

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré- Escolar: Uma Educação pelos Direitos das Crianças no Jardim de Infância.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Margarida Antunes Pires

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, maio 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Para o Isaac e Noah, as crianças da minha vida.

Para todas as crianças, em especial, para aquelas
que não têm infância.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Ester, que apesar de todos os sacrifícios, ao longo destes anos, permitiram a realização deste sonho. Ficarei eternamente grata. Obrigada tia Nucha pela mão e apoio que me deste quando tudo parecia perdido. Obrigada aos meus irmãos, Catarina e Pedro, pelo orgulho que sempre manifestaram por mim, que me deu o incentivo e o alento que tanto precisei.

Ao João, por todo o companheirismo, por estares ao meu lado e acreditares mais em mim do que eu própria. Foste e és o meu porto seguro.

À Patrícia, Carolina e Diana por terem feito os meus anos em Leiria uma verdadeira aventura. Momentos inesquecíveis foram vividos. Foram a minha segunda família e sem vocês esta experiência não teria sido a mesma. Obrigada.

À professora Maria José Gamboa obrigada por não ter desistido de mim, obrigada por me ter ajudado a encontrar o meu caminho. Obrigada por me ter desafiado a fazer mais e melhor e pelo contributo no meu crescimento enquanto futura Educadora de Infância.

À Bárbara, parceira e amiga, que me acompanhou nos momentos mais felizes e mais turbulentos desta experiência. Sem ti teria sido um percurso mais penoso. Obrigada pela força e pela amizade. Vou ter muitas saudades tuas.

Obrigada aos colegas que me acompanharam, nesta fase tão importante da minha vida, e à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria pelos momentos vividos durante estes anos. Não podia ter escolhido melhor.

Por fim, mas não menos importante, obrigada a todas as educadoras cooperantes, com quem tive o privilégio de contactar e aprender, e a todas as crianças que me desafiaram a ser e a querer ser alguém melhor. Todos os dias.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada faz referência a todo o meu percurso de 2018 a 2020, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este encontra-se dividido em três partes. A primeira parte faz referência à Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche. A segunda e a terceira fazem alusão à Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I e II, respetivamente. Estas três dimensões procuram, essencialmente, refletir sobre algumas das aprendizagens e desafios que surgiram ao longo desta aventura que é ser futura Educadora de Infância. Toda esta experiência caracterizou-se pela construção de saberes científicos e didáticos que sustentaram toda a ação, implicando a mobilização e adaptação destes mesmos conhecimentos e competências à singularidade de cada criança, com quem tive o privilégio de contactar e travar momentos de pura aprendizagem.

De modo a enfatizar a relevância de uma postura crítica e reflexiva, salienta-se que na segunda parte do presente relatório, mais especificamente no segundo capítulo, encontra-se a dimensão investigativa que integra um estudo denominado *Eu tenho direitos! Perspetivas das crianças de um Jardim de Infância*. O presente estudo investigativo seguiu uma metodologia de natureza qualitativa de tipo investigação-ação e teve como pergunta de partida: “Que estratégias pode um/a educador/a implementar para criar condições ou ambientes que levem as crianças a compreender o direito à educação?”. Inerentes a esta encontram-se três objetivos: Identificar as conceções das crianças em relação aos seus direitos; Criar ambientes/recursos pedagógicos que levem as crianças a compreender e a defender os seus direitos, especificamente o da educação; Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

Os resultados evidenciam que uma educação pelos direitos deve ser feita não “**para**” as crianças, mas sim “**com**” as crianças. Se

pretendemos erradicar práticas de desigualdade social, construindo sociedades mais inclusivas, resilientes e pacíficas, onde a justiça impera é importante adotar práticas pedagógicas de participação, onde a voz da criança sobressai e onde estas se podem posicionar criticamente perante o mundo em que vivem.

Palavras-chave

Direitos das Crianças, Educação, Jardim de Infância, Participação

ABSTRACT

This report on Supervised Education Practice refers to my entire journey from 2018 to 2020 within the Masters in Pre-School Education.

This is divided into three parts. The first part refers to the Supervised Teaching Practice in a Nursery Context. The second and third part refer to the Supervised Teaching Practice in Kindergarten I and II, respectively. These three dimensions essentially seek to reflect on some of the learning and challenges that have arisen throughout this adventure of being a future Kindergarten Educator. All this experience was characterized by the construction of scientific and didactic knowledge which supported all the action, implying the mobilization and adaptation of this same knowledge and skills to the uniqueness of each child, with whom I had the privilege of contacting and having moments of pure learning.

To emphasize the relevance of a critical and reflective stance, it is worth mentioning that in the second part of this report, more specifically in the second chapter, there is the investigative dimension which is part of a study called I have rights! Perspectives of children in a kindergarten. This research followed a qualitative methodology of action-research type and had as a starting question: "What strategies can an educator implement to create conditions or environments that lead children to understand the right to education? Inherent to this they find three objectives: To identify the conceptions of children in relation to their rights; To create pedagogical environments/resources that lead children to understand and defend their rights, specifically the rights of education; To reflect on the pedagogical implications of the collected evidence.

The results show that education for rights should be done not "for" children, but "with" children. If we want to eradicate social inequality practices, building more inclusive, resilient

and peaceful societies, where justice prevails, it is important to adopt pedagogical practices of participation, where the child's voice stands out and where they can critically position themselves before the world in which they live. Only through their active participation will it be possible to live out the right to education in its fullest form and put into practice what is already stated in theory: rights as a universal matter.

Keywords

Children's Rights, Education, Kindergarten, Participation

ÍNDICE

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice.....	vii
Índice de Fotografias.....	xii
Índice de Figuras.....	xiv
Índice de Tabelas	xv
Abreviaturas	xvi
Introdução.....	1
Parte I – Percurso em Contexto de Creche.....	3
Capítulo I- Dimensão Reflexiva de Creche.....	3
1. Apresentação do Contexto Educativo em Creche.....	3
1.1 Caracterização da Instituição	3
1.2 Caracterização do Grupo de Crianças.....	3
1.3 Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos.....	4
1.4 Importância das Rotinas.....	7
2. O Ciclo de Observação, Planificação, Ação, Avaliação e Reflexão – Princípios de uma Prática Educativa	8
2.1. Observação	9
2.2 Planificação	10
2.3 Ação.....	11
2.4 Avaliação/Reflexão	12
Parte II – Percurso em Jardim de Infância I.....	13

Capítulo I- Dimensão Reflexiva de Jardim de Infância I.....	13
1. Apresentação do Contexto Educativo: Jardim de Infância I.....	13
1.1 Caracterização da Sala de Atividades.....	13
1.2 Organização do Tempo Pedagógico da Sala Pessoa	15
1.3 Caracterização do grupo de Crianças	17
2. Ciclo Pedagógico: Da observação à Reflexão	19
2.1. Momentos de Brincadeira Livre em Jardim de Infância.....	20
2.1.1 O Brincar é um Assunto Sério: Potencialidades do Brincar “Para lá das Portas”.....	20
2.2 Documentação Pedagógica	22
3. Metodologia de Trabalho por Projeto- Nós e os Mapas.....	24
3.1. Contextualização do Projeto “Nós e os Mapas”.....	24
3.2. Fases do Projeto “Nós e os Mapas”	24
Capítulo II – Dimensão Investigativa- “Eu tenho Direitos!” – Perspetivas das Crianças de um Jardim de Infância.....	31
1. Introdução	31
2. Enquadramento Teórico.....	33
2.1 Um Corpus de Direitos e a Transformação do Estatuto da Criança.....	33
2.1.1 A Importância do Agir do/a Educador/a de Infância na Construção dos Direitos das Crianças	36
2.1.1.1 O Jardim de Infância como Palco para a Voz da Criança.....	38
2.2 A Imagem da Criança Representada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	40
2.3 Referencial de Educação para o Desenvolvimento e a Educação Pré-Escolar	43

3. Metodologia	45
3.1 Opções Metodológicas	45
3.2 Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação	45
3.3 Contexto de Investigação e Participantes do Estudo	46
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	47
3.5 Procedimentos	48
3.5.1 Ética na Pesquisa com Crianças	48
3.5.2 Apresentação da Intervenção Pedagógica.....	49
3.6 Técnica de Análise de Dados	55
4. Apresentação, análise e Discussão de Dados	56
4.1 CRIANÇA T	57
4.2 CRIANÇA M.....	60
4.3 CRIANÇA E	63
4.4 CRIANÇA L.	66
5. Conclusões	70
5.1 Conclusões do Estudo Investigativo.....	70
5.2 Limitações do Estudo Investigativo	75
Parte III- Percurso em Jardim de infância II	75
Capítulo I- Dimensão Reflexiva em Jardim de Infância II	75
1. Apresentação do Contexto Educativo do Jardim de Infância II	75
1.1 Caracterização da Instituição	75
1.2 Caracterização do Grupo de Crianças.....	75
2. A Importância da Organização do Ambiente Educativo- Que Desafios para o Educador?	78
2.1. Organização do Tempo Pedagógico da Sala Laranja	78
2.2 Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos.....	80

2.2.1. Ambientes Lúdicos e de Maravilhamento.....	81
2.2.2. Organização de ambientes emergentes da leitura e da escrita.....	82
3.Uma Nova Experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto:	86
Conclusão Geral do Relatório	93
Bibliografia.....	94
Anexos.....	102
Anexo I- Exemplo de Planificação em Contexto de Creche- 7 de janeiro de 2019..	102
Anexo II- Exemplo de Reflexão em Contexto de Creche- 7 a 9 de janeiro de 2019	103
Anexo III- Exemplos de ambientes criados para algumas das Propostas Educativas em Contexto de Creche	107
Anexo IV- Exemplo de Avaliação em Creche- Avaliação do dia 7 de janeiro de 2019	113
Anexo V- Exemplo de Planificação em Jardim de Infância I- 15 de maio de 2019.	114
Anexo VI- Exemplo de Reflexão em Jardim de Infância I- Reflexão de 13 a 15 de maio de 2019.....	116
Anexo VII- Exemplo de Avaliação em Jardim de Infância I- Avaliação de 15 de maio de 2019	119
Anexo VIII- Documentação Pedagógica Sobre o Estudo Investigativo em Torno dos Direitos das Crianças.....	120
Anexo IX- Imagens da Construção da Cidade de Leiria com Materiais de Fim Aberto	122
Anexo X- Guião da Entrevista para o Estudo Investigativo.....	126
Anexo XI- Autorização aos Encarregados de Educação para a Participação das Crianças no Estudo Investigativo.....	128
Anexo XII- Cartões Utilizados para o Jogo <i>Necessidades e Desejos</i>	129
Anexo XIII- Mural “Todas as crianças têm direito a:”	133
Anexo XIV- Entrevistas Iniciais das Crianças T, M, E, L	134
Anexo XV- Entrevistas Finais das Crianças T, M, E, L	141

Anexo XVI- Transcrição de Algumas Intervenções na Proposta do vídeo o <i>Lápis Mágico de Malala</i>	146
Anexo XVII- Transcrição de Algumas Intervenções na Proposta da Exploração da Notícia	148
Anexo XVIII- Exemplo de Reflexão em Contexto de Jardim de Infância II- 11 a 13 de novembro de 2019	150
Anexo XIX- Exemplo de Avaliação em Contexto de Jardim de Infância II- 11 de novembro de 2019.....	156
Anexo XX- Documentação do Projeto da Sala Laranja.....	158

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Um novo interesse por explorar: carrinhos de brincar e estradas.....	5
Fotografia 2- Suporte de exploração dos carrinhos de brincar.....	5
Fotografias 3 e 4 - Ambientes que aguçam a curiosidade.....	5
Fotografias 5 e 6- Á descoberta das potencialidades de novos recursos.....	6
Fotografia 7- Aves realizadas com o barro e elementos da Natureza.....	6
Fotografia 8- Explorações na mesa de luz.....	6
Fotografia 9- A descobrir o mundo que nos rodeia.....	7
Fotografia 10- A desafiar as capacidades motoras no terreno com relevo acidentado no Pinhal.....	7
Fotografia 11- Materiais de fim aberto e a promoção da imaginação e criatividade.....	7
Fotografia 12- Momentos de higiene e exploração de livros.....	7
Fotografia 13- Interação com os pares nas brincadeiras livres de faz-de-conta.....	7
Fotografia 14- Entreadajuda entre pares e a autonomia em vestirem o bibe sem o auxílio do adulto.....	8
Fotografia 15 - Autonomia na hora das refeições.....	8
Fotografia 16- Exemplo de uma construção de um foguetão.....	15
Fotografia 17- A negociação e a colaboração num só desenho.....	17
Fotografia 18- Observação diária da germinação de sementes.....	17
Fotografia 19- Experiência com a luz: o surgimento de um arco-íris.....	17
Fotografia 20- Bicarbonato de sódio e a experiência dos balões.....	17
Fotografias 21 e 22- Evolução da C. no manuseamento dos lápis de cor.....	18
Fotografias 23- Exploração de Livros.....	18
Fotografias 24- Projetos de Construções.....	18
Fotografias 25- Idas ao Pinhal.....	18
Fotografia 26- Peças do puzzle- Regiões de Portugal.....	27
Fotografia 27- Exploração do mapa de Leiria.....	27
Fotografia 28- Trabalho de grupo na realização das composições visuais de Leiria.....	27
Fotografia 29- Pesquisas no computador.....	27
Fotografia 30- Apresentação das composições visuais.....	27
Fotografia 31- Exploração das pinturas rupestres.....	28
Fotografia 32- Mural com as pinturas rupestres.....	28
Fotografia 33- - O pensamento crítico através da observação de fotografias.....	29
Fotografias 34 e 35- Exposição da cidade de Leiria.....	30
Fotografia 36 – Jogo Necessidades e Desejos.....	51
Fotografia 37 – Exploração do jogo Necessidades e Desejos.....	51

Fotografia 38- Exploração do vídeo O lápis mágico de Malala.....	52
Fotografias 39, 40 e 41- Desenhos relacionados com os direitos realizados em momento de brincadeira livre.....	54
Fotografia 42- Discussão de ideias para a realização do mural e entrevista.....	54
Fotografia 43- Realização das composições visuais com canetas de feltro e aguarelas para o mural dos Direitos das Crianças.....	54
Fotografia 44 - Mural dos Direitos das Crianças.....	54
Fotografia 45- Entrevista sobre os Direitos das Crianças com a colaboração dos pequenos jornalistas da Sala Pessoa.....	54
Fotografia 46- Notícia exposta num dos corredores da Instituição.....	54
Fotografia 47- Interação e negociação antes de um jogo com a bola.....	77
Fotografia 48- M. a partilhar os recortes de revistas que fez para os seus pares.....	77
Fotografias 49, 50, 51, 52- Alguns dos interesses das crianças da Sala Laranja: a exploração de livros, da plasticina, momentos na área da casinha e propostas de expressão motora.....	78
Fotografia 53- Um exemplo de uma exploração integrada na matemática no decorrer de um momento de brincadeira livre (à descoberta de padrões).....	79
Fotografia 54- Criar formas com as figuras geométricas.....	82
Fotografia 55- Jogo da caça ao tesouro- no à descoberta dos sacos da requisição de livros.....	82
Fotografia 56- Momentos de apresentação das composições realizadas em grande grupo.....	85
Fotografia 57 e 58- Quadro de giz e quadro magnético para apoiar as tentativas de escrita espontâneas por parte das crianças.....	85
Fotografia 59- Abecedário da sala.....	85
Fotografia 60, 61, 62- Tentativas de escrita.....	85
Fotografia 63- Tentativas de leitura de histórias.....	85
Fotografia 64- Entrevista à Educadora da Sala Verde.....	88
Fotografias 65 e 66- Realização das páginas e ilustrações da obra <i>Se eu fosse</i>	89
Fotografia 67- Contracapa da Obra <i>Se eu fosse</i>	90
Fotografia 68- Primeiro contacto com o livro <i>Se eu fosse</i>	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Algumas contribuições das Crianças sobre o Projeto <i>Nós e os Mapas</i>	30
Figura 2 - Fases do estudo investigativo.....	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Mapa Conceptual do Projeto Nós e os Mapas.....	25
Tabela 2- Categorias e Subcategorias de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas.....	55
Tabela 3- Concepções da Criança L. na 1.º e 2.º Entrevista.....	57
Tabela 4- Concepções da Criança L. na 1.º e 2.º Entrevista.....	60
Tabela 5- Concepções da Criança L. na 1.º e 2.º Entrevista.....	63
Tabela 6- Concepções da Criança L. na 1.º e 2.º Entrevista.....	66
Tabela 7: Mapa Conceptual Projeto da Sala Laranja.....	87

ABREVIATURAS

CDC- Convenção dos Direitos das Crianças

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RED- Referencial de Educação para o Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este pretende ilustrar de um modo reflexivo e crítico todo o percurso e experiências vivenciadas, tanto em contexto de Creche bem como em Jardim de Infância, nos anos letivos de 2018 a 2020. Neste, é ainda apresentando um estudo investigativo desenvolvido em torno do tema dos direitos das crianças, com principal destaque no direito à educação. Deste modo, o presente relatório divide-se em três partes. A primeira faz referência à PES em contexto de Creche, a segunda ao contexto de Jardim de Infância I e, por fim, a última parte faz alusão ao contexto de Jardim de Infância II.

A parte I é composta por um capítulo, onde são apresentados alguns tópicos, tais como, a importância das rotinas em contexto de Creche, a relevância da organização do ambiente educativo para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo e ainda o ciclo pedagógico como o fundamento de toda a filosofia que deve presidir num contexto educativo de qualidade.

Por sua vez, a parte II é constituída por dois capítulos. O primeiro remete para a dimensão reflexiva em Jardim de Infância I, onde é explorada a importância do brincar “para lá das portas” de uma sala de atividades, a importância da documentação pedagógica, e onde é apresentada a primeira experiência realizada através da Metodologia de Trabalho por Projeto denominado *Nós e os Mapas*. Por sua vez, o segundo capítulo faz referência a um estudo desenvolvido em torno do tema dos direitos das crianças, mais especificamente o direito à educação, em contexto de Jardim de Infância. Neste podemos encontrar o enquadramento teórico, as opções metodológicas, a respetiva pergunta de partida, os objetivos e ainda o contexto da investigação e os participantes do estudo. Posteriormente, são enunciados os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos, a técnica de análise de dados utilizada e ainda a apresentação e discussão dos mesmos. Este terminará com as respetivas conclusões do estudo e as limitações inerentes ao mesmo.

Na parte III, finalizamos com a dimensão reflexiva referente ao contexto de Jardim de Infância II, onde é explorada a importância dos ambientes lúdicos e de maravilhamento

nos Jardins de Infância, a importância da organização de ambientes emergentes da leitura e da escrita e onde é apresentada uma nova experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Para finalizar será apresentada uma conclusão geral. É de destacar que no presente Relatório irão surgir os desafios por mim superados, as aprendizagens, emoções e todo o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto futura Educadora de Infância, que acredita que as crianças merecem ter ao seu lado adultos que as compreendem, que criam contextos onde estas possam desenvolver todas as suas maravilhosas e diversas potencialidades e que baseiam a sua relação com as crianças na ética e no respeito. Acima de tudo que lutam para que todas as crianças, sem exceção, possam ter direito a infâncias plenas. Sempre.

PARTE I – PERCURSO EM CONTEXTO DE CRECHE

CAPÍTULO I- DIMENSÃO REFLEXIVA DE CRECHE

I. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE

1.1 Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação de Infância - Creche, referente ao 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizada no Colégio Infantil *Cubo Mágico*, que se localiza geograficamente no concelho de Leiria. Esta instituição assenta na filosofia e nos princípios que sustentam a abordagem *Reggio Emilia*, modelo curricular que defende uma educação feita para todas as crianças e onde estas têm a possibilidade de desenvolverem todo o seu potencial e os mais importantes alicerces para a vida futura em sociedade. O *Cubo Mágico* dá resposta a duas valências, sendo elas a Creche e o Jardim de Infância, tendo capacidade total para 123 crianças.

