm rodas para aterrarem e para descolarem
Têm acelerador		Têm duas asas
Têm motor		Observação: O teleférico não tem volante
Têm pedais		
Têm volante (quase todos)		
Observação: As rodas foram criadas há muito tempo		

ANEXO 12 – REGISTO DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS COM A VISITA DOS PAIS DO DUARTE AO JI

Registo das aprendizagens	<p>Gabriela: “Aprendi que alguns andam com rodas que são quadradas e os carros todos também andam muito depressa pra acelerar com o volante”</p> <p>Sofia: “Aprendi que é preciso um volante, rodar o volante e rodas para o carro andar”</p> <p>Carolina: “Aprendi a fazer carros”</p> <p>Sara: “Aprendi...eu vi um carro que não tem volante, que há carros que o volante dá para se tirar, e carros que não têm volante”</p> <p>Gabriel: “Aprendi que os carros elétricos, eles têm um botão para se ligar”</p> <p>Tobias: “Aprendi que há carros que têm rodas quadradas e os carros elétricos tem dois motores”</p> <p>Teresa: “Aprendi que há um carro com muitas luzes e muito raro que é do futuro.vi um carro de corrida”</p>
----------------------------------	--

	<p>Maria: “Já sei que as rodas já existiam há muito tempo e ainda existem. Eu já tenho uma roda mas não tem a parte, não tem aquela parte, só tem a parte de dentro. Só conheço rodas redondas”</p> <p>Cristina: “Aprendi que se eles não eles não tinham motores, eles não conseguiam andar. Se tivessem motor, conseguiam andar”</p>
--	--

ANEXO 13 – REGISTO DE APRENDIZAGEM NO MOMENTO DA CONSTRUÇÃO DOS CARROS

Registo da situação	<p>Teresa: “O meu ganha sempre! Ele vai mais longe do que o teu!”</p> <p>Cristina: “Não é justo. O meu carro está mal feito”</p> <p>Tobias: “O meu umas vezes mais longe do que outras. Se eu soprar mais lá para dentro ele anda mais, ó olha!”</p> <p>O Tobias, juntamente com a Teresa enchem o balão com o maior ar que conseguem. Quando o soltam, os carros vão mais longe do que os da Cristina, acabando por ganhar o carro do Tobias. Os dois colegas incentivam a cristina a encher, dizendo diversas vezes “Mais! Sopra mais um pouco!”</p> <p>Quando a Cristina larga o balão, o carro dela chega até junto dos carros dos colegas. A Cristina levanta-se feliz e vem a correr ter com a mestranda. Os colegas acompanham-na para partilharem a aprendizagem em conjunto.</p> <p>Cristina: “Inês, olha onde o meu carro está!”</p> <p>Mestranda: “Boa! E quem ganhou a corrida?”</p> <p>Tobias: “Fui eu! Mas agora a Cristina também já consegue chegar até à parede com o carro. Ela estava a encher pouco o balão dela, por isso eu ensinei e agora ela já consegue fazer a corrida connosco”</p> <p>Os três colegas sorriem satisfeitos, dão ‘mais cinco’ à mestranda e vão a correr continuar as suas corridas.</p>
----------------------------	---

ANEXO 14 – APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA PESQUISA REALIZADA

Algumas aprendizagens:

- “Aprendi que os carros elétricos todos não são automáticos, alguns são, outros não. Não são todos elétricos. Não sei mais. Eu procurei no computador e na internet e nos livros”.
- “Aprendi que os carros elétricos não são todos automáticos. Eu aprendi escrevendo. Fui buscar ao livro e à internet. Eu escolhi a fotografia de um carro elétrico”.
- “É um transporte. Os carros elétricos não são todos automáticos. Há carros que são elétricos que não têm mudanças automáticas e há carros elétricos que têm mudanças automáticas. Eu procurei nos transportes e no computador”.
- “O carro elétrico consegue ir até ao algarve porque ele é elétrico e tem mais energia”.
- “Consegue porque é um carro elétrico e recebe bateria. Tem de ser carregado”.
- “Os carros com gasolina não são todos elétricos. Alguns são e outros não são”.
- “Os carros que são elétricos e automáticos têm volante porque senão não se conseguia controlar. Eu aprendi ao longo dos anos. Eu procurei também no computador”.
- “Eu aprendi que os carros têm volante para os motoristas controlarem a direção do carro. Ele ajuda a fazer as curvas e as manobras”.
- “Aprendi que existem carros com três rodas. Chamam-se triciclos porque têm três rodas”.
- “Aprendi que os carros têm volante porque assim eles podem mudar e não ir para a frente e bater. Eu procurei na internet”.

ANEXO 15 – APRENDIZAGENS RESULTANTES DA VISITA DOS ESTUDANTES DA ESTG

O que aprendi com os estudantes da ESTG

Margarida: “Aprendi como se faz volantes. Tem-se uns fios, prende-se ao ferro e para não se magoarem têm umas borrachas”.

João: “Aprendi que temos de usar o cinto para não nos aleijarmos”.

Daniel: “Aprendi que os carros têm tablet e volante, têm portas, janelas e cadeiras e banquinhos e motores. O cinto quando o carro para. Nós vamos para a frente e fazemos feridas, por isso o cinto trava”.

Cristina: “Aprendi sobre os volantes. Eles são para guiar. Alguns carros têm tablets com bonecos, GPS e câmara atrás para quando por estacionar, não bater atrás. As janelas eram com manivelas e agora com botões. Há carros que andam sem volante”.

Lucas: “Aprendi que o cinto serve para proteger. É perigoso andar sem cinto. Os carros são feitos com algumas peças”.

Henrique: “Aprendi sobre os carros. Eu gostei. Eu aprendi como eles andam. Os bancos têm botões para ir para a frente e para trás. Alguns carros têm tablet atrás para as crianças verem bonecos”.

Joana: “Aprendi que os carros têm um tablet pa ouvir músicas, ver bonecos e ver o caminho”.

Leonardo: “Aprendi que os carros andam com volante e existe carros sem volante. E há carros que têm tablets”.

Pedro: “Aprendi sobre os carros e sobre o volante. O carro anda com o motor e há uma almofada que está escondida no carro. É uma almofada branca para quando nós cairmos para a frente, para quando o carro bate, para proteger-nos”.

Sofia: “Aprendi sobre os carros. Aprendi que eles podem ser elétricos. Aprendi que alguns andam sozinhos e que alguns têm televisão. O cinto serve para proteger-nos, para nós não cairmos para a frente”.

Hugo: “Aprendi que é preciso o volante para virar. Aprendi que é preciso por o cinto para nos proteger. O volante é feito com fios”.

Teresa: “Aprendi que andar no carro não é igual a andar de bicicleta. No carro não é preciso usar capacete e na bicicleta é, para proteger a cabeça. O carro tem quatro rodas e a bicicleta tem três e duas. No carro uso cinto porque se nós pararmos, batemos com a cabeça”.

Gabriel: “Aprendi que alguns carros não têm volante e só têm alguma coisa para os carros andarem. Eles disseram coisas giras. O cinto serve para quando o carro que está na frente nós não sabemos que ele vai estar parado e depois ele trava e como é muita velocidade o cinto prende”.

Tomás: “Aprendi que os carros não são iguais às bicicletas. O carro tem volante e as bicicletas têm guiador”.

ANEXO 16 – MATRIZ DA TRIANGULAÇÃO DOS DADOS CONSOANTE OS OBJETIVOS*

Objetivos da Investigação	Fonte de recolha de dados				
	Observação participante	Grelhas de observação	Entrevista a educadoras cooperantes	Entrevista às crianças	Portefólio de uma criança
Conhecer o papel das crianças nos momentos de planeamento e avaliação no Jardim de Infância	X	X		X	X
Compreender qual o papel do educador e como gere a participação das crianças no planeamento e na avaliação	X	X	X		
Conhecer as conceções de educadoras de infância relativamente à “voz” e agência da criança nos momentos de planeamento e avaliação	X		X		
Conhecer a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos momentos de planeamento e avaliação				X	X
Perceber como é que as crianças podem participar na construção do seu portefólio e envolver-se na sua própria avaliação					X

Table 1 Matriz de Triangulação dos Dados

*Triangulação de dados: Consiste na recolha de dados através de diferentes fontes.

ANEXO 17 – EVOLUÇÃO DA RECOLHA DOS DADOS NA INVESTIGAÇÃO

Recolha dados	Participantes	Datas registo	Observações
Observação Participante/ Grelhas de Observação	Crianças Educadora Auxiliar Mestrandas	Set. 2023 a Jan. 2024	Foram feitas observações ao longo de toda a PP III. Estas observações foram realizadas com todas as crianças. Contudo, só algumas é que são referidas, cuja ação ou comportamento foi registado em grelhas de observação. Estes registos envolveram diversos agentes, visto que todos interagem com as crianças no seu dia-a-dia. Nas grelhas de observação consta a data, os participantes, o contexto, assim como a descrição do sucedido e as observações retiradas de tal. Com estas observações, pretende-se ver como as crianças reagem a atividades onde as suas ideias estão envolvidas, em comparação com as atividades sem a sua participação. Pretende-se, igualmente, ver como as crianças planificam e se avaliam/ refletem sobre as suas ações.
Entrevistas	Educadora Manuela	Jun. 2023	Referente à participação da criança no planeamento e na avaliação do seu processo educativo. As entrevistas foram efetuadas em momentos diferentes. Ambas as educadoras revelaram ter ideias semelhantes, mas abordando aspetos diferentes, o que enriqueceu ainda mais os resultados.
	Educadora Fernanda	Jan. 2024	
	Crianças	Jan. 2024	Visto que se trata de um estudo sobre a voz e agência da criança, não faria sentido se não fosse dada a opção de escolha das mesmas quererem ou não participar na entrevista. Desta forma, participaram somente 12 crianças. Nestas entrevistas a direção foi mais para os seus interesses e a forma como elas sentiam ao serem escutadas e verem as suas opiniões tidas ou não em conta. Foi igualmente abordado a forma como faziam a avaliação, através de reflexões sobre as suas ações, e através da sua voz na criação dos portefólios.
	Joana	Jan. 2024	Somente efetuado com a Joana, visto que foi com a qual desenvolvi o portefólio.
Portefólio	Joana	Out. 2023 a Jan. 2024	Referente à participação da criança no processo de co-construção do portefólio. Esta processo é visível através de fotografias do próprio portefólio, assim como observações efetuadas que se encontram presentes no mesmo.

ANEXO 18 – TÓPICOS DA ENTREVISTAS

Entrevistados	Tópicos abordados
Educadoras Cooperantes	<ul style="list-style-type: none"> • Formação académica e percurso profissional • A importância da voz das crianças no planeamento • A importância da voz das crianças na avaliação • Dificuldades sentidas ou possíveis constrangimentos
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses das crianças • A voz das crianças no planeamento • A voz das crianças na avaliação
Joana	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção sobre o que é o portefólio • O que gostou ou não de fazer no portefólio • Conceção da criança sobre a sua participação no portefólio

ANEXO 19 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 06.11.2023

Data da evidência: 06.11.2023	Hora: Durante a tarde	Tempo de observação: 5 minutos
Intervenientes: Tiago, Bernardo e Mestranda		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
No decorrer da exploração dos ovos, penas, ninhos e alpista que caracterizam as aves (projeto que está a ser desenvolvido em sala), o Tiago e o Bernardo tiveram o seguinte diálogo. Por sua vez, a mestranda entrevistou, fazendo provocações para os estimular ainda mais, de forma a que a ideia não ficasse somente por ali.		
Descrição	Observações	
<p>Estávamos no decorrer da exploração, quando o Tiago, ao pegar numa pena e passar pela cara do Bernardo, optou por elucidar e ensinar algo novo ao colega.</p> <p>- "Bernardo, sabes? Há muitos anos escreviam com penas nos livros!"</p> <p>- "A sério? Com pena?"</p> <p>- "Sim! Eles escreviam com as penas"</p> <p>- "Achas que nós conseguimos escrever com penas?" - Mestranda</p> <p>- "Acho que já não!" – Tiago</p> <p>- “você quer experimentar?” – Mestranda</p> <p>- “sim!” – Tiago e Bernardo</p> <p>- “Podemos?” – Bernardo</p>	<p>Nesta observação, o interesse inicial do Tiago evoluiu para uma exploração conjunta com o Bernardo. Eles expressaram curiosidade sobre o facto e, em colaboração com a mestranda, elaboraram um plano para responderem às suas questões.</p> <p>A partir desta conversa, tivemos indutor: podemos fazer um desenho através de penas. Adquirimos</p>	

<p>- “Claro! Mas estamos a trabalhar os pássaros. Como podemos trabalhar sobre os pássaros e usar as penas?” – Mestranda</p> <p>- “Podemos fazer um desenho” – Bernardo</p> <p>- “Não! Para escrever com penas eles usavam tinta” – Tiago</p> <p>- “Podemos juntar as duas ideias. Podemos fazer amanhã um desenho com penas e tintas” - Mestranda</p> <p>- “Tintas com várias cores” – Tiago</p> <p>- “Gosto da ideia” – Bernardo</p>	<p>algumas penas e optámos por, no dia seguinte, pintar com penas e fazer um desenho com o bico das mesmas, remetendo aos tempos de antigamente e à ideia do Tiago.</p> <p>Podemos também explorar historicamente como os escritores faziam e ver um vídeo sobre tal: evolução da caneta e que tipos de penas eram utilizadas e em que século</p>
--	---

ANEXO 20 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 07.11.2023

Data da evidência: 07.11.2023	Hora: Parte da manhã e final do dia	Tempo de observação: -----
Intervenientes: Grupo, Mestrandas e Educadora		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
<p>Esta proposta foi realizada a partir da planificação realizada com duas crianças e a partir dos seus interesses: Pintar com penas. A questão do Tiago e do Bernardo, que surgiu no dia anterior, foi exposta ao restante grupo de crianças, que colaboraram no processo. As respostas foram muito divergentes, sendo que algumas crianças diziam que dava para escrever e pintar, enquanto outras diziam que não dava.</p>		
Descrição		Observações
<p>Da parte da manhã, após chegar à sala, o Tiago, no momento do tapete diz:</p> <p>-“Hoje vamos pintar com penas! Vamos ver se elas escrevem”</p> <p>-----</p> <p>No momento da experiência:</p> <p>O Bernardo e o Tiago faziam os seus desenhos com as penas.</p> <p>Foi-lhes dadas as penas com o bico virado para baixo, ou seja, em contacto com a tinta.</p> <p>- “Os antigos escreviam livros assim, mas eu não estou a conseguir” – Tiago</p> <p>- “Porquê?” – Mestranda</p> <p>- “Tenho pouca tinta e a tinta sai logo do bico” – Tiago</p> <p>- “Então experimenta outras formas” – Mestranda</p> <p>- “Eu estou a conseguir, mas faz riscos muito finos” – Bernardo</p> <p>O Tiago, após um tempo, atira com a pena para cima da mesa.</p> <p>- “Não consigo!” – Bate com o pé na cadeira.</p>		<p>Nesta observação fica evidente a importância da motivação intrínseca das crianças ao realizarem atividades que são do seu interesse e que elas próprias planearam.</p> <p>Durante a atividades, as crianças encontram desafios e, ao invés de desistirem, demonstram perseverança e resiliência, pois estão a fazer algo do seu interesse e curiosidade.</p>

<p>- “Calma. Porque não experimentas de outra forma?” – Mestranda</p> <p>- “Eu virei a pena. Eu estou a fazer com a parte de fora, onde estão as penas” – Bernardo</p> <p>O Tiago vira a pena e vê que consegue facilmente desenhar no papel. Volta a ter entusiasmo e faz o resto do desenho.</p> <p>- “Temos de arrumar Tiago. O Bernardo já terminou e agora temos de ir almoçar” – Mestranda</p> <p>- “Não! Eu quero continuar a fazer!” – Tiago</p> <p>- “Mas temos de terminar agora, vamos para o almoço” – Mestranda</p> <p>O Tiago começa a chorar e a gritar.</p> <p>- “Quero continuar!” – Tiago</p> <p>- “Tiago olha para mim. Tem calma. Se não formos almoçar, depois ficas com fome. Que tal combinarmos assim, deixamos aqui o trabalho e as penas. Vamos almoçar e depois do almoço continuas a pintura. Pode ser?” – Mestranda</p> <p>- “Sim! Eu estou a gostar de fazer e quero continuar” – Tiago</p> <p>- “Ok, depois continuamos então” – Mestranda</p> <p>No final, no momento do tapete, o Tiago e o Bernardo tomaram a iniciativa de partilhar com o resto do grupo as suas descobertas:</p> <p>- “Dá para pintar com penas, como os antigos faziam. Eu sabia!” – Tiago</p> <p>- “Mas se for com o bico sai pouca tinta e é difícil. Se for com as penas é mais fácil pintar e desenhar” – Bernardo</p> <p>O resto do grupo prenunciou-se e, no geral, todos concordaram que era mais fácil pintar com a parte das penas do que com o bico. Contudo, com o bico a molhar na tinta também era possível desenhar e riscar a folha, tal como antigamente se fazia.</p> <p>No final, em particular com as duas crianças:</p> <p>- “O que vocês sentiram com a atividade que fizemos hoje?” – Mestranda</p> <p>- “Eu gostei porque eu queria fazer e fizemos!” – Tiago</p> <p>- “Eu também gostei. Não sabia que dava para pintar com penas, mas agora já aprendi. Eu gostei de como ficou o meu desenho” – Bernardo</p> <p>- “Como se sentiram ao fazermos o que vocês queriam descobrir?” – Mestranda</p> <p>- “Felizes” – Tiago</p> <p>- “Eu fiquei feliz porque aprendi e eu não sabia e o Tiago tinha razão. Agora eu também já sei” – Bernardo</p> <p>- “Era uma curiosidade que tinham?” – Mestranda</p> <p>- “Sim!” – Bernardo e Tiago</p>	<p>Como foram elas a planear e a participarem na estruturação da atividade, as crianças mostraram não querer abandonar a atividade e desenvolveram habilidades como a resolução de problemas, pensamento crítico e autoconfiança.</p>
--	---

ANEXO 21 – DIÁLOGO DA SATISFAÇÃO DAS CRIANÇAS

- “O que vocês sentiram com a atividade que fizemos hoje?” – Mestranda
- “Eu gostei porque eu queria fazer e fizemos!” – Tiago
- “Eu também gostei. Não sabia que dava para pintar com penas, mas agora já aprendi. Eu gostei de como ficou o meu desenho” – Bernardo
- “Como se sentiram ao fazermos o que vocês queriam descobrir?” – Mestranda
- “Felizes” – Tiago
- “Eu fiquei feliz porque aprendi e eu não sabia e o Tiago tinha razão. Agora eu também já sei” – Bernardo
- “Era uma curiosidade que tinham?” – Mestranda
- “Sim!” – Bernardo e Tiago

ANEXO 22 – NOTA DE CAMPO – 08.01.2024

Data da observação: 08.01.2024	Hora: Momento da manhã	Observadora: Inês
Nota de Campo		Observações
<p>Hoje, no decorrer da atividade proposta por nós ao grupo, observei o envolvimento das crianças ao realizá-la.</p> <p>Visto que iremos plantar ervilhas, chegámos ao Jardim de Infância e propusemos ao grupo que pintasse uma flor onde tinha o que era necessário para uma planta crescer. Explicámos o que era preciso para o crescimento das ervilhas, e cada criança foi pintar a sua flor.</p> <p>Todo o grupo participou na atividade, contudo, a predisposição não era a mais entusiasta. A maioria das crianças deixou as pétalas em branco, sendo necessária a insistência das mestrandas para que as mesmas fossem coloridas.</p> <p>- “Já não me apetece fazer isto” - Quatro crianças vieram ter comigo a dizer esta frase. Quando eu perguntava quais as aprendizagens adquiridas, todas as crianças me responderam corretamente, à exceção de 4 que tiveram dificuldades e não conseguiram responder, pelo que a atividade não chegou a elas de forma correta.</p> <p>- “Inês, eu quero cortar a flor” – Mafalda</p> <p>Visto eu querer uma determinada observação para o estudo, eu recusei o seu pedido, dizendo que quem cortava naquela atividade eram as mestrandas.</p> <p>A criança rapidamente largou o resto do trabalho e já não quis colar a espátula na flor, acabando por ir brincar sem dizer mais nada.</p> <p>Mais tarde, após ter observado a sua reação ao fazer o que lhe mandavam sem que a sua voz fosse escutada ou tida em conta, voltei ao pé dela e remediei a situação:</p>		<p>Nesta observação fica evidente que apesar da participação geral das crianças na atividade proposta, houve uma falta de entusiasmo e participação, manifestada pela relutância em colorir as pétalas das flores, tendo algumas crianças expressado explicitamente a sua falta de vontade em continuar a atividade. Isto sugere que não se envolveram totalmente e não estavam motivados para a proposta inicial.</p> <p>Além disso, a minha recusa em atender ao pedido da Mafalda para cortar a flor, demonstra uma desconexão entre as expectativas, a curiosidade da criança ao deparar-se com a sua voz não tida em conta e em não poder explorar o seu interesse em desenvolver aquela específica aprendizagem, levando-a a abandonar e a perder o interesse na atividade.</p> <p>Numa intervenção posterior, a Mafalda ao ser ouvida e respeitada nas suas escolhas,</p>