1.2 Caracterização do Grupo de Crianças

A Sala onde realizámos a presente PES denominava-se de Sala *Gaudí*, pertencia à faixa etária dos 2/3 anos e era composta por dezoito crianças, sendo nove do sexo feminino e outras nove do sexo masculino. Não existia nenhuma criança com Necessidades Específicas.

Relativamente aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do grupo é de salientar que eram bastante heterogéneos, porém, foi-nos permitido observar alguns aspetos em comum no progresso das crianças. No que concerne ao domínio da motricidade, estas evidenciaram, por exemplo, mais agilidade e autonomia no modo como manipulavam os talheres e mais destreza e perspicácia ao subirem as escadas. Tal como sugerem Papalia, et al., (2001), de um modo gradual, nestas idades, as tentativas das crianças em alternarem os pés invés de subirem os degraus, um de cada vez, tornam-se mais evidentes (Papalia, et al., 2001). Outras evoluções do grupo foram relativas ao controlo esfinteriano. Grande parte das crianças deixaram as fraldas e iniciaram a utilização frequente dos bacias e das sanitas. Um outro progresso bastante visível foi no modo como comunicavam, passando de um discurso holográfico, confirmando-se com o que a investigação tem apontado que “[...] as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases.” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 19), ou telegráfico, para um discurso mais claro, fluente e extenso. Relativamente ao domínio Psicossocial, apesar de algumas discórdias que surgiam, devido principalmente ao facto das crianças se

encontrarem na fase do egocentrismo, ou seja, fase a qual “[...] estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros.” (Papalia, et al., 2001, p. 316), a partilha de objetos e a interação entre pares também se foi tornando mais habitual. Ainda no que concerne às características deste grupo, é de destacar que as crianças manifestavam uma grande relação de proximidade com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, eram bastante amigáveis, carinhosas, comunicativas e acima de tudo muito curiosas, com uma predisposição incrível para explorarem tudo o que estava ao seu redor. Relativamente aos seus interesses, estes também eram muito díspares e diversos, porém, o desenhar e o pintar, os animais, os carrinhos de brincar, os jogos de encaixe, as idas ao pinhal, propostas educativas que envolvessem a luz e a sombra, a exploração e o contacto com os livros e as brincadeiras do faz-de-conta são os que mais sobressaíam.

1.3 Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos

Na presente PES, percebemos realmente a importância da organização do ambiente educativo para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo. Segundo alguns autores, este “[...] é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe [...]”. (Edward, et al., 2016, p. 148). Perante isto, o papel do/a educador/a passa, essencialmente, pela organização planeada, ou seja, a construção de um ambiente que espelhe as intencionalidades educativas, que facilitem a construção de aprendizagens e o desenvolvimento por parte das crianças. Através de uma observação atenta e de uma avaliação regular, deve ainda fomentar um espaço pedagógico que seja responsivo face às necessidades e interesses do grupo que acompanha, sendo ainda de destacar que este mesmo espaço deve caracterizar-se pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e ao aprender (Formosinho, et al., 2012).

A sala *Gaudí*, tal como toda a instituição, assumia-se como um espaço amplo, com cores neutras, com muita luminosidade devido às grandes janelas que possuía, convidativa, acolhedora e dedicada às crianças. Era um espaço flexível, sendo que por este motivo, foram surgindo algumas alterações na mesma para poder assim “[...] acompanhar o crescimento e os interesses das crianças e para provocar novos desafios e novos interesses.” (Formosinho, et al., 2018, p. 101). Deste modo, tanto eu como a minha colega de Prática Pedagógica, procurámos sempre que a organização do espaço proporcionasse as condições necessárias para despertar a vontade e o desejo de

participar por parte das crianças. Exemplo disso, foi quando através da escuta ativa se tornou evidente o interesse geral que estas nutriam por carrinhos de brincar e estradas. Assim, foi criada uma área específica para que estas pudessem explorar esta nova motivação (Fotografias 1 e 2). Por esta razão, as áreas que a sala de atividades contemplava não eram estáticas pois, tinham como premissa os interesses e necessidades do grupo.



Fotografia 1 - Um novo interesse por explorar: carrinhos de brincar e estradas.



Fotografia 2 - Suporte de exploração dos carrinhos de brincar.

Sinto também que nesta experiência em contexto de Creche, a organização dos ambientes foi “para lá das paredes” da sala de atividades, sendo que tivemos a oportunidade de dinamizar diferentes propostas educativas em diversos espaços da instituição. A partir destes mesmos espaços, conseguimos transformá-los em ambientes lúdicos que fossem ao encontro do que as crianças precisavam e pretendiam e ainda das nossas intencionalidades educativas. Exemplo disso foi quando, em conjunto, numa das salas de arrumação, criámos um ambiente de exploração que se assemelhava a uma selva, onde o grupo teve a oportunidade de contactar com algumas das principais curiosidades que manifestavam no momento: os animais, a exploração da luz e de livros (Fotografias 3 e 4). Assim, através da organização de ambientes de suspense e mistério pudemos: criar momentos de exploração que suscitasse na criança vontade de participar; promover ambientes de exploração dos objetos (animais de brincar) em contacto com uma fonte de luz; promover momentos de escuta e de reprodução de sons de animais; dar a conhecer alguns dos animais terrestres e aquáticos; criar momentos de interação entre pares e o contacto com o livro em contextos diversificados.



Fotografias 3 e 4- Ambientes que aguçam a curiosidade.

Relativamente aos recursos pedagógicos, esta sala continha uma variedade de materiais interessantes e estimulantes, com diferentes texturas e funcionalidades que, por sua vez, iam ao encontro das características desenvolvimentais das crianças. Estes eram organizados e colocados em recipientes transparentes e dispostos em armários e prateleiras que se encontravam ao alcance das crianças (puzzles, jogos de encaixe, jogos de enfiamento, lápis de cor, animais de brincar, ímanes, livros, etc.). Alguns dos

recursos foram sendo introduzidos intencionalmente no ambiente educativo de modo a potenciar novas aprendizagens. Exemplo disso foi quando as crianças manifestaram um especial interesse em realizarem explorações em mesa e pelo desenho. Neste momento percebemos que seria uma ótima oportunidade para introduzirmos recursos que desafiassem novas capacidades: canetas de feltro e tesouras (Fotografias 5 e 6). Com esta proposta conseguimos proporcionar ambientes em que as crianças puderam, efetivamente, contactar com materiais díspares do habitual, a exploração e o desenvolvimento da motricidade fina, a coordenação óculo manual, a orientação espacial e ainda momentos de autonomia.



Fotografias 5 e 6 - Á descoberta das potencialidades de novos recursos.

Outro exemplo de introdução de novos recursos e experiências foi quando as crianças manifestaram interesse por diferentes espécies de aves e pela luz. Assim, criámos ambientes educativos em que estas puderam explorar um novo recurso e uma nova textura (barro juntamente com alguns elementos da natureza anteriormente recolhidos) e com eles construir as aves que mais gostassem (Fotografia 7). Numa fase posterior, uma vez manifestado o fascínio pela luz, tivemos a oportunidade de explorar os elementos da natureza, que serviram para a realização da composição em barro, numa mesa de luz (Fotografia 8). Esta passou a ser utilizada diversas vezes nas nossas propostas educativas pois, promovia o fascínio e o maravilhamento das nossas crianças, envolvendo tal como sugerem Carvalho & Portugal (2017) o sentimento de que descobrir é positivo, gera prazer e desejo por perceber o que está ao nosso redor (Carvalho & Portugal, 2017).



Fotografia 7 - Aves realizadas com o barro e elementos da Natureza.



Fotografia 8 - Explorações na mesa de luz.

Relativamente ao espaço exterior, este encontrava-se cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das propostas do espaço interior. É ainda de destacar que nestes mesmos espaços havia algumas estruturas para as crianças brincarem e desafiarem as suas capacidades motoras, sendo de revelar que tal como no espaço interior, este também contemplava inúmeros objetos de fim aberto que apelavam à imaginação, à realização de experiências ativas e favorecia o desenvolvimento cognitivo e social. (Fotografias 9, 10 e 11)



Fotografia 9 - A descobrir o mundo que nos rodeia.



Fotografia 10 - A desafiar as capacidades motoras no terreno com relevo acidentado no Pinhal.



Fotografia 11 - Materiais de fim aberto e a promoção da imaginação e criatividade.

1.4 Importância das Rotinas

No contexto educativo em Creche tivemos ainda a oportunidade de compreender o papel fulcral que as rotinas diárias desempenham no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Percebemos que as rotinas não remetem apenas aos cuidados diários, mas tratam-se também de tempos preciosos para se promover algumas intencionalidades educativas tal como, por exemplo, assegurar à criança momentos de autonomia (comer sozinho) e de participação ativa (pôr e levantar a mesa) durante o momento de refeição, proporcionar à criança momentos de comunicação e de diálogos com uma linguagem cuidada na troca de uma fralda, o contacto com livros nos momentos de higiene (Fotografia 12), incentivar na criança o sentimento de responsabilização através da arrumação dos materiais que esteve a explorar ou ainda a interação e a partilha com os seus pares num momento de brincadeira livre (Fotografia13), etc. Todos os momentos da rotina diária são tempos de desenvolvimento visto que “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias primas do seu crescimento.” (Post & Hohmann, 2003, p. 193).



Fotografia 12 - Momentos de higiene e exploração de livros.



Fotografia 13 - Interação com os pares nas brincadeiras livres de faz-de-conta.

Outro assunto que nos despertou o interesse foi a importância de criarmos rotinas diárias previsíveis, consistentes e ao mesmo tempo flexíveis de modo a promover na criança um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado, permitindo-lhe prever os acontecimentos do seu quotidiano e construir as suas ações, tal como menciono numa das minhas reflexões:

[...] reparei que as rotinas diárias têm uma importância bastante elevada “[...] pois a criança encontra-se num processo de desenvolvimento e de construção do Eu, conquistando a sua autonomia e, por isso, há necessidade de implementar rotinas, para

que a criança se possa autocontrolar e pré-antever, confortando-a dando-lhe certa segurança.” (Eichmann, 2014, p. 40). (Reflexão 1: 18 a 26 de setembro).

É ainda de destacar que no quotidiano em Creche, tanto os momentos de cuidados bem como as propostas educativas realizadas são meios muito propícios para criarmos uma relação afetiva forte com as nossas crianças, tornando-se fulcral ter em consideração que cada uma delas é “[...] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (Silva, et al., 2016, p. 8). Perante isto, torna-se crucial ter-se em atenção aos ritmos de desenvolvimento das mesmas, proporcionando um ambiente de bem-estar a cada uma delas. Assim sendo, as interações positivas, os cuidados de rotina, as atividades livres ou orientadas, a atenção ao bem-estar e as nossas intencionalidades educativas, nos diferentes momentos do quotidiano são, efetivamente, o fundamento de toda a filosofia que deve presidir num contexto educativo de qualidade. Para além disso, sentimos que foi devido às rotinas diárias que as crianças se tornaram mais autónomas no momento da refeição (Fotografia 15), de se vestirem (Fotografia 14) ou até mesmo no controlo dos esfínteres, tendo algumas das crianças deixado as fraldas e passado a utilizar o bacio e a sanita, como já vim a referir. Ao nível da linguagem, esta tornou-se mais clara e extensa e nos momentos de higiene não dependiam tanto dos adultos que as acompanhavam.



Fotografia 14 - Entreaajuda entre pares e a autonomia em vestirem o bibe sem o auxílio do adulto.



Fotografia 15 - Autonomia na hora das refeições.

2. O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, AÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO – PRINCÍPIOS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Criar contextos de aprendizagem significativos para a criança pressupõe uma extrema atenção ao ciclo da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, pois, ajuda o/a educador/a a tomar decisões mais fundamentadas, a estreitar relações com as crianças e famílias e ainda a planear os próximos passos na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017).

Os princípios orientadores da abordagem *Reggio Emilia* apontam para a necessidade de pensar o ciclo pedagógico acima referido, considerando a premissa das crianças enquanto seres competentes, ativas, com direitos, que detêm diversas potencialidades e a quem devem ser dadas as possibilidades necessárias para que estas explorem e

descubram o ambiente que as envolve, construindo autonomamente significados através destas experiências (Formosinho, et al., 2018). Assim, o/a educador/a deve adequar a sua ação perante cada uma delas e planejar propostas educativas de acordo com os interesses e necessidades que estas manifestam, dando origem a um currículo individualizado e emergente. Considerando a especificidade curricular deste modelo, tentámos que a presente PES assentasse no desenvolvimento do trabalho **com e para** as crianças.

2.1. Observação

Neste ciclo, o processo de observação é um fator crucial e indispensável para a construção de relações positivas com as crianças e ainda para o desenvolvimento de todas as experiências educativas. Segundo Parente (2012), os educadores devem ter em consideração uma escuta e observação atenta para que “[...] as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem respostas às necessidades das crianças [...]” (Parente, 2012, p. 5). Observar consiste então em olhar, ver e escutar as mesmas em atividades individuais, enquanto interagem com os seus pares, adultos, com o ambiente que as envolve e com os diferentes recursos pedagógicos que estes contêm. Assim sendo, percebi que só através de uma observação minuciosa e do uso da escuta ativa, poderia ter acesso a registos e descrições essenciais para que, tanto eu como a minha colega de Prática Pedagógica, pudéssemos conhecer cada vez melhor cada criança, adaptando as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação, promovendo assim o desenvolvimento holístico e integrado.

Focalizando a atenção nas experiências de aprendizagem planeadas, é de destacar que tentámos sempre que estas surgissem e tivessem como base as evidências anteriormente observadas e escutadas pelas crianças, tal como apresento no seguinte excerto de uma das nossas planificações:

Esta planificação surge em seguimento de uma proposta educativa realizada em semanas anteriores, em que algumas crianças manifestaram interesse em encher e esvaziar com bolas de esferovite os carrinhos de brincar que se encontravam na sala de atividades. Deste modo, tendo em conta, uma vez mais, os interesses manifestados pelas crianças, esta semana a proposta educativa terá como enfoque a aquisição das primeiras noções do conceito de “cheio” e “vazio”. [...] (Anexo I-Planificação de 7 de janeiro de 2019)

No que concerne aos momentos de registo é de destacar que nem sempre foram fáceis, pois, o conciliar ambas as ações, tentando dar a atenção devida às crianças enquanto recolhíamos evidências foi uma das nossas principais dificuldades. Contudo, de um

modo progressivo, fomos selecionando algumas técnicas que para nós se tornaram mais apropriadas e eficientes, tais como, simples anotações de ocorrências significativas, que para colmatar esta dificuldade muitas das vezes eram realizadas no período de descanso das crianças ou no final do dia, ou a vídeos e a fotografias. Todos estes registos serviram como base para a realização das propostas e para posterior avaliação e reflexão das mesmas, de modo a melhorar a resposta educativa e a alcançar as respetivas intencionalidades.

2.2 Planificação

No que concerne à planificação é de ressaltar que o/a educador/a deve criar um ambiente aberto a planificações **para e com** as crianças. Assim, para além de tentarmos que estas correspondessem às necessidades, disposições e sugestões das crianças e que tivessem por base as evidências anteriormente recolhidas, através de algumas conversas com a nossa educadora cooperante tomámos consciência de que deveríamos ainda ter em consideração muitos outros aspetos. Exemplos desses aspetos são a razão de planificarmos uma determinada proposta educativa e não outra, a sua origem, se a proposta trará algum tipo de benefício às crianças tal como, por exemplo, a nível motor, cognitivo, linguístico, emocional, social, etc. É importante referir que face às características do grupo, tanto eu como a minha colega de PES, baseamo-nos nos princípios defendidos por Carvalho & Portugal (2017) e tivemos como principais intencionalidades a promover, tanto nas rotinas de cuidados diários bem como nas propostas orientadas, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, tentando que as crianças pudessem compreender que descobrir é prazeroso e que podem ter um efeito sobre tudo o que as envolve; promover o desenvolvimento social e comunicacional, criando momentos que envolvessem o autocontrolo, o estabelecimento de interações e relações de confiança positivas, o sentido de cooperação e ainda de partilha. Por fim, uma outra intencionalidade foi a promoção de um sentido de segurança e autoestima positiva, sendo nosso objetivo levar as crianças a sentirem um maior domínio dos seus próprios corpos, dos seus comportamentos e do mundo, através de ambientes que promovessem o sentido de identidade, de pertença, confiança e a autonomia.

Outro aspeto a considerar na ação pedagógica em Creche é a crescente necessidade de refletir sobre a organização das propostas educativas. Assim, importa sempre refletir sobre a pertinência de realizar as atividades em grande ou pequeno grupo, identificando

os espaços mais convenientes para a realização das mesmas e ainda sobre o tempo e os materiais necessários, de modo a proporcionar propostas num ambiente educativo flexível, promotor de aprendizagens, desafiante, estimulante, potenciador de autonomia e de relacionamentos agradáveis e positivos. No decorrer desta experiência, e tal como menciono no seguinte excerto de uma das minhas reflexões, percebemos que a planificação não é rígida e que, por vezes, surgem naturalmente de uma determinada situação ou de algo que as crianças dizem (Libório, 2018).

Por mais que um educador planifique de determinada forma, se as crianças manifestarem interesse por uma outra situação, devemos dar-lhes essa oportunidade, pois poderão revelar-se em momentos ricos em novas aprendizagens. (Anexo II- Reflexão de 7 a 9 de janeiro)

2.3 Ação

Relativamente às intervenções, tivemos como principal foco proporcionar momentos que fossem prazerosos, que contribuíssem para a aprendizagem lúdica e desenvolvimento do nosso grupo e que acima de tudo dessem voz a cada uma das linguagens que as crianças detêm. Segundo Malaguzzi (1998), as crianças detêm cem linguagens, “[...] cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos.” (Malaguzzi, 1998 citado por Formosinho, et al., 2018, p. 98). Posto isto, e uma vez que o papel do/a educador/a é de “[...] um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios [...]” (Formosinho, et al., 2018, p. 107) tentámos proporcionar momentos educativos diversificados, que tivessem por base as observações anteriormente realizadas, e que dessem a oportunidade das crianças desenvolverem as suas diferentes potencialidades nas mais diversas áreas.

Para além da variedade de propostas educativas que realizámos, senti que estas não se limitaram apenas à sala de atividades, pois, tivemos a sorte e a liberdade de poder optar pelos espaços que considerámos serem mais enriquecedores para dinamizarmos as intervenções com o nosso grupo. A partir destes mesmos espaços tentamos transformá-los em ambientes interessantes, favoráveis à descoberta e acima de tudo que originassem suspense pois, segundo L’Ecuyer (2017), “É necessário deixar fluir e proteger a admiração!” (L’ecuyer, 2017, p. 17). (Anexo III) Sem esta experiência nunca me ocorreria que poderíamos usufruir ao máximo de todos os espaços da instituição, sem nos restringirmos meramente à sala de atividades.

No decorrer destas propostas educativas, uma das minhas principais dificuldades foi perceber quais os momentos mais favoráveis para abordar as crianças enquanto estas exploravam. Contudo, uma outra aprendizagem que obtive foi que um/a educador/a deve, por vezes, manter uma postura discreta, de modo a dar espaço para que as crianças construam os seus próprios conhecimentos e para que tenha momentos privilegiados de observação e de recolha de dados para perceber, por exemplo, que aprendizagens as crianças estão a retirar. Nesta PES tornou-se também evidente que as crianças não devem ser apressadas por questões de tempo ou por qualquer outra razão. As aprendizagens devem fluir naturalmente, de um modo progressivo, tendo sempre em consideração os seus ritmos e interesses, promovendo o prazer de aprender e a motivação por parte das mesmas.

2.4 Avaliação/Reflexão

A avaliação é uma das fases do ciclo pedagógico mais desafiante e pela qual manifestámos mais dificuldades. A principal adversidade era na formulação de questões que orientassem a observação, de modo a recolher evidências importantes para posterior interpretação/reflexão e formulação de planificações significativas para as crianças. Inicialmente, o tipo de perguntas que compunham as nossas avaliações eram de cariz fechado, o que se tornava bastante redutor para a recolha de informação sobre o desempenho das crianças, pois, as respostas limitavam-se a um simples “sim” ou “não”. Posteriormente, seguindo os conselhos da professora supervisora modificámos o tipo de perguntas, conseguindo assim o acesso a mais informações pertinentes, evitando ao máximo inferências que colocassem em causa todo o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Perante as dificuldades que sentíamos, fizemos algumas pesquisas para clarificar algumas ideias e percebemos que só através desta é que “[...] o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21) utilizando as informações recolhidas, tanto nos momentos de rotina de cuidados bem como nos momentos de propostas educativas, “[...] para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Assim, a avaliação foi feita ao longo das semanas, sendo que nesta colocávamos o nome da criança a avaliar, a data e ainda o local onde a observação foi feita. Posteriormente, era apresentada de um modo descritivo a observação, o tipo de registo, a nossa interpretação acerca daquilo que vivenciámos e a partir desta surgiam as

implicações pedagógicas para posteriores propostas educativas (Ver anexo IV). Ao longo deste processo, a dimensão reflexiva esteve sempre presente, nomeadamente nas reuniões com a educadora cooperante e professora supervisora, o que ajudou a identificar aspetos positivos e negativos das nossas intervenções, fazendo-nos questionar acerca daquilo que poderíamos modificar e melhorar numa proposta educativa futura, levando-nos assim a uma construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação. Esta avaliação reflexiva ajudou-nos também a perceber o modo como as crianças exploravam, as aprendizagens que retiravam e ainda as suas evoluções para melhorar a qualidade das respostas educativas.

Em modo de conclusão, é de salientar que todas as etapas anteriormente mencionadas articulam-se num ciclo contínuo que visam melhorar o planeamento e a avaliação das práticas educativas, num ambiente de cooperação entre os diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), tendo sempre como foco o melhor para as nossas crianças.

PARTE II – PERCURSO EM JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I- DIMENSÃO REFLEXIVA DE JARDIM DE INFÂNCIA I

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM DE INFÂNCIA I

1.1 Caracterização da Sala de Atividades

A PES de Jardim de Infância I, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizada na mesma instituição que referi na Dimensão Reflexiva anterior. Porém, tanto eu como a minha parceira de Prática Pedagógica, tivemos a oportunidade de ir para uma nova sala, que nos permitiu conhecer novas crianças e ter novos desafios e aprendizagens.

É importante referir que à semelhança do contexto anterior, a Sala Pessoa também era pensada continuamente, realizando-se os ajustes e alterações sempre que, em resultado da observação das crianças em ação, se verificasse essa necessidade (Carvalho & Benites, 2019). É ainda de destacar que esta encontrava-se decorada com alguns elementos da natureza, nomeadamente, plantas, troncos, rochas e ainda algumas composições visuais realizadas pelas crianças e diversos materiais de fim aberto que despertavam a imaginação e davam asas à criatividade, oferecendo inúmeras possibilidades de serem usados dependendo do olhar individual de quem os explorava.

As diferentes áreas que compunham esta sala eram também organizadas e repletas de materiais pedagógicos, que se encontravam em armários e estantes acessíveis às crianças, suscitando a curiosidade e o interesse por investigar e adquirir sempre novos e mais saberes. Apesar de serem flexíveis e irem variando de acordo com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças, existiam áreas que nos acompanharam durante toda esta experiência e que foram essenciais para o desenvolvimento tanto das rotinas diárias bem como das propostas educativas. Assim sendo, a sala de atividades era constituída por nove áreas:

A Área de Reunião era composta por um tapete branco e quatro bancos corridos e almofadados. Este era um espaço onde se viviam momentos de debate, de comunicação e partilha de opiniões, promovendo-se assim momentos que desenvolvessem a capacidade das crianças respeitarem e ouvirem atentamente os seus pares, pois, “Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 37). Por vezes, também era utilizada para brincadeiras do faz-de-conta. Junto a esta mesma área encontravam-se alguns trabalhos expostos relativos, por exemplo, a projetos que estavam a ser desenvolvidos e ainda o quadro das responsabilidades. **A Área das Ciências** era onde as crianças tinham ao seu dispor alguns materiais (frascos, lupas, balança, elementos naturais, tais como, cascas de pinheiro ou ainda rochas, etc.) que nos possibilitaram criar ambientes de literacia científica, pois é dever dos adultos proporcionar às crianças “[...] situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real.” (Martins, et al., 2009, p. 17). Assim, tentámos desenvolver com as crianças algumas experiências que iam ao encontro dos seus interesses. **A Área dos Jogos** era onde as crianças tinham acesso a jogos de encaixe, enfiamento, puzzles, carros, legos, ímanes de letras e números, figuras geométricas, etc.

A Área da Biblioteca continha livros de diferentes dimensões e temas como, por exemplo, enciclopédias de animais, histórias infantis tais como *Orelhas de Borboleta* da autoria de Luísa Aguilar e André Neves ou ainda livros de *Perguntas e Respostas* de Katie Daynes que eram, maioritariamente, utilizados para desafiar e provocar algum conflito cognitivo nas crianças, levando-as a refletirem e a partilharem as suas opiniões e pontos de vista perante os seus pares, acerca de um determinado assunto. Na sala existia ainda a **Área de Trabalho**, constituída por duas mesas e alguns armários com

gavetas transparentes que guardavam materiais de desgaste como, por exemplo, diversos tipos de papéis, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, fita cola, etc. Nesta área as crianças tinham autonomia para criar e recriar com o material que estivesse ao seu dispor. Uma das áreas mais apreciadas da Sala era a **Área do faz-de-conta** que tinha a particularidade de se assemelhar a uma casa da árvore e de ser constituída por um rés de chão, onde se encontrava a **Área das construções**, repleta de inúmeros recursos (blocos de madeira, tubos de cartão, cones de cartão, plástico, fita cola pintor e tesouras, etc.) para que as crianças pudessem dar asas à sua imaginação e criar (Fotografia 16). Por sua vez, no primeiro andar, as crianças tinham acesso a roupas e a objetos que auxiliavam e promoviam o jogo simbólico. Junto a estas áreas havia ainda uma mesa de tear, um espaço promotor da colaboração e de desenvolvimento da motricidade fina.



Fotografia 16- Exemplo de uma construção de um foguetão.

Por fim, a sala possuía ainda a **Área da informática**, composta por um computador que permitia a realização de pesquisas e visualização de vídeos e fotografias e a **Área da pintura** que contemplava duas molduras de madeira que serviam de suporte para as folhas. Junto a estas existia uma mesa com uma grande variedade de tintas e pincéis, concedendo às crianças a sua usufruição sempre que assim o pretendessem. Afixadas nas paredes existiam algumas composições visuais realizadas pelas crianças bem como de alguns artistas conhecidos. Por fim, perante o que foi referido anteriormente, é de evidenciar que a Sala Pessoa era um lugar impulsionador para as aprendizagens das crianças, capaz de “[...] criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p.12).

No que concerne à organização dos espaços exteriores, nestes também se podia observar a mesma preocupação com a estética. Assim, com um aspeto agradável, o espaço exterior era adaptado às idades e características das crianças, dando a possibilidade de oferecer múltiplas experiências ativas às mesmas. Estes interconectavam-se com os espaços interiores, criando assim verdadeiros canais de comunicação.

1.2 Organização do Tempo Pedagógico da Sala Pessoa

No que concerne ao tempo educativo, a rotina da Sala Pessoa embora tivesse alguns momentos que se repetiam com uma certa periodicidade, permitindo assim que as crianças pudessem prever a sua sucessão (Silva, et al., 2016), era também bastante

flexível, sendo alterado sempre que se considerasse oportuno para o grupo. Recordo-me em particular de um momento em que surgiu a dúvida de uma criança, que ao ter um novo membro na família, questionou: “Como é que nascem os bebés?”. Esta questão provocou curiosidade nos seus pares, sendo que invés de darmos uma resposta imediata, ficámos algum tempo na manta a tentar perceber o ponto de vista de cada criança do grupo e assim chegarmos a uma conclusão invés de prosseguirmos para as outras fases da rotina diária: o snack e a exploração de provocações nas diferentes áreas da sala de atividades.

Um outro especto bastante pertinente acerca do tempo educativo é que no decorrer de todas as propostas, as crianças tinham a possibilidade de participarem de acordo com os seus níveis de interesse, tendo total liberdade para escolherem o seu grau de envolvimento. A este tempo pedagógico também se incluía “[...] uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo.” (Formosinho et al., 2012, p. 46). O trabalhar em minigrupo tratou-se de uma modalidade de trabalho muito frequente, o que me fez perceber que com esta dinâmica consegue-se dar uma resposta mais individualizada a cada criança e que os momentos de exploração se tornavam mais benéficos, tanto para elas bem como para nós mestrandas, pois, o trabalho em pequeno grupo possibilita o confronto de diferentes perspetivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual e coletiva (Formosinho, et al., 2012).

Exemplo disso, foi quando no dia 9 de abril, no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças da Sala Pessoa, em pequenos grupos, estas tiveram a iniciativa de realizar uma composição visual relativa a um dos lugares emblemáticos da cidade de Leiria. O primeiro passo foi chegarem a um acordo do que pretendiam desenhar, o segundo foi tentarem perceber como é que se iam organizar para procederem à realização deste desafio. (Fotografia 17) Esta proposta teve como principal objetivo proporcionar ambientes de desenvolvimento do reconhecimento e a valorização de laços de pertença social e cultural, mas acima de tudo proporcionar momentos em que as crianças comunicassem, discutissem ideias e percebessem que para além delas próprias existe o outro, que possui as suas opiniões e perspetivas e que apesar de, por vezes, não irem ao encontro das nossas, temos de as ouvir, respeitar e tentar chegar a um consenso para atingir um produto final.

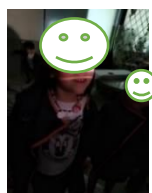


Fotografia 17- A negociação e a colaboração num só desenho.

Tal como referi anteriormente, depois da reunião da manhã, as crianças comiam o snack e seguidamente tinham a liberdade de selecionarem os instrumentos necessários para levarem a cabo ao que se propuseram a fazer (participarem em propostas/provocações emergentes, fazer pesquisas, iniciar um novo projeto, finalizar trabalhos, etc.). Posteriormente, reuníamos-nos juntamente na manta para partilharmos novas aprendizagens, advindas das propostas realizadas na parte da manhã, sendo que o momento posterior era o da higiene. É de ressaltar que enquanto o grupo se encontrava na casa de banho, duas das crianças desciam para o refeitório com um adulto para a realização da tarefa que lhes ficara atribuída no momento da reunião da manhã (colocar a mesa). Após a refeição, as crianças tinham novamente o momento da higiene e seguidamente as crianças mais novas dormiam a sesta, sendo que as mais velhas ficavam na sala de atividades para o relaxamento, onde ouviam músicas e meditavam. Enquanto as crianças mais novas permaneciam na sesta, quando o momento do relaxamento terminava, as crianças mais velhas participavam na *Pergunta do Dia*, momento o qual eram explorados os mais diversos temas através de uma só questão. Tal como todas as rotinas diárias, este era um momento repleto de intencionalidades e virtualidades, nomeadamente, a promoção da curiosidade natural das crianças, o pensamento crítico, o gosto pela descoberta, o serem inventivos, o incentivo para a formulação de hipóteses, etc. A parte da tarde destinava-se a atividades dirigidas nas mais diversas áreas da sala de atividades, por exemplo, experiências na área das ciências (Fotografias 18,19 e 20) ou ainda atividades extracurriculares, tal como o judo.



Fotografia 18- Observação diária da germinação de sementes.



Fotografia 19- Experiência com a luz: o surgimento de um arco-íris.



Fotografia 20- Bicarbonato de sódio e a experiência dos balões.

1.3 Caracterização do grupo de Crianças

O grupo da Sala Pessoa era constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Relativamente aos géneros, onze

eram do sexo masculino e doze eram do sexo feminino. Neste grupo, não existia nenhuma criança com Necessidades Específicas.

No que concerne aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, o grupo era bastante heterogéneo, contudo, ao longo da PES em Jardim de Infância, foi-nos permitido observar algumas evoluções nos diferentes domínios. No que respeita ao domínio **cognitivo-linguístico**, houve uma maior desinibição por parte das crianças mais tímidas nos momentos de relato de acontecimentos, partilha de histórias e vivências, etc. Por sua vez, é ainda de ressaltar que a grande generalidade das crianças já tinha adquirido a capacidade de utilizar frases mais completas e elaboradas. Contudo, existia ainda alguma troca de fonemas, omitindo também algumas consoantes, (por exemplo: R, L, CH, J), sendo necessário “[...] corrigir esta tendência, falando sempre corretamente.” (Avô, 1988, p. 69). No que concerne ao **desenvolvimento motor**, foi notório a curiosidade e o empenho que muitas crianças demonstraram em aprender a atar os atacadores das sapatilhas ou até mesmo na evolução da destreza e autonomia no modo como recortavam ou seguravam os lápis de cor (Fotografias 21 e 22), canetas de feltro ou materiais de dimensões mais reduzidas, permitindo assim uma maior autonomia e responsabilidade por parte das crianças, uma vez que tinham um maior controlo nas suas ações.



Fotografias 21 e 22- Evolução da C. no manuseamento dos lápis de cor.

No domínio **psicossocial** foi evidente a evolução na questão das partilhas dos brinquedos bem como na capacidade de cooperação, entreajuda e respeito para com os outros, pois, inicialmente era habitual as crianças preferirem brincar sozinhas ou sempre com os mesmos pares, invés de interagirem todos uns com os outros. Este panorama converteu talvez pelo facto das crianças mostrarem uma melhor gestão das suas emoções, onde evidenciavam mais facilidade em verbalizar o que sentiam perante os adultos e seus pares. A sensibilidade perante as emoções dos outros também evoluiu, por exemplo, quando alguém chorava as crianças já manifestavam mais facilidade ou em pedir desculpa, abraçar, etc. Relativamente aos seus interesses, destaca-se o estar na área das construções (Fotografia 24), pintar, desenhar, recortar, jogar futebol, brincar ao faz-de-conta na casa da árvore, a exploração de livros (Fotografia 23) e as idas ao Pinhal (Fotografia 25), etc.).



Fotografias 23- Exploração de Livros.



Fotografias 24- Projetos de Construções.



Fotografias 25- Idas ao Pinhal.

2. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

À semelhança do que referi em contexto de Creche, na presente PES, as crianças eram as protagonistas. Tanto os interesses bem como as necessidades do grupo da Sala Pessoa guiaram e orientaram, tanto a minha ação bem como a da minha colega de Prática Pedagógica, dando origem a um currículo emergente e contextualizado, tal como menciono seguidamente numa das minhas reflexões:

Através destas contribuições podem ou não surgir propostas que podem ser desenvolvidas ao longo do dia, ou seja, através de uma curiosidade ou interesse manifestado pelas crianças, poder-se-á facilmente iniciar um projeto, tratando-se assim de um currículo emergente, [...]. (Reflexão 1: 19 a 27 de fevereiro).

Neste sentido, é importante referir que o conceito de “escuta ativa” é outra das aprendizagens que mais nos marcou e que se tornou crucial para que fossemos capazes de “[...] compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responder às suas necessidades e interesses.” (Parente, 2012, p. 6), pois é no seio destas relações que decorrem a aprendizagem e o desenvolvimento. Perante isto, compreendemos que é crucial a utilização de uma observação detalhada e escuta atenta das crianças, de modo a conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros (Portugal & Laevers, 2018) para que, numa fase posterior, possamos providenciar o apoio necessário agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo.

Porém, observar consiste apenas numa parte deste processo, pois, o que as crianças diziam e faziam em todas as suas ações, era registado em diferentes suportes (anotações, descrições, fotografias, realizações, registos áudio, vídeos, etc.). Uma vez que “[...] avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática.” (Silva, et al., 2016, p. 15), toda a informação recolhida era, posteriormente, analisada, interpretada e refletida e a partir de todo este processo surgiam novas implicações pedagógicas a serem inseridas em futuras planificações. A partir deste ciclo pedagógico, percebemos que, efetivamente, podemos melhorar e adequar as nossas práticas tanto a cada uma das crianças bem como a todo o grupo e dar voz às múltiplas linguagens que estas detêm, ou seja, às suas cem maneiras de verem o mundo, de se exprimirem, de se entenderem, de se encontrarem consigo mesmas e com os outros. Só assim é que um/a educador/a poderá ir “[...] tecendo o currículo” e ir ao encontro das “[...] necessidades mais profundas das crianças [...] pelas quais é profissionalmente

responsável. [...]” (Vasconcelos, 2012, p. 40). Só assim é que contribuiremos realmente para a transformação de cada uma das nossas crianças.

2.1. Momentos de Brincadeira Livre em Jardim de Infância

Uma vez que o papel do educador é o de “ [...] cuidador, provocador de novas experiências e desafios [...] ” (Formosinho, et al., 2018, p. 107) tentámos ao máximo proporcionar tanto momentos educativos orientados bem como de brincadeira livre diversificados, que tivessem em conta a especificidades de cada criança e que valorizasse de forma igualitária todas as linguagens, criando oportunidades para que estas pudessem desenvolver as suas diferentes e extraordinárias potencialidades. Para isto, “Basta estarmos atentos aos sinais que as crianças nos dão para que possam abrir-se espaços onde elas possam enunciá-los e nos indiquem os caminhos possíveis para a construção de um espaço que respeite os seus direitos.” (Gonçalves, 2019, p. 37).

Perante isto, seguidamente irei focalizar a minha atenção em alguns momentos de brincadeira livre, que considero terem sido significativos tanto para nós, enquanto futuras educadoras de infância, mas especialmente para as crianças com quem tivemos o privilégio de acompanhar, pois o brincar foi, é e sempre será um dos maiores interesses das crianças.

2.1.1 O Brincar é um Assunto Sério: Potencialidades do Brincar “Para lá das Portas”

Para além das múltiplas propostas orientadas, muitos foram também os momentos de brincadeira livre que se revelaram ricos em aprendizagens.

Segundo o artigo n.º 31 da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) é concedido às mesmas “[...] o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (UNICEF, 2019, p. 25).

Deste modo, é importante referir que o brincar deverá ser um direito diário e não apenas algo reservado para ocasiões especiais, pois é através da atividade lúdica que “[...] a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Sarmiento, et al., 2017, p. 42). É também de extrema importância a variedade de espaços em que esta é proporcionada, não devendo ser restringida meramente aos espaços interiores, isto é, além da sala de atividades as crianças deverão ter a possibilidade de explorar espaços

exteriores, de preferência com acesso à Natureza. Infelizmente, segundo o que aponta a investigação

Em Portugal as práticas pedagógicas em contextos de educação de infância focalizam-se sobretudo no que acontece dentro da sala de atividades, frequentemente, ignorando-se as virtualidades do espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. (Bento & Portugal, 2016, p.85)

Contudo, ao contrário da realidade anteriormente apresentada, neste contexto de PES, tivemos o privilégio de ir com o grupo da Sala Pessoa várias vezes ao exterior da instituição, nomeadamente ao Pinhal, tanto em contexto de brincadeira livre bem como em contexto de propostas orientadas (Anexo V, VI e VII). Estas saídas ao exterior foram uma mais-valia, tanto para nós bem como para o grupo, pois ao brincarem ao ar livre as crianças tiveram a possibilidade de desenvolverem diversas aprendizagens, tais como, diferentes formas de interação pessoal e empatia não só com os seus pares bem como com os adultos e ainda de desenvolverem algumas “[...] atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.” (Silva, et al., 2016, p. 27). O estar em espaços desconhecidos também foi algo benéfico para o desenvolvimento da confiança, autoestima e autonomia das crianças, uma vez que passaram por alguns desafios onde tiveram de mobilizar constantemente processos de avaliação do espaço e das suas competências para gerirem os riscos, por exemplo, na subida de uma colina.