<p>- “Porque não acabaste a tua flor?” – Mestranda</p> <p>- “Porque não me apetece” – Mafalda</p> <p>- “Uhm.. olha tenho uma ideia. A Inês estava ocupada e entretida e não prestou atenção ao que tinhas pedido. Podes repetir?” – Mestranda</p> <p>- “Eu queria cortar a flor porque eu queria cortar e colar ela” – Mafalda</p> <p>- “Ok, então vai buscar uma tesoura e podes recortar. Mas recorta por fora do risco preto pode ser?” – Mestranda</p> <p>A criança largou imediatamente o que estava a fazer e foi recortar a flor. No final, já quis por iniciativa própria colar a espátula e a folha, completando, assim, a atividade proposta.</p>	<p>retomou a atividade com prazer e satisfação, desenvolvendo a capacidade de recorte de forma autónoma e satisfatória.</p> <p>Esta situação destaca a importância de envolver as crianças no planeamento e execução das atividades, respeitando os seus interesses e necessidades, valorizando a sua voz e permitindo que a criança desfrute plenamente da experiência de aprendizagem.</p>
---	--

ANEXO 23 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 17.10.2023

Data da evidência: 17.10.2023	Hora: Parte da manhã	Tempo de observação: ?
Intervenientes: Grupo, mestrandas e educadora		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
<p>Após termos inductor para um projeto a desenvolver em sala sobre as aves, o grupo reuniu-se para prosseguir com a etapa da formulação de questões e curiosidades às quais querem obter respostas, de acordo com os seus interesses e inquietações.</p>		
Descrição		Observações
<p>No momento do tapete, questionámos sobre o que as crianças queriam saber relativamente aos pássaros:</p> <p>- "Como nascem os pássaros?" - Bernardo</p> <p>- "Como é que eles dormem?" - Marta</p> <p>- "Os pássaros nascem na barriga da mãe. Como é que os pássaros nascem?" - Bernardo e Guilherme</p> <p>- "O que é que os pássaros comem?" - Geral</p> <p>Assim sendo, afixámos as questões na parede e, para envolver a família, as crianças foram para casa questionar os pais e os avós sobre as questões que tinham sido colocadas.</p> <p>Nos dias seguintes a Marta e o Bernardo partilharam com o resto do grupo o que a avó e o pai (respetivamente) lhes ensinaram:</p> <p>"A minha avó coloca uma manta por cima dos pássaros, acho que é para eles dormirem bem e não terem luz. Podemos experimentar" - Marta</p> <p>"O meu pai diz que eles viram a cabeça, encolhem as patas, ficam em joelhos, e dormem. E o pano era para tapar o sol para fingir que era de noite para eles dormirem." - Bernardo</p>		<p>Esta observação demonstra um envolvimento ativo das crianças no planeamento e na condução das atividades seguintes, especialmente definindo questões e curiosidades às quais gostariam de obter resposta. As crianças foram encorajadas a expressar as suas curiosidades, dando-lhes espaço para escutar as suas vozes e, posteriormente afixadas na parede, tornando-as visíveis.</p> <p>Ao envolverem as famílias na exploração das questões, foram incentivadas a procurar respostas e a partilhar com os demais colegas. A Marta, ao trazer mais questões de casa, permitiu que a família também se envolvesse</p>

<p>Combinámos, assim, que iríamos colocar as questões no exterior da sala e iriam trazer de casas curiosidades e respostas às mesmas, de forma a partilhar com o restante grupo e a descobrir mais sobre os pássaros!</p> <p>Após um tempo, a Marta e a sua família, ajudaram-nos, trazendo novas questões: "Como é que bebem água?" e "Como fazem piu-piu?".</p>	<p>no planeamento do projeto, conduzindo um ciclo contínuo de descoberta e aprendizagem. Esta observação reflete um processo colaborativo e participativo, no qual as crianças desempenham um papel ativo na definição dos temas de investigação e na procura por respostas, promovendo a sua participação no processo.</p>
---	---

ANEXO 24 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 18.10.2023

Data da evidência: 18.10.2023	Hora: Parte da manhã	Tempo de observação: ?
Intervenientes: Grupo, mestrandas e educadora		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
<p>Após termos inductor para um projeto a desenvolver em sala sobre as aves, e as questões e curiosidades às quais querem obter respostas, planeamos, em grande grupo, como iríamos fazer para adquirir respostas às mesmas.</p>		
Descrição		Observações
<p>Após o momento inicial do tapete, questionámos às crianças o que poderíamos utilizar para recolher informação e responder às questões por elas colocadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Podemos observar os pássaros!" – Bernardo - "Podemos também ver no computador, no telemóvel ou no tablet" – Diana - "Podemos ver vídeos" – Bernardo - "E na televisão também dá para vermos" - Sandra - "Podemos perguntar aos amigos ou procurar em livros" - Mestranda - "E tirar fotografias!" – Joana - "E também podemos perguntar à família. Concordam?" - Inês (Mestranda) - "Sim!" - Geral 		<p>Ao questionar as crianças sobre como poderiam obter informações para responder às suas questões, elas desenvolveram a criatividade, o pensamento crítico, recorrendo às suas aprendizagens anteriormente adquiridas para oferecer sugestões viáveis que sabem que podem recorrer às mesmas.</p> <p>Esta interação no planeamento do projeto demonstra um compromisso com a participação ativa das crianças na definição das estratégias de aprendizagem, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e centrado nos interesses e experiências das crianças.</p>

ANEXO 25 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 23.10.2023

Data da evidência: 23.10.2023	Hora: Parte da tarde	Tempo de observação: 15 min.
Intervenientes: Grupo, mestrandas e educadora		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
No decorrer do projeto que está a ser desenvolvido em sala sobre as aves, optámos por, em grande grupo, partilhar as ideias do que gostariam de fazer e experimentar, a fim de planificarmos novas propostas enriquecedoras para todos os envolvidos.		
Descrição		Observações
<p>Com as experiências anteriores adquiridas pelas crianças, através do contacto com o meio, com a família, com os amigos, e com todas as vivências até então, algumas crianças contribuíram com os seus inúmeros conhecimentos relativos ao tópico em questão.</p> <p>Com a Marta a falar da manta que a avó punha por cima dos pássaros, optámos por também experimentar e ver se resultava. Contudo, devido à transparência da mesma, os pássaros sabiam sempre quando estava de dia.</p> <p>O Bernardo, por sua vez, também partilhou as suas experiências, acabando por nos dar uma ideia do que poderíamos fazer todos em conjunto:</p> <p>- "A minha tia tem 2 periquitos e eles têm bebés, mas eles têm uma casa e estes não têm. Temos de lhes fazer uma!" - Bernardo</p> <p>Para além destas, tivemos ainda outros pedidos das crianças, tais como: "Queremos limpar o espaço dos pássaros" e "fazer pássaros de papel".</p>		<p>A participação das crianças no planeamento é evidente, pois estão a contribuir com os seus próprios conhecimentos e experiências para criar outras aprendizagens.</p> <p>Ao proporem as ideias que já conhecem ao grupo, estão a contribuir para uma compreensão coletiva do tema.</p> <p>A sugestão do Bernardo demonstra a capacidade de propor soluções práticas e criativas para melhorar o ambiente dos passados. Já a proposta de limpeza, mostra capacidade de higiene, contribuindo para um ambiente melhor.</p>

ANEXO 26 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO – 07.11.2023

Data da evidência: 7.11.2023	Hora: Parte da tarde	Tempo de observação: 2 minutos
Intervenientes: Tiago e Fernanda		Observadora: Educadora
Contextualização do momento:		
Da parte da tarde, durante a brincadeira livre, a educadora deparou-se com a observação dos dentes do Tiago que necessitam de higiene oral correta.		
Descrição		Observações
A Educadora olhou para o Tiago e pediu-lhe para este lhe mostrar a boca. Quando ela viu os dentes do Tiago, reparou que estavam todos amarelos e		A consciencialização da lavagem e higiene oral é essencial ser trabalhada. Aqui demonstra uma lacuna na área da formação pessoal e social no que diz

com tártaro. Tirou uma fotografia e mostrou às mestrandas, a fim de colocar todos os envolvidos no processo educativo da criança, a par da situação.	respeito à Independência e Autonomia na parte da higiene pessoal.
Interpretação	
A educadora, neste caso específico, escutou a voz da criança não a nível verbal, mas sim a nível da observação contínua e atenta da criança. A criança foi escutada de uma forma diferente. Ao observar e estar atenta à criança enquanto ser individual, a educadora escutou as necessidades da mesma, planeando a sua seguinte intervenção em prol de proporcionar oportunidades para estimular a melhoria das práticas de higiene oral, suprimindo esta necessidade tão importante.	

ANEXO 27 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Data da observação: ?	Hora: ?	Observadora: Inês
Nota de Campo		Observações
<p>Através da interação com o grupo e da observação constante, temos reparado que o grupo anda triste e, muitas vezes, estão nas áreas a brincar e já nem sabem o que hão de fazer. Sinto-os perdidos e, para ocupar o tempo, começam a criar conflitos com os colegas e a fazer 'maldades'. Assim sendo, optámos por, em conjunto com a educadora, levar as crianças para espairecerem durante 10 minutos, e ir para a rua fazer um percurso. O percurso foi pensado tendo em conta a observação das crianças. Algumas das crianças da nossa sala costumam andar por cima dos troncos do pátio a fazer equilíbrio. Contudo, outros, para subir, vão à volta e evitam subir. Assim, todos juntos e com demonstração, até as crianças mais novas e as que diziam "eu não consigo", conseguiram! Foi somente uns pequenos minutos, mas que colocaram o grupo em movimento e permitiu voltar a animá-los e a não estarem a fazer "asneiras" por estarem entediados.</p>		<p>Desta vez, escutei a voz da criança de forma diferente. Não porque a criança me disse algo, mas sim porque me demonstrou algo. Isto é, escutei-a através da observação e apercebi-me que até na observação podemos escutar uma criança. Fiquei fascinada, pois até aqui só me apercebia quando as coisas eram verbalizadas, o que nem sempre acontece e é válido na mesma.</p>

ANEXO 28 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO GRUPO DE CRIANÇAS

Guião da Entrevista às Crianças de II

Tema: A voz das crianças no planeamento e na avaliação

Problemática: “Como é que crianças de 5 e 6 anos de idade podem ter voz no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?”

Objetivos Gerais: Conhecer o papel das crianças nos momentos de planeamento e avaliação no Jardim de Infância; Compreender qual o papel do educador e como gere a participação das crianças no planeamento e na avaliação; Conhecer as conceções de educadoras de infância relativamente à “voz” e agência da criança nos momentos de planeamento e avaliação; Conhecer a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos momentos de planeamento e avaliação; Perceber como é que as crianças podem participar na construção do seu portefólio e envolver-se na sua própria avaliação.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o grupo de crianças entrevistadas;• Explicar as razões da entrevista;	<p>→ Explicar às crianças qual o motivo da entrevista e do que é que vamos abordar.</p>	Este segmento é estabelecer um clima propício para a entrevista, de modo a garantir que o entrevistado se sinta totalmente confortável e à vontade.
B Interesses das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Perceber se gostam da escola e da sala• Compreender o que as crianças gostam mais e menos de fazer na escola• Compreender se gostam de brincar mais no interior da sala ou no espaço exterior	<p>→ “O que gostam nesta escola? E na nossa sala?”</p> <p>→ “O que mais gostam de fazer no Jardim de Infância? Porquê?”</p> <p>→ “O que menos gostam de fazer no Jardim de Infância? Porquê?”</p>	Pretende-se que as crianças nos forneçam dados relativos às suas preferências, gostos e interesses, evidenciando se o brincar está ou não muito presente no seu dia a dia.
C	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a perspetiva das crianças sobre a sua participação no planeamento de atividades;	<p>→ “Quando vocês chegam à escola, vocês falam sobre que irão fazer durante o dia?”</p> <p>→ “Vocês decidem o que querem fazer durante o dia?”</p>	Compreender a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos

<p>A voz das crianças no Planeamento</p>	<p>Conhecer como é feito o planeamento em sala;</p>	<p>→ “Vocês fazem projetos? Quem é que diz o que devem fazer nestes projetos?”</p> <p>→ “Têm muitas ideias de coisas que querem fazer?”</p> <p>→ “E podem fazê-las?”</p> <p>→ “Quando não gostam de algo que a educadora vos propõe, o que é que acontece?”</p> <p>→ “Acham que é importante as crianças poderem escolher atividades e projetos para fazer?”</p> <p>→ “Vocês gostam quando são atividades que vocês ajudam a preparar e são atividades que vocês propõem?”</p>	<p>momentos de planeamento.</p>
<p>D</p> <p>A voz das crianças na avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender se a avaliação é feita em conjunto ou somente pela educadora; • Conhecer a perspetiva das crianças sobre a sua participação na sua própria avaliação; • Conhecer como é feita a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem em sala; 	<p>→ “No final do dia, fazem uma reflexão sobre as atividades e sobre o que foi feito?”</p> <p>→ “Vocês dizem à educadora o que correu bem, o que gostavam de melhorar nas vossas atividades e nas vossas ações?”</p> <p>→ “Vocês no final das atividades conversam sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram?”</p> <p>→ “Conversam com a educadora sobre as coisas mais difíceis para vocês?”</p> <p>→ “Fazem portefólios? Ajudam a educadora a fazer as vossas pastas? Como?”</p> <p>→ “Fazem documentação de parede? Dizem coisas à educadora para ela escrever? E ilustram? Como participam?”</p> <p>→ “Acham importante que as crianças possam dar as suas opiniões sobre os projetos e as atividades? Porquê?”</p>	<p>Compreender a perspetiva das crianças relativamente a serem escutadas nos momentos de avaliação.</p>
<p>E</p> <p>Conclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a entrevista e agradecer às crianças pela sua contribuição. 	<p>→ “Muito obrigada pela vossa participação! Um resto de bom dia!”</p>	<p>Finalizar a entrevista com um agradecimento da participação das crianças para o estudo.</p>

ANEXO 29 – ENTREVISTA AO GRUPO DE CRIANÇAS

Mestranda: Olhem, quando eu faço as perguntas e vocês querem muito responder, o que é que vocês fazem?

Crianças Geral: Dedo no ar.

Mestranda: Dedo no ar, boa!

C. Marta: E se nós não quisermos responder?

Mestranda: Se não quiseres, não tens de responder. Não metes o dedo no ar, está bem? Então é assim, o que é que vocês gostam de fazer na escola e na sala? O que é que vocês gostam mais?

C. Bernardo: Gosto de dar carinho aos amigos.

C. Glória: Gosto de descobrir coisas novas. Descobri coisas novas sobre o mel e sobre os pássaros. Gosto de fazer projetos e investigar e descobrir coisas novas.

C. Bernardo: Eu gosto de brincar com os amigos.

C. Marta: Eu gosto de desenhar.

C. Camila: Gosto de brincar com a Teresa.

C. Elisa: Gosto de fazer panquecas e pipocas do cinema que nós fizemos.

C. Mónica: Gosto de pintar na área dos desenhos.

C. Matias: Gosto de fazer pinturas.

C. Simão: Gosto de brincar com o Luís.

C. Mafalda: Gosto de brincar, ver filmes e jogar à bola.

Mestranda: E o que é que vocês gostam menos de fazer na sala e na escola?

C. Camila: Não gosto de brincar sozinha.

C. Marta: Não gosto de jogar à bola.

C. Bernardo: Eu não gosto de brincar no parque. Só gosto de brincar no campo.

C. Glória: Não gosto de jogar à bola.

C. Elisa: Não gosto de jogar à bola.

C. Bernardo: Não gosto de brincar sozinho.

C. Joana: Não gosto de jogar à bola nem estar no parque.

C. Tiago: Não gosto que os meninos me batam.

C. Marta: Não gosto que os amigos me apertem a mão.

C. Daniel: Não gosto de brincar à apanhada.

Mestranda: Quando vocês se sentam aqui no tapete, a Fernanda costuma falar com vocês sobre o que vocês vão fazer durante o dia, ou vocês não sabem o que vocês vão fazer?

Crianças Geral: Sabemos!

C. Glória: Antes de fazermos os trabalhos, ela diz-nos. Fizemos o trabalho do bichinho da seda. Sabemos já o que vamos fazer. Vamos fazer o quadro do dia.

Mestranda: Olha, agora falando de outra coisa. Vocês quando querem assim muito fazer uma coisa, vocês dizem à Fernanda? ‘Olha, eu quero fazer isto’. Ou vocês não dizem?

C. Bernardo: Nós fazemos as novidades.

C. Glória: Sim dizemos! A caixa das surpresas! Já temos ‘Como os bebês nascem’; ‘Como os bebês vão para a barriga’.

C. Daniel: O calor. O Vulcão.

C. Bernardo: Como se faz o leque.

Mestranda: E o que é que está aí dentro?

C. Bernardo e Glória: As nossas ideias.

C. Daniel: Vamos fazer vulcões!

C. Tiago: As nossas ideias e as nossas curiosidades.

C. Marta: Nós podemos dar as nossas ideias!

Mestranda: E vocês costumam fazer projetos?

C. Bernardo: Sim! Fizemos os Bichos da Seda.

C. Glória: E fizemos o trabalho dos pássaros com as nossas perguntas.

Mestranda: Olha, e quando vocês dão as ideias, a Fernanda costuma fazer o que vocês dizem?

Crianças Geral: Sim!

Mestranda: Quando vocês não gostam assim muito do que a Fernanda diz? Por exemplo, a Fernanda chega aqui e diz-vos: “olha, vamos fazer uma atividade” e vocês não gostam muito dessa atividade. O que é que vocês fazem?

C. Elisa: Eu gosto!

C. Glória: Eu gosto de todas! Eu amo todas!

C. Bernardo: Eu não faço nada, só fico triste.

Mestranda: Só ficas triste? E dizes à Fernanda que não gostas muito?

Educadora: Ainda hoje me disse. Eu disse ‘vamos fazer o desenho das ervinhas’, não foi? E ele diz, ‘ah, não gosto muito’. E eu respondi ‘ó Bernardo, olha, umas vezes apetece mais, outras vezes apetece menos. É assim, não é?’ e quando o Bernardo gosta ele fica todo entusiasmado e fica ‘eia que fixe’, não é?

(Bernardo abana a cabeça afirmativamente e sorri).

Mestranda: E vocês acham que é importante darem as vocês ideias?

Crianças Geral: Sim!

Mestranda: Porquê? Porque é que vocês acham que é importante?

C. Bernardo: É porque temos a cabeça a trabalhar.

C. Glória: A gente também está a pensar, atentos, a ouvir, as mãos a trabalhar, a cabeça está a pensar, os olhos a ver, os ouvidos a escutar.

Educadora: Porque é que é importante vocês dizerem o que vocês pensam?

C. Glória: Porque as nossas ideias são diferentes.

Educadora: E se a tua ideia é diferente dele e é diferente da dela, se nós ouvirmos todas as ideias, o que é que acontece?

C. Mónica: Fica com as coisas diferentes dos outros. Aprendemos uns com os outros.

C. Glória: Aprendemos com as coisas diferentes uns dos outros.

C. Daniel: Nós devemos escutar os amigos.

Mestranda: Porque é que tu achas que devemos escutar os amigos?

C. Daniel: Porque é importante e eu também gosto que me ouçam.

C. Bernardo: É bom ouvir os outros e aprender.

C. Tiago: Nós não temos as cabeças iguais às dos outros, por isso temos de falar e dizer as nossas ideias.

Mestranda: Olhem, e quando chega ao final do dia, vocês costumam pensar no que vocês fizeram? Se queriam melhorar algo? Ou não queriam melhorar nada?