É ainda de destacar que, das várias explorações livres que realizámos, dei por mim envolvida em múltiplas brincadeiras, tais como: escavações e buscas de tesouros, o salvamento de árvores, confeções de comidas e os castelos das princesas, etc. Ao deparar-me com tal panorama, poderia dizer que as crianças estavam apenas a brincar, mas esta seria uma ideia completamente errónea, provinda do senso comum. As crianças estavam a brincar, mas para além disso estavam a aprender, a deslumbrar-se com as maravilhas que só o brincar ao ar livre pode providenciar. Importa ter presente que ao proporcionar contextos de aprendizagem lúdicos, as crianças conseguirão, mais tarde, transferir estes conhecimentos para outros contextos, tornando-se assim em futuros cidadãos, com confiança, autoestima, autodisciplina, autónomos, com uma grande capacidade de resolução de problemas e ainda com uma identidade muito positiva, etc. No decorrer de todas estas brincadeiras, houve particularmente uma que me despertou a atenção. Ao depararem-se com uma árvore a verter resina, duas crianças seguraram em folhas de Eucalipto e afirmaram: “Estamos a curar a árvore. Está ferida!”.

Após terem colocado a folha no lugar onde se encontrava a suposta “ferida” uma delas afirma: “O penso ficou apertado, o sangue não passa. Coitadinha!”.

Perante este momento em específico, apercebi-me que é altamente significativo criar momentos de brincadeira ao ar livre, de um modo regular, pois só assim é que é possível fazer com que as crianças criem ligações afetivas e memórias pelos espaços, tornando-se cada vez mais sensíveis e com vontade e iniciativa para protegerem os mesmos. Percebi que em propostas futuras, deveríamos apostar cada vez mais nestas saídas ao Pinhal e que nestas podiam acontecer as mais variadíssimas aprendizagens que não eram esplanadas nem em vinte folhas de uma planificação. Percebi que devemos saber quando sair do caminho das crianças e deixá-las brincar/aprender autonomamente, correndo riscos e levando-as a sair da sua zona de conforto. Percebi que é função das crianças desfrutarem de cada pequeno detalhe dos espaços exteriores: dos sons, do vento, do clima, das experiências sensoriais, das brincadeiras, para que assim possam crescer, proteger, preservar e respeitar a natureza. Percebi que para garantir infâncias plenas, a superproteção não é saudável pois, o brincar “lá fora” deverá ser visto como uma das principais prioridades e não como algo perigoso. Correr riscos permite às crianças superar desafios físicos e fortalece os seus sentidos pois, “[...] tornam as crianças mais seguras e resilientes a longo prazo.” (Hanscom, 2018, p. 136). Só assim é que iremos realmente garantir infâncias competentes e com hábitos de proteção e respeito por estes mesmos espaços. Só ao proporcionar estes momentos é que poderemos, um dia, contribuir para uma sociedade que tenha o mesmo tipo de discurso que a C. teve para a árvore a quem colocava os “pensos”: “Árvore tem calma que nós vamos te curar!” como quem diz: “Mundo, estamos aqui, estamos preparadas para cuidar e olhar por ti.” Brincar não é um tempo perdido, mas sim proativo.

2.2 Documentação Pedagógica

Na instituição onde realizámos a presente PES, as paredes da mesma “falavam por si” e nelas estavam marcadas algumas das memórias e progressos das crianças, tanto em momentos de propostas orientadas bem como de explorações livres. Deste modo, outra das aprendizagens que construímos foi que a documentação pedagógica não é apenas um conjunto de fotografias, mas sim uma narrativa que integra uma panóplia de experiências e atividades que as crianças realizam no decorrer do seu quotidiano e integra ainda uma diversidade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos, diálogos das mesmas, etc.

No âmbito desta PES, e segundo algumas pesquisas percebemos que a documentação desempenha **três funções-chaves** (Formosinho, et al., 2012). A primeira função consiste em proporcionar às crianças memórias das experiências vivenciadas. Este processo de “revisitação” favorece o interesse e a curiosidade das mesmas, tornando-as mais confiantes e mais conscientes das conquistas que alcançaram. A segunda função consiste em fazer com que os educadores reflitam de forma sistemática e rigorosa sobre as experiências e percebam como as crianças interagem com os ambientes, como se relacionam com as outras crianças e adultos e como constroem as suas aprendizagens, permitindo assim que este/a possa adequar e aperfeiçoar cada vez mais as suas práticas e definir melhor a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância. A terceira função da documentação consiste em providenciar informação aos pais e ao público em geral para que estes possam tomar conhecimento do que é que acontece no Jardim de Infância. Esta função assenta assim na premissa de documentar para comunicar, restituir, criar uma ponte (Malavasi & Zoccatelli, 2018). Este trata-se assim de um instrumento de intercâmbio, partilha e comunicação, informando os diferentes intervenientes acerca das experiências vivenciadas e aprendizagens que as crianças realizaram, envolvendo-as de um modo ativo no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso é de evidenciar que documentação pedagógica implica uma alteração do paradigma na educação de infância porque implica a mudança da perspetiva do que é ser criança e educador/a, sendo que “Fazer a documentação constitui assim uma base sólida para monitorar, para planificar com a criança a aprendizagem (e não para ela), para avaliar com a criança (e não para ela) e para produzir a aprendizagem solidária.” (Lima, 2019, p. 9).

Documentar é também uma forma de advogar os direitos das crianças a uma educação de qualidade, pois torna o ciclo pedagógico mais rigoroso e responsivo face à unicidade de cada um. Perante isto, no decorrer desta PES, tivemos a oportunidade de contactar com muitos destes documentos, sendo de evidenciar que foi também neste contexto que tive a possibilidade de realizar uma das minhas primeiras tentativas de documentação pedagógica. Esta remetia para o estudo investigativo que desenvolvi com algumas das crianças da Sala Pessoa e nela contemplava a origem do estudo, algumas das contribuições das crianças, propostas desenvolvidas e ainda o que pretendia promover com o mesmo. Esta documentação serviu, essencialmente, para a minha reflexão pessoal, para as crianças se recordarem de todo o processo desenvolvido e, acima de

tudo, para dar a conhecer às famílias e restantes intervenientes educativos o estudo que estava a ser desenvolvido e a importância do mesmo no âmbito da Educação e Infância. (Ver anexo VIII)

3. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO- NÓS E OS MAPAS

A pedagogia de trabalho por projeto é uma pedagogia que assenta em “[...] estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo [...]” (Formosinho, et al., 2012). Para o efeito, os educadores deverão deter uma perspetiva de que as crianças são indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir; um/a educador/a apto/a a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que propriamente na ansiedade de conseguir resultados (Malavasi & Zoccatelli, 2018).

Assim, o objetivo primordial da metodologia por projeto é criar contextos de resposta aos problemas e interesses que poderão advir, assegurando a sua realização num período adequado às intencionalidades educativas pensadas. De facto, estes podem estender-se ao longo de dois, três dias ou vastas semanas. Para além disso, é essencial ter-se em conta os diferentes passos: Definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas (Katz, et al., 1998).

3.1. Contextualização do Projeto “Nós e os Mapas”

O projeto *Nós e os Mapas* surgiu do interesse geral e constante das crianças em desenharem bandeiras dos vários países e em explorarem os diferentes mapas que se encontravam na sala. Dada esta motivação, uma das crianças da Sala Pessoa tomou a iniciativa de trazer de casa um Mapa-Mundo para explorar juntamente com os seus pares. Esta iniciativa fez com que o entusiasmo por este tema fosse contagiante e assim iniciássemos o presente projeto que passo a apresentar.

3.2. Fases do Projeto “Nós e os Mapas”

Na Fase I- Definição do Problema, surgem interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver. Nesta fase as crianças questionam e partilham saberes que já detêm sobre o tema a investigar (Katz, et al., 1998). Perante isto, explorámos os diferentes mapas (Mapa-Mundo, Mapa da Europa e Mapa de Portugal) tentando estabelecer a relação entre estes, pois, havia afirmações das crianças que aparentavam alguma confusão tais

como, afirmarem que existem vários mundos em vez de países ou ainda questões como “Leiria é um país?”, “Portugal está dentro de Leiria?”, etc. Assim, tendo presente a necessidade de criar condições para que as crianças realizem descobertas por si, utilizámos como recurso uma tesoura e uma lupa e tentámos estabelecer a ligação entre os mapas. Porém, eis que uma criança, o J., que já sabia ler pequenas palavras, tomou a iniciativa de ler os títulos dos mapas. Ao observar que os títulos eram diferentes, chegámos à primeira conclusão: “Os mapas não são iguais.” Perante alguma insistência da nossa parte e de algumas questões, incentivámos as crianças a observarem mais atentamente os mapas com as lupas. Perante alguma dificuldade manifestada pelas crianças, tomámos a iniciativa de fazer de conta que recortávamos o mapa de Portugal, que o encolhíamos e que o colávamos no mapa da Europa. Por sua vez, voltámos a fazer o mesmo processo com o mapa que representa este continente, remetendo-o para o Mapa-Mundo. Apesar desta ideia ser um pouco abstrata, tínhamos como objetivo que as crianças começassem a entender que nós enquanto pessoas individuais, viventes de uma sociedade, pertencemos a uma sala, que pertence a uma escola que está inserida numa cidade e que esta se encontra num determinado país que, por sua vez, está num dos Continentes que constitui o Mundo. Uma vez que nesta mesma fase, o/ educador/a “[...] pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa.” (Katz, et al., 1998), logo de seguida colocámos as seguintes questões: O que sabemos? O que queremos saber? Como é que vamos saber?” sobre os mapas e país/cidade onde vivem, tendo as crianças participado neste processo em conformidade com o que é referido na tabela 1.

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?
“Há muitos países” “Os países têm bandeiras diferentes.” “A bandeira de Portugal é verde e vermelha e tem uma bolinha a amarelo.”	“Leiria é um país?” “Portugal está dentro de Leiria?” “Quantos mundos há?” “Os mapas são todos iguais?” “Leiria tem mapa?”	“Podemos ver mapas.” “Podemos ver no computador da sala.” “Vemos em livros” “Falamos com a nossa família.”

Tabela 1- Mapa Conceptual do Projeto *Nós e os Mapas*

Posteriormente, seguiu-se a **Fase II- Planificação e Lançamento do Trabalho**, em que em conjunto idealizámos algumas tarefas para tentarmos encontrar respostas às questões levantadas na fase anterior. Assim, em grande grupo, as crianças iam sugerindo formas de obterem dados sendo que nós, mestrandas, observámos, aconselhávamos e orientávamos a participação. Algumas das sugestões das crianças apontavam no sentido de saberem, primeiramente, mais sobre o país onde vivem e depois sobre a cidade de Leiria, através da utilização de livros, do computador, etc.

Realizada a planificação, partimos para a **Fase III- Execução**, em que tentámos colocar em prática tudo o que decidimos na fase anterior, para obter respostas às questões levantadas pelas crianças. Assim sendo, tendo em consideração a curiosidade que as crianças nutriam pelo mapa de Portugal e em saber quantos lugares é que o compunham, no dia 25 de março, projetámos e tivemos a oportunidade de o explorar. Contámos o número de regiões, identificámos quais eram as maiores e mais pequenas, a localização de Leiria e de outras cidades em que algumas crianças do grupo nasceram, as ilhas dos Açores e da Madeira, etc. De seguida, após esta breve exploração surge o interesse das crianças realizarem também um mapa gigante de Portugal. Perante esta motivação, colocámos papel cenário na parede onde o mapa se encontrava projetado para que em grupos de duas, três crianças, pudessem pintar o mesmo. Enquanto isso, as outras crianças encontravam-se nas diferentes áreas da sala, anteriormente organizadas, a explorarem globos, livros com mapas da Europa, ou ainda a realizarem puzzles do Mapa de Portugal. Ao sentirem-se desafiadas com estes puzzles, uma das crianças, a C, sugere: “Porquê que não fazemos as peças para um puzzle gigante de Portugal?”. Perante a intervenção da criança, surge a ideia de darmos utilidade ao mapa realizado pelas mesmas para ser a base desse mesmo puzzle. Assim, tanto eu como a minha colega de PES, tivemos a iniciativa de recortar o formato das diversas regiões que compõe o mapa de Portugal, para que cada criança pudesse levar uma para casa. Uma vez que os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa que exista uma relação entre estes dois sistemas (Silva, et al., 2016). O objetivo seria que juntamente, com as suas famílias, as crianças identificassem, pesquisassem, explorassem e conhecessem um pouco mais sobre essa mesma região para depois partilharem esses conhecimentos com os seus pares e assim ficarmos a conhecer um pouco mais as tradições do nosso país. (Fotografia 26)

Seguidamente, foi na partilha de novas descobertas sobre as regiões que surge novamente a questão de uma criança: “Existe também um mapa de Leiria?”. Perante esta curiosidade, levámos um mapa de Leiria para explorar com as crianças. (Fotografia 27) Neste estavam pequenas figuras de alguns dos lugares mais emblemáticos da cidade, o que gerou alguma motivação em se querer visitar os mesmos. Perante este interesse, as crianças sugeriram que seria bom visitarmos Leiria.



Fotografia 26- Peças do puzzle- Regiões de Portugal



Fotografia 27- Exploração do mapa de Leiria

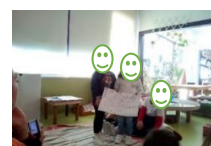
Dada a impossibilidade de realizar esta visita de campo, no dia 9 de abril, através da visualização de um vídeo denominado *Portugal in 150 Seconds: Cities & Villages – Leiria* (Seconds, 2019), pudemos observar alguns dos diferentes locais desta cidade. Após a observação deste, uma vez que tinha chegado à sala de atividades um novo recurso para explorarem (lápiz de aguarela), surgiu o interesse das crianças desenharem estes mesmos locais com os novos lápis. Porém, numa primeira fase, estas foram questionadas sobre os lugares que conseguiram identificar no vídeo, quais é que conheciam ou não conheciam, etc. Seguidamente, foram constituídos grupos de dois, sendo que cada um destes grupos teve a oportunidade de selecionar o local que pretendiam desenhar, para que depois pudessem iniciar a proposta. Fomentou-se assim um ambiente de colaboração em que as crianças tiveram a oportunidade de confrontar as suas opiniões e desejos com a dos seus pares e tentar chegar a um consenso. (ver página 16 e Fotografias 28 e 29) Após a elaboração dos seus desenhos, estas tiveram a oportunidade de os apresentar em grande grupo (Fotografia 30), dizendo o nome do local que desenharam e como o fizeram, criando-se assim oportunidades para que as crianças pudessem expor as suas ideias e debaterem, de modo a contribuírem para a aprendizagem de todos e delas próprias como aprendentes (Silva, et al., 2016).



Fotografia 28- Trabalho de grupo na realização das composições visuais de Leiria.



Fotografia 29- Pesquisas no computador.



Fotografia 30- Apresentação das composições visuais.

Uma outra proposta que surgiu, paralelamente ao projeto dos Mapas, foi o conhecerem uma história que decorreu na cidade onde vivem. Esta adveio de uma visita de uma das crianças ao Museu de Leiria, juntamente com a sua família, de onde trouxe um livro denominado *O menino do Lapedo* da autoria de Rui Pedro Lourenço e Mafalda Brito. Após a leitura do livro, as crianças ficaram maravilhadas ao saberem que a história era real e que tinha acontecido na cidade onde vivem. Contudo, o outro grande interesse que se sucedeu foi pelas pinturas rupestres. Ao depararmos com esta nova motivação, fizemos em conjunto uma pesquisa para descobrirmos do que é que se tratava, para que

serviam as pinturas rupestres e como eram feitas. Deste modo, no mesmo dia, tendo como recurso algumas especiarias (pimentão, caril, etc.), pó de café e cola branca, com as crianças tentámos fazer algumas tintas para que as próprias pudessem, posteriormente, vivenciar um pouco da realidade dos homens pré-históricos e perceberem mais sobre a vida dos nossos antepassados. (Fotografias 31 e 32)



Fotografia 31- Exploração das pinturas rupestres.



Fotografia 32- Mural com as pinturas rupestres.

Posteriormente, constatado uma vez mais o interesse geral das crianças em visitarmos alguns dos lugares mais emblemáticos da cidade de Leiria, no dia 23 de abril, o objetivo seria novamente a realização de uma saída de campo. Subjacente a esta proposta existiam intencionalidades educativas que se prendiam com o desejo de que as crianças explorassem, brincassem na cidade em que vivem e que a perspetivassem de forma crítica e reflexiva. Todavia, por questões de logística não nos foi permitido realizar, uma vez mais, esta mesma saída. Perante o imprevisto, surgiu a ideia do grupo “visitar” Leiria através de fotografias, tiradas pelas crianças numa outra saída de campo. Para este efeito, realizámos uma seleção criteriosa das mesmas, tendo uma especial atenção aos pormenores que levantassem alguma controvérsia e debate entre as crianças quando as observassem.

Assim, numa lógica de educação transformadora e de construção de um pensamento mais emancipado e crítico, as fotografias anteriormente selecionadas foram projetadas, sendo que no decorrer da exploração das mesmas, as crianças foram desafiadas a identificar o que mais gostavam e menos gostavam na sua cidade e também o que consideravam estar bem ou errado, justificando (Fotografia 33). Muitas respostas foram dadas e muitas delas foram completamente extraordinárias, mostrando a sensibilidade e a preocupação que as crianças mostravam relativamente a diferentes fatores. Uns dos aspetos que estas nomearam foram essencialmente “as riscalhadas” e “das coisas partidas” que se apresentavam nas paredes dos edifícios. Referiram que não gostavam de ver lixo nem a sujidade das ruas. Perante estas respostas e uma vez que o questionamento “[...] permite a aprendizagem participada e cria oportunidades para as crianças exercitarem o seu pensamento em construção crítica.” (Marchão, 2016, p. 55), uma outra questão desafiadora que lançámos foi: “O que é podiam fazer para resolver estes problemas que viram nas fotografias?”. Perante esta pergunta muitas ideias

surgiram, nomeadamente, “Limpar as estradas.” e “Colocar o lixo nos caixotes.” ou ainda “Construir e pintar as casas [...]” que se apresentavam degradadas e vandalizadas, pois, tal como justifica o T. é importante cuidar destas casas pois “[...] são antigas, e têm uma história.” No decorrer desta exploração, enquanto as crianças sugeriam algumas soluções de modo a transformarem a cidade em que vivem num lugar melhor, uma das crianças toma a iniciativa de partilhar com os seus pares um dos seus interesses: “E se nós construíssemos Leiria?”.

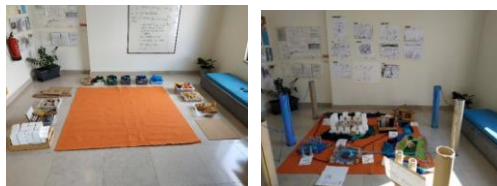


Fotografia 33- O pensamento crítico através da observação de fotografias.

Perante esta ideia, uma vez que a área das construções da sala de atividades era uma das mais apreciadas pelo grupo, pelo facto de terem a liberdade de construir o que pretendessem através de materiais de fim aberto, o A. afirma que seria interessante construir a cidade de Leiria através desses mesmos materiais. Assim, iniciámos a recolha dos recursos necessários, para que, posteriormente, em pequenos grupos pudéssemos construir alguns dos lugares mais emblemáticos da cidade de Leiria (Anexo IX). É de evidenciar que antes da construção dos mesmos, as crianças foram desafiadas a pensar quais dos locais é que pretendiam construir, com que materiais, a sua disposição e em que local é que gostariam de colocar a representação da cidade de Leiria. Após algum debate, chegaram à conclusão que seria interessante construir a representação da cidade na receção do Colégio para que “Todas as pessoas vejam o que fizemos. - **Criança C**”, “Para a mãe e o pai verem a nossa cidade. - **Criança A**”, surgindo aqui a **Fase IV- Avaliação/Divulgação**.

Como divulgação do nosso projeto, fizemos em conjunto uma exposição da cidade de Leiria com materiais de fim aberto (Fotografias 34 e 35). Porém, no momento da construção, ao depararem-se com alguns problemas como, por exemplo, a destruição constante das suas construções por parte de outras crianças do Colégio, foram surgindo ideias de resolução, tal como, a colocação de uma proteção com um aviso escrito pelas mesmas a alertar para não se mexer na exposição. Para além disso, as crianças acharam que seria interessante colocarem as composições visuais, anteriormente realizadas, para também estas poderem ser observadas e ainda legendarem as suas construções para ser de mais fácil entendimento para quem as observasse. É de ressaltar que todo este trabalho em equipa fez com que as crianças tivessem a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista com os dos seus pares, de colaborarem na resolução de problemas,

favorecendo assim um clima em que as crianças desenvolveram aprendizagens, a sua autonomia bem como a criatividade. Com este projeto senti também que as crianças puderam conhecer a relação entre os diferentes mapas, mas acima de tudo a cidade que as acolhe e de que são parte integrante.



Fotografias 34 e 35- Exposição da cidade de Leiria.

Por fim, importa referir que avaliação do projeto de todo o trabalho desenvolvido foi realizada numa perspetiva reflexiva em que as crianças tiveram a oportunidade de realizar um balanço do mesmo, partilhando o que tinham aprendido. Algumas destas intervenções foram registadas, tal como é possível observar seguidamente na figura 1:

T.: “Primeiro está o nosso planeta, depois dentro do planeta estão os continentes, dentro dos continentes vem os países e depois as cidades.”
M.: “Gostei muito de fazer a cidade de Leiria com estes materiais, plásticos e coisas assim.”
J.: “Há vários mapas. O do Mundo, Europa, Portugal...Leiria também tem um.”
F.: “Aprendemos que não devemos deitar coisas para o chão e temos de cuidar das casas, não podemos fazer riscalhadas .”
C.: “Em Leiria morou o menino do Lapedo. E aprendemos a fazer pinturas rupestres com café. Foi o que gostei mais.”
A.: “Não gostei do cheiro daquelas coisas para fazer as tintas.”

Figura 1- Algumas contribuições das Crianças sobre o Projeto *Nós e os Mapas*.

Apesar de algumas limitações, principalmente de tempo e inexperiência, é de destacar que as propostas desenvolvidas abrangeram todas as Áreas de Conteúdo, o que tornou este projeto ainda mais enriquecedor.

Na **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças tiveram momentos onde puderam escutar e serem escutadas, participarem no seu processo de aprendizagem e na dos seus pares como, por exemplo, na partilha dos novos conhecimentos que realizaram no seio familiar, relativos às diferentes regiões de Portugal. Com este projeto fomentou-se ainda o espírito de colaboração e o respeito pelos outros e pela sua opinião, tal como na realização da composição visual. Criaram-se ainda ambientes onde as crianças puderam desenvolver atitudes críticas face ao que observavam, por exemplo, na observação das fotografias de Leiria.

Na **Área de Expressão e Comunicação**, as crianças desenvolveram capacidades expressivas através de experimentações e produções plásticas, por exemplo, na

realização das composições visuais em que utilizaram um novo recurso (lápiz aguarela), na exploração das pinturas rupestres ou ainda na construção da cidade de Leiria através de materiais de fim aberto. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram proporcionados inúmeros momentos destinados à partilha de opiniões e aspirações. Tiveram ainda a oportunidade de explorar livros sobre Mapas, sobre Portugal e ainda houve momentos em que as crianças se sentiram competentes na utilização da escrita como, por exemplo, quando escreveram as legendas para a exposição ou o aviso para alertar as outras pessoas para não tocarem na mesma.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças puderam tomar consciência da sua identidade ao conhecerem melhor as regiões que compõe o nosso país e em específico a cidade onde vivem. Tiveram ainda a oportunidade para estabelecerem relações entre o presente e o passado da cidade de Leiria, ao conhecerem a história do *Menino do Lapedo* e ao descobrirem o que eram e para que serviam as pinturas rupestres. Para além disso, tiveram a oportunidade de utilizar o computador para realizarem algumas pesquisas, com o auxílio dos adultos, criando assim momentos de contacto com o mundo das tecnologias.

Este foi um projeto que mobilizou as crianças e as desafiou a conhecerem o país e a cidade onde vivem. O envolvimento, o desejo de participação e de descoberta evidenciados constituem indicadores de que este foi um tempo de aprendizagens significativas para o grupo de crianças da Sala Pessoa.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA- “EU TENHO DIREITOS!” – PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

1. INTRODUÇÃO

A conceção de práticas da infância que valorizam a criança enquanto ator social e cidadão é uma expressão com uma vasta história, em que a criança passa progressivamente de um mero «objeto» de direitos a uma posição onde se torna «sujeito» de direitos (Fernandes, 2004). A CDC de 1989, veio mostrar precisamente que as crianças, inclusive as mais pequenas, devem ser tratadas com respeito através de contextos que as valorizem. Assim sendo, o desafio das pedagogias hodiernas passa pela criação de ambientes em que as crianças são, efetivamente, vistas como seres providos de livre vontade e como pessoas que sabem e querem comunicar (Roehrborn, 2015).

Deste modo, foi numa das rotinas diárias denominada de *Pergunta do dia*, onde é criado um ambiente dialogante, em que a prática de escutar e ser escutado é sustentada e valorizada, que surgiu a problemática do presente ensaio investigativo. Tendo como recurso um dos livros *Perguntas e Respostas*, da autoria de Katie Daynes, em modo de desafio, foi colocada a seguinte questão ao grupo da Sala Pessoa: “Como é que se constroem as cidades?”. A intenção seria observar as concepções das crianças, registá-las e podermos debater um pouco sobre a mesma, fomentando assim um ambiente de comunicação e de partilha de conhecimentos e saberes. Porém, em modo de auxílio, acrescentei: “Para a construção de uma cidade é importante pensarmos no que é que precisamos para sobreviver, o que acham?”. Perante esta pergunta, surgiram respostas como “Precisamos de uma casa.”, “De comida.”, “Precisamos de roupa.”, “E de ir à escola!”. Indignada, eis que uma criança afirma: “Mas há meninos que não vão à escola!”. Perante esta intervenção, em modo provocação, prossegui com a seguinte questão: “Será verdade? Será que nem todas as crianças podem ir à escola?”. Esta fez com que algumas contribuições interessantes surgissem e o entusiasmo por descobrir mais sobre este tema foi contagiante.

Uma vez que a educação Pré-Escolar é “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) torna-se imprescindível integrar a educação na cidadania neste contexto específico, tendo como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar sobre todas as questões que as afetem (Tomás, 2007). Neste sentido, tendo por base o *Referencial Educação para o Desenvolvimento (RED) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)*, pretendeu-se no âmbito deste estudo conhecer as concepções das crianças do pré-escolar acerca do universo dos seus direitos, mais especificamente o direito à educação, com vista a uma ação pedagógica transformadora sustentada na investigação-ação. Segundo (Torres, et al., 2016) a

[...] escola deve assumir um papel fundamental, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário. (Torres, et al., 2016, p. 5)

Consciente da importância educativa desta temática, surgiu a minha vontade de investigar. Assim, com o presente estudo, tive também como premissa a criação de

contextos em que crianças pudessem compreender a pluralidade de infâncias que não veem os seus direitos respeitados e que fizessem com que estas acreditassem que elas próprias podem mudar o mundo para um lugar melhor. Para o efeito, destaca-se a importância de o/a educador /a criar ambientes onde as crianças se sintam com poder, escutadas e valorizadas, onde se enraíza hábitos e valores de tolerância, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, igualdade, que levem as mesmas a conhecerem o que se passa no mundo. Um dos principais objetivos é escutar e interpretar algumas das conceções das crianças e ainda contribuir para a formação de futuros cidadãos mais informados, capazes de tomarem decisões e participarem ativamente na sociedade, alcançando-se finalmente o que consta em papéis, mas que ainda não se encontra em prática: os direitos como algo universal.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Um Corpus de Direitos e a Transformação do Estatuto da Criança

A conceção contemporânea da criança enquanto ator social nem sempre foi a mesma, sendo que ao realizarmos uma incursão ao interior da história podemos verificar que esta é a consequência das transformações que se produziram ao longo dos tempos. Segundo Ribeiro (2010), a constante preocupação em reposicionar o lugar do Homem na sociedade e em incluir a criança no centro das suas prioridades, passou por um extenso e tortuoso percurso, repleto de obstáculos e entraves (Ribeiro, 2010). O início da criança como sujeito de direitos e não apenas como “objeto” de direitos (Fernandes, 2004) principiou-se com esta preocupação crescente relativamente à infância, o que se converteu num objetivo internacional que originou ao longo do século XX , que é considerado por muitos o século da criança, a consagração de um conjunto de documentos que contribuíram consideravelmente para determinar o estatuto das mesmas.

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), em 1948, conseguiu-se alguns progressos no que concerne ao respeito e proteção a que todo o ser humano tem, por natureza, direito, pois, proclamou que

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião [...], origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação. (DUDH, Artigos 1.º e 2.º)

Contudo, até se chegar ao momento em que, efetivamente, a criança é encarada como cidadã e sujeita de direitos, foram necessários vários anos e diversos acordos, declarações, organizações, conferências, convenções, etc. (Ribeiro, 2010). Foi em 1924 que surge a primeira tentativa séria de reconhecimento internacional dos direitos infantis, com a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações. Esta enumerava um conjunto de cinco princípios e propunha os deveres da humanidade para com as crianças, proclamando

[...] que se deve favorecer o desenvolvimento físico e psíquico normal da criança e que ela deve ser alimentada, cuidada, assistida, atendida antes de qualquer pessoa e protegida contra a exploração de qualquer tipo. (Chakur, et al., 1998, p. 77).

Mais tarde, este documento sofreu algumas alterações, nomeadamente em 1948, com a adoção de mais um artigo e com o aperfeiçoamento dos outros. Posteriormente, foi a 20 de novembro de 1959 que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança, constituída por dez princípios gerais, ampliando e enriquecendo o documento de Genebra.

Ao reconhecer-se a necessidade de incorporar novos princípios e direitos, a 20 de novembro de 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança é aprovada na Assembleia Geral. Esta, relativamente às Declarações anteriormente mencionadas, representa uma evolução enorme, pois, “[...] revela uma consciência cada vez mais clara dos direitos da criança, o alargamento progressivo da sua abrangência e o esforço por tornar efectiva a aplicação dos direitos da criança entre os estados membros.” (Fernandes, 2004, p. 29).

Este tratado internacional conta com cinquenta e quatro artigos dos quais quarenta fazem referência ao conteúdo dos direitos das crianças, sendo que os restantes fazem alusão às instituições de fiscalização e às regras de adesão por partes dos estados membros à Convenção. Ao contrário das Declarações anteriores, que se limitavam a enunciar os princípios cuja aplicação era deixada à consciência jurídica de cada estado membro, uma vez ratificada a Convenção, esta é de aplicação obrigatória por todos os estados membros que a ela aderiram. (*idem*) Estes são acompanhados pela Comité dos Direitos das Crianças, um organismo criado para verificar os progressos dos Estados Partes e ainda para certificar o cumprimento das suas obrigações. A Convenção apresenta-se assim como um tratado internacional e de um

[...] importante instrumento legal devido ao seu carácter universal e também pelo facto de ter sido ratificado pela quase totalidade dos Estados do mundo. Apenas um país, os Estados Unidos da América, ainda não ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança. (UNICEF, 2019).

É ainda de evidenciar que esta apresenta um vasto conjunto de direitos fundamentais - os direitos civis e políticos, os direitos económicos, sociais e culturais para todas as crianças, sem exceções e pauta-se por ser constituída por quatro pilares fundamentais: a não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e desenvolvimento (acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para cada criança) e a opinião das mesmas (UNICEF, 2019). Perante isto, é de ressaltar que a Convenção para além de contemplar os direitos de provisão (direitos sociais básicos na saúde, bem-estar, educação, segurança social, etc.) e proteção (contra abusos, maus tratos, discriminação e exploração), contempla ainda o terceiro direito básico: a participação.

A introdução deste novo tipo de direito impeliu uma nova conceção sobre a infância e contribuiu para o progresso da autonomia da criança em assumir o exercício dos seus próprios direitos. Assim, a questão da participação infantil tem como objetivo primordial

[...] a criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito. (Tomás, 2007, p.121)

A CDC de 1989 assume-se assim, segundo alguns teóricos como “[...] um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã e para a afirmação do protagonismo infantil.” (Tomás & Soares, 2009, p.3)

Por fim, importa ainda referir a relevância da conjugação dos esforços provindos no Campo da Pedagogia, Psicologia e Sociologia da Infância em torno da proteção das crianças, que paulatinamente foram introduzindo novas conceções sobre a infância e os seus direitos. No que concerne, especificamente à Pedagogia da Infância, desde o século XIX e, principalmente, nos primórdios do século XX, que vários pedagogos preconizaram uma educação centrada nos interesses e necessidades das crianças, apresentando novos modelos de prática pedagógica, realçando a inevitável participação da criança na construção do seu conhecimento e da sua vida, colocando-a no centro do ato educativo, com a finalidade de promover o seu desenvolvimento integrado e a

aprendizagem holística das mesmas (Formosinho, et al., 2018). Perante isto qual, será o papel do/a educador/a das pedagogias hodiernas na promoção plena dos direitos das crianças?

2.1.1 A Importância do Agir do/a Educador/a de Infância na Construção dos Direitos das Crianças

Em educação de infância, o termo currículo corresponde ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que decorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Silva, et al., 2016). Segundo o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, que se encontra definido pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, este deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim sendo, na educação de infância, uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie, por sua vez, aprendizagens plurais, sendo ainda de ressaltar que o modo como os educadores organizam o ambiente educativo está intimamente relacionado com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa mesma aprendizagem (Azevedo, Marques, & Baptista., s.d.).

Quando o/a educador/a oferece um ambiente de segurança, desafiador, quando cria espaços e tempos para todas e cada uma delas, interligando o individual com o social, está de facto a promover contextos inclusivos, democráticos e participativos que respeitam os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem e, conseqüentemente, ao direito à sua educação (Formosinho, et al., 2012). Deste modo, torna-se crucial que os educadores privilegiem uma escuta e observação atenta face à curiosidade inata, teorias e investigações de todas as crianças para que estas sejam efetivamente legitimadas, pois “A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil.” (Sarmiento, 2013, p. 141). Ao acolher as vozes das crianças, o/a educador/a proporcionará o confronto de perspetivas e a emergência das diferenças individuais, tendo assim em consideração a ideia de que cada criança é um ser único, que tem necessidades físicas, psicológicas e sociais dispares, que é valorizada

e respeitada e que independentemente da sua identidade e pertença a uma família e cultura única, têm o direito de participarem e a serem tidas em consideração nas decisões que lhes digam respeito. Cria-se assim “[...] respostas que garantam o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades”. (Silva, et al., 2016, p. 107).

Todavia, escutar e observar as crianças é apenas uma fase de todo o processo pois, todas as suas ações e interações devem ser registadas para que o/a educador/a possa identificar as capacidades, necessidades e interesses de cada criança que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário, agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo, criando oportunidades em que “[...] o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena efectua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas.” (Portugal, 2000, p. 96), e em que os seus aspetos físicos, cognitivos, emocionais, os seus gostos, aspirações, hábitos, a sua realidade familiar, a sua pertença étnica e cultural são tidas em consideração, entendendo assim a criança como “um todo”. Perante isto, é de ressaltar que todo o agir das crianças, o agir do/a próprio/a educador/a, o ambiente e os processos educativos adotados devem ser alvo de uma reflexão e avaliação formativa para que, posteriormente, se possa introduzir as devidas correções e ajustamentos necessários (Silva, et al., 2016, p. 24).

Deste modo e tal como sugere Dahlberg, Moss & Pence (citado por Carvalho & Portugal, 2017, p.16), o/a educador/a juntamente com as crianças e as suas famílias é um coconstrutor de novos saberes, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações, de modo a potenciar novas aprendizagens e escolhas, mostrando às crianças novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de inúmeras formas (Carvalho & Portugal, 2017). O/A educador/a é quem não se alheia a toda a vida que está “para lá das paredes” do Jardim de Infância, pois a concretização plena dos direitos das crianças exige que se estabeleça canais comunicativos com as pessoas e as instituições que rodeiam as mesmas. O/A educador/a é um pensador, um indagador que cruza a sua ação com a investigação, um prático reflexivo que procura compreender como é que as crianças aprendem e qual o melhor caminho a seguir para assegurar um ambiente educativo de qualidade que, efetivamente, respeite os direitos das crianças em todos os momentos do quotidiano em Jardim de Infância. Um educador de verdade é aquele que olha para a criança como

[...] um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões. A relevância dada aos direitos e à voz da criança constitui uma das principais mudanças ocorridas na educação em geral e na educação de infância em particular. (Gonçalves, 2019, p. 34).

2.1.1.1 O Jardim de Infância como Palco para a Voz da Criança

A promulgação da CDC de 1989 traz um novo fôlego no que diz respeito aos seus direitos (Fernandes, 2019, p. 12), pois este foi um progresso substancial no reconhecimento da autonomia das mesmas em assumirem pessoalmente o exercício dos seus direitos e não apenas serem beneficiárias de proteção jurídica em direitos cujo conteúdo e aplicação competia exclusivamente aos adultos e ao Estado definir e ativar (Fernandes, 2004, p. 30). A idade em si deixou de ser um critério válido de exclusão das pessoas e as crianças passaram a ser consideradas como agentes ativos da sociedade, com aspirações, opiniões e não apenas os adultos de amanhã.

O que se quer dizer com esta atividade autónoma é que se torna crucial reconhecer a criança, desde a mais tenra idade, como sujeito de ação, o que implica que estas possam ser consideradas como atores sociais, interventivos e emancipadores, independentemente das suas características desenvolvimentais, perceptuais, motoras, emocionais, afetivas e cognitivas que já possuem e não com as que ainda estão por adquirir (Vandekerckhove, 2015). Porém, e tal como referido anteriormente, a infância nem sempre teve o destaque que merecia sendo que, atualmente, ainda existem algumas ideias erróneas por parte dos adultos em desvalorizar a voz e a intervenção das mesmas. Alguns autores referem que o facto de ainda não se considerar, na sua totalidade, as crianças como cidadãos por direito próprio tem como base um conjunto de características biopsicológicas que não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício (Tomás, 2007).

Perante isto, de modo a promover uma alteração no paradigma de controlo e de negatividade para com as crianças para um paradigma que as considere como agentes ativos, imprescindíveis e interventivos na sociedade, é necessário e extremamente urgente a infância receber por parte dos diferentes contextos onde está inserida um compromisso da sua efetiva participação, pois sem esta não se poderá salvaguardar a verdadeira missão da escola - assumir o direito à educação na sua plenitude (Fernandes, 2019, p. 17). Esta participação infantil tem assim como pressuposto, “[...] defender que

as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem.” (Tomás, 2007, p. 127).

A postura adultocêntrica, tal como sugere Tomás (2007), que não valoriza o que a criança diz e pensa, pode ser ultrapassada se partirmos para a inclusão de práticas que valorizem as ideias e opiniões das crianças e da sua participação nos diversos contextos em que está inserida. Deste modo, é importante referir que nas pedagogias hodiernas da infância, mais precisamente nas pedagogias participativas, a criança é entendida “[...] como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva, et al., 2016, p. 9).

Neste sentido, é importante referir que “A tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta.” (Formosinho, et al., 2012, p. 128) pois, este é um processo recíproco que abrange quem escuta e quem é escutado, reconhecendo o direito das crianças em serem consultadas e ouvidas, de terem acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomarem decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado (Silva, et al., 2016).