C. Daniel: Eu penso todas as coisas. Quando eu faço um desenho, o melhor no outro desenho é igual ao outro. o melhor que eu pintar, no outro desenho vou fazer o mesmo.

C. Glória: Eu penso onde vou trabalhar. Eu penso onde quero fazer a minha pintura e só depois é que vou fazer a pintura.

Mestranda: E no final da pintura, vocês pensam o que é que gostam mais, o que é que vocês não gostam tanto?

C. Glória: Sim. Eu penso no que me faltou ou não gostei. Se eu quiser desenhar um coração, vou desenhar.

Mestranda: E vocês no final das atividades, dizem à educadora o que correu bem e o que é que gostavam de melhorar?

C. Glória: Sim! Ela ajuda.

Mestranda: O que é que ela vos diz para ajudar?

C. Glória: Para melhorar o silêncio e sentar-me bem.

C. Bernardo: Ela diz que tenho de melhorar os espacinhos brancos nos desenhos e para eu falar mais baixo. Mas também diz que sou meiguinho com os outros e muito interessado.

C. Daniel: A Fernanda às vezes me diz que quando eu não faço o cabelo e o nome, eu depois vou fazer.

C. Tiago: Diz que tenho que melhorar as birras.

Educadora: Mas tem melhorado muito! Já está muito melhor, não é?

(Tiago abana a cabeça afirmativamente)

C. Marta: Ela diz que não podemos ralhar com os outros.

Mestranda: Então o que é que tu fazes? Quando há alguma coisa errada, o que é que tu fazes? quando tu discutes com os outros, o que é que tu fazes?

C. Marta: Eu dou carinho.

Mestranda: E se eles fizerem alguma coisa que não gostas, o que fazes?

C. Marta: Falar com o amigo.

Mestranda: E se ele não te ouvir ou não parar?

C. Marta: Falar à Fernanda ou à Jéssica ou à Mariana.

Mestranda: Olhem, e vocês costumam fazer o portefólio? Sabem o que é o Portefólio?

C. Joana: Sim! Eu fiz contigo!

Crianças Geral: Não!

Educadora: Eles conhecem por outra palavra.

Mestranda: Dossiê.

Educadora: Não! (Risos) Digam lá qual é.

Crianças Geral: Tesouro!

Educadora: É o nosso tesouro!

Mestranda: E o que é o vosso tesouro? Expliquem-me lá.

C. Bernardo: O nosso tesouro é onde deixamos as fichas, os desenhos e os nossos trabalhos.

Mestranda: E quem é que escolhe o que colocam lá no tesouro?

Crianças Geral: Somos nós!

C. Marta: A Teresa põe lá, mas sou eu que escolho o que meto lá.

Mestranda: E vocês gostam do vosso tesouro?

Crianças Geral: Sim!

C. Marta: Adoro!

Mestranda: E vocês mostram o vosso tesouro aos pais?

C. Bernardo: Sim, nós mostramos o tesouro aos pais, mas é só no final do ano.

Educadora: Mas houve alguns que já mostraram. Os pais que vieram à entrega de avaliações viram os portefólios. Aqueles que não vieram, não viram.

Mestranda: Vocês quando fazem trabalhos costumam meter nas paredes?

C. Bernardo: Às vezes metemos os trabalhos nas paredes. Por exemplo, o trabalho dos bichinhos da seda. Às vezes pomos para os pais verem.

Mestranda: E vocês escolhem o que querem meter na parede?

Crianças Geral: Não.

Mestranda: Então quem é que escolhe?

C. Bernardo: É a Fernanda que escolhe o que põe. A Fernanda e a Teresa.

C. Glória: Os nossos tesouros são os nossos dossiês. Nós nas paredes metemos por exemplo os trabalhos do dia da mãe.

Mestranda: E vocês gostavam de ser vocês a escolherem o que vai para a parede?

Crianças Geral: Sim!

Mestranda: Obrigada pela vossa ajuda!

Crianças Geral: De nada!

ANEXO 30 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO GRUPO DE CRIANÇAS

Grelha de análise de conteúdo – Entrevista crianças pré-escolar				
Temas	Categorias	Subcateg.	Unidades de Registo	Indicadores
Interesses das crianças	Preferências dentro da escola e da sala	O que gostam mais	<p>Bernardo: Gosto de dar carinho aos amigos.</p> <p>Glória: Gosto de descobrir coisas novas. Descobri coisas novas sobre o mel e sobre os pássaros. Gosto de fazer projetos e investigar e descobrir coisas novas.</p> <p>Bernardo, Camila e Simão: Eu gosto de brincar com os amigos.</p> <p>Marta, Mónia e Matias: Desenhar e pintar</p> <p>Elisa: Gosto de fazer panquecas e pipocas do cinema que nós fizemos.</p> <p>Mafalda: Gosto de brincar, ver filmes e jogar à bola.</p>	- As crianças demonstram ter vários interesses nos momentos de brincadeira livre, mas também em explorar novos saberes e fazer projetos.
		O que gostam menos	<p>Camila e Bernardo: Brincar sozinhos.</p> <p>Marta, Glória e Elisa: Jogar à bola.</p> <p>Bernardo: Eu não gosto de brincar no parque. Só gosto de brincar no campo.</p> <p>Joana: Não gosto de jogar à bola nem estar no parque.</p> <p>Tiago: Não gosto que os meninos me batam.</p> <p>Marta: Não gosto que os amigos me apertem a mão.</p> <p>Daniel: Não gosto de brincar à apanhada.</p>	- As crianças demonstram ter diferentes opiniões e interesses, referindo momentos de brincadeira, mas também momentos de interação social, não existindo referencia às atividades desenvolvidas em sala.
Planeamento	Antecipação das atividades		<p>Crianças: Sabemos [o que vão fazer durante o dia]!</p> <p>Glória: Antes de fazermos os trabalhos, ela [educadora] diz-nos [o que fazer] (...) Sabemos já o que vamos fazer.</p>	- O grupo sabe que atividades vão ser realizadas, o que demonstra envolvimento das mesmas na planificação das atividades e das rotinas.
	Participação na planificação e partilha de ideias		<p>Bernardo: Nós fazemos as novidades.</p> <p>Glória: Sim dizemos [as suas ideias]! A caixa das surpresas! Já temos ‘Como os bebês nascem’. ‘Como os bebês vão para a barriga’.</p> <p>Bernardo e Glória: As nossas ideias [que estão dentro da caixa das surpresas].</p>	- As crianças mostram ter uma ‘caixa das surpresas’ onde colocam as suas ideias e as questões que pretendem ver respondidas.

		<p>Tiago: As nossas ideias e as nossas curiosidades [que estão dentro da caixa das surpresas].</p> <p>Marta: Nós podemos dar as nossas ideias!</p> <p>Bernardo: Sim [costumam fazer projetos]! Fizemos os bichos da Seda.</p> <p>Glória: E fizemos o trabalho dos pássaros com as nossas perguntas.</p> <p>Crianças: Sim [a educadora costuma levar em consideração as suas ideias]!</p> <p>Elisa: Eu gosto [das atividades propostas]!</p> <p>Glória: Eu gosto de todas [as atividades]! Eu amo todas!</p> <p>Bernardo: Eu não faço nada [quando não gosta das atividades propostas], só fico triste.</p> <p>Educadora: Ainda hoje me disse [que não gostava da atividade proposta pela educadora]. Eu disse ‘vamos fazer o desenho das ervinhas’, não foi? E ele diz, ‘ah, não gosto muito’. E eu respondi ‘ó Bernardo, olha, umas vezes apetece mais, outras vezes apetece menos. É assim, não é?’ e quando o Bernardo gosta ele fica todo entusiasmado e fica ‘eia que fixe’(...)</p> <p>Glória: Eu penso onde vou trabalhar. Eu penso onde quero fazer a minha pintura e só depois é que vou fazer a pintura.</p>	<p>- Caso não gostem das ideias dos colegas ou da educadora, o grupo demonstra liberdade para serem sinceros e honestos. Contudo, demonstram que tal como os colegas respeitam as suas decisões, também deve acontecer vice-versa, adaptando-se a todas as propostas, mesmo que haja algumas que gostam mais e outras que gostam menos.</p> <p>- As crianças demonstram que se envolvem em projetos de sala onde as suas ideias estão presentes.</p> <p>- Uma criança demonstra refletir antes de agir, planeando e estruturando tudo na sua própria cabeça, sendo-lhe dada liberdade para tal.</p>
	<p>Importância de participarem no planeamento</p>	<p>Crianças: Sim [consideram importante partilharem as suas ideias]!</p> <p>Bernardo: É porque [ao partilhar as ideias] temos a cabeça a trabalhar.</p> <p>Glória: A gente [ao partilhar as ideias] também está a pensar, atentos, a ouvir, as mãos a trabalhar, a cabeça está a pensar, os olhos a ver, os ouvidos a escutar.</p> <p>Glória: [É importante dizerem o que pensam] Porque as nossas ideias são diferentes</p> <p>Marta: [Se ouvirmos todas as ideias do grupo] Fica com as coisas diferentes dos outros. Aprendemos uns com os outros.</p> <p>Glória: [Se ouvirmos todas as ideias do grupo] Aprendemos com as coisas diferentes uns dos outros.</p> <p>Daniel: Nós devemos escutar os amigos (...) Porque é importante [escutar os outros] e eu também gosto que me ouçam.</p> <p>Bernardo: É bom ouvir os outros e aprender.</p> <p>Tiago: Nós não temos as cabeças iguais às dos outros, por isso temos de falar e dizer as nossas ideias.</p>	<p>- O grupo considera que darem as suas ideias é fulcral, pois colocam a cabeça a pensar, aprendem a escutar o próximo e desenvolvem a sua atenção.</p> <p>- As crianças ainda referem que é importante dizerem o que pensam, visto que as ideias são diferentes de pessoa para pessoa, aprendem umas com as outras e, ainda, porque é importante ouvir, para ser ouvido.</p>

Avaliação	Reflexão diária		<p>Daniel: Eu [no final do dia] penso todas as coisas. Quando eu faço um desenho, o melhor no outro desenho é igual ao outro. O melhor que eu pintar, no outro desenho vou fazer o mesmo.</p> <p>Glória: Sim [reflete sobre o que gosta mais e menos no desenho]. Eu penso no que me faltou ou não gostei. Se eu quiser desenhar um coração, vou desenhar.</p> <p>Glória: Sim [comunica à educadora o que conseguiu e o que quer melhorar]! Ela ajuda.</p> <p>Glória: [A educadora diz] Para melhorar o silêncio e sentar-me bem.</p> <p>Bernardo: Ela [educadora] diz que tenho de melhorar os espacinhos brancos nos desenhos e para eu falar mais baixo. Mas também diz que sou meiguinho com os outros e muito interessado.</p> <p>Daniel: A Fernanda às vezes me diz quando eu não faço o cabelo e o nome, eu depois vou fazer.</p> <p>Tiago: [A educadora] diz que tenho que melhorar as birras.</p> <p>Educadora: Mas tem [criança Y.] melhorado muito!</p> <p>Marta: Ela [educadora] diz que não podemos ralhar com os outros.</p> <p>Marta: [Quando discuto com um amigo] Eu dou carinho (...) Falar com o amigo (...) [se ele não me ouvir] Falar à Fernanda ou à Jéssica ou à Mariana.</p>	<p>- Apesar de não existir um momento de partilha comum e definido para uma reflexão diária, as crianças demonstram ter diversos momentos de reflexão, quer individuais, quer em conjunto com a educadora que os vai estimulando ao longo do dia e das atividades que vão sendo realizadas.</p> <p>- As crianças revelam que recebem estímulos constantes por parte da educadora.</p> <p>- As crianças referem mais os momentos de reflexão durante as atividades orientadas e livres na área dos desenhos, revelando ser um dos grandes interesses do grupo.</p> <p>- O grupo também faz muita referência aos momentos de reflexão durante o dia, como o saber estar e o saber agir para com o outro.</p>
	Participação na avaliação	Portefólio	<p>Joana: Sim [faz o portefólio]! Eu fiz contigo!</p> <p>Crianças: Não [faz o portefólio]!</p> <p>Crianças: Tesouro [nome que dão ao portefólio]!</p> <p>Educadora: [O portefólio] É o nosso tesouro!</p> <p>Bernardo: O nosso tesouro é onde deixamos as fichas, os desenhos e os nossos trabalhos.</p> <p>Crianças: Somos nós [que escolhemos o que vai para o tesouro]!</p> <p>Marta: A Teresa põe [os trabalhos] lá [no portefólio], mas sou eu que escolho o que meto lá [no portefólio].</p> <p>Crianças: Sim [gostam do seu portefólio]!</p> <p>Marta: Adoro [o meu portefólio]!</p> <p>Bernardo: Sim, nós mostramos o tesouro aos pais, mas é só no final do ano.</p>	<p>- As crianças não reconhecem o portefólio através dessa palavra. Denominam-no de “o nosso tesouro”.</p> <p>- As crianças revelam saber que a função dos portefólios é integrar as suas “fichas”, os seus trabalhos e os seus desenhos, revelando que são eles que escolhem o que querem colocar lá, tendo o poder de construção do seu próprio tesouro/portefólio.</p> <p>- Ao revelarem ter poder de escolha sobre o seu portefólio, estão a refletir o motivo dessa mesma escolha, dialogando com a educadora, o que faz com que ponderem, partilhem e se envolvam no processo de avaliação e desenvolvimento de si mesmos e do seu progresso.</p>

				<p>- As crianças mostram ter grande apreço pelo seu tesouro, revelando querer mostrar e partilhá-lo.</p> <p>- As crianças são capazes de dizer o que já fazem e o que devem melhorar, o que demonstra um reconhecimento dos objetivos que se esperam deles, fazendo com que se desenvolvam nesse mesmo sentido e saibam autoavaliar-se.</p> <p>- Através da conversa com as crianças. Ficamos a saber que os pais têm acesso ao portefólio das crianças sempre que vão à escola no final do período.</p>
		Documentação Pedagógica	<p>Bernardo: Às vezes metemos os trabalhos nas paredes. Por exemplo, o trabalho dos bichinhos da seda. Às vezes pomos para os pais verem.</p> <p>Crianças: Não [escolhemos que trabalhos colocar na parede].</p> <p>Mestranda: Então quem é que escolhe?</p> <p>Bernardo: É a Fernanda que escolhe o que põe [os trabalhos na parede]. A Fernanda e a Teresa.</p> <p>Glória: Os nossos tesouros são os nossos dossiês. Nós nas paredes metemos por exemplo os trabalhos do dia da mãe.</p> <p>Crianças: Sim [gostávamos de escolher que trabalhos vão para a parede]!</p>	<p>- A documentação pedagógica é afixada na parede pela educadora. As crianças revelam gostar de ter os seus trabalhos expostos para os pais verem, mas estes são da escolha da educadora que vê o que é mais apropriados ser ou não afixado.</p> <p>- Elas revelam que gostavam de ser elas a fazer essa escolha.</p>

ANEXO 31 – PERMISSÃO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Termo de Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para a Realização de uma Entrevista de Investigação para o Relatório Final de Mestrado

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Prezada Educadora de Infância,

Sou a estudante Inês Costa do Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria, nomeadamente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). No âmbito do mesmo, estou a desenvolver uma investigação para o meu Relatório Final de Mestrado, que tem como questão de partida "Como integrar a voz de crianças de 5/6 anos no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?".

A minha investigação tem como principal objetivo investigar a participação da criança no planeamento de atividades e na avaliação do seu percurso. Desta forma, pretendo compreender a perspetiva da Educadora de Infância relativamente à "voz" das crianças no seu processo educativo. A entrevista é anónima e demorará cerca de 30 minutos. As suas respostas ajudarão a desenvolver uma melhor compreensão sobre as conceções dos educadores relativas à escuta e agência das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, solicito a sua autorização para participar neste estudo, respondendo às questões da entrevista. A colaboração que lhe solicitamos é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento sem a existência de futuras consequências. Ao participar, você estará a contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação infantil, assim como ajudar a desenvolver práticas educativas mais inclusivas e eficazes. Solicitamos também a sua autorização para a respetiva divulgação dos dados, de forma anónima e confidencial. A informação recolhida será tratada, conservada e divulgada apenas em contexto académico, sempre com o cuidado para com a ética de investigação supramencionada.

Para mais informações, estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que possa ter. Assim sendo, pode entrar em contacto comigo através do email 1220275@my.ipleiria.pt.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração neste estudo.

Atenciosamente,

Assinatura:

(Inês Costa)

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: Data:/...../.....

ANEXO 32 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Tema: A voz das crianças no planeamento e na avaliação

Problemática: “Como integrar a voz de crianças de 5/6 anos no planeamento e avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar?”

Objetivos Gerais: Perceber o envolvimento das crianças em atividades planeadas sem a sua participação; Perceber o envolvimento das crianças em atividades planeadas com a sua participação; Identificar que espaços e que momentos são destinados ao planeamento por parte das crianças; Compreender qual o papel do educador no planeamento e como ele gere a participação das crianças no mesmo; Compreender quais as conceções de educadores de infância relativamente à criança ter “voz” e agência no planeamento e na avaliação do seu processo educativo; Compreender quais as conceções dos pais sobre a “voz” das crianças no planeamento e avaliação no seu processo educativo; Refletir sobre a “voz” das crianças no planeamento e avaliação, interligando com as intencionalidades educativas que pretendemos trabalhar.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;• Informar a educadora sobre o tema da entrevista;• Explicar as razões da entrevista;• Pedir autorização para realizar gravação de áudio;• Garantir o anonimato.	→ “Autoriza a gravação desta entrevista e utilização da informação para o meu relatório de investigação que tem como questão, «Como integrar a voz das crianças no planeamento em contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças de 5/6 anos?»”.	Este segmento é estabelecido para criar um clima propício para a entrevista, de modo a garantir que o entrevistado se sinta totalmente confortável e à vontade.

<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Formação Académica e Percurso Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a influência da formação inicial no exercício profissional; • Conhecer os aspetos do percurso profissional do entrevistado por ele mais valorizados. • Perceber de que modo a “voz da criança” esteve presente ao longo do seu percurso profissional. 	<p>→ “Qual é o seu curso?”</p> <p>→ “Em que instituição realizou o curso?”</p> <p>→ “O que a levou a escolher a profissão?”</p> <p>→ “Há quantos anos é educadora?”</p> <p>→ “Há quantos anos trabalha nesta instituição?”</p> <p>→ “Qual foi a influência que a sua formação inicial teve no seu percurso profissional em relação a saber escutar a criança e permitir a participação ativa no seu dia-a-dia?”</p> <p>→ “Que coisas são importantes para si no contexto do seu trabalho? Que aspetos do seu trabalho gosta mais? E menos?”</p> <p>→ “O que sente perante a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças que serão o futuro do nosso Mundo?”</p> <p>→ “Conhece a Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho do Conselho Nacional de Educação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar»? Caso conheça, qual é a sua opinião sobre esta recomendação?”</p> <p>→ “Conhece outros documentos de referência relativos a este tema?”</p>	<p>O propósito é solicitar à entrevistada que relate sua trajetória profissional, desde o motivo que a levou a escolher o curso até aos elementos que ela considera mais relevantes na sua jornada profissional.</p>
<p style="text-align: center;">C</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da educadora sobre a 	<p>→ “De que forma definiria o conceito de ‘voz’ e ‘escuta’ da criança? Em outras palavras, como explicaria o que</p>	<p>Compreender a opinião da educadora sobre a importância</p>

<p>A importância da voz das crianças no planeamento</p>	<p>participação e a “voz” das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias que a educadora utiliza para promover a participação das crianças no seu próprio processo educativo; • Entender como o planeamento com a participação das crianças é realizado na educação pré-escolar; • Analisar o papel do educador no processo de planeamento com a participação das crianças. 	<p>significa ouvir a ‘voz’ da criança e estar aberto para escutá-la?”</p> <p>→ “As crianças são envolvidas no planeamento? Como? Elas podem decidir o que querem fazer? Em que momentos? Podem escolher atividades e materiais? Como e quando?”</p> <p>→ “As crianças gostam de planear?”</p> <p>→ “Sente que as crianças se envolvem mais ou menos quando participam no planeamento? Porquê?”</p> <p>→ “Que estratégias utiliza para estimular a participação das crianças?”</p> <p>→ “Pode identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) em que se inspira no trabalho com as crianças em Educação Pré-Escolar?”</p> <p>→ “Como é que os princípios associados a estes modelos incentivam, valorizam e permitem a participação ativa e a escuta das vozes das criança no dia-a-dia?”</p> <p>→ “De que forma a rotina está organizada para promover a participação das crianças?”</p> <p>→ “Como é que conjuga as atividades de livre iniciativa das crianças com as atividades planeadas pelo adulto?”</p> <p>→ “O que faz quando leva algo já planeado, mas as crianças não se mostram interessadas pelas propostas?”</p>	<p>da participação das crianças no planeamento das atividades. Analisar o papel do educador no processo de planeamento com a participação das crianças. Identificar quais são as habilidades necessárias para que o educador possa apoiar a participação das crianças no planeamento das atividades. Compreender como o educador pode garantir que as ideias das crianças são integradas no processo de planeamento.</p>
---	--	---	--

<p>D</p> <p>A importância da voz das crianças na avaliação</p>		<p>→ Considera que o processo de avaliação da criança deve ser realizado somente pelo educador competente?</p> <p>→ Como integra a voz das crianças no processo de avaliação das mesmas?</p> <p>→ Os pais aceitam facilmente e respeitam o facto de as crianças terem um papel importante na sua própria avaliação?</p>	<p>Compreender como as vozes das crianças são aplicadas na avaliação dos seus conhecimentos e do seu desenvolvimento</p>
<p>E</p> <p>Dificuldades sentidas ou possíveis constrangimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a existência ou não de possíveis dificuldades e constrangimentos que a educadora possa sentir para que a “voz” das crianças seja efetivamente escutada. 	<p>→ “Quais as principais dificuldades que sente em relação à participação das crianças? E a colocar em prática as suas ideias?”</p> <p>→ “Gostava de acrescentar mais alguma informação? Tem alguns conselhos que me possa dar no sentido de se poder ampliar a voz e a efetiva participação das crianças?”</p>	<p>Compreender os desafios e dificuldades encontrados ao se trabalhar com a participação das crianças no planeamento das atividades.</p>
<p>F</p> <p>Conclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a entrevista e agradecer à educadora pela sua contribuição. 	<p>→ “Muito obrigada pela sua participação e colaboração para a minha investigação. A continuação de um bom dia!”</p>	<p>Finalizar a entrevista com uma reflexão e conclusão sobre a importância da participação das crianças no planeamento das atividades na educação pré-escolar.</p>

ANEXO 33 – ENTREVISTA EDUCADORA MANUELA

Entrevistadora: Boa tarde! Dá-me autorização para gravar esta entrevista?

Educadora: Boa tarde. Sim, claro! Como estávamos a falar, antigamente as coisas eram um bocadinho diferentes, sei lá a instituição dava as diretrizes ou as informações, mas não havia tanto contato com as famílias, não havia tanta abertura para estar e para as famílias participarem. E isso quer queiramos quer não, se a 25 crianças, se somarmos os 50 pais, é muita gente para gerir, vá para incorporar. E às vezes torna-se complicado, mas não me arrependo.

Entrevistadora: Isso é que é preciso. Há quantos anos é que é educadora?

Educadora: Ai que conta... há 21 anos.

Entrevistadora: Há quantos anos é que está na instituição?

Educadora: Na instituição faço 18 anos para a semana.

Entrevistadora: Disse-me que está há 21 anos neste ramo. A sua vontade e o seu entusiasmo de estar aqui nesta profissão não diminuiu?

Educadora: Oscila, não vou ser hipócrita. Não vou dizer que todos os dias são lindos e maravilhosos, e que todos os dias acho que estou na profissão certa, e que não quereria fazer outra coisa. Nós também vamos crescendo e vamos nos modificando enquanto pessoas. E obviamente oscila, há fases em que estou apaixonadíssima. É como uma relação, há fases de maior paixão, outras fases que esmorecem um pouquinho, mas é cíclico. São fases. Não é uma coisa. Nunca foi uma coisa... As fases menos boas ou de menos encantamento, nunca foram aquela coisa que me fizesse ou me levasse a bater com a porta e dizer 'chega não dá mais, não é para mim'. Ainda acho que é para mim. Tenho efetivamente essas fases em que eu oscilo, como em tudo.

Entrevistadora: Considera-se uma educadora que ouve as crianças, dá importância a ouvir as crianças ou não?

Educadora: Sim, considero. Considero.

Entrevistadora: E qual é que foi a influência da sua formação inicial no seu percurso para escutar a criança?

Educadora: Na minha formação inicial obviamente nós abordávamos diferentes metodologias, diferentes modelos pedagógicos. Mas um modelo pedagógico que nos era ou que nos foi apresentado, ou se calhar aquele com o qual mais me identifiquei ou que para mim fez mais sentido na altura, era o Movimento da Escola Moderna. E se calhar, lá está, a distância de vinte e não sei quantos anos, eu interpretei-o desta forma e eu acho que é um modelo que é muito importante para a gente. Havia as atividades dirigidas e orientadas, que habitualmente, e até pelos modelos que eu vi enquanto estagiária, essas atividades, essas propostas de atividade, eram normalmente a educadora que facultava ou que pensava ou que planificava no caso, mas havia diversas. Depois havia os momentos de atividade livre das crianças, em que elas tinham a sua voz, no sentido de determinarem o que é que queriam fazer, onde é que iam fazer,... E havia, obviamente, as

documentações para esse efeito: o preencher os seus mapas de trabalho autónomo, no caso e o que é que eles tinham. E isso foi-me ficando. Atualmente é diferente, não se fala da voz da criança só nos seus momentos de atividade autónoma e livre não é? Ou pelo menos, lá está, há aqui um intervalo de tempo grande. Eu na altura percecionei assim. Se calhar não foi nada disso que me foi transmitido, mas é aquilo que eu bebi na altura e foi aquilo que eu vi. E era isso que acontecia, pronto. Na altura, se calhar, dos modelos pedagógicos apresentados, o Movimento da Escola Moderna era aquele que mais espaço de decisão dava às crianças.

Entrevistadora: Em que momento é que considera importante a voz da criança?

Educadora: Para mim é importante logo assim que eles entram na escola, assim que eles chegam e estamos a vestir o bibe e há uma novidade que veio de casa ou há uma partilha porque viu o jogo do Benfica e o Benfica ganhou. É preciso estar, parar e escutar, ainda que sejam dois minutos. Mas para a criança é importante dizer e eu tenho que estar para escutar. E isto acontece de manhã quando chegam, não marcamos hora e local para acontecer. Claro que no decorrer do dia há momentos que são mais propícios às partilhas e a tudo mais, mas a voz da criança desde que ali entra, desde que passa para o outro lado da porta. Há logo qualquer coisa para contar e mais se falarmos de crianças em pré-escolar, que já têm uma perceção do mundo um bocadinho diferente, e uma forma de exteriorizar já mais coerente.

Entrevistadora: O que é que sente perante a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças do futuro?

Educadora: Um peso nos ombros. E nós já tínhamos partilhado isto e já falámos disto muitas vezes, não há dia nenhum que eu chegue a casa e que eu não ache que ‘fiz asneira hoje’, que ‘não devia ter feito isto assim’, ‘devia ter pensado de outra maneira’, ‘devia ter reagido de outra forma’, ‘devia ter dado outra resposta’, ‘se calhar não vi com atenção, não sei’. Não há dia nenhum e isto ao fim de 20 anos pesa. Pesa muito e continua a pesar. Não há ‘será que estou a conseguir chegar...’. Claro que eles são diferentes e cada um deles também vai absorvendo e evoluindo, vai fazendo o seu percurso, mas será que a estratégia que estou a usar é a mais adequada para integrar todos? Será que não estou a deixar ninguém para trás ou esquecido, porque a estratégia que usei foi apelativa para 5 ou 6, mas não foi tão apelativa para outros 4 ou 5? E depois há ali aqueles intermédios, que é-lhes um bocadinho indiferente a estratégia, porque estão sempre com vontade ou sempre empenhados. É uma carga. É uma carga e isto pode ser contraditório, mas às vezes, para não sentir essa carga ou para não deixar de ser eu enquanto lá estou com eles, tenho que esquecer-me um bocadinho dessa carga, porque também se sou muito racional e se estou a pensar todos os passos que estou a dar, palavras que estou a usar... também não estou a ser genuína.

Entrevistadora: Pois, é como uma máquina.

Educadora: Certo. E isso também não é, no meu entender, o que se pretende da relação. Se eles são genuínos para comigo, eu tenho que ser genuína para com eles, e eu não sou perfeita e penso que ninguém é. Portanto temos que ter este lado sempre muito balanceado. Obviamente, não vou todos os dias pensar ‘ai meu Deus que se calhar este menino vai por um caminho que não é’. O nosso papel é determinante, mas não é o que determina toda a vida destas crianças e destes adultos. É uma carga, sim, mas às vezes temos ou eu tenho que pôr um bocadinho esse peso, essa carga à

margem, para poder ser eu. Porque se não estou em permanente autocontrole, permanente racionalização, e perco a genuinidade.

Entrevistadora: Ok, faz sentido obrigada! Conhece a recomendação n.º 2 de 2021 de 14 de julho do Conselho Nacional?

Educadora: Não.

Entrevistadora: Então e conhece alguns documentos que falem sobre a voz da criança?

Educadora: Sim. Não sei dizer títulos e documentos formais, mas pronto, algumas coisas que tenho lido vão no âmbito do Trabalho de Projeto, algumas palestras da escola da ponte e da metodologia usada pela escola da ponte. Mas assim documentos formais, sou sincera, não, não conheço.

Entrevistadora: E uma questão, como é que as crianças são envolvidas no planeamento consigo? Elas podem decidir o que é que vão fazer? Podem escolher os materiais?

Educadora: Já fiz algumas coisas não é? Mas assim algumas que me ficaram e que funcionaram, pelo menos para os grupos que na altura eu dinamizava ou que tinha a meu encargo, e lá está, vindo do Movimento da Escola Moderna, há uma coisa que eu faço sempre que é, quando as crianças são mais velhas, no momento do tapete há sempre algum tempo para as partilhas, normalmente a segunda-feira, então é um tempo muito alargado porque há sempre quem tenha novidades para contar do fim de semana. E eu acho que é muito importante e com recurso ao movimento baseado no Movimento da Escola Moderna, durante alguns anos com os meninos mais velhos, eu fazia esse, lá está, ainda só dos tempos de atividade autónoma, eles faziam esses registos, esses mapas: ‘hoje vou brincar na casinha, quando sair da casinha fecho aqui e vou fazer um trabalho, pinto o meu círculo que desenhei e vou para outro sítio’. Ou planificavam os vários sítios onde queriam estar, ou planificavam à vez, ou seja, ‘saíram dali e agora querem ir para outra área’. Fazíamos esse tipo de trabalho. Mais tarde deixei de fazer daquele projeto curricular uma coisa fechada de fazermos um tema no início do ano e depois tens que andar à volta daquele tema ao longo do ano e passa a ser um documento muito mais aberto, precisamente para dar esse espaço. E fazia ou fiz um *brainstorming* no início do ano, coisas do interesse deles ‘eu gostava de saber mais sobre...’, as mais variadas respostas ‘os dinossauros, os aviões, as flores, a culinária, ...’. Sei lá, cada cabeça a sua sentença e cada um tinha a sua, o seu interesse. Ora, não é fácil, nem se fazem 25 projetos no ano letivo, pelo menos eu não. O que, mais ou menos, depois configurava era daqueles vários temas que eles tinham, alguns eram semelhantes, e conseguíamos transformar num tema só que abrangia os dois interesses. Depois desses temas agrupados num subtema maior, então partíamos daí e ‘o que é que querem saber’, ‘o que é que já sabem’, ‘como é que vamos descobrir’, ‘quem é que quer participar’, ‘de que forma é que quer participar nesse projeto’; ‘ah, eu quero ir fazer as entrevistas’, ‘ah, eu quero fazer o cartaz’,... e depois íamos organizando as tarefas e o que era preciso, o que era importante para aquele tema.

Entrevistadora: E acha que elas se envolvem, que se interessam e que aprendem mais se forem elas a planear, a participar no planeamento? Ou é melhor se a educadora simplesmente disser o que é que é para fazer?

Educadora: Eu acho que eles estão mais motivados quando o planejamento é deles. Mas, sobretudo, estão motivados quando também é o tema deles. Porque, se não for o tema deles, às vezes, não sendo do interesse de todos... Temos que ter essa sensibilidade e perceber: ‘ok, estamos a fazer um trabalho sobre robôs, ou estamos a explorar a questão dos robôs, isto é algo que não diz tanto à Maria, como é que vamos envolver a Maria nesta atividade ou neste projeto?’, ‘ah, mas a Maria adora desenhar’. Então se calhar a Maria pode fazer as ilustrações dos processos, ou das etapas do processo. Pronto, é preciso fazer esta leitura, porque, obviamente, se eu quero muito descobrir coisas sobre os Ferraris, e se o tema que estamos a trabalhar são os Ferraris, então aquele é o tema do meu interesse. Então eu estou altamente motivada para saber e para fazer, e para pôr o mecanismo a rolar. Mas o meu vizinho do lado vai colaborar, não é tão significativo para ele, então eu vou ter que ter essa sensibilidade de envolver, obviamente, o maior número de crianças. Ou simplesmente decidir, ‘isto efetivamente não é área de interesse, não é produtivo, não está a ser bem recebido pela Maria, então se calhar a Maria agora faz outro tipo de tarefas de outra natureza e não está diretamente envolvida no projeto’. Pois, não está envolvida neste, mas pode estar envolvida noutra, que mais não seja no seu, que é aquele que lhe diz muito, mas é preciso ter alguma sensibilidade, pronto. Eu confesso que há sempre esta questão, às vezes do receio. Mas se as coisas forem bem justificadas, eu acho que não tem que haver esse receio. Mas não nos podemos esquecer que, lá está, que atrás de uma criança estão os pais, e os pais podem não compreender, ‘então porquê que ela não fez, ou não participou, ou não se envolveu?’. Se for bem justificado, eu acho que as pessoas conseguem perceber. Ainda assim, no meu caso específico, tentei sempre que todos tivessem ali um pedacinho seu, fosse no desenho, fosse no que fosse. Se estamos a falar de crianças de 5 ou 6 anos, com curiosidade nas letras, podia escrever a palavra ou o título do cartaz, ou seja, haver ali sempre um pedacinho de alguém. Mas nunca ficou alguém que não fizesse absolutamente nada nos projetos.

Entrevistadora: E de que forma é que considera que a rotina está organizada para promover a participação das crianças? Já falou daquele tempo na segunda-feira, e relativamente aos momentos restantes?

Educadora: Eu procuro que a rotina dê espaço para que essa participação exista. Ou seja, não abduco daquele momento da manhã em que nos reunimos todos, até para contextualizar como é que vamos organizar o nosso dia, como é que vamos fazer, quem é que vai fazer o quê, o que ficou feito, o que é que está por terminar, o que é que é mais prioritário, menos.... E com crianças, lá está, de 5 ou 6 anos, conseguimos. Eles têm boa capacidade de entendimento, e estando envolvidos nas tarefas, às vezes sabem melhor do que nós o que é que ainda não está feito, o que é que é preciso, ‘porque já foram entrevistar o plano A, mas ainda falta entrevistar o plano B, mas ainda não falaram... Não foram à biblioteca ver se há livros sobre o assunto...’. Às vezes são eles que quase que nos organizam a nós, porque, lá está, estando envolvidos, eles sabem perfeitamente o que é que é para fazer, o que é que está para fazer. Mas não abduco daquele momento de nos reunirmos, sentarmos todos para estruturar o dia. Pronto, é por aí. E depois é dar-lhes o espaço e o tempo, que às vezes é pouco, mas é gerir, tentar gerir.

Entrevistadora: E como é que conjuga as atividades da vontade deles com aquelas que o educador sabe que precisa de fazer? Eu senti muita dificuldade neste contexto. Dei demasiada voz às

crianças e esqueci-me um bocado do que eu precisava mesmo de trabalhar com elas. Como é que eu posso conjugar isso?

Educadora: Aqui, o que eu acho é... E lá está, não sou perfeita e não faço isto perfeitamente, não sei se alguém faz. Acho que é preciso... 'Ok, então estamos a definir... Imagina robôs'. Estamos a definir o que vamos fazer sobre os robôs, ou o que é como é que querem construir um robô. E nós temos de olhar para estas atividades ou estas propostas deles e ver que recaem todas muito sobre a expressão plástica. Então temos que nos orientar e se calhar enriquecer outras competências. Eu estou a falar dos robôs porque foi no último grupo que estive. Foi um projeto muito engraçado e surgiu a dúvida. Se os robôs e máquinas são a mesma coisa. Uns queriam fazer um robô com diversos materiais. Então, para não estarmos a construir dez robôs, vamos trabalhar aqui um bocadinho das questões da cidadania e da educação para a cidadania. Então, vá, 'cada um vai desenhar o robô que pretende construir, e vamos votar qual é o modelo que vamos seguir. Então, votámos 'esse... esse... esse...'. Elegemos esse modelo. E os dez meninos que queriam construir o robô, todos contribuíram para a construção daquele robô. O mais parecido possível com o modelo do Manuel, que foi o que foi eleito. E aí já conseguimos trabalhar questões de cidadania, questões de matemática: 'quantos votos tem? Quem é que ganhou? Quem é que tem mais votos? Quem é que tem menos votos?'. É ir envolvendo nas pequenas coisas. Às vezes não tem que estar numa ficha que eles estiveram a trabalhar noções de quantidade. Não é? 'Se o modelo do Manuel teve cinco votos. O da Joaquina teve três. Qual é que teve mais? Qual é que teve menos? Então, qual é que ganha?'. Logo aí já estamos a trabalhar a área da matemática. Matemática, cidadania, a questão da expressão, da linguagem oral. Então vá. 'Vamos decidir que perguntas é que vamos fazer. Ou a pergunta do 'se máquinas e robôs serão a mesma coisa'. Arranjamos um grupo de cinco meninos. Temos que ir a cinco locais diferentes da instituição. Em cada local diferente da instituição é um menino que faz a questão. E vamos fazer entrevistas'. As questões da linguagem estão ali a ser trabalhadas sem estarem a aprender o A, E, I, O, U. E até questões sociais, porque há meninos que têm dificuldade em interagir com o outro, com o adulto, que não seja o seu adulto de referência. Também se trabalha algumas questões de socialização.

Entrevistadora: E eles tendem a fazer mesmo isso? A irem lá fazer as entrevistas?

Educadora: Normalmente uma de nós acompanha. Até para, às vezes, não estarmos a interromper uma colega que está em alguma tarefa de mais de foco para os meninos. Para gerir um bocadinho o grupo. Para termos a certeza que todos cumpriram a tarefa. Se não aquele que é mais tímido colou-se e o outro que falou mais é o mais extrovertido. Ou se o que é mais extrovertido não atropelou o que é mais tímido. Pronto, tendemos a acompanhar. Vamos trabalhando a linguagem, a escrita, vamos à biblioteca, vamos procurar livros sobre o tema, vamos ler... 'Então, e agora, o que é que é importante daqui? O que é que aprenderam com isto que estava aqui escrito?' Depois transformamos na linguagem deles. Pois lá está, normalmente há curiosidade pela escrita, nesta fase da vida deles. E frases simples que nós pomos em letra de máquina ou manuscrito, em maiúscula, eles conseguem ir copiando as letras. Aqui estamos a motricidade fina. Não é pelas letras em si, não é pelas palavras em si, mas ganham gosto, curiosidade. O pegar o lápis, o tentar ser rigorosos para que os traços que passam se assemelhem aos traços das letras que estão a ver. E tentamos que haja um bocadinho das várias áreas e não deixamos de estar a responder às inquietudes deles ou às vontades deles ou àquilo que eles querem saber. Se porventura acharmos

que está pobre em determinada área, se calhar é uma área que nós até nem enalteçemos muito ou que sentimos, epá não fizemos nada de dramatização, trabalhamos pouco a expressão dramática, vamos lá criar uma história, e depois vamos dramatizá-la, e essa pode ser uma proposta nossa. Mas se vem daquele contexto e vem naquele trabalho. E para eles é fácil aceitar porque não é uma coisa imposta. Eles estão envolvidos e eles normalmente alinham. Claro. Porque há situações em que há propostas que são um bocadinho descontextualizadas e que somos nós mesmos que temos que fazer, não é? Para dar resposta depois às outras coisas que acontecem para além daquele nosso mundinho e daquele nosso projeto. Porque depois há todo um mundo à volta, não é? O nosso mundo pode até ser só a instituição e a comunidade escolar, mas há coisas que acontecem nesse espaço que nós temos que estar envolvidos, porque fazemos parte dela. E então temos que ir balanceando.