Este tipo de pedagogia de índole participativa e de aceitação das competências das crianças é o ponto de partida para o respeito da criança enquanto sujeito de direitos e cidadã, onde os profissionais de educação dão primazia à escuta atenta da criança, ajudando-a a crescer no quadro de uma matriz identitária onde se destacam valores que remetem para a cidadania dos quais se salientam o exercício da participação, a tomada de decisão e as oportunidades para fazerem escolhas (Marchão, 2016, p.49). Assim sendo, embora a Educação Pré-Escolar tenha consubstanciado um enorme progresso na garantia dos direitos de provisão e de proteção das crianças, é importante ter-se cada vez mais em consideração o direito à participação para que assim o direito à própria educação seja vivido na sua totalidade. Deste modo, é dever de todos os docentes continuarem a promover práticas educativas cuidadosamente planeadas e intencionais, flexíveis e abertas à participação. Ao providenciarem voz e oportunidades às crianças para serem escutadas, confiando nas suas capacidades para orientarem a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos seus pares, os educadores

encontram-se a criar um tempo, espaço e ação para se construírem como pessoas, na cidadania e para a cidadania (Marchão & Henriques, 2018).

Se efetivamente pretendemos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos com direitos e participativos, desde os primeiros anos da infância, é nosso dever estarmos conscientes da necessidade de providenciar contextos onde as crianças se sintam escutadas no processo de construção do sentido de realidade e onde as suas falas são incorporadas na ação. É nosso dever providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes e com poder. É nosso dever construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, onde a prática de escutar o outro é sustentada e valorizada (Formosinho & Lino, 2008), onde se enraíza hábitos e valores de tolerância, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, diante do Outro, assim como a cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ao interesse geral, ao bem comum.

Apesar do direito à educação ser um direito garantido por lei, este só é legitimado quando se criam ambientes seguros, onde a criança pode desenvolver-se harmoniosamente, em contextos onde é valorizada e tida em consideração, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima e, ainda, com um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sarmiento (2013), a criança pequena é um pequeno cidadão, mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação infantil só conseguirá ser esse lugar socialmente enraizado dos plenos direitos da criança se se potenciar como um espaço de qualidade, onde as crianças tenham um papel ativo e a sua voz se sobressai. (Sarmiento, 2013).

2.2 A Imagem da Criança Representada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Tal como é mencionado na Convenção, todas as crianças têm o direito ao acesso à educação baseada na igualdade de oportunidades, têm o direito de serem consultadas e ouvidas, têm direito ao acesso à informação e à liberdade de expressão.

No que concerne especificamente ao direito à Educação, é de evidenciar que segundo o Artigo 28.º da CDC

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino

secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional. (UNICEF, 2019)

O direito à educação é assim uma prerrogativa que todo o ser humano deve ter direito, porém, segundo dados da UNICEF (2019), cerca de 175 milhões de crianças não têm acesso à Creche nem ao Pré-Escolar. As razões da não frequência advêm da pobreza, do trabalho infantil, o impacto dos conflitos e ainda o ciclo de desempenho educacional das famílias.

Todavia, felizmente, o panorama da educação portuguesa é diferente sendo que, durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974 multiplicaram-se as iniciativas populares de criação de suportes de atendimento às crianças (Formosinho, et al., 2018). Exemplo destas iniciativas foi a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986). A Educação Pré-Escolar encontrou com este texto legal uma maior definição no que respeita aos seus objetivos específicos, afirmando ainda o direito à educação a todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, numa perspetiva de qualidade e de cidadania e na promoção de igualdade de oportunidades (Marchão & Henriques, 2018). Anos mais tarde foram publicadas uma panóplia de documentos estruturantes da Educação Pré-Escolar em Portugal, nomeadamente, a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97) ou ainda as primeiras *OCEPE* (1997), que viriam posteriormente a ser reformuladas em 2016.

Nesta vertente, é de evidenciar que as *OCEPE* (2016), baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela lei anteriormente referida, destinando-se às crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo esta fase de desenvolvimento considerada como “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). As *OCEPE* (2016) apoiam a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, cabendo a cada educador/a em colaboração com a equipa educativa fazê-lo de acordo com as necessidades individuais das suas crianças (*ibidem*). Assim sendo e focalizando a atenção para os direitos das crianças e da criança cidadã, é de evidenciar que o documento acima mencionado tem como premissa o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.

Deste modo, a criança enquanto sujeita de direitos e participativa nas diferentes esferas da vida escolar surge em todas as áreas de conteúdo que constituem as *OCEPE*. Numa

primeira abordagem, é de evidenciar que a **Área de Formação Pessoal e Social** é considerada uma área transversal pois encontra-se presente em todo o trabalho educativo desenvolvido em Jardim de Infância. Tem como premissa nas suas diferentes componentes o “[...] desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva, et al., 2016, p. 33). Assim, esta área assenta no reconhecimento da criança como sujeito e agente de todo o processo educativo, sendo necessário a criação de ambientes em que esta é valorizada e escutada. Este olhar atento sobre a voz da criança contribui para o seu bem-estar, autoestima e autonomia como pessoa e como aprendiz, sendo que a criação destes contextos permite ainda às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, exprimirem as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes. É nesta inter-relação e nestas primeiras experiências da vida democrática que se desenvolve a autoconsciência da criança relativamente à sua identidade e à dos seus pares, do que está certo e errado, dos seus direitos e deveres para consigo e para com tudo o que as envolve. É assim, que desde a mais tenra idade, se promove a educação para “[...] a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva, et al., 2016, p. 39)

Por sua vez, na **Área da Comunicação e Expressão** é apresentado um conjunto de domínios que se constituem como diferentes formas de linguagem indispensáveis (artes visuais, jogo dramático/teatro, música, dança, leitura, escrita, etc.) para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a envolve (Silva, et al., 2016). “Dar voz” às crianças não significa apenas escutá-las enquanto expressão advinda meramente da fala, mas sim dar voz às múltiplas linguagens que estas detêm, ou seja, às suas cem maneiras de verem o mundo, de se exprimirem, de entenderem, de se encontrarem consigo mesmas e com os outros.

Relativamente à **Área do Conhecimento do Mundo** é através desta que as crianças aprendem sobre o mundo que as rodeia quando brincam e exploram os diferentes espaços e recursos. Nesta exploração constante descobrem quem são e qual é o seu papel social e compreendem como é que as suas ações podem provocar mudanças. É

neste clima de descoberta e de interação que as crianças desenvolvem atitudes positivas, levando as mesmas a conhecer as características da sua e de outras comunidades, promovendo assim o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face ao Outro e ainda o desenvolvimento do exercício de uma cidadania consciente perante os efeitos da atividade humana sobre os diferentes espaços em que se encontra (património cultural, paisagístico, natural). As *OCEPE* são assim um documento norteador da política e das práticas educativas a oferecer às crianças e incorporam influências de documentos internacionais e nacionais, procurando dar ênfase à imagem da criança enquanto pessoa com competência, com direitos e deveres atribuindo assim ao Jardim de Infância e ao/à educador/a uma responsabilidade imensa na educação das crianças enquanto criança-pessoa-cidadã (Marchão & Henriques, 2018), defensores do bem, com pensamento emancipado e crítico, solidário e respeitador perante a diferença. A criança é assim representada nas *OCEPE* como um agente ativo, comunicadora hábil que utiliza uma panóplia de linguagens para formular opiniões e vivências, com poder na transformação do mundo que a rodeia. É a imagem de uma criança ávida, curiosa em conhecer e aprender, que se desenvolve no contacto como o espaço, tempo, materiais, com as pessoas e com as relações que estabelece com estes. É considerada um sujeito de direitos, um cidadão ativo, membro de uma comunidade que é capaz de agir e intervir, em colaboração com as famílias, comunidade, educadores, no desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. (Formosinho, et al., 2018)

2.3 Referencial de Educação para o Desenvolvimento e a Educação Pré-Escolar

O *RED* é um documento

[...] orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (Torres, et al., 2016, p. 7)

Tal como é mencionado no documento *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras* (2013), a Educação para o Desenvolvimento remete para a consciencialização das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável (Educação, 2013).

Este documento assenta numa estrutura comum aos vários níveis e ciclos de educação e ensino, oferecendo para cada um deles uma abordagem específica de Educação para o

Desenvolvimento, sendo que neste documento foram identificados seis temas: **1. Desenvolvimento; 2. Interdependências e Globalização; 3. Pobreza e Desigualdades; 4. Justiça Social; 5. Cidadania Global; 6. Paz.** Para cada um destes temas, existem subtemas onde foram definidos objetivos e descritores de desempenho que integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos necessários à concretização das aprendizagens em desígnio. Estes descritores são, por sua vez, “[...] adequados ao nível de desenvolvimento e ao escalão etário das crianças e dos jovens a que se destinam, podendo a sua utilização ser adaptada aos diferentes contextos escolares específicos.” (Torres, et al., 2016).

Embora o presente estudo investigativo contemple um pouco de todos estes temas, devido à interligação de todos eles, tive em especial atenção a dois: o tema 4, referente à **Justiça social** com o pressuposto de criar ambientes em que as crianças pudessem, efetivamente, adquirir a noção de direitos das crianças, dar exemplos dos mesmos e compreender que a justiça corresponde à igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos, promovendo assim o bem-estar social e a luta contra todas as formas de discriminação. Ao criar estes contextos possibilitou às crianças “[...] identificar os principais obstáculos à construção da justiça social, assim como os contributos fundamentais para a sua concretização e de assumir o seu papel enquanto promotores de sociedades mais justas e equitativas”. (Torres, et al., 2016, p. 13). O outro tema que serviu como fundamento para o presente estudo foi o 5, que está intimamente relacionado com o anterior, que corresponde à **Cidadania Global** com enfoque de criar ambientes em que as crianças se assumissem como “[...] cidadãs corresponsáveis pela qualidade de vida das atuais e das futuras gerações [...]” (Torres, et al., 2016, p. 13) através da sua participação ativa e visão crítica perante o mundo que as rodeia.

Procurei desta forma, operacionalizar pedagogicamente algumas propostas educativas que permitissem às crianças compreenderem a noção de direito e expressar as suas conceções. Para além disso, foram criados ambientes em que estas pudessem identificar algumas desigualdades e problemáticas do mundo que destroem a equidade social, dado que existem crianças sem os direitos respeitados, especificamente o direito à educação. Um dos principais objetivos foi ter como indutor os saberes e conhecimentos das crianças e desenvolver propostas educativas que respondessem às suas curiosidades e aguçassem o sentido crítico, emancipador, de respeito e justiça, de modo a sentirem a necessidade de “lutarem” para a transformação de um mundo melhor onde todas as

infâncias vivem com dignidade, partilhando este espírito com toda a comunidade escolar.

3. METODOLOGIA

Neste ponto irão ser apresentadas as opções metodológicas, a pergunta de partida, os respetivos objetivos, o contexto e os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e por fim, os métodos e técnicas utilizadas para analisar os dados recolhidos.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

No decurso desta fase das opções metodológicas, “[...] o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas.” (Fortin, 2009, p. 40). Assim sendo, é de ressaltar que a presente investigação segue uma metodologia de natureza qualitativa descritiva que se caracteriza pela sua descrição “[...] ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observação, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Importa ainda salientar que o presente estudo investigativo centra-se numa investigação-ação, que consiste “[...] na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, é um tipo de investigação em que “[...] O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65). Por fim, é de ressaltar que este trata-se de um estudo-caso, ou seja, um estudo que se focaliza num “[...] fenómeno actual no seu próprio contexto.” (Carmo & Ferreira, 2008, 234).

3.2 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer da PES, num dos momentos da rotina diária denominado *Pergunta do dia*, de modo convincente uma das crianças afirma perante os seus pares que “[...] há meninos que não vão à escola!”. Esta questão deixou as crianças intrigadas e pensativas, sendo que algumas perspetivas díspares surgiram. Posteriormente, dado o entusiasmo por este tema, num dos dias seguintes, a mesma criança trouxe para a sala de atividades o livro *O lápis Mágico de Malala*, da autoria da própria, que explora o direito à Educação e a diferente realidade que é vivida no Paquistão, para que efetivamente os seus pares pudessem perceber a razão da sua intervenção. Dado o interesse contagiante

das crianças por este tema, surgiu a minha vontade de investigar as concepções das mesmas acerca dos seus direitos, especificamente o da educação. Para esse fim, optei por criar ambientes em que estas pudessem conhecer a pluralidade de infâncias que existem, sempre com enfoque à criação de contextos de participação, de promoção de hábitos e valores. Outro objetivo foi criar contextos que dessem a conhecer às crianças os seus próprios direitos e a respeitarem os dos outros, fomentando a iniciativa destas se sentirem “ativistas” ou até mesmo “embaixadoras” desta mensagem, levando-a para as suas famílias, comunidade e outros contextos.

De forma a aprofundar os meus conhecimentos sobre questões de cidadania e a exploração dos direitos, procurei refletir a partir das *OCEPE* (2016) bem como através do *RED* (2016) que me fizeram problematizar sobre várias questões, nomeadamente, a importância de promover uma educação em direitos/cidadania onde as crianças se tornem cidadãos conscientes, respeitadores e proactivos perante alguns dos problemas existentes na sociedade. Para além disso, se perspetivar no futuro implica atender no presente porque não dar voz às crianças? As crianças não são os adultos de amanhã, são pessoas do hoje, com opiniões e aspirações. Se atualmente as crianças são assoberbadas por inúmeras informações porque não torná-las reflexivas e críticas perante estas? Porque não fazê-las olhar para o Outro, numa atitude de respeito pela diferença?

Surge assim a pergunta de partida **“Que estratégias pode um/a educador/a implementar para criar condições ou ambientes que levem as crianças a compreender o direito à educação?”** Uma vez que os objetivos são o “[...] enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo.” (Fortin, 2009, p. 40), face à pergunta de partida, anteriormente mencionada, definiram-se os seguintes objetivos:

- i)** Identificar as concepções das crianças em relação aos seus direitos;
- ii)** Criar ambientes/recursos pedagógicos que levem as crianças a compreender e a defender os seus direitos, especificamente o da educação;
- iii)** Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

3.3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A população do estudo é constituída por um grupo de 23 crianças da Sala Pessoa, do Colégio Infantil *Cubo Mágico*. Este é constituído por 11 crianças do sexo masculino e

12 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

A amostra do estudo, ou seja, o “[...] subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo. [...]” (Lessard-Hébert, et al., 2005, p. 41), corresponde a 4 crianças da população, mais especificamente, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, que se encontravam na faixa etária dos 5 anos. Estas foram escolhidas pelo seu grau de envolvimento e ainda devido às suas diferentes perspetivas sobre o tema em estudo. Isto é, a Criança T. foi quem tomou a posição de informar os seus pares que, efetivamente, nem todas as crianças podem ir à escola e foi quem trouxe para a sala de atividades o livro *O lápis Mágico de Malala*. Para além disso, era uma criança curiosa e muito participativa. Por sua vez, a M, era uma criança interessada e curiosa, mas talvez por timidez inibia-se nas propostas. Todavia, com alguma motivação por parte dos adultos participava e dava o seu ponto de vista. O desafio foi fazer com que a criança pudesse ter momentos de participação, onde sentisse que tem uma voz e que independentemente do seu ponto de vista é respeitada. O E. e o L., no decorrer da primeira abordagem deste tema, mostravam perspetivas díspares, o que me fez considerar que seria interessante poder constatar quais os níveis de entendimento de crianças com a mesma faixa etária acerca dos seus direitos, mais especificamente o da educação. Por fim, é de ressaltar que esta amostra foi escolhida por conveniência e que, de modo a manter o anonimato das crianças, estas serão mencionadas pelas respetivas iniciais dos seus nomes.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De modo a conseguir obter uma resposta para a pergunta de partida do presente estudo, como técnica e instrumentos de recolha de dados utilizei a observação participante, pois, consiste numa técnica de investigação qualitativa, onde o investigador “[...] integra o meio a investigar podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que elas.” (Baptista & Sousa, 2011, p. 88). Para o mesmo efeito utilizei também entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, que se caracteriza por já deter um guião “[...] com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar [...]. Têm a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade [...].” (Baptista & Sousa, 2011, p. 80) ou seja, são mais flexíveis, sendo que a formulação e a sequência da mesma ficam ao critério do entrevistador. Assim, foi realizado um guião (Anexo X) com o principal objetivo de

compreender quais as concepções das crianças antes e depois de toda a exploração da sequência pedagógica, de modo a identificar se houve algum tipo de transformação nas perspectivas e ações das mesmas.

É de destacar que ao longo do presente estudo investigativo tive como recurso as notas de campo e o registo através de fotografias e vídeos que “[...] permite reproduzir mais do que uma vez o comportamento em estudo, observar as frequências de aparição deste comportamento [...] e assim anotar todos os detalhes”. (Fortin, 2009, p. 243).

3.5 PROCEDIMENTOS

3.5.1 Ética na Pesquisa com Crianças

Uma vez que era meu objetivo realizar uma investigação **com** as crianças e não **sobre** as crianças, tive em consideração alguns fatores para que o presente estudo se pautasse pela ética e o respeito pelos seus direitos. Assim, e tendo em conta que as crianças têm o direito de serem informadas de que estão a ser investigadas, antes de realizar a primeira entrevista, houve um momento em que dei a conhecer a natureza do estudo e tentei perceber se estavam interessadas em envolverem-se no mesmo, de modo a assegurar que a sua participação acontecia de forma voluntária e sem coerção (Fernandes, 2016). As entrevistas só foram realizadas após o consentimento verbal das mesmas e no final destas, agradecia com o sentido de promover a autoestima das crianças. Como mencionado anteriormente, como técnicas e instrumentos de recolha dados, recorri a notas de campo, registos fotográficos e gravações audiovisuais que tiveram tanto o consentimento das crianças bem como a devida autorização dos encarregados de educação (Anexo XI).

Para além do que foi referido anteriormente, tal como é sugerido por Alderson e Morrow, (citado por Fernandes N, 2016) devemos questionar-nos se a pesquisa acautela a possibilidade das crianças poderem beneficiar com a sua participação na pesquisa, nomeadamente, o aumento de confiança ou conhecimento, entre outros. Como sugeri anteriormente, na seleção dos participantes, tive em atenção algumas das crianças mais tímidas do grupo, pois, acreditei que no decorrer das propostas poderia proporcionar-lhes momentos em que estas pudessem escutar e serem escutadas, sentirem que têm uma voz e que, independentemente das perspectivas díspares que surgissem, são valorizadas. Para além disso, achei interessante a possibilidade de estas se depararem com concepções diferentes das suas e poderem clarificar e (des)construir alguns conceitos pré-definidos sobre os seus direitos e as diferentes realidades de algumas das

crianças no mundo. Outros fatores que tive em atenção foi a confidencialidade de todas as informações que estas partilhavam e o anonimato das crianças no decorrer de todo o estudo investigativo. Os espaços onde a recolha de dados decorreu também foram tidos em consideração, de modo a que não houvesse ruídos ou intromissões que condicionassem a mesma (Alderson e Morrow citado por Fernandes N., 2016). É ainda de ressaltar que no decorrer da recolha de dados tentei sempre manter uma relação de grande proximidade com as crianças, para que em nenhum momento se sentissem inibidas ou constrangidas, e tive em atenção ao agir face à heterogeneidade de cada criança, por exemplo, através da diversificação das questões que eram feitas a cada uma delas.

3.5.2 Apresentação da Intervenção Pedagógica

A elaboração do estudo investigativo passou por diversas etapas, nomeadamente, a definição da problemática, revisão da literatura, a intervenção com as crianças e a análise dos dados recolhidos. No que concerne às intervenções é de salientar que estas consistiram numa sequência pedagógica que permitiram às crianças, pensarem, sentirem e responderem de forma pessoal, às questões colocadas na entrevista e aos desafios propostos no decorrer de todo o estudo. Este foi estruturado em três tempos distintos, tal como é demonstrado na figura 2.