Entrevistadora: Muito obrigada pela partilha. Então, e considera que o processo de avaliação da criança deve ser realizado somente pelo educador?

Educadora: Idealmente não, mas é um facto que se calhar acontece mais ser o educador a avaliar. Se bem que há momentos e fases do processo em que podes depois perguntar ‘o que é que aprendeste? O que é que foi praticado? O que é que é mais importante?’. Podes fazer, deves fazer isto com a criança para perceber o quão significativo foi para ela, mas tens que ter o teu papel enquanto educador. A avaliação não pode passar só por ela, como é óbvio. Idealmente deve passar pelos dois. Por exemplo, no Movimento da Escola Moderna ou quando usei mais as estratégias desse método pedagógico, tinha um pedacinho da tarde, imagina depois do lanche dos meninos, em que nos sentávamos todos novamente no tapete e cada um atribuía a si mesmo uma avaliação, um código de cores ‘como é que tinha sido o dia’ e às vezes não tinha a ver com o ‘portei-me bem ou portei-me mal’ ou ‘comi tudo ou comi pouco’. Era mais ‘como é que tinha sido o dia?’ Pronto, elas eram obrigadas a refletir sobre o dia só. Tenho pena que tenha deixado de o fazer, mas lá está, as questões às vezes do dia a dia... ali no caso interferia muito com horas de chegada das famílias, e para ser feito bem, era bom que não houvesse as interrupções ou que a meio do campeonato tivesse alguém que se iria embora e até era importante que estivesse, porque depois eles ficavam e eles conseguem sozinhos chegar a processos muito interessantes que às vezes fazem uma autoavaliação, uma avaliação do seu dia muito negativa e tu nem percebes o porquê, não é? Como eles eram obrigados a parar e a pensar e a refletir, conseguiam identificar as coisas positivas e negativas do dia que era só aquilo que se pretendia, não é?

Entrevistadora: E acha que os pais aceitam facilmente a criança também participar neste género de avaliação? Ou acham que é mesmo a educadora que tem de fazer?

Educadora: Numa avaliação formal do ano letivo, das competências da criança A ou B, eu nunca fiz em parceria com as crianças. Esse tipo de avaliação nunca fiz em parceria com as crianças, não sei se isso seria bem aceite. Acho que não. O que acontece é que, como temos o portefólio e construímos o portefólio com os miúdos, é como se fosse a voz das crianças que está lá na avaliação. Obviamente as propostas que fizemos em conjunto ou só nossas enquanto adultos está lá refletido. Às vezes também não espelha tudo, mas normalmente está lá refletido o que é que foi significativo, o que é que aprenderam. Porque às vezes há coisas importantes e não fazes em simultâneo com a atividade que desenvolveste, vais pegar no portefólio uma semana, um mês, 15 dias depois e está ali uma coisa do passado e eles chegam lá. E há os que não conseguem, e isso

também te diz que se calhar não foi tão significativo para aquela criança. Há os que dizem muito pouco, mas tu percebes que disseram pouco porque querem ir brincar e não estão predispostos a fazer aquilo. Há os que dizem pouco, porque têm muita dificuldade em exteriorizar, não é que não saibam verbalizar, mas há meninos que têm dificuldade em exteriorizar verbalmente aquilo que estão a pensar, e isso também fica refletido. Portanto, eu acho que é um complemento à nossa avaliação formal de educadores.

Entrevistadora: Só falta uma questão. Então quais é que são as principais dificuldades que sente em relação à participação das crianças, em colocar em prática as suas ideias. Se sentir algumas.

Educadora: Eu não sei se se há assim dificuldades, porque, lá está, sendo planeado em conjunto é como aquela história de quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto. Às vezes eu tenho uma ideia pré-definida que se calhar era interessante irmos por aqui, proponho e depois eles são muito mais do que nós. Nós já estamos neste quadrado que é um bocado isto, não é? Nós crescemos e depois vamos, parece que encapsulando, e eles não. Para eles é tudo possível, tudo é viável e não significa que assim seja, não é? E para isso é que estamos cá nós, para ir balançando e tentando equilibrar, mas muitas vezes cai por terra aquela proposta que eu levei, porque surge outra que é muito mais rica da parte deles ou há ideias deles que complementam aquela proposta que fiz. E vamos fazendo assim. Quando é com eles nunca é nada muito... nunca dá para dissociar muito bem o que é que um fez e o outro fez. Aquilo vai porque é negociado, porque é conversado, é uma equipa e é muito tempo naquele tapete. Naqueles momentos, até chegar ali a meios termos ou a consensos, é um processo. E isto leva tempo, é verdade, não é? ‘Agora vamos todos pintar um robô, agora vamos todos pintar um robô porque sim!’. Não! Não vamos todos pintar um robô porque sim, porque um quer. Um até pode aceitar pintar, mas o outro quer pintar, mas fazer-lhe colagens e depois pôr-lhe antenas e depois não sei o quê. Se calhar aquela que era a proposta inicial, ligeira, transforma-se noutra coisa qualquer. Porque a verdade é essa. Nós tentamos fazer diferente ou inovar. Eu nunca fiz dois projetos iguais. Chegámos a conversar sobre isto, cheguei a fazer atividades exatamente iguais em grupos diferentes porque uma coisa que eu tinha proposto que tinha resultado de uma maneira espetacular num determinado grupo, quando volto a estar com aquela faixa etária, já passaram seis anos e as crianças são diferentes obviamente. São diferentes porque os tempos são diferentes. Aquilo a que elas têm acesso é diferente, as vivências são diferentes. Ou seja, muda-se sempre e eles são muito mais que nós. Nós já estamos um bocadinho encaixotados, estamos ali no nosso quadrado e, às vezes, já nos é difícil ver para além daquilo e eles têm o lado da ingenuidade, da fantasia, e das possibilidades e das potencialidades. Para eles tudo é possível, é uma possibilidade. E acrescentam muito, a verdade é essa. É que eles acrescentam muito. Às vezes pensas assim: ‘ai socorro, sou mesmo pouco porque vi isto deste prisma que é o meu prisma, mas isto visto do lado de lá, do lado deles, tem outras cores e dá para mais e é mais rico do que aquilo que eu estava a supor ou a pensar’. Mas pronto, é nesse sentido.

Entrevistadora: Muito obrigada pela ajuda e pela partilha!

Educadora: Sai em que jornal mesmo? (Risos).

ANEXO 34 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EDUCADORA MANUELA

Grelha de análise de conteúdo – Entrevista educadora Manuela			
Temas	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
Formação Académica e Percorso Profissional	A influência da formação inicial no percurso profissional para a escuta da ‘voz’ das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) [sou] educadora (...) há 21 anos” • “[Na minha formação] Havia as atividades dirigidas e orientadas, que habitualmente, e até pelos modelos que eu vi enquanto estagiária, essas atividades, essas propostas de atividade, eram normalmente a educadora que facultava ou que pensava ou que planificava no caso, mas havia diversas. Depois havia os momentos de atividade livre das crianças, em que elas tinham a sua voz, no sentido de determinarem o que é que queriam fazer, onde é que iam fazer,... E havia, obviamente, as documentações para esse efeito: o preencher os seus mapas de trabalho autónomo, no caso e o que é que eles tinham” 	<p>- Manuela é educadora há 21 anos.</p> <p>- A educadora indica-nos que dantes não existia tanto espaço para a voz das crianças em todos os momentos. Contudo, tinham a sua voz nos momentos livres. Isto é, nos momentos orientados predominava a voz do educador, e nos momentos livres, predominava a voz da criança. Contudo, ao longo da entrevista observa-se que as mentes hoje em dia estão mais abertas para receber essa voz em todos os momentos, sendo prática da educadora escutar a criança desde o momento em que esta entra na escola.</p>
A importância da voz e agência das crianças no processo educativo	Perspetiva das educadoras sobre a participação e agência das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Para mim é importante [escutar] logo assim que eles [crianças] entram na escola, assim que eles chegam e estamos a vestir o bibe e há uma novidade que veio de casa ou há uma partilha porque viu o jogo do Benfica e o Benfica ganhou” • “É preciso estar, parar e escutar, ainda que sejam dois minutos. Mas para a criança é importante dizer e eu tenho que estar para escutar. E isto acontece de manhã quando chegam, não marcamos hora e local para acontecer” • “Claro que no decorrer do dia há momentos que são mais propícios às partilhas e a tudo mais, mas a voz da criança desde que ali entra, desde que passa para o outro lado da porta” 	<p>- A educadora destaca a importância de envolver as crianças desde o momento em que estas entram na escola, através de contarem as suas novidades e interesses.</p> <p>- Refere que é preciso estar, parar e escutar a criança.</p> <p>- A educadora diz que existe e deve existir tempo nas rotinas para partilhar as suas novidades.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • “...há uma coisa que eu faço sempre que é, quando as crianças são mais velhas, no momento do tapete há sempre algum tempo para as partilhas, normalmente a segunda-feira, então é um tempo muito alargado porque há sempre quem tenha novidades para contar do fim de semana” • “Eu procuro que a rotina dê espaço para que essa participação exista” 	
	<p>A voz das crianças no planeamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) durante alguns anos com os meninos mais velhos, eu fazia esse [planeamento], lá está, ainda só dos tempos de atividade autónoma, eles faziam esses registos, esses mapas: ‘hoje vou brincar na casinha, quando sair da casinha fecho aqui e vou fazer um trabalho, pinto o meu círculo que desenhei e vou para outro sítio’. Ou planificavam os vários sítios onde queriam estar, ou planificavam à vez, ou seja, ‘saíram dali e agora querem ir para outra área’.” • “Mais tarde deixei de fazer daquele projeto curricular uma coisa fechada de fazermos um tema no início do ano e depois tens que andar à volta daquele tema ao longo do ano e passa a ser um documento muito mais aberto, precisamente para dar esse espaço. E fazia ou fiz um <i>brainstorming</i> no início do ano, coisas do interesse deles ‘eu gostava de saber mais sobre...’, as mais variadas respostas ‘os dinossauros, os aviões, as flores, a culinária, ...’. • “Eu acho que eles [crianças] estão mais motivados quando o planeamento é deles. Mas, sobretudo, estão motivados quando também é o tema deles. • “(...) não abdicó daquele momento da manhã em que nos reunimos todos, até para contextualizar como é que vamos organizar o nosso dia, como é que vamos fazer, quem é que vai fazer o quê, o que ficou feito, o que é que está por terminar, o que é que é mais prioritário, menos....” • “...então partíamos daí [no planeamento] e ‘o que é que querem saber’, ‘o que é que já sabem’, ‘como é que vamos descobrir’, ‘quem é que quer participar’, ‘de que forma é que quer participar nesse projeto’.” • “Mas não abdicó daquele momento de nos reunirmos, sentarmos todos para estruturar o dia.” • “Às vezes não tem que estar numa ficha que eles [crianças] estiveram a trabalhar noções de quantidade.” 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora mostra uma abordagem colaborativa no planeamento. Dá voz e espaço para que as crianças se expressem livremente. - As crianças motivam-se mais quando participam e são envolvidas no seu próprio planeamento e na escolha de temas do seu interesse para aprenderem sobre os mesmos, participando na estruturação da sua aprendizagem. - Todos os momentos do dia e da rotina são propícios para as crianças participarem. - A voz das crianças e as suas ideias são muito importantes para a educadora, acrescentando muito e tornando-se fundamentais para o planeamento de conteúdos e estruturação do dia e das atividades.

		<ul style="list-style-type: none"> • “Para eles [crianças] tudo é possível, é uma possibilidade. E acrescentam muito, a verdade é essa. É que eles acrescentam muito.” 	
	<p>A voz das crianças na avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Idealmente não [é só o adulto], mas é um facto que se calhar acontece mais ser o educador a avaliar.” • “...há momentos e fases do processo em que podes depois perguntar ‘o que é que aprendeste? O que é que foi praticado? O que é que é mais importante?’. Podes fazer, deves fazer isto com a criança para perceber o quão significativo foi para ela, mas tens que ter o teu papel enquanto educador. A avaliação não pode passar só por ela, como é óbvio. Idealmente deve passar pelos dois.” • “...tinha [a educadora] um pedacinho da tarde, imagina depois do lanche dos meninos, em que nos sentávamos todos novamente no tapete e cada um atribuía a si mesmo uma avaliação, um código de cores ‘como é que tinha sido o dia’ e às vezes não tinha a ver com o ‘portei-me bem ou portei-me mal’ ou ‘comi tudo ou comi pouco’. Era mais ‘como é que tinha sido o dia?’ Pronto, elas [crianças] eram obrigadas a refletir sobre o dia só.” • “Como eles [crianças] eram obrigados a parar e a pensar e a refletir, conseguiam identificar as coisas positivas e negativas do dia que era só aquilo que se pretendia, não é?” • “Na perspetiva de uma avaliação formal do ano letivo, das competências da criança A ou B, eu nunca fiz em parceria com as crianças. Esse tipo de avaliação nunca fiz em parceria com as crianças, não sei se isso seria bem aceite. Acho que não.” • “O que acontece é que, como temos o portefólio e construímos o portefólio com os miúdos, é como se fosse a voz das crianças que está lá na avaliação. Obviamente as propostas que fizemos em conjunto ou só nossas enquanto adultos está lá refletido. Às vezes também não espelha tudo, mas normalmente está lá refletido o que é que foi significativo, o que é que aprenderam.” • “Há os [crianças] que dizem muito pouco, mas tu percebes que disseram pouco porque querem ir brincar e não estão predispostos a fazer aquilo. Há os [crianças] que dizem pouco, porque têm muita dificuldade em exteriorizar, não é que não saibam verbalizar, mas há meninos que têm dificuldade em exteriorizar verbalmente aquilo que estão a pensar, e isso também fica refletido.” • “Portanto, eu acho que é um complemento [o portefólio] à nossa avaliação formal de educadores.” 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora refere que apesar de idealmente a criança ter o direito a participar, a maioria das vezes acontece ser o educador a fazê-lo. - A educadora refere que a avaliação deve passar tanto pelo educador, como pela criança. - Menciona a importância de envolver a criança neste processo, mesmo que ela não as envolva diretamente, envolve-as de forma rotineira através de reflexões conjuntas sobre o dia. - A educadora indica que as crianças são incentivadas a refletir sobre o seu próprio progresso de forma rotineira. - A educadora revela preocupação em considerar que fazer a avaliação formal final do ano letivo com as crianças não seria bem aceite. - Ela indica a importância dos portefólios como forma de incluir a voz das crianças na avaliação. - Afirma que o processo de avaliação tem de ser cuidadoso pois há crianças que realmente não sabem e outras que sabem, mas na altura não estão com predisposição para falar do assunto. - Afirma que os portefólios são utilizados para refletir a voz, o progresso e o envolvimento da criança nas atividades, sendo uma ferramenta

			na qual se pode recorrer sempre que necessário, permitindo que não haja esquecimento das vivências por parte das crianças e do educador.
Papel do educador na gestão da participação das crianças	Estratégias que as educadoras utilizam para promover a participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Ora, não é fácil [fazer todas as propostas das crianças], nem se fazem 25 projetos no ano letivo, pelo menos eu não. O que, mais ou menos, depois configurava era daqueles vários temas que eles [crianças] tinham, alguns eram semelhantes, e conseguíamos transformar num tema só que abrangia os dois interesses. Depois desses temas agrupados num subtema maior, então partíamos daí e ‘o que é que querem saber’, ‘o que é que já sabem’, ‘como é que vamos descobrir’, ‘quem é que quer participar’, ‘de que forma é que quer participar nesse projeto’; ‘ah, eu quero ir fazer as entrevistas’, ‘ah, eu quero fazer o cartaz’,... e depois íamos organizando as tarefas e o que era preciso, o que era importante para aquele tema.” • “Temos que ter essa sensibilidade [entender que um determinado tema não agrada a todos] e perceber: ‘ok, estamos a fazer um trabalho sobre robôs, ou estamos a explorar a questão dos robôs, isto é algo que não diz tanto à Maria, como é que vamos envolver a Maria nesta atividade ou neste projeto?’, ‘ah, mas a Maria adora desenhar’. Então se calhar a Maria pode fazer as ilustrações dos processos, ou das etapas do processo. (...) Então, vá, ‘cada um vai desenhar o robô que pretende construir, e vamos votar qual é o modelo que vamos seguir. Então, votámos ‘esse... esse... esse...’. Elegemos esse modelo.” 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das suas estratégias é realizar <i>brainstorming</i> de temas e depois parte para a distribuição de tarefas pertencentes ao projeto. - Outra estratégia é englobarmos o máximo de crianças possíveis através de diversas funções que se interligam com diferentes áreas de conteúdo. - Por último refere a votação como estratégia de participação e equilíbrio dos interesses e necessidades pedagógicas.
	Modelo Pedagógico utilizado para promover a participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Na minha formação inicial obviamente nós abordávamos diferentes metodologias, diferentes modelos pedagógicos. Mas um modelo pedagógico que nos era ou que nos foi apresentado, ou se calhar aquele com o qual mais me identifiquei ou que para mim fez mais sentido na altura, era o Movimento da Escola Moderna”. • “Na altura, se calhar, dos modelos pedagógicos apresentados, o Movimento da Escola Moderna era aquele que mais espaço de decisão dava às crianças”. 	- A educadora indica que o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) destaca muito a voz das crianças e a sua participação nas tomadas de decisão do processo educativo.
Relação entre os vários intervenientes	A importância das relações saudáveis	<ul style="list-style-type: none"> • “Se eles [crianças] são genuínos para comigo, eu tenho que ser genuína para com eles, e eu não sou perfeita e penso que ninguém é. Portanto temos [educadores] que ter este lado sempre muito balanceado” 	- A educadora refere que deve existir genuinidade entre ambas as partes (educador e crianças).

	<p>A relação com a família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu confesso que há sempre esta questão [da participação das famílias], às vezes do receio. Mas se as coisas [escolhas pedagógicas e opiniões] forem bem justificadas, eu acho que não tem que haver esse receio. Mas não nos podemos esquecer que, lá está, que atrás de uma criança estão os pais, e os pais podem não compreender, ‘então porquê que ela não fez, ou não participou, ou não se envolveu?’. Se for bem justificado, eu acho que as pessoas conseguem perceber.” 	<p>- A educadora indica que se deve justificar bem as opiniões e escolhas pedagógicas dos educadores aos pais.</p> <p>- Ela indica que é essencial comunicar efetivamente com os pais para garantir compreensão e apoio das famílias.</p>
	<p>O equilíbrio entre as diferentes vozes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “E tentamos [nas atividades] que haja um bocadinho das várias áreas e não deixamos de estar a responder às inquietudes deles [crianças] ou às vontades deles ou àquilo que eles querem saber. Se porventura acharmos que está [a proposta] pobre em determinada área, se calhar é uma área que nós até nem enaltecemos muito ou que sentimos, (...) essa pode ser uma proposta nossa.” • “O nosso mundo pode até ser só a instituição e a comunidade escolar, mas há coisas que acontecem nesse espaço que nós temos que estar envolvidos, porque fazemos parte dela. E então temos que ir balanceando.” 	<p>- Ela indica que a escuta é equilibrar a voz das crianças com a da educadora, da família e de todos os envolvidos (instituição e ambiente/ sociedade). Equilibrar os interesses das crianças com os objetivos educacionais.</p>
<p>Desafios sentidos pelas educadoras</p>	<p>Dificuldades sentidas pelas educadoras perante a escuta ativa da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) antigamente as coisas eram um bocadinho diferentes, sei lá a instituição dava as diretrizes ou as informações, mas não havia tanto contato com as famílias, não havia tanta abertura para estar e para as famílias participarem. E isso quer queiramos quer não, se a 25 crianças, se somarmos os 50 pais, é muita gente para gerir, vá para incorporar. E às vezes torna-se complicado (...)” • “Um peso nos ombros [sentimento de preparar as crianças para o futuro] (...) não há dia nenhum que eu chegue a casa e que eu não ache que ‘fiz asneira hoje’, que ‘não devia ter feito isto assim’, ‘devia ter pensado de outra maneira’, ‘devia ter reagido de outra forma’, ‘devia ter dado outra resposta’, ‘se calhar não vi com atenção, não sei’.” 	<p>- A educadora indica dificuldade em lidar com uma grande quantidade de famílias e crianças todos a participar – encontrar um equilíbrio entre todas as vozes.</p>

ANEXO 35 – ENTREVISTA EDUCADORA FERNANDA

Entrevistadora: Boa tarde, autoriza a gravação da entrevista para o meu relatório de investigação que tem como questão, «Como integrar a voz das crianças no planeamento em contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças de 5/6 anos?»?

Educadora: Pode ser.

Entrevistadora: Então, qual é o seu curso?

Educadora: Então, sou licenciada em Educação de Infância.

Entrevistadora: E em que instituição é que realizou o curso?

Educadora: Na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Entrevistadora: O que é que a levou a escolher esta profissão?

Educadora: É assim, eu acho que se calhar é comum a todos os jovens com 18 anos. Eu tinha algumas dúvidas sobre o que eu gostaria de fazer ou que curso é que deveria seguir. Mas sempre tive um fascínio muito grande pela educação de infância e pelas crianças. E acho que foi isso que me motivou, tanto que eu estive ali um tempo sem saber o que é que deveria fazer. Mas a partir do momento em que tomei a decisão que realmente era a educação de infância, eu coloquei as minhas opções todas na educação de infância. Até chegar lá, andei ali um bocadinho entre enfermagem... porque eu sabia que queria ajudar os outros, que queria trabalhar com pessoas. E também gostei muito da área da enfermagem, porque sempre gostei muito de saúde, de ciências. Eu estava na variante científica ou natural e também gostava, mas depois também sou um bocadinho sensível a algumas coisas que os médicos e os enfermeiros têm de contactar, não é? Então decidi que realmente sempre gostei de crianças, eu adorava e sentia-me muito feliz, por isso achei que era por aí o caminho.

Entrevistadora: Muito bem. E há quantos anos é que é educadora?

Educadora: Sou educadora há 19 anos.

Entrevistadora: E há quantos anos é que trabalha nesta instituição?

Educadora: Nesta instituição e aqui no agrupamento da Domingues Sequeira só comecei em setembro.

Entrevistadora: E qual foi a influência de que a sua formação inicial teve no seu percurso profissional, em relação a saber escutar a criança e permitir a participação dela ativa no dia-a-dia?

Educadora: Teve muita influência, porque logo desde cedo, sobretudo depois mais na fase final do curso, na parte das metodologias... Enquanto alunas, fomos muito sensibilizadas para as metodologias mais construtivistas, da aprendizagem, em que a criança deve ser ouvida, escutada, deve participar na planificação, deve ser um agente ativo no processo educativo. E nós ficámos muito sensibilizadas para essa escuta durante a formação inicial, daí ter acontecido, naturalmente. Por isso teve muita importância.

Entrevistadora: Que coisas são mais importantes para si no contexto do seu trabalho? Que aspetos é que você mais gosta? E menos?

Educadora: Eu gosto muito de tudo, não é? Mas, quer dizer, não gosto muito de tudo, não gosto muito quando temos muitos desafios, e muitas vezes temos crianças muito desafiadoras e que nos levam sempre a pensar ‘será que estarei a fazer bem?’, ‘o que é que eu poderia fazer diferente para resolver?’ Resultado, e às vezes é difícil e muito desafiador, não é? Mas no trabalho com as crianças eu sinto-me muito feliz quando vejo que eles estão a progredir, que eles estão a evoluir, quer nas atitudes, quer nas competências sociais. Aliás, em todas as áreas, não é? Quando sentimos que a criança está bem, está feliz e está a evoluir. E prezo muito a questão da relação, porque sem dúvida que se nós tivermos uma boa relação com quem nos rodeia, tudo o resto flui de forma muito mais natural.

Entrevistadora: Isso é verdade!

Educadora: Seja com as crianças, seja com os adultos que trabalham connosco, seja com os estagiários que nós recebemos, todas as pessoas da instituição, os nossos colaboradores... É importante que haja uma boa relação para as pessoas serem elas próprias, para elas poderem dar o melhor de si e mostrar aquilo que sentem. E isso é em todo o lado. Nós podemos nas nossas vidas estar com pessoas com quem nós nos sentimos bem, onde nós nos sentimos bem. É esse o caminho para a aprendizagem, neste caso, que é aquilo que se quer na escola. Para além da aprendizagem, que seja um espaço onde eles estejam felizes e sintam-se bem.

Entrevistadora: O que sente perante a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que serão o futuro do nosso Mundo?

Educadora: Sinto um grande peso. E muitas vezes tento tirar esse peso de mim, porque nós, educadores, aliás, acho que todos os profissionais de educação, sentem muito essa responsabilidade que nós sentimos. Queremos chegar a todo lado, queremos dar-lhes os melhores estímulos, queremos proporcionar-lhes a melhor relação, queremos que eles sejam felizes, que eles estejam na aprendizagem. Sabemos que isso implica muitas vezes introduzir limites e dizer que não. E ficamos ali naquele balanço, ‘será que eu vou fazer bem?’, ‘Será que é este o caminho?’, e temos de ir diversificando muito as estratégias para que as coisas resultem. E temos de ser sempre agentes reflexivos nesse processo, não é? Porque se nós queremos cidadãos que, por um lado, sejam empreendedores, que sejam ativos na sociedade, isso implica desenvolvermos competências neles que são muito importantes. Por outro lado, sentimos os grupos, e eu falo por experiência própria, que cada vez mais têm dificuldade em parar, em escutar, em ouvir. Ou seja, eles têm este lado de empreendedor e ativo, mas por outro lado já sinto que se começou a perder algumas capacidades de espera e de escuta, que são fundamentais. E o nível das atividades que promovemos, do envolvimento que queremos que eles tenham, isto às vezes é um bom, muito difícil de gerir e de equilibrar nos pratos da balança. E sobretudo nos últimos anos, que também tenho um percurso profissional de instituição privada, com crianças de cinco anos, e que nos últimos três anos experimentei a realidade do contexto público com alguns contextos mais desfavorecidos. Tudo isto nos traz desafios muito grandes. E nesse contexto privado eu tinha, se calhar, um foco superior na parte da aprendizagem e do desenvolvimento. Agora, nalguns destes contextos, também tem de haver a mesma estabilidade emocional da criança. A alimentação, a

higiene, a saúde, foram aspetos que nunca me preocupei tanto, se calhar, nos primeiros dezasseis anos da minha carreira. Ou seja, nós educadores estamos em constante adaptação, também, da nossa intencionalidade educativa. Nós definimos as prioridades de acordo com as crianças e as necessidades que eles terão.

Entrevistadora: Pois, faz sentido. De que forma é que definiria o conceito de voz e escuta da criança? Por outras palavras, o que é que significa a voz da criança? E estar aberto para escutá-la?

Educadora: Para além daquilo que seria o mais óbvio, não é? Que é ouvir as ideias da criança para a planificação, para os projetos que nós levamos, que nós desenvolvemos. A escuta vai para além disso, que é nós conseguirmos fazê-la, muitas vezes, sem eles falarem. Porque o escutar, quando pensamos na palavra escutar, pensamos numa voz que nos diz algo. Mas a escuta passa também por uma observação ativa e atenta. E muitas vezes as crianças nem sequer verbalizam e nós, quando conhecemos o grupo, conseguimos fazer essa escuta, porque conhecemos as crianças. Portanto, é logicamente escutar o que nos dizem, ouvir as suas ideias, as suas opiniões, estimular essas ideias, essas opiniões, mas também conseguir observar nas entrelinhas e escutar nas entrelinhas. Até porque há crianças que são mais silenciosas, outras que exteriorizam tudo e outras que não exteriorizam tanto. E, portanto, a escuta ativa vem de uma observação muito atenta e da predisposição para estar lá para eles. Eu acho que é um bocadinho isto também. O estarmos presentes. Porque, muitas vezes, nós educadores somos bombardeados com muitos projetos que pertencem aos agrupamentos, que vêm das instituições. Sentimos a pressão dos pais, sentimos a pressão de vários lados. Começamos a fazer coisas e a querer fazer coisas. E vamos a ver, quer dizer, nós não estamos a escutar, não estamos a ouvir aquilo que são as crianças, que estão ali connosco. É aquilo que eles estão a precisar naquele momento. Muitas vezes eles só querem um abraço, só querem um colinho, só querem mostrar uma coisinha, como por exemplo a camisola que trouxeram de casa. Pequenas coisas. E o desafio vem sempre, porque eu também tenho vindo a sentir que as crianças querem muito essa atenção individualizada. E o desafio vem sempre que nós, para escutarmos ativamente as crianças, nós somos uma para muitos. E implica aqui também desenvolver autonomia dentro do próprio espaço escolar, da sala e do exterior, em que eles possam ter autonomia para que sejam eles próprios a fazer e a organizar-se. E também escutarem-se uns aos outros, ajudarem-se uns aos outros. Ou seja, a escuta ativa eu acho que não deve ser apenas da parte do educador, mas deve ser trabalhada com todos para estar lá para todos. Porque nós próprios, educador único, sentimo-nos muitas vezes impotentes nessa responsabilidade de escuta que temos em nós próprios e que tantas vezes nós sentimos. Eu não consegui. Porque são tantos, e tantas desvantagens das verbais, já não falo daquelas que nem sequer são verbalizadas e que muitas vezes essas crianças ficam sem serem escutadas. E poderia continuar aqui a falar disto imenso tempo, mas eu acho que deu para perceber um bocadinho aqui esta ideia.

Entrevistadora: Claro que sim, muito obrigada pela partilha. As crianças estão envolvidas no planeamento. Como? Eles podem decidir o que é que querem fazer nesse momento, podem escolher as atividades, os materiais... como é que ouve e aplica a voz da criança no planeamento?

Educadora: Então é assim. Dentro da dinâmica da sala há sempre o espaço de escolha e da autonomia dentro dos vários espaços da sala, que também sofrerão transformações ao longo do ano de acordo com os interesses, os projetos que vamos fazer e que vão surgindo... E portanto, dentro desses espaços as crianças têm autonomia para decidir o que é que vai fazer, com quem é

que vai fazer e eles podem escolher. Depois, no que diz respeito aos projetos que desenvolvemos em sala, eu ainda nunca consegui fazer, ou muito raramente, e já tenho quase 20 anos de profissão, e sei que há muitos colegas que conseguem fazer isso, projetos diferentes dentro do mesmo grupo. Ou seja, nós estamos, e não estou a falar só das dinâmicas da sala, das áreas espaciais da sala, em que eles podem pintar, podem desenhar, podem fazer jogos, podem ver livros... quem tem essa autonomia, mas ao quererem descobrir. Imagina que um grupo tem interesse sobre os dinossauros e querem descobrir mais sobre os dinossauros. Outro grupo tem interesse, e eu apercebi-me, por exemplo, este ano neste grupo, de vários interesses diferentes. Eu habitualmente partilho com eles os interesses, por exemplo, ainda na semana passada, o D. disse que queria fazer um vulcão e insistiu duas ou três vezes no vulcão, então partilhei com o grupo todo 'o que é que vocês acham desta ideia' e vamos fazer, ou seja, trabalhei esse projeto que veio dele, 'então e agora, como é que vamos fazer o vulcão?', 'e o que é que precisamos para fazer o vulcão?..' e foi com as ideias do grupo todo. Mas o ideal seria poder fazer 'então quem é que quer vir agora fazer este projeto, o vulcão, não é? E outro grupo estar a, eventualmente, fazer o vulcão'. E, eventualmente, a desenvolver outro projeto sobre outros interesses. Eu acho que também em termos de recursos humanos, isto seria o ideal, mas é o que eu já referi na parte anterior da entrevista, nós temos sempre de nos conseguir adaptar dentro daquilo que sabemos que seria o ideal, não é? Dentro daquilo que são os nossos recursos humanos, as características dos nossos grupos, e aquilo que conseguimos fazer. Portanto, eu procuro envolver as crianças nesses projetos que partam das necessidades que eu sinto que elas têm, também das suas curiosidades, dos seus interesses... Neste momento iniciámos há três semanas uma caixinha das curiosidades, porque a G. disse que queria fazer leques, a M. queria saber de onde é que os bebês vêm e como vão para a barriga da mamã? Como é que se faz os bebês? O Diogo queria saber sobre o vulcão... E eu disse 'olha, amores, vamos colocar aqui na caixinha, arranjamos uma caixinha, a Fernanda escreve as vossas ideias e à medida que formos tendo tempo nós vamos pegar nessas ideias e vamos combinar como é que vamos fazer e como é que vamos descobrir'. E, portanto, vamos fazendo assim. É a minha forma de conseguir ir escutando e integrar a voz deles, e vou procurando envolver o resto do grupo. Mas sinto que se calhar faz sentido para um conjunto de crianças e para outras até nem estar assim a ter tanto interesse. Mas terá noutro momento, não é? Porque também é importante que eles saibam valorizar o outro, a escolha que o outro fez naquele momento ou o interesse que o amigo tem, e a seguir, então, 'já vamos à tua curiosidade quando conseguirmos'. Porque não consigo chegar a todo lado ao mesmo tempo.

Entrevistadora: A educadora sente que as crianças se envolvem mais ou menos quando estão a participar nesse mesmo planeamento?

Educadora: Sem dúvida que se envolvem mais. Porque eles sentem-se implicados no processo, não é? Aquilo faz sentido para eles. Aparecermos aqui com uma coisa do nada não tem o mesmo sentido.

Entrevistadora: Já apresentou aqui algumas estratégias que utiliza para esse planeamento envolver a escuta da criança. É possível identificar os modelos pedagógicos nos quais se inspira mais no seu trabalho com as crianças na Educação Pré-Escolar?

Educadora: Olha... Se me inspiro em algum? Sim, eu conheço grande parte dos modelos, mas não conheço todos, até porque estão sempre a ser estudados, como novas perspetivas. Mas todos

aqueles que envolvem as crianças, que valorizam a criança no seu todo... É lógico que há modelos que eu idealizaria mais, como Réggio Emília, que eu gosto muito, mas não consigo ou sinto ainda muitas limitações para colocar em prática. Mas outras coisas, também, a Escola Moderna, HighScope... Utilizo um bocadinho de cada, mas eu não me coloco em nenhuma dessas, porque eu acho que sou eu, sou a Fernanda. Ou seja, é a minha identidade profissional, a minha identidade que foi construída ao longo dos últimos anos, com as coisas que eu vejo que também resultaram para mim. Porque para nós estarmos, para nós conseguirmos entusiasmar as crianças, envolver as crianças, escutá-las, nós próprios temos de estar envolvidos e a sentirmo-nos bem com aquilo que estamos a fazer. As escolas da floresta, por exemplo, que agora está muito em voga e que pude falar imenso. Uma coisa que eu me lembro quando saí do privado, que era um contexto que era na cidade e que não tínhamos grande espaço ao ar livre sem exterior para experimentar, para colocar em prática uma metodologia dessas. E quando estive no primeiro ano no ensino público, estive em várias salas nesse ano e uma delas tinha muito esta metodologia das Escolas da Floresta. E eu fiquei super animada porque 'eu vou experimentar agora'. Mas eu não me identifiquei. Por isso, eu acho que cada um de nós, independentemente da metodologia, deve também fazer aquilo que faz sentido para si e que se sinta feliz em fazer. Porque se nós estivermos felizes a fazer, se nós estivermos felizes com as crianças, isso passa para elas. E é daí, e é desse bom ambiente, e vou referir mais uma vez a questão da relação, e é desse bom ambiente, dessa boa relação, desse prazer entre todos. Porque o educador não se pode excluir desta escuta ativa, desta voz. O educador é um elemento do grupo, que deve ser respeitado, valorizado, tanto quanto os outros. Portanto, as coisas que o educador gosta de fazer e com que se sente bem, são tão ou mais importantes do que qualquer outra. Portanto, tem que haver aqui o respeito por isso mesmo, por nós próprios, pela nossa forma de ser e de estar. E portanto, dentro da escola, eu diria que qualquer método, dentro daquilo que é uma construção por parte da criança, o papel ativo que ela possa ter, o respeito por ela, e acho que grande parte das metodologias tem isso, não é? Depois, têm caminhos diferentes e nós podemos seguir tantos caminhos diferentes!

Entrevistadora: Já abordou aqui uma parte das áreas que há na sala. De que forma é que o resto da rotina está organizada para promover a participação das crianças? Ou você sente que há, assim, alguma condicionante?

Educadora: É assim, eu acho que a participação ocorre em todos os momentos da rotina, não é? Desde o momento do acolhimento, em que nós queremos saber como é que eles se estão a sentir, o que é que eles fizeram, que novidades têm para partilhar, e que muitas vezes nessas novidades surgem ideias para projetos e para coisas que vamos fazer, como quando eles estão nas áreas, e descobrem qualquer coisa, ou estão no exterior e viram um inseto... Quer dizer, todos os momentos são de participação. Até o simples fato de lavar as mãos. Nós ainda há, sei lá, há um mesito, fizemos uma visita de estudo à casa de banho (risos).

Entrevistadora: Ai, adoro! (risos)

Educadora: Eles riram-se imensos. Porquê? Porque eu senti que o grupo precisava de aprender a lavar as mãos como deve ser. Eles deixavam as torneiras abertas, usavam papel higiénico de forma desproporcional, estragavam imenso papel, não despejavam o autoclismo, não sabiam usar o piaçaba. Então fizemos uma visita de estudo à casa de banho e fomos ver o que é que há lá para

ver e para aprender, e o que é que cada um poderia ensinar aos outros, como é que se utiliza uma casa de banho.

Entrevistadora: Adoro essa ideia. Realmente está fenomenal! (risos)

Educadora: Numa situação que é de rotina de higiene, não é? Portanto, em todos os momentos, uma participação, a distribuir os pacotinhos de leite, a colocar água nos copinhos para beberem água... em todos os momentos.

Entrevistadora: Como é que conjuga as atividades de livre iniciativa das crianças com as atividades que considera que deve implementar e que deve abordar?

Educadora: Olha, vou tentando ouvir esses interesses, não é? E organizar uma planificação de acordo com esses interesses. Nalguns momentos eles envolvem-se na planificação, noutros momentos eu apresento propostas. E isto também vem daquilo que eu sinto que é o equilíbrio do grupo. Porque muitas vezes, quando são só eles a apresentar propostas, chega a uma certa altura e fica tudo confuso e nós sentimos que há crianças que ainda não têm essa capacidade, porque isso também é aquilo que nós sentimos, nós queremos chegar lá. Mas isso é um percurso que tem de se fazer. E nós não conseguimos iniciar numa escola, com um grupo que não conhecemos, e começar logo com todos a trabalhar por projeto. Porque eles ainda não têm capacidade para o fazer. Há pouco não falei da metodologia de trabalho de projeto, que é a principal. E não falei dela. Às vezes é preciso, nalgumas crianças, nós direcionarmos um bocadinho mais. E, portanto... Desculpa-me, mas qual era a pergunta? (risos)

Entrevistadora: A pergunta era como é que conjuga as atividades de livre iniciativa das crianças com as atividades que pretende fazer com elas?

Educadora: No fundo, o ideal é que tu vás partindo ao máximo deles, não é? E depois nós vamos nos orientar, e temos de ir estruturando e disponibilizando os materiais, para que as coisas possam ser organizadas. Porque senão, nada nasce do nada, não é? Se nós não nos estruturarmos, nem organizarmos, eles, a não ser que estejam já a trabalhados nesse processo, não têm capacidade de se organizar, nem de preparar, nem de trazer atividades que estejam... Eles até podem dizer, por exemplo, 'vamos misturar as cores', mas então temos de pensar, 'e como é que vamos misturar as cores?', 'e como é que fazemos depois?', 'vamos registar? Não vamos registar?'. Então aí, eu faço um bocadinho esse trabalho, não é? De orientar e preparar com eles. Outras vezes, em casa, se tiver que precisar de imprimir, fotocopiar alguma coisa, para depois eles poderem continuar esse processo.

Entrevistadora: Muito obrigada! E considera que o processo de avaliação da criança deve ser realizado somente pelo educador?