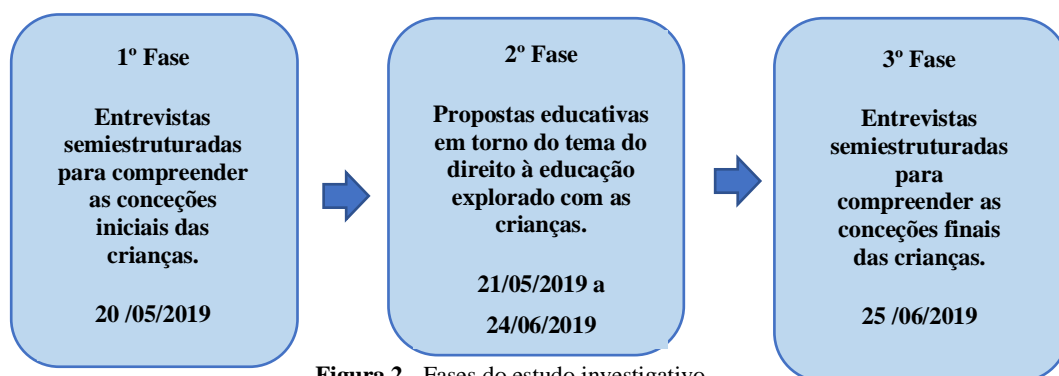


Figura 2 - Fases do estudo investigativo

Uma vez que as crianças sabem mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto (Ribeiro, 2010), na primeira e terceira fase foi realizada a cada uma delas uma entrevista semiestruturada, pois “Segundo a literatura da especialidade sabe-se que a entrevista constitui uma das melhores oportunidades para compreender o mundo da criança e para perceber o que ela pensa e sabe.”(Graue & Walsh, citado por Ribeiro,2010). Estas entrevistas tinham como objetivo primordial identificar as conceções iniciais e finais das crianças do Pré-Escolar acerca dos seus direitos, mais especificamente, o da

educação e perceber como é que as crianças se posicionavam perante certos panoramas de desigualdade social e injustiça.

A segunda fase consistiu, fundamentalmente, no desenvolvimento e exploração de algumas propostas educativas dinamizadas com os participantes, com enfoque a cumprir o segundo objetivo do estudo: “Criar ambientes/recursos pedagógicos que levem as crianças a compreender e a defender os seus direitos, especificamente o da educação.” Esta sequência pedagógica foi estruturada em sete intervenções.

Intervenção 1 e 2: *À descoberta dos nossos direitos.* (21 de maio e 27 de maio)

Segundo Marçal (2000), a divulgação dos direitos junto das crianças terá de passar primeiro por ver quais são as representações que têm sobre os direitos e, posteriormente, deverá utilizar-se guias de informação solidária de grande escala como o material da UNICEF (Marçal citado por Tomás C., 2006). Assim, de modo a contribuir para a noção do que é um direito e tendo em conta as sugestões apresentadas no *Guia para Educadores e Professores da Unicef* (2017), para iniciar esta sequência pedagógica, expus duas cartolinas, sendo que uma foi legendada de *Desejos* e outra de *Necessidades*. Posteriormente, sugeri às crianças que tentassem distinguir estes dois conceitos, para tentar compreender quais eram as suas conceções e para que estas pudessem refletir um pouco sobre os mesmos. De seguida, distribuí cartões com diferentes ilustrações (Anexo XII) para que em grupo as crianças decidissem em qual das cartolinas estes deveriam ser colocados. Uma vez que “A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança.” (Sarmiento, et al., 2017) é de salientar que a intervenção se desenvolveu através de um jogo de mímica, pois cada criança foi desafiada a mimar e representar o que estava no cartão que selecionou, para que os seus pares pudessem descobrir do que se tratava. Após a descoberta, em conjunto, as crianças escolheram qual das cartolinas (*Necessidades* ou *Desejos*) é que os cartões correspondiam (Fotografias 36 e 37). Por fim, com o intuito de problematizar e de iniciar um debate, coloquei algumas questões que incentivaram as crianças a exprimirem “ juízos (...): se acham bem, se acham mal, o que deveria acontecer, como acham que deveria ser...” (Editora, 2014, p. 1). Através de momentos lúdicos, de reflexão e debate, o objetivo foi que as crianças compreendessem que os desejos, ao contrário das necessidades, não são protegidos como direitos porque não são necessários para a nossa sobrevivência e desenvolvimento.



Fotografia 36– Jogo Necessidades e Desejos.



Fotografia 37– Exploração do jogo Necessidades e Desejos.

Tal como é mencionado na CDC, mais especificamente no Artigo n.º 42, “Os Estados Partes comprometem-se a tornar amplamente conhecidos, por meios activos e adequados, os princípios e as disposições da presente Convenção, tanto pelos adultos como pelas crianças.” (UNICEF, 2019) ou seja, todos os adultos e crianças devem conhecer e ter como direito conhecer os seus direitos. Para esse efeito, li o livro *Os Direitos das Crianças de Luísa Ducla Soares (2018)*, para que estas, após terem contribuído e partilhado as suas conceções, pudessem finalmente conhecer alguns dos direitos que constam na CDC, percebessem qual a sua importância e compreendessem a diferença de direitos e deveres. É de evidenciar que na exploração do mesmo tive em consideração os três momentos da leitura: pré-leitura (exploração da capa e antecipação de sentidos), leitura (questões para envolver e desenvolver a compreensão das crianças), e pós leitura (questões, reflexão sobre o livro).

Objetivos da intervenção 1 e 2: Criar ambientes e recursos pedagógicos que desenvolvessem a noção de direito e em que as crianças ficassem a conhecer alguns dos direitos que estão presentes na CDC e qual a sua importância.

3.º Intervenção: *Uma viagem pelas diferentes escolas do Mundo (28 de maio)*

Uma vez manifestado um especial interesse pelo direito à educação, na presente proposta centrámo-nos especialmente nesse direito. Num primeiro momento, de modo a que estas intervenções não se confinassem apenas à leitura de livros mas sim a diferentes suportes, a mestranda explorou com as crianças um vídeo denominado *Schools around the world* da página Reuters (Reuters, 2019) para que estas pudessem confrontar-se com a diversidade de culturas e as múltiplas realidades existentes a nível escolar. Perante este vídeo, estas tiveram a oportunidade de refletir sobre o mesmo, com o objetivo de criar ambientes em que as crianças pudessem desenvolver uma atitude crítica perante os acontecimentos que decorrem no mundo em que vivem, adquirindo cada vez mais, uma atitude de respeito e de solidariedade perante os outros e a ainda perceberem a importância de poderem frequentar uma escola de qualidade.

4.º Intervenção: *Educação: A arma mais poderosa do mundo* (11 de junho)

Dando continuidade à intervenção anterior e tendo em consideração os interesses das crianças, foi explorado um vídeo que contemplava a obra *O lápis Mágico de Malala* (Fotografia 38), que fazia referência ao livro que uma das crianças trouxe de casa para partilhar com os seus pares. Nesta foi apresentada alguma da realidade vivida no Paquistão, para que assim se criasse ambientes que desenvolvessem o diálogo entre culturas – estimulando a curiosidade, dando a conhecer outras vivências, estimulando atitudes de valorização das diferenças. Para além disto, o objetivo foi que o grupo compreendesse que, tal como referiu o T., nem todas as crianças, nomeadamente e tendencialmente as do sexo feminino, podem ir à escola. O visionamento e exploração do vídeo permitiu também explorar um pouco mais as razões que fazem com que estas não possam usufruir deste direito (a guerra, o trabalho infantil, questões culturais, etc.). No final do vídeo foi destinado um tempo em que as crianças puderam participar no desenvolvimento do processo de aprendizagem (Silva, et al., 2016). Neste momento colocaram questões sobre o vídeo, partilharam as suas opiniões e contribuições acerca do mesmo de forma crítica, centrando-se na procura de resoluções dos problemas com que se confrontaram, desenvolvendo assim uma atitude transformadora da sociedade.



Fotografia 38- Exploração do vídeo O lápis mágico de Malala.

Objetivos da intervenção 3 e 4: Criar ambientes pedagógicos onde as crianças reconhecessem a importância do direito à educação, promovendo ainda o contacto com outras realidades e culturas existentes no mundo. Outro dos objetivos foi proporcionar contextos onde as crianças compreendessem que elas próprias podem contribuir para a defesa dos seus direitos.

5.º Intervenção: *Explicar o mundo às crianças através das notícias* (17 de junho)

É na infância que se começa a formar cidadãos mais envolvidos no ponto de vista cívico, cultural e político, motivados para participar no mundo que os rodeia. Deste modo, é de referir o importante papel em proporcionar-lhes “[...] oportunidades para analisarem a informação da atualidade [...] e para participarem e expressarem os seus pontos de vista”. (Pereira, et al., 2015, p. 388). Assim sendo, considerando que a educação na cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo os diversos meios de comunicação com que contacta no dia a dia (Silva, et al., 2016), mostrei às crianças,

através de duas notícias, que a personagem do vídeo que explorámos na intervenção anterior, era verídica bem como todos os problemas que nele se apresentavam, criando também ambientes em que as crianças compreendessem que estes mesmos problemas são atuais e não remetem apenas para o passado, como algumas perspetivavam. É de salientar que houve uma escolha seletiva das mesmas para não colocar em causa a integridade nem causar ansiedade ou desconforto nas crianças.

No decorrer da exploração das notícias, as mesmas tiveram a oportunidade de partilharem os seus juízos de valor, descobrindo através destes textos a sua voz e a sua capacidade de interrogar o mesmo “[...] positioning themselves as social activists who are challenging the status quo and asking for change.” (Leland & Harste citado por Pereira, 2009., 29). Ao longo destas intervenções começou a ser notório as várias sugestões que as crianças partilhavam entre si para que todas as crianças vissem os seus direitos respeitados. No final desta intervenção em específico, ao sentirem que o que estava numa das notícias não era correto, algumas crianças do grupo mencionaram que, tal como surgiu no vídeo da Malala, seria interessante “[...] falar com jornalistas para todas as pessoas saberem.” ou ainda que devíamos “[...] gravar pra todo o país e mundo.”

Deste modo, uma vez que a investigação da minha parceira de Prática Pedagógica estava relacionada com a exploração do universo dos *media*, as crianças decidiram que seria interessante falar sobre os direitos com os “jornalistas da Sala Pessoa”. À parte deste interesse, uma vez que foi notório o empenho das crianças em realizarem composições visuais relacionadas com os direitos, em vários momentos de brincadeira livre (Fotografias 39, 40 e 41), a M. sugeriu que se expusessem alguns destes desenhos para que todas as pessoas do Colégio os pudessem observar. Deste modo, seguindo a mesma linha de pensamento, sugeri a elaboração de um mural, onde através de algumas composições visuais estas tivessem a oportunidade de representarem os direitos que achassem mais importantes. O objetivo era expor o mesmo na instituição para sensibilizar toda a comunidade escolar para os direitos das crianças e, principalmente, para que estas compreendessem que também elas podem ter uma ação transformadora e de intervenção nos contextos onde estão inseridas. Assim, foi criado um momento em que as crianças puderam decidir quais os direitos que pretendiam desenhar para colocar no mural, dando a sua justificação (Anexo XIII), e ainda para escolher os materiais que pretendiam para a sua realização. Para além disso, neste mesmo momento, através de

alguma discussão de ideias e perspectivas, em conjunto, organizámos os temas que gostariam de partilhar quando entrevistados pelos seus pares. (Fotografia 42)



Fotografias 39,40 e 41- Desenhos relacionados com os direitos realizados em momento de brincadeira livre.



Fotografia 42- Discussão de ideias para a realização do mural e entrevista.

Objetivos da intervenção 5: Criar ambientes pedagógicos em que as crianças pudessem posicionar-se crítica e criativamente em torno da atualidade, através do contacto com notícias, da reflexão e do questionamento dos assuntos do dia. Para além disso um outro objetivo foi a sensibilização das crianças para a sua autonomia na defesa dos seus próprios direitos.

6.º e 7.º Intervenção: “De pequeninos é que se escolhe o destino” (22 e 24 de junho)

Uma vez que as crianças “[...] são capazes de identificar os principais obstáculos à construção da justiça social, assim como os contributos fundamentais para a sua concretização e de assumir o seu papel enquanto promotores de sociedades mais justas e equitativas.” (Torres, et al., 2016) estas intervenções destinaram-se à elaboração do mural que contemplava muitos dos direitos (Fotografias 43 e 44) que as crianças ficaram a conhecer e consideravam ser cruciais e ainda de uma entrevista, em que puderam partilhar as suas contribuições e conhecimentos, sobre os direitos das crianças no geral e do direito à educação em particular, aos pequenos “jornalistas”. (Fotografia 45). Nesta entrevista senti que existiu um elo de ligação, uma simbiose que considero ter sido extremamente importante para ambos os grupos (o grupo dos direitos e dos *media*). Dado o seu término, tanto o mural bem como a entrevista sobre os direitos das crianças foram expostos na instituição com o principal objetivo de sensibilizar a restante comunidade escolar para os direitos das crianças. (Fotografia 45 e 46).



Fotografia 43- Realização das composições visuais com canetas de feltro e aguarelas para o mural dos Direitos das Crianças.



Fotografia 44 - Mural dos Direitos das Crianças.



Fotografia 45-Entrevista sobre os Direitos das Crianças com a colaboração dos pequenos jornalistas da Sala Pessoa.



Fotografia 46- Notícia exposta num dos corredores da Instituição.

Objetivos da intervenção 6 e 7: Criar contextos que desenvolvessem atitudes e comportamentos inerentes à participação, que permitissem às crianças desenvolverem-se como cidadãos reflexivos e participativos.

3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a análise de dados é o processo que procura a organização dos materiais que foram sendo acumulados, permitindo assim a sua compreensão e apresentação de tudo aquilo que se encontrou a outras pessoas (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, é através da recolha de dados que o investigador tenta descobrir padrões ou regularidades que lhe permite criar as categorias de análise e responder à questão-problema (Coutinho, 2011). Como técnica de análise de dados, no presente estudo privilegiei a análise de conteúdo que pode ser utilizada com dados qualitativos pois, trata-se de um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (Bardin, 1977, p. 31).

Assim, através da definição de categorias e subcategorias de análise, como surge na tabela 2, foram analisadas a 1.^a e 2.^a entrevistas, que foram realizadas às crianças, de modo a compreender a evolução das suas conceções e dos resultados que se evidenciaram após toda a exploração e participação das mesmas na sequência pedagógica.

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Descritores
1. Conceções das crianças sobre direitos.	1.1.Noção de Direito.	1.1.1. Compreender a noção de direito.
	1.2.Identificação dos direitos das crianças.	1.2.1. Reconhecer/ Identificar alguns direitos fundamentais das crianças.
2. Direito à Educação.	2.1.Importância do direito à Educação.	2.1.1. Reconhecer a educação como um direito indispensável à criança e nomear algumas razões da sua importância.
	2.2.Acesso ao direito à Educação	2.2.2. Compreender se todas as crianças têm este direito e nomear razões que influenciam a acessibilidade, de algumas crianças, relativamente à educação.
3. Justiça Social	3.1. Participação e Responsabilidade	3.1.1. Perceber quem é que as crianças nomeiam para a defesa dos direitos e se elas próprias se assumem como cidadãs ativas na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, identificando estratégias para a promoção da mesma.

Tabela 2- Categorias e Subcategorias de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo surgirá a apresentação, análise e discussão dos resultados do presente estudo, após a sua recolha e tratamento. Tal como foi mencionado anteriormente, estes dados surgem de uma primeira entrevista semiestruturada (Anexo XIV), da exploração de toda uma sequência pedagógica em torno do tema dos Direitos das Crianças, mais especificamente o direito à Educação, e por fim, a realização de uma segunda entrevista (Anexo XV), cujas questões são as mesmas que a primeira. O objetivo foi compreender como é que os ambientes/recursos criados e utilizados contribuíram para a evolução/transformação das conceções das crianças acerca do tema em estudo.

Deste modo, foram pensadas três categorias de forma a abranger os conhecimentos e as capacidades que as crianças foram desenvolvendo. Tal como é sugerido nas *OCEPE* (2016), as crianças devem compreender “[...] os direitos e deveres para consigo e para com os outros”. (Silva, et al., 2016, p. 33). Por sua vez, no *RED* (2016), um dos objetivos estipulados, para crianças do Pré-escolar, é precisamente o “Adquirir uma noção de direitos da criança” e “Dar exemplos de direitos humanos” (Torres, et al., 2016, p. 21). Perante isto, a primeira categoria denomina-se de ***Conceções das crianças sobre os direitos*** que se subdivide em duas subcategorias (*Noção/Conceito de Direito; Identificação dos Direitos das Crianças*). Nesta categoria o objetivo é analisar se as crianças compreendem a noção de direito, se reconhecem a sua existência e se conseguem identificar alguns dos direitos fundamentais das crianças. Uma vez que “[...] a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base para garantir a realização de outros direitos.” (Edujesuit, 2016) foi criada uma outra categoria denominada ***Direito à Educação***, que se constitui por duas subcategorias (*Importância do direito à educação; Acesso ao direito à Educação*). Esta categoria tem como enfoque analisar se as crianças reconhecem a educação como um direito indispensável e fundamental das crianças e se reconhecem a realidade das múltiplas infâncias no que concerne a este direito, identificando alguma das razões que influenciam a acessibilidade ao mesmo. Por fim, e tal como surge no *RED*, a terceira categoria denomina-se de Justiça Social e é constituída por uma subcategoria (*Participação e Responsabilidade*). Esta categoria tem como principal objetivo identificar quais as medidas/estratégias que as crianças propõem para garantir o exercício dos seus direitos, mais especificamente o da educação, se reconhecem os principais obstáculos à

construção da justiça social e se assumem o seu papel enquanto promotores de sociedades mais justas e equitativas. (Torres, et al., 2016).

4.1 CRIANÇA T

Criança: T.		1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de Registo
Conceções das crianças sobre direitos	Noção/ Conceito de Direito.	“É...é...a criança poder fazer o que quer.” (pergunta 1)	“É uma...é coisas para as pessoas sobreviverem.” (pergunta 1)
	Identificação dos direitos das crianças.	“Os direitos mais importantes que existem é obedecer e pedir por favor, obrigado e desculpa.” (pergunta 2)	“Sim. O direito de comer, o direito de beber água, o direito de ser livre, o direito de ir ao médico, o direito de ir à escola, o direito de... de ter pais, o direito de ter uma casa...de ser vivo, de ter uma vida boa...” (pergunta 2)
Direito à Educação	Importância do direito à Educação.	“Para aprendermos e para...e...para brincar...e para conhecer novos amigos!” (pergunta 3)	“Para aprender novas coisas porque se não aprendermos a nossa vida não é tão fácil e ...para ter novos amigos e... para brincar. Depois podemos ter um emprego e podemos ajudar outras pessoas.” (pergunta 3)
	Acesso ao direito à Educação	“Não. [...] Porque alguns podem ter trabalho, porque antigamente não havia escolas e tinham que fazer trabalhos, tinham que trabalhar.” (pergunta 4)	“Não! Porque há guerras nesses países e destroem as escolas e os maus não deixam as crianças ir à escola... as meninas! E também porque os pais não têm dinheiro para os filhos irem à escola. As crianças tinham de trabalhar e procurarem coisas de metal no lixo para vender, para ganhar dinheiro para dar aos pais.” (pergunta 4)
Justiça Social	Participação e Responsabilidade	“Não sei.” (pergunta 5) “Não sei... não sei muito bem...” (pergunta 6)	“Nós e algumas pessoas!” (pergunta 5) Podemos escrever uma carta para se sentirem melhor, podemos...podemos...também telefonar, também podemos ajudá-los para eles terem esse direito, podemos dar dinheiro aos pais...os pais ricos podiam partilhar o dinheiro com os pais pobres. Podemos falar com jornalistas para todas as pessoas saberem que há pessoas que estão a...a...não podem ir à escola por causa de trabalharem. É uma notícia importante!” (pergunta 6)

Tabela 3- Conceções da Criança T. na 1.º e 2.º Entrevista.