Educadora: Sabes que não! (risos). O processo de avaliação deve ser realizado principalmente com a criança. Porque, se nós formos dar esse feedback, 'olha, olha, tu já estás a conseguir esperar pela tua vez de falar', 'olha, já estás a conseguir pintar tão bem, já estás...'. Isto vai fazer com que eles tenham essa noção. Porque se eu não tenho noção de onde é que eu estou e onde é que eu posso chegar, muito mais difícil eu vou conseguir lá chegar. Ou se o educador está apenas a observar e a registar para depois dizer aos pais... A criança, se for envolvida, 'ai, eu agora já estou

a conseguir, vê Fernanda, já estou a conseguir!’. Isto faz com que a criança se aproprie da própria aprendizagem, desse processo, e que queira atingir esse objetivo. Portanto, tem de ser um envolvimento da criança e das famílias também.

Entrevistadora: E falando na questão das famílias, já agora, considera que os pais aceitam facilmente e respeitam o fato de as crianças terem um papel importante na sua própria avaliação ou acham que só o educador é que deve ter esse papel?

Educadora: Não sei se às vezes os pais têm essa noção, mas eu se calhar não lhes digo formalmente que temos de envolver a criança na avaliação. Mesmo nesses momentos em que ela está em casa, que são situações que os pais se queixam muito, que não cumprem, que não arrumam ou que não querem tomar banho e que não obedecem aos pais, ‘Ah, pois, eu ponho de castigo’. E eu digo ‘ah pois, mas é importante envolvê-lo no processo, não é só pôr de castigo. Muitas vezes eles nem percebem o porquê. Ok, era preciso arrumar. Eles não queriam arrumar porque estavam naquele momento a fruir, uma construção algo interessante’. A criança se calhar não vê as razões pelas quais tinha que arrumar naquele momento. É importante explicar e às vezes até avisar com um bocadinho de antecedência: ‘Olha, está na hora de tomar banho, ou temos de jantar, mais cinco minutos e depois temos de arrumar’. Para a criança ter essa consciência e essa noção. E isto para mim é avaliar com a criança, não é? Porque é avaliar tudo aquilo que se passa com ela. E muitas vezes eu se calhar não vou dizer aos pais, ‘olha, vamos avaliar, vamos chamar agora aqui a L., vamos sentar e avaliar com a L.’. Não, não é isto, não é? Mas se a L. está ciente, ‘olha, L., estás a ver? Quando a mamã te disser assim, ‘olha, a mamã está a ver como é que tu estás a melhorar, o que é que tu achas? O que tu melhoraste?’. Envolvê-los é isto, não é? É um diálogo com a família e com a criança. Natural, de uma forma natural.

Entrevistadora: Gostava de acrescentar mais alguma informação, tem algum conselho que me possa dar, no sentido de ampliar todo este mundo em que envolve a voz da criança?

Educadora: Olha, o conselho é sermos sempre humildes, percebemos que estamos sempre a aprender e que é um caminho que, quando se faz com gosto e quando se gosta, é um desafio, às vezes difícil, mas é sempre um caminho feliz. E pronto, eu já te conheço muito bem, não é? Sei que vai ser um caminho feliz e sei que te vais sempre desafiar a ti mesma para chegares mais longe a estes cidadãos que serão os cidadãos do futuro, e para fazermos o melhor por eles. E eu vejo cada vez mais que os desafios estão a mudar, porque as crianças que nós tínhamos há 20 anos atrás, não são como o que temos agora. E é muito difícil, muitas vezes, chegar a elas. E portanto, é sem dúvida, um desafio muito grande. Independentemente das metodologias que sigamos, de sentirmos que às vezes fazemos o melhor, outras vezes fazemos o pior, é sentirmos que estamos a dar o nosso melhor. Por isso Inês, e aquilo que eu conheço de ti, eu sei que tu dás o teu melhor e também te desejo o melhor!

Entrevistadora: Obrigada Fernanda, obrigada mesmo! E desculpe este tempo.

Educadora: Não faz mal! Foi rapidinho. E é assim, tu também já me ouviste tanto a falar sobre estas coisas... Eu sei que agora, provavelmente precisas de tirar algumas frases, mas já me ouviste tanto a falar sobre estas coisas que eu não me desenvolvi. Eu estava a olhar para ti e estava a sentir a sensação de que tu estavas a perceber o que eu estava a dizer, não é?

Entrevistadora: Sim! Realmente tudo isto já foi falado ao longo da prática e já me ensinou tanto, até mesmo isso de avisar a criança cinco minutos antes, para ver se a criança reagia melhor no momento de arrumar...

Educadora: Exato. Mas estas estratégias Inês, vai ser pela vida fora, nós estamos sempre a encontrar, a aprender, a ver o que é que resulta e por mais experiência que tenhamos,...

ANEXO 36 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EDUCADORA FERNANDA

Grelha de análise de conteúdo – Entrevista educadora Fernanda			
Temas	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
Formação Académica e Percorso Profissional	A influência da formação inicial no percurso profissional para a escuta da ‘voz’ das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Sou educadora há 19 anos”. • “Teve [a sua formação inicial] muita influência, porque logo desde cedo, sobretudo depois mais na fase final do curso, na parte das metodologias... Enquanto alunas, fomos muito sensibilizadas para as metodologias mais construtivistas, da aprendizagem, em que a criança deve ser ouvida, escutada, deve participar na planificação, deve ser um agente ativo no processo educativo. E nós ficámos muito sensibilizadas para essa escuta durante a formação inicial, daí ter acontecido, naturalmente”. 	<ul style="list-style-type: none"> - É educadora há 19 anos. - A formação inicial da educadora, fortemente influenciada por metodologias construtivistas, sensibilizou-a para a importância da escuta ativa e da participação da criança no processo educativo.
A importância da voz e agência das crianças no processo educativo	Perspetiva das educadoras sobre a participação e agência das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Que é [a escuta] ouvir as ideias da criança para a planificação, para os projetos que nós levamos, que nós desenvolvemos. A escuta vai para além disso, que é nós conseguirmos fazê-la, muitas vezes, sem eles falarem. Porque o escutar, quando pensamos na palavra escutar, pensamos numa voz que nos diz algo. Mas a escuta passa também por uma observação ativa e atenta. E muitas vezes as crianças nem sequer verbalizam e nós, quando conhecemos o grupo, conseguimos fazer essa escuta, porque conhecemos as crianças. Portanto, é logicamente escutar o que nos dizem, ouvir as suas ideias, as suas opiniões, estimular essas ideias, essas opiniões, mas também conseguir observar nas entrelinhas e escutar nas entrelinhas. Até porque há crianças que são mais silenciosas, outras que exteriorizam tudo e outras que não exteriorizam tanto. E, portanto, a escuta ativa vem de uma observação muito atenta e da predisposição para estar lá para eles” • “[A escuta é] O estarmos presentes” • “Ou seja, a escuta ativa eu acho que não deve ser apenas da parte do educador, mas deve ser trabalhada com todos para estar lá para todos” • “(...) eu acho que a participação ocorre em todos os momentos da rotina (...)” 	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora reconhece a voz das crianças como fundamental. - Ela afirma que a escuta vai muito para além de somente ouvir a voz das crianças. Nós temos de saber escutar mesmo quando elas não verbalizam. Isto é, através da observação de gestos, ações, reações, outras formas das crianças comunicarem: observar e escutar nas entrelinhas. - A educadora faz referência a estarmos presentes e a ter tempo para escutar a criança. - Ela indica que todos os momentos são de participação.

		<ul style="list-style-type: none"> • “Quer dizer, todos os momentos são de participação. Até o simples fato de lavar as mãos” • “(...) em todos os momentos, uma participação, a distribuir os pacotinhos de leite, a colocar água nos copinhos para beberem água... em todos os momentos.” 	
	A voz das crianças no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> • “Sem dúvida que se envolvem mais [a participar no planeamento]. Porque eles sentem-se implicados no processo, não é? Aquilo [as atividades] faz sentido para eles” • “Desde o momento do acolhimento, em que nós queremos saber como é que eles se estão a sentir, o que é que eles fizeram, que novidades têm para partilhar, e que muitas vezes nessas novidades surgem ideias para projetos e para coisas que vamos fazer, como quando eles estão nas áreas, e descobrem qualquer coisa, ou estão no exterior e viram um inseto...” • “E organizar uma planificação de acordo com esses interesses. Nalguns momentos eles envolvem-se na planificação, noutros momentos eu apresento propostas. E isto também vem daquilo que eu sinto que é o equilíbrio do grupo” • “Porque muitas vezes, quando são só eles a apresentar propostas [no planeamento], chega a uma certa altura e fica tudo confuso e nós sentimos que há crianças que ainda não têm essa capacidade, porque isso também é aquilo que nós sentimos, nós queremos chegar lá.” • “Portanto, eu procuro envolver as crianças nesses projetos que parte das necessidades que eu sinto que elas têm, também das suas curiosidades, dos seus interesses...” 	<p>- A educadora valoriza a opinião e interesse das crianças.</p> <p>- Ela demonstra um compromisso em valorizar a opinião das crianças e a incluí-las nas decisões do planeamento.</p> <p>- Ela valoriza a importância de existir um equilíbrio entre as ideias das crianças e da educadora: umas vezes as crianças apresentam ideias, e noutras as ideias surgem da educadora.</p> <p>- A educadora refere que os projetos partem das necessidades, curiosidades e interesses das crianças.</p>
	A voz das crianças na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • “O processo de avaliação deve ser realizado principalmente com a criança. Porque, se nós formos dar esse feedback, ‘olha, olha, tu já estás a conseguir esperar pela tua vez de falar’, ‘olha, já estás a conseguir pintar tão bem, já estás...’. Isto vai fazer com que eles tenham essa noção. Porque se eu não tenho noção de onde é que eu estou e onde é que eu posso chegar, muito mais difícil eu vou conseguir lá chegar.” • “Isto [a criança envolver-se na avaliação] faz com que a criança se aproprie da própria aprendizagem, desse processo, e que queira atingir esse objetivo. Portanto, tem de ser um envolvimento da criança e das famílias também.” • “Porque é avaliar tudo aquilo que se passa com ela (...) É um diálogo com a família e com a criança” 	<p>- A educadora indica que o processo de avaliação deve ser realizado com a criança.</p> <p>- Ela refere a importância do feedback para que as crianças saibam onde têm de melhorar e o que é esperado que elas alcancem e saibam fazer – isto faz com que a criança se aproprie da própria aprendizagem.</p> <p>- A educadora diz que avaliar envolve tudo o que se passa com a criança na escola e em casa.</p>

Papel do educador na gestão da participação das crianças	Estratégias que as educadoras utilizam para promover a participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Dentro da dinâmica da sala há sempre o espaço de escolha e da autonomia dentro dos vários espaços da sala, que também sofrerão transformações ao longo do ano de acordo com os interesses, os projetos que vamos fazer e que vão surgindo... E portanto, dentro desses espaços as crianças têm autonomia para decidir o que é que vai fazer, com quem é que vai fazer e eles podem escolher” • “Eu habitualmente partilho com eles os interesses, por exemplo, ainda na semana passada, o D. disse que queria fazer um vulcão e insisti duas ou três vezes no vulcão, então partilhei com o grupo todo ‘o que é que vocês acham desta ideia’ e vamos fazer, ou seja, trabalhei esse projeto que veio dele, ‘então e agora, como é que vamos fazer o vulcão?’, ‘e o que é que precisamos para fazer o vulcão?’ (...).” • “E depois [de planearem em conjunto] nós vamos nos orientar, e temos de ir estruturando e disponibilizando os materiais, para que as coisas possam ser organizadas. Porque senão, nada nasce do nada, não é?” • “O conselho [para o sucesso] é sermos sempre humildes, percebemos que estamos sempre a aprender e que é um caminho que, quando se faz com gosto e quando se gosta, é um desafio, às vezes difícil, mas é sempre um caminho feliz” 	<p>- A educadora refere que dentro da sala há sempre espaço escolha para a criança exprimir as suas vontades.</p> <p>- Ela refere que os espaços devem ser adequados às necessidades e interesses das crianças, devendo sofrer alterações consoante os interesses e o desenvolvimento do grupo de crianças se vão alterando.</p> <p>- A educadora aconselha a sermos sempre humildes para aprender coisas novas.</p> <p>- A educadora indica que deve existir partilha e comunicação entre todos os envolvidos.</p>
	Modelo Pedagógico utilizado para promover a participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas todos aqueles [modelos pedagógicos] que envolvem as crianças, que valorizam a criança no seu todo... É lógico que há modelos que eu idealizaria mais, como Réggio Emília, que eu gosto muito, mas não consigo ou sinto ainda muitas limitações para colocar em prática” • “Utilizo um bocadinho de cada [metodologia educativa], mas eu não me coloco em nenhuma dessas, porque eu acho que sou eu (...).” • “Ou seja, é a minha identidade profissional, a minha identidade que foi construída ao longo dos últimos anos, com as coisas que eu vejo que também resultaram para mim. Porque para nós estarmos, para nós conseguirmos entusiasmar as crianças, envolver as crianças, escutá-las, nós próprios temos de estar envolvidos e a sentirmo-nos bem com aquilo que estamos a fazer” • “(...) eu acho que cada um de nós, independentemente da metodologia... deves também fazer aquilo que faz sentido para ti e que te sintas feliz em fazer. Porque se nós estivermos felizes a fazer, se nós estivermos felizes com as crianças, isso passa para elas” 	<p>- A educadora refere as diferentes metodologias que aprendeu como aluna e foi desenvolvendo ao longo dos anos. Contudo, ela utiliza um pouco de cada, não se identificando com nenhuma delas na totalidade.</p> <p>- Para a educadora, a metodologia que ela utiliza é uma criada por ela, através das suas aprendizagens e vivências.</p> <p>- Ela indica que para o educador poder envolver as crianças e escutá-las, deve estar envolvido e sentir-se bem com o que está a fazer: estar feliz para que as crianças também o possam estar.</p>

Relação entre os vários intervenientes	A importância das relações saudáveis	<ul style="list-style-type: none"> • “E prezo muito a questão da relação, porque sem dúvida que se nós tivermos uma boa relação com quem nos rodeia, tudo o resto flui de forma muito mais natural” • “É importante que haja uma boa relação para as pessoas serem elas próprias, para elas poderem dar o melhor de si e mostrar aquilo que sentem” • “Para além da aprendizagem, que seja um espaço onde eles [crianças] estejam felizes e sintam-se bem” • “E é daí, e é desse bom ambiente, e vou referir mais uma vez a questão da relação, e é desse bom ambiente, dessa boa relação, desse prazer entre todos” 	<p>- A educadora refere a importância das relações saudáveis para que haja harmonia e todos os envolvidos se sintam bem a fazerem as coisas.</p> <p>- Seja com as crianças ou com os outros envolvidos, uma relação saudável permite que a pessoa seja ela própria.</p>
	A relação com a família	<ul style="list-style-type: none"> • “Não sei se às vezes os pais têm essa noção, mas eu se calhar não lhes digo formalmente que temos de envolver a criança na avaliação.” 	<p>- A educadora envolve as crianças diretamente na avaliação, mas não comunica essa prática diretamente aos pais.</p>
	O equilíbrio entre as diferentes vozes	<ul style="list-style-type: none"> • “Porque o educador não se pode excluir desta escuta ativa, desta voz. O educador é um elemento do grupo, que deve ser respeitado, valorizado, tanto quanto os outros. Portanto, as coisas que o educador gosta de fazer e com que se sente bem, são tão ou mais importantes do que qualquer outra. Portanto, tem que haver aqui o respeito por isso mesmo, por nós próprios, pela nossa forma de ser e de estar” 	<p>- A educadora indica que o educador também tem direito a sua voz enquanto parte integrante do grupo, pelo que esta se deve unir a da criança e a de todos os envolvidos, criando uma só.</p>
Desafios sentidos pelas educadoras	Dificuldades sentidas pelas educadoras perante a escuta ativa da criança	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) às vezes é difícil e muito desafiador [a profissão], não é? Mas no trabalho com as crianças eu sinto-me muito feliz quando vejo que eles estão a progredir, que eles estão a evoluir (...)”. • “(...) acho que todos os profissionais de educação, sentem muito essa responsabilidade que nós sentimos. Queremos chegar a todo lado, queremos dar-lhes os melhores estímulos, queremos proporcionar-lhes a melhor relação, queremos que eles sejam felizes, que eles estejam na aprendizagem. Sabemos que isso implica muitas vezes introduzir limites e dizer que não” • “Por outro lado, sentimos os grupos, e eu falo por experiência própria, que cada vez mais têm dificuldade em parar, em escutar, em ouvir. Ou seja, eles têm este lado de empreendedor e ativo, mas por outro lado já sinto que se começou a perder algumas capacidades de espera e de escuta, 	<p>- A educadora sente que as crianças são ativas e empreendedoras, com tudo, ao longo do tempo, têm demonstrado dificuldade em esperar e em saber escutar os outros, demonstrando uma preocupação com o sucedido.</p> <p>- Outro desafio que a educadora refere, é que são muitas crianças para uma só educadora, não conseguindo chegar a todo o lado ao mesmo tempo e não desenvolvendo as atividades no seu melhor.</p>

		<p>que são fundamentais. E o nível das atividades que promovemos, do envolvimento que queremos que eles tenham, isto às vezes é um bom, muito difícil de gerir e de equilibrar nos pratos da balança”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E o desafio [da escuta ativa] vem sempre, porque eu também tenho vindo a sentir que as crianças querem muito essa atenção individualizada. E o desafio vem sempre que nós, para escutarmos ativamente as crianças, nós somos uma para muitos” • “Porque não consigo chegar a todo lado ao mesmo tempo” • “E eu vejo cada vez mais que os desafios estão a mudar, porque as crianças que nós tínhamos há 20 anos atrás, não são como o que temos agora. E é muito difícil, muitas vezes, chegar a elas. E portanto, é sem dúvida, um desafio muito grande. Independentemente das metodologias que sigamos, de sentirmos que às vezes fazemos o melhor, outras vezes fazemos o pior, é sentirmos que estamos a dar o nosso melhor” 	<p>- Ela indica que as crianças de há 20 anos não são como nos tempos de hoje, sendo difícil, por vezes, chegar a elas e escutá-las.</p>
--	--	---	--

ANEXO 37 – GUIÃO DA ENTREVISTA À JOANA SOBRE O PORTEFÓLIO

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a curta entrevista sobre o portefólio; • Explicar as razões da entrevista; 	<p>→ “Olha lembraste do portefólio que fizemos? Podes responder a umas perguntas se faz favor?”</p>	Este segmento é estabelecer um clima propício para as questões que se irão seguir, de modo a garantir que a criança se sente confortável.
B Conceção sobre o que é o portefólio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a conceção da criança sobre o que é um portefólio e para que serve; • Identificar o seu envolvimento com a construção do portefólio. 	<p>→ “Sabes o que é um portefólio? Para que serve?”</p> <p>→ “Tu achaste fácil ou difícil fazer o portefólio?”</p> <p>→ “Gostaste de fazer o portefólio? Porquê?”</p>	Perceber como é que as crianças podem participar na construção do seu portefólio e envolver-se na sua própria avaliação
C O que gostou ou não de fazer no portefólio	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que foi mais interessante, desafiador e divertido para a criança na construção do portefólio. • Compreender se existe algo que a criança gostasse de mudar na realização do portefólio. 	<p>→ “O que gostaste mais de fazer no portefólio?”</p> <p>→ “Existe alguma coisa que aches que ainda não és capaz de fazer. Porquê?”</p> <p>→ “Há alguma coisa que gostavas de alterar nele? Porquê?”</p>	
D Conceção da criança sobre a sua participação no portefólio	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da criança relativamente à sua participação na construção do portefólio. 	<p>→ “Achas que as tuas ideias e opiniões estão aqui no portefólio? Ou são só ideias minhas?”</p> <p>→ “Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?”</p> <p>→ “Gostarias de dizer mais alguma coisa sobre o portefólio?”</p>	
E Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a entrevista e agradecer à criança pela sua contribuição. 	<p>→ “Muito obrigada pela tua ajuda!”</p>	

ANEXO 38 – ENTREVISTA À JOANA SOBRE O PORTEFÓLIO

Entrevistadora: Então é assim, tu lembraste de fazer o portefólio comigo?

Joana: Sim

Entrevistadora: Sim? Ok boa! Podes responder então a algumas perguntas?

Joana: Sim

Entrevistadora: Ok então, sabes para que é que é o portefólio? Sabes para que é que ele serve?

Joana: Sim, sei.

Entrevistadora: Então para que é que ele serve?

Joana: Serve para guardar os nossos tesouros.

Entrevistadora: Para guardar os teus tesouros. E o que é que são os teus tesouros?

Joana: São coisas que eu aprendo, que eu sei e que eu faço.

Entrevistadora: E tu o que tu tens no teu portefólio? Lembraste do que que tens no teu portefólio?

Joana: Sim, sei.

Entrevistadora: Então dá-me exemplos de coisas que tu tens lá se faz favor.

Joana: Os canários.

Entrevistadora: Tens lá os canários e mais o quê?

Joana: As folhas com os meus projetos.

Entrevistadora: Boa! Com os teus projetos. E mais alguma coisa?

Joana: O que eu sabia e o que aprendi.

Entrevistadora: Tu achas fácil ou difícil fazer o portefólio?

Joana: Fácil!

Entrevistadora: E o que é que tu gostas mais de fazer? De todo o portefólio, o que gostaste mais de fazer?

Joana: Pintar a capa! E responder às tuas perguntas e tenho lá os meus desenhos e os meus trabalhos.

Entrevistadora: Muito bem! E existe alguma coisa que tu aches que não és capaz de fazer?

Joana: Sim!

Entrevistadora: O quê?

Joana: Trabalhar.

Entrevistadora: Trabalhar? Não és capaz de trabalhar?

Joana: Não.

Entrevistadora: Porque dizes isso?

Joana: Não sei. Não faço bem os trabalhos.

Entrevistadora: Não fazes bem os trabalhos? Porquê? Tens lá trabalhos muito bonitos.

Joana: Eu queria fazer diferente.

Entrevistadora: Querias melhorá-los?

Joana: Sim. Fazia diferente algumas coisas.

Entrevistadora: E no portefólio? Gostarias de mudar alguma coisa?

Joana: Nada! Ele está muito lindo.

Entrevistadora: Boa! Eu também acho. Olha, tu achas que as tuas ideias e opiniões estão lá no portefólio? Ou são só as minhas?

Joana: São as minhas e as tuas. Estão juntinhas.

Entrevistadora: E tu tens muitas ideias?

Joana: Sim!

Entrevistadora: E eu ouvia-te? Ou não ligava ao que me dizias?

Joana: Sim, tu ouves e escreves lá.

Entrevistadora: Tu gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém?

Joana: Sim! À mamã!

Entrevistadora: Tu gostavas que ela o visse?

Joana: Sim!

Entrevistadora: Porquê?

Joana: Porque sim. Porque é muito bom e bonito.

Entrevistadora: Gostavas de dizer mais alguma coisa sobre o portefólio?

Joana: Não.

Entrevistadora: Lembras-te dos papeis que estão atrás dos teus trabalhos?

Joana: Sim.

Entrevistadora: O que é que eram esses papeis? O que tinham? Lembras-te?

Joana: Tinha a dizer o que tinha feito e o que.. como eu fiz o desenho no papel.

Entrevistadora: E tinha mais alguma coisa ou era só isso?

Joana: Tinha o que eu usava. Como eu fiz.

Entrevistadora: E mais alguma coisa?

Joana: E também tinha o que eu queria melhorar e tu uma vez deixaste-me fazer as perninhas e os braços que eu esqueci-me. Ficou melhor.

Entrevistadora: Gostaste mais do desenho?

Joana: (abana a cabeça afirmativamente)

Entrevistadora: Obrigada! Dá cá mais cinco!

Joana: De nada. (Dá mais cinco). Já posso ir brincar?

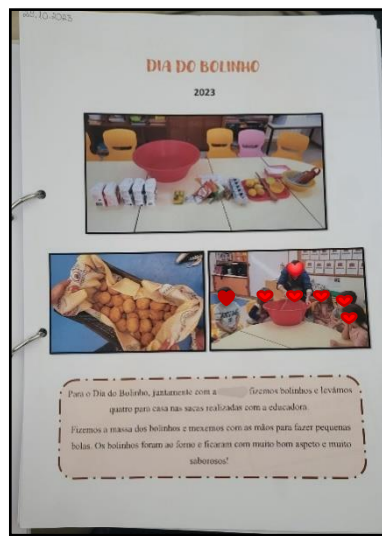
Entrevistadora: Podes sim!

ANEXO 39 – ANÁLISE DE ENTREVISTA À JOANA SOBRE O PORTEFÓLIO

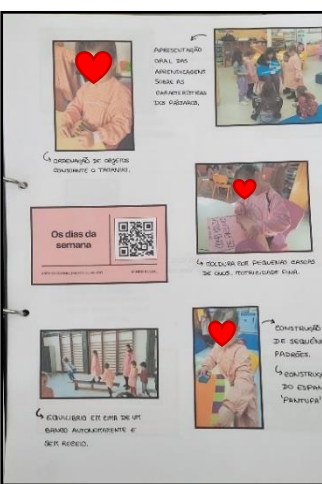
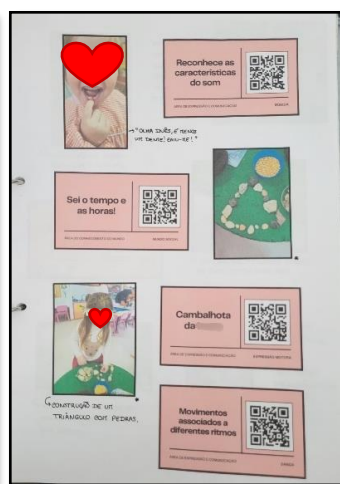
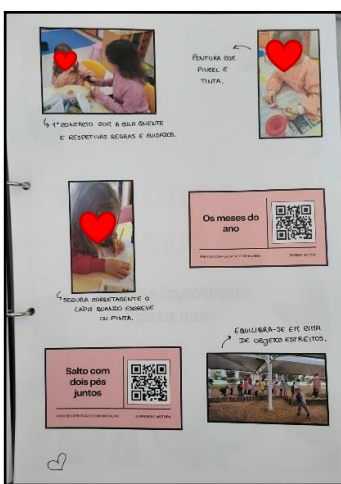
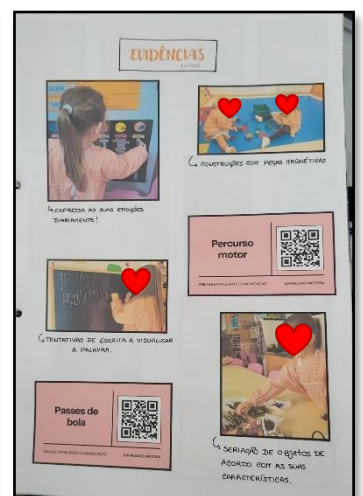
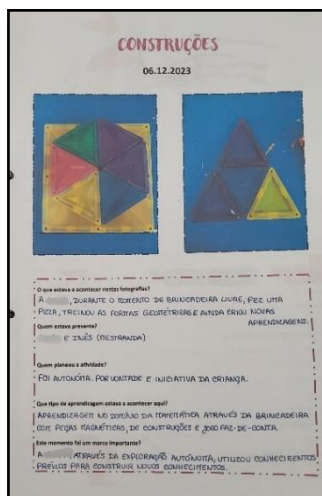
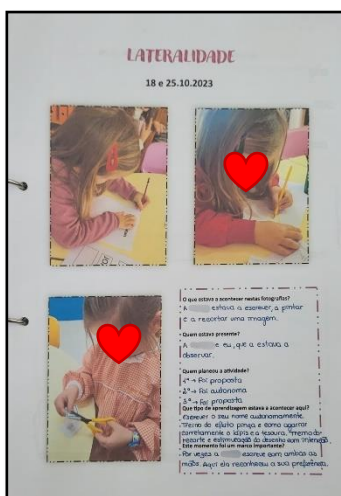
Grelha de análise de contudo – Entrevista à Joana sobre portefólio

Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
Função do Portefólio	<ul style="list-style-type: none"> • Serve [o portefólio] para guardar os nossos tesouros. • São [os tesouros] coisas que eu aprendo, que eu sei e que eu faço. • Os canários (...) As folhas com os meus projetos (...) O que eu sabia e o que aprendi [exemplo de coisas que tem no portefólio]. 	- A criança mostra compreender uma parte da função do portefólio, indicando que serve para guardar as coisas que já sabia, que aprende e que desenvolve ao longo do tempo.
O que gostou mais de fazer no portefólio	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar a capa! E responder às tuas perguntas e tenho lá os meus desenhos e os meus trabalhos. 	- A criança mostra que o que lhe despertou mais interesse foi a construção do portefólio e o facto de ter lá os seus registos, as coisas que faz e que verbaliza.
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Não faço bem os trabalhos (...) Eu queria fazer diferente [os trabalhos]. • Sim [queria melhorar os trabalhos]. Fazia diferente algumas coisas. • Tinha [os papeis colados no verso dos trabalhos] a dizer o que tinha feito e o que.. como eu fiz o desenho no papel (...) Tinha o que eu usava. Como eu fiz (...) E também tinha o que eu queria melhorar e tu uma vez deixaste-me fazer as perninhas e os braços que eu esqueci-me. Ficou melhor. 	<p>- A criança demonstra autoavaliar as suas produções, mostrando querer melhorar algo que não a satisfaz.</p> <p>- A criança reconhece que ao longo do processo foi-se autoavaliando, através da reflexão sobre o que fazia, como o fazia, o que queria melhorar e o que mais gostava nas suas produções.</p>
Escuta da voz da criança no processo	<ul style="list-style-type: none"> • São as minhas [ideias] e as tuas. Estão juntinhas. • Sim [a mestranda escutá-la], tu ouves e escreves lá [nos papeis presentes no portefólio]. 	- A criança indica que se sente escutada em todo o processo e que o portefólio é uma junção das ideias da mestranda com as suas ideias, tendo a participação de ambas as intervenientes na construção do portefólio.
Importância que o portefólio tem para ela	<ul style="list-style-type: none"> • Sim [gostava de mostrar o seu portefólio]! À mamã! • Porque é [o portefólio] muito bom e bonito. • Nada [mudar no portefólio]! Ele [portefólio] está muito lindo. 	- A criança demonstra interesse em mostrar o seu portefólio por sentir que ele está bem feito e bonito, demonstrando a sua apropriação ao mesmo, não querendo fazer-lhe alterações.

ANEXO 40 – EXEMPLOS DE REGISTOS DE ATIVIDADES REALIZADAS NO PORTEFÓLIO



ANEXO 41 – EXEMPLOS DE REGISTOS DE EVIDÊNCIAS AUDIOVISUAIS NO PORTEFÓLIO



ANEXO 42 – EXEMPLOS DE PERSPETIVAS E OPINIÕES DA JOANA NO PORTEFÓLIO

EU GOSTEI DO FILME DOS PASSARINHOS BRANCOS E DE FAZER PIPOCAS. O TILO VIROU PIPOCAS. A INÊS FEZ PIPOCAS E EU TAMBÉM. EU GOSTEI! EU GOSTEI DO PÁSSARO BRANCO PORQUE O PASSARINHO NÃO QUERIA IR PARA A ÁGUA PORQUE TINHA MEDO. FEZ COMO O PÁSSARO VIU O CARANGUEJO A FAZER, FOI PARA BAIXO DA AREIA E CONSEGUIU. JÁ NÃO TEVE MAIS MEDO DA ÁGUA E CONSEGUIU COZER.

Registo que acho importante:

MESTRANDA: "PORQUE ESTÁS A PINTAR O CABELO DE VERDE E AZUL?"

"EU GOSTO, SOU EU!"

I. "E TU TENS O CABELO DESSA COR?"

II. "CLARO QUE NÃO INÊS. EU TENHO O CABELO CASTANHO E UM POUCO LOIRO."

I. "AH OK, ENTÃO E ESTÁS A PINTAR DESSAS CORES PORQUE?"

II. "PORQUE SE EU PINTAR O MEU CABELO, ELE VAI SER ASSIM, COLORIDO. EU SEI DE QUAL COR É O MEU CABELO, MAS EU GOSTO DESTAS CORES."

I. "OK, ENTÃO FAZ AO TEU GOSTO, ERA SÓ PARA EU SABER PORQUE ESTAVAS A PINTAR DESSAS CORES."

Data: 13/11/2023

ANEXO 43 – EXEMPLO DE REGISTOS COM AS CONCEÇÕES ANTERIORES E APRENDIZAGENS DA JOANA NO PORTEFÓLIO

AS ERVILHAS

O QUE SEI ANTES DA SEMEITEIRA?

"É UMA BOLINHA VERDE QUE SE COZE. É BOA PARA COZER. É MOLE."

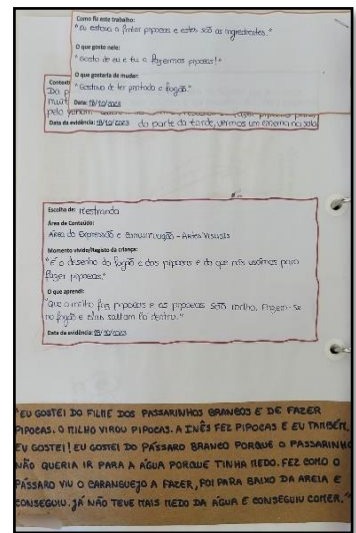
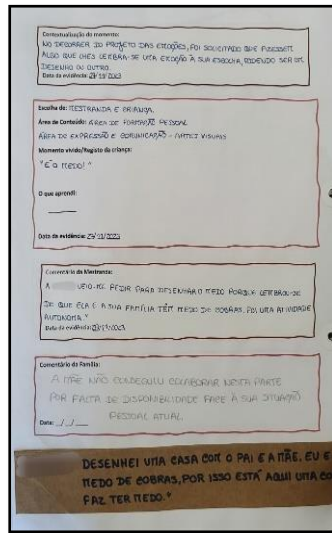
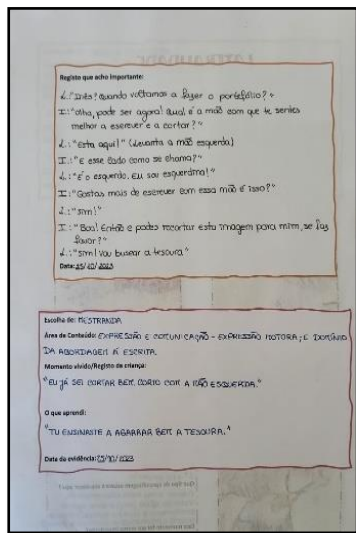
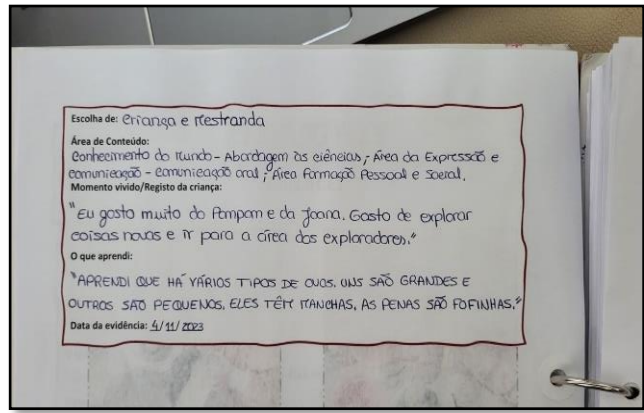
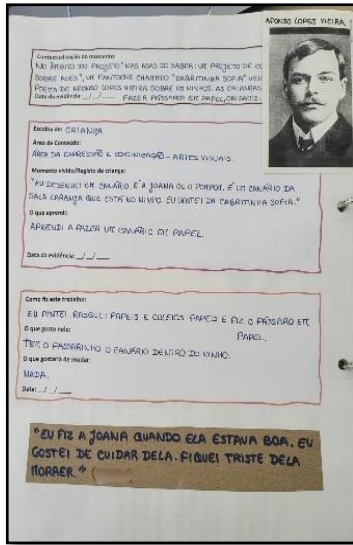
O QUE APRENDI?

"APRENDI COMO NASCER AS ERVILHAS E COMO SEMEIA ERVILHAS E APRENDI QUE CRESCER A VIDA QUE O QUE DA A ERVILHA É A ERVILHEIRA E DA FLOR O SENHOR. PÓS ERVILHAS NUTIR NO BURACINHO E A SEGUIR O SENHOR BURACINHO COM TERRA E AQUELA COISA E NUNCA JÁ ESTAVAR A ENDOVER." "APRENDI CONTIGO E"

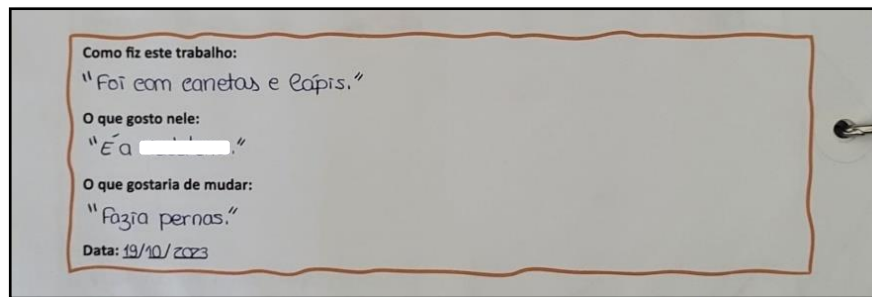
COMO APRENDI?

"A SEMEAR COM O SENHOR. EU SEMEIA ERVILHAS."

ANEXO 44 – EXEMPLOS DE COMENTÁRIOS DA MESTRANDA E DA JOANA NO PORTEFÓLIO



ANEXO 45 – EXEMPLO DE REGISTO CONTÍNUO DE REFLEXÃO DA JOANA NO PORTEFÓLIO



ANEXO 46 – EXEMPLO DE REGISTOS DA FAMÍLIA NO PORTEFÓLIO



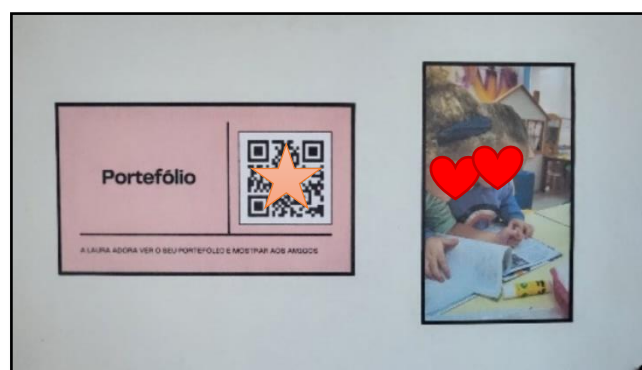
ANEXO 47 – EXEMPLO DE REFLEXÃO, AUTOAVALIAÇÃO E EVOLUÇÃO DA JOANA NO PORTEFÓLIO

Data da evidência: 14.11.2023	Hora: Parte da tarde	Tempo de observação: ?
Intervenientes: Joana e Inês		Observadora: Inês
Contextualização do momento:		
A Joana estava a desenhar nos momentos de brincadeira livre pelas áreas. No dia anterior esteve a fazer o portefólio comigo e a vermos os desenhos dela e o que ela gostava mais no desenho, o que gostava menos e se existia alguma alteração que ela achasse que devia fazer. Ela disse que não tinha feito corpo nem braços.		
Descrição	Observações	
<p>A Joana, após no dia anterior ter visto comigo o que gostaria de alterar no seu desenho que colocou no portefólio, quis fazer um novo desenho.</p> <p>Foi buscar uma folha e ficou a desenhar durante um tempo. No final, chegou ao pé de mim e disse:</p> <p>- “Já fiz os braços e as mãos! E desenhei o corpo. Agora está melhor”</p>	<p>A Joana melhorou por ela própria, através da observação de desenhos antigos e das mudanças que queria efetuar. Ao avaliar comigo o desenho no dia anterior, a Joana refletiu e fez as suas próprias mudanças, aprimorando os seus desenhos.</p> <p>A capacidade de autoavaliação demonstrada pela Joana é notável, pois mostra ser capaz de refletir e tomar medidas para melhorar. Ela demonstrou consciência crítica e predisposição para melhorar.</p>	

ANEXO 48 – SEPARADOR DO PORTEFÓLIO RELATIVO À AVALIAÇÃO DA JOANA

Link: [20240601_131036_2.mp4](#)

ANEXO 49 – A CRIANÇA GOSTA DE VER O PORTEFÓLIO



ANEXO 50 – PORTEFÓLIO COMPLETO

Link: [20240601_131036.mp4](#)