Categoria: *Conceções das crianças sobre direitos:*

Subcategoria: *Noção/Conceito de Direito.*

No que concerne aos dados referentes à criança T., relativamente à *subcategoria Noção/Conceito de Direito*, à semelhança de outros estudos (Chakur, et.al., 1998; Ribeiro, 2012; Tomás, 2006), na primeira entrevista, parece demonstrar um entendimento frágil ao afirmar que direito é “[...] a criança poder fazer o que quer.”, o que se traduz na ideia de direito como sinónimo de podermos fazer aquilo que queremos, de acordo com a própria vontade (Chakur, et. al., 1998; Ribeiro, 2012; Tomás, 2006). Todavia, após a exploração das propostas educativas em torno da

temática dos direitos, na segunda entrevista a criança parece já ter uma concepção mais próxima e clara do que é efetivamente um direito, afirmando que este se trata de “[...] coisas para as pessoas sobreviverem.”. Esta resposta fez-me presumir que o jogo *Necessidades e Desejos* teve um grande impacto na compressão da noção de direito e foi uma boa estratégia para introduzir o presente estudo, levando a criança a entender que, tal como é sugerido no *Guia para Educadores e Professores da Unicef (2017)*, as necessidades são legitimadas como direitos na CDC porque são necessários para a sobrevivência, crescimento e desenvolvimento das mesmas (UNICEF, 2017).

Subcategoria: *Identificação dos direitos das crianças.*

Relativamente à subcategoria *Identificação dos direitos das crianças*, quando questionada se conhecia alguns desses direitos a criança, na primeira entrevista, diz de imediato que “[...] Os direitos mais importantes que existem é obedecer e pedir por favor, obrigado e desculpa.”. Neste discurso há indicadores que revelam que a criança apresenta ainda alguma confusão entre direitos e deveres e surge a noção de direito associado a valores, como o pedir desculpa. Esta intervenção do T. parece ser comum na infância pois, segundo Tomás (2006), existe uma maior interiorização pelas crianças do que são os seus deveres e do discurso de bons comportamentos do que propriamente dos seus direitos (Tomás, 2006).

É de referir que da panóplia de direitos que existem, as crianças manifestaram mais curiosidade pelo direito à educação, como já vim anteriormente a mencionar. Todavia, no decorrer da exploração da sequência pedagógica estas tiveram conhecimento de alguns dos direitos fundamentais das crianças presentes na Convenção, nomeadamente, o direito a brincar, a ter uma família, aos cuidados de saúde, etc. Deste modo, na segunda entrevista a criança T. invés de elencar deveres, evidenciou alguns dos direitos que o marcaram ao longo desta experiência, referindo o direito das crianças serem alimentadas, terem uma casa e uma família para os proteger, terem acesso aos serviços de educação e saúde, o direito à vida, e ainda o direito de ser livre, o que se subentende, a liberdade de pensamento, de agir, de se expressar, remetendo assim para o reconhecimento da criança ao direito à participação nos diferentes contextos onde está inserida.

Categoria: *Direito à Educação:*

Subcategoria: *Importância do direito à Educação*

Tanto na primeira entrevista bem como na segunda, a criança T. considera a escola como um bem necessário para a sua aprendizagem, para conhecer novos amigos e para brincar. Porém, na segunda entrevista, acrescenta ainda que a escola é importante “Para aprender novas coisas porque se não aprendermos a nossa vida não é tão fácil [...]”, evidenciando aqui que compreende que o acesso de todos à educação traz benefícios que perduram toda a vida e que assegura o futuro de cada uma delas. Nesta intervenção, sobressai uma atitude solidária, de entreaajuda e respeito para com pessoas em situação de carência e exclusão social quando menciona que “[...] Depois podemos ter um emprego e podemos ajudar outras pessoas.”.

Subcategoria: *Acesso ao direito à Educação*

Relativamente à subcategoria *Acesso ao direito à Educação*, a criança T. demonstra já ter algum conhecimento, na primeira entrevista, acerca da disparidade de realidades no que concerne ao acesso ao direito à educação, mencionando que nem todas as crianças podem ir à escola porque “[...] alguns podem ter trabalho [...]”. Todavia, menciona que esta situação decorre “antigamente” porque “[...] não havia escolas e tinham que fazer trabalhos, tinham que trabalhar.”, remetendo esta problemática para algo do passado e não para algo que é vivenciado atualmente. Após a sequência pedagógica, e ao termos explorado algumas das realidades existentes nas diferentes infâncias e algumas das razões que influenciam o acesso ao ensino, a criança abordou este assunto no presente, referindo as guerras, a situação económica das famílias e ainda o trabalho infantil, como um dos principais entraves para se viver de forma plena o direito à educação. Talvez pela influência e impacto que a história *O lápis mágico de Malala*, teve na criança, este refere ainda que “nesses países [...] os maus não deixam as crianças ir à escola...as meninas!”, evidenciando aqui compreender que, em alguns países e culturas, algumas crianças, tendencialmente as do sexo feminino, não veem esse direito respeitado.

Categoria: *Justiça Social:*

Subcategoria: *Participação e Responsabilidade*

Por fim, no que concerne à última subcategoria, na primeira entrevista, a criança T. desconhece quem possa contribuir para a defesa dos direitos das crianças, não identificando, por sua vez, algumas estratégias e medidas para a construção da justiça

social. Na última entrevista, quando questionada sobre quem é que poderia fazer alguma coisa para que todas as crianças tivessem os mesmos direitos, esta responde “Nós e algumas pessoas”, manifestando já ter a noção que existem pessoas responsáveis pela defesa dos mesmos e que todos nós, inclusive ela própria, devemos assumir o nosso papel enquanto cidadãos ativos, promotores de uma sociedade mais justa e equitativa (Torres, et al., 2016). É de evidenciar que esta tomou a iniciativa de enumerar várias soluções para o facto de algumas crianças não poderem frequentar a escola, que me pareceram ser boas iniciativas. Mencionou os telefonemas, a escrita de cartas e a realização de uma notícia, de modo a sensibilizar as pessoas acerca dos direitos da criança, e ainda o apoio financeiro às famílias mais desfavorecidas, através da partilha entre famílias com mais facilidades com aquelas que passam mais necessidades, remetendo aqui para uma perspetiva solidária, que valoriza o bem-estar do Outro, dando relevância à equidade a que todos têm direito.

4.2 CRIANÇA M

Criança: M.		1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de Registo
Conceções das crianças sobre direitos	Noção/ Conceito de Direito.	“Não...” (pergunta 1)	“Sim. São coisas que precisamos para viver.” (pergunta 1)
	Identificação dos direitos das crianças.	“Não sei.” (pergunta 2)	“È ter os pais, é brincar...é... ah...é ir à escola...” (pergunta 2)
Direito à Educação	Importância do direito à Educação.	“Pruque assim aprendemos muito.” (pergunta 3)	“Sim, para aprendermos e para brincarmos com os amigos.” (pergunta 3)
	Acesso ao direito à Educação	“Sim. Podem todos.” (pergunta 4)	“Não. Pruque há guerras no seu país, ahm...pruque não têm dinheiro e estão na lixeira para apanhar coisas para vender pruque não têm dinheiro. Não acho justo porque também têm de aprender e brincar” (pergunta 4)
Justiça Social	Participação e Responsabilidade	“Não sei.” (pergunta 5) “Podia ajudá-las.” (pergunta 6)	“Nós” (pergunta 5) “Podemos fazer uma carta ou podemos fazer uma entrevista. Podemos escrever uma coisa e depois púnhamos nos telefones das pessoas todas e nos computadores e depois aparecia.” (pergunta 6)

Tabela 4- Conceções da Criança M. na 1.ª e 2.ª Entrevista.

Categoria: *Concepções das crianças sobre direitos:*

Subcategoria: *Noção/Conceito de Direito.*

No que concerne aos dados referentes à criança M., na primeira entrevista esta parece não ter qualquer tipo de conhecimento do que é um direito, respondendo “Não sei.” Após a exploração das propostas educativas em torno da temática dos direitos, na segunda entrevista, quando colocada a mesma questão, esta afirma que um direito “[...] São coisas que precisamos para viver.”, assumindo, tal como o T., a ideia de direito como tudo aquilo que necessitamos para a nossa sobrevivência.

Subcategoria: *Identificação dos direitos das crianças.*

Quando questionada se conhecia alguns desses direitos a criança, na primeira entrevista, diz de imediato que não sabe. Perante esta intervenção, a investigadora coloca alguns exemplos, questionado se a alimentação ou o ir à escola são um direito, ao que a criança nega. Todavia, quando questionada se acha importante ir à escola, esta confirma, dizendo que “Pruque assim aprendemos muito.”, o que demonstra que esta reconhece a educação como um bem necessário para a sua aprendizagem, contudo, ainda não a reconhece enquanto um direito da criança. Por sua vez, na segunda entrevista, a criança já consegue identificar alguns dos direitos fundamentais das crianças, nomeando o direito à família, ao brincar e à escola, identificando, desta vez, a educação como um direito e como algo indispensável.

Categoria: *Direito à Educação:*

Subcategoria: *Importância do direito à Educação*

Tanto na primeira entrevista bem como na segunda, a criança M. confirma a importância da escola. Porém, talvez por alguma inibição, na primeira entrevista, é mais sucinta dizendo apenas que esta é importante “Pruque assim aprendemos muito”. Por sua vez, na segunda entrevista, afirma que a escola é importante “[...] para aprendermos e para brincarmos com os amigos.”. Nesta intervenção a criança reforça a ideia anterior e acrescenta a importância da escola na promoção das brincadeiras com os seus pares, manifestando aqui que do rol de direitos existentes, o direito de brincar (art.º 31) tem merecido destaque nos diálogos das crianças, confirmando a importância da atividade lúdica na infância.

Subcategoria: *Acesso ao direito à Educação*

Inicialmente, quando questionada se todas as crianças podiam ir à escola, a criança M. responde convicta que “Sim. Podem todos.”, pois tal como é mencionado noutros estudos relacionados com a construção da noção de direitos em crianças, para a criança M. a violação de um direito é concebida como uma ocorrência rara ou “não normal”. (Chakur et.al., 1998). Esta realidade parece longínqua para a M., pois, na sua perspetiva aquilo que todas as crianças devem fazer é estudar e brincar. Porém, após a exploração da sequência pedagógica onde as crianças tiveram contacto com outra realidade, na segunda entrevista, quando é colocada a mesma questão, a M. já reconhece que de facto nem todas as crianças têm o direito à educação, justificando que as guerras, a falta de recursos financeiros e o trabalho infantil, são algumas das razões que levam algumas crianças a não poderem frequentar o ensino. Por fim, ao contrário do que acontecia anteriormente, toma uma posição acrescentando “Não acho justo porque também têm de aprender e brincar”, evidenciando neste testemunho uma atitude de sentido de justiça, o reconhecimento da violação do direito e ainda uma evolução na sua iniciativa para participar.

Categoria: *Justiça Social:*

Subcategoria: *Participação e Responsabilidade*

Por fim, no que concerne à última subcategoria, na primeira entrevista, a criança M. quando é questionada sobre quem e o que é que pode ser feito para que todas as crianças possam ter acesso à educação, esta toma a iniciativa de dizer que ela própria podia ajudar, assumindo, de certo modo, o seu papel como agente ativo na transformação social e na defesa dos direitos. Porém, não encontra soluções para o problema. Por sua vez, na segunda entrevista, quando lhe são colocadas as mesmas questões, a M. diz de imediato “Nós”, reforçando a ideia de que todos somos responsáveis para erradicar práticas sociais caracterizadas por injustiça e desigualdade. Nesta mesma entrevista, consegue ainda identificar algumas estratégias que considera serem importantes para defender os direitos das crianças, nomeando a escrita de cartas, entrevistas e o uso das tecnologias, como por exemplo, os telefones e computadores, para sensibilizar as outras pessoas acerca deste tema.

4.3 CRIANÇA E

Criança: E.		1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de Registo
Conceções das crianças sobre direitos	Noção/ Conceito de Direito.	“Hum...não!” (pergunta 1)	“É... uma coisa que nós temos de sobreviver, [...]” (pergunta 1)
	Identificação dos direitos das crianças.	“Não sei...” (pergunta 2)	“É roupa, comida, beber. É... ir à escola e também é... para brincar! Também uma coisa pra nós sobrevivermos, nós... nós precisamos do nosso país feliz.” (pergunta 2)
Direito à Educação	Importância do direito à Educação.	“Porque é para fazer trabalhos e pra ouvir as professoras. [...] Para depois ir para a primária.” (pergunta 3)	“Porque é pra brincar com os amigos e também é pra aprender a escrever, para podermos falar com as professoras e com os amigos...” (pergunta 3)
	Acesso ao direito à Educação	“Sim, podem ir todas.” (pergunta 4)	“Porque porque houve uma guerra e por causa dos homens maus que proibiram as meninas de irem à escola, só os rapazes!” [...] Estavam a trabalhar com os rapazes que eu acho que eles não tinham escola...” [...] “Porque não têm dinheiro.” (pergunta 4)
Justiça Social	Participação e Responsabilidade	“Não sei.” (pergunta 5) “Hum... Tinha de levá-lo à escola! [...] E também podia... hum... mais nada!” (pergunta 6)	“Eu posso.” (pergunta 5) “Posso escrever uma carta pra todas as pessoas que eram do país e pra todo o mundo a pedir ajuda.” “Podemos. Podem gravar pra todo o país e mundo.” (pergunta 6)

Tabela 5- Conceções da Criança E. na 1.º e 2.º Entrevista.

Categoria: *Conceções das crianças sobre direitos:*

Subcategoria: *Noção/Conceito de Direito.*

No que concerne aos dados referentes à criança E., na primeira entrevista, quando lhe é questionado se sabe o que é um direito, a criança parece demonstrar que ainda não tem conhecimento ao responder “Hum...não!”. Segundo Levy (1988) as crianças só podem verdadeiramente compreender conceitos e proposições abstratas assimilando-os metaforicamente, ou por associação a experiências concretas, seja emocionais, físicas, sensorio-motores, espaciais, sociais, etc.” (Levy citado por Tomás, 2006, p.228)

Por sua vez, à semelhança das crianças anteriores, após explorado este conceito no decorrer de toda a sequência pedagógica (partilha de opiniões, jogos, leitura de livros, visionamento de vídeos, etc.), o E. responde, na segunda entrevista, que um direito é “[...] uma coisa que nós temos de sobreviver.”, evidenciando aqui uma maior

compreensão deste mesmo conceito e a perspectiva de direito enquanto um fator influenciador da nossa qualidade de vida.

Subcategoria: *Identificação dos direitos das crianças.*

Quando questionada se conhecia alguns desses direitos a criança, na primeira entrevista, diz que não sabe. Perante esta intervenção, à semelhança do que fez com a criança M., a investigadora colocou alguns exemplos, questionado se a alimentação ou o ir à escola são um direito, ao que a criança acena afirmativamente com a cabeça. Neste momento, evidencia que apesar de não saber o que significa a palavra “direito”, quando esta é colocada num determinado contexto, por exemplo, “[...] imagina que um menino ou uma menina estão doentes. Achas que têm direito a ir ao médico?”, a criança percebe que é algo importante, confirmando a afirmação de Tomás (2006), “As crianças sabem quando os seus direitos são violados ainda que, por vezes, lhes custe definir, exactamente, o que são direitos [...]” (Tomás, 2006). Por sua vez, na segunda entrevista, quando colocada a mesma questão, a criança menciona a importância do direito à alimentação, o direito à educação e do brincar, sendo que por fim, remata que “[...] pra nós sobrevivermos, nós...nós precisamos do nosso país feliz”, evidenciando assim reconhecer diferentes realidades onde existem situações de insegurança, violência e guerra. Para além disso, demonstra compreender a necessidade de todas as infâncias serem protegidas de conflitos armados que coloque em causa a educação, saúde, integridade e o desenvolvimento das crianças.

Categoria: *Direito à Educação:*

Subcategoria: *Importância do direito à Educação*

Tanto na primeira entrevista bem como na segunda, a criança E. confirma a importância do acesso ao ensino. Porém, na primeira entrevista, ao justificar a importância de ir à escola senti que esta tinha uma conceção da escola, enquanto um local em que as crianças se submetem a ouvir os adultos para que, deste modo, possam atingir um objetivo: aprender “[...] Para depois ir para a primária.” Após a exploração de toda a sequência pedagógica em torno dos direitos das crianças, onde foram criados ambientes de partilha e de participação, na segunda entrevista, a resposta da criança E. transformou-se. Quando lhe foi colocada a mesma questão, esta responde que a escola é importante “[...] pra brincar com os amigos e também é pra aprender a escrever, para podermos falar com as professoras e com os amigos...”, demonstrando aqui que a sua

conceção de escola passou de um local em que dá primazia à voz e um poder que pende mais para o lado do adulto, para um local a criança é escutada e as suas opiniões são tidas em consideração (Silva, et al., 2016).

Subcategoria: *Acesso ao direito à Educação*

Inicialmente, quando questionada se todas as crianças podiam ir à escola, a criança E. confirma dizendo que “Sim. Podem ir todas.”, pois para esta criança este direito é visto como uma atividade obrigatória (Chakur et.al., 1998) sendo impensável algumas crianças não poderem ter acesso ao mesmo. Por sua vez, após contactar com outras realidades, na segunda entrevista, o E. menciona as guerras e “homens maus” de impedirem as crianças, especialmente as do sexo feminino, a frequentarem a escola. Para além destas razões, menciona a pobreza e o conseqüente trabalho infantil ao afirmar que algumas crianças têm de trabalhar “Porque não têm dinheiro.”, tendo surgido a percepção de que estas têm de trabalhar para a sua sobrevivência pois, não possuem recursos materiais nem financeiros para terem uma vida digna e justa como merecem.

Categoria: *Justiça Social:*

Subcategoria: *Participação e Responsabilidade*

Por fim, no que concerne à última subcategoria, na primeira entrevista, a criança E. não parece concordar com o facto de algumas crianças não poderem ir à escola. Deste modo, a solução encontrada para este problema seria levá-las à escola, apresentando uma solução simplificada talvez pela falta de conhecimento da complexidade que a vida de algumas crianças acarreta. Por sua vez, na segunda entrevista, a criança parece continuar a não apoiar esta situação e continua a assumir-se, de imediato, como alguém que pode ajudar, afirmando: “Eu posso!”. Para além desta atitude, sugere ainda algumas estratégias para atuar como, por exemplo, escrever cartas para pedir ajuda a todo o mundo, evidenciando aqui um sentimento de pertença a um só mundo e a ideia de que todos os que nele vivem deverão unir-se e tomar decisões para alcançarem um bem comum. (Torres, et al., 2016) Por fim, sugere ainda que podiam gravar para todo o mundo e país, remetendo uma vez mais para a utilização das tecnologias e dos *media*. De um modo geral, penso que o livro da Malala tenha tido uma grande influência nas ideias que surgiram quando as crianças foram desafiadas a refletir sobre a sua própria intervenção, pois, tal como a Malala as crianças pretendiam escrever cartas e falar com

os jornalistas para também elas poderem garantir o direito de todos à educação e a uma maior igualdade de oportunidades.

4.4 CRIANÇA L.

Criança: L.		1.ª Entrevista	2.ª Entrevista
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de Registo
Conceções das crianças sobre direitos	Noção/ Conceito de Direito.	“É isto?!” (Mostrando novamente a sua mão direita) “É a nossa mão direita e o nosso lado direito. É isto tudo até aqui.” (Tocando em algumas partes do lado direito do seu corpo). (pergunta 1)	“É... hum...deixa cá pensar... são coisas...são comidas e coisas importantes para nós conseguirmos viver.” (pergunta 1)
	Identificação dos direitos das crianças.	“Isto...” (Mostrando uma vez mais a mão direita). “E depois...ah...aquele lado da Piazza, do vidro.” (Aponta para o seu lado direito). (pergunta 2)	“É ter água e também ir ao médico, ir à escola...” (pergunta 2)
Direito à Educação	Importância do direito à Educação.	“Sim. Se não, não aprendíamos nenhum trabalho...e coisas novas!” (pergunta 3)	“Pra aprender.” (pergunta 3)
	Acesso ao direito à Educação	“Ah...Têm que ir se não, não sabem quase nada.” [...] “Só não vão à escola se forem de férias, se estiverem doentes, mas de resto tem tudo que ir à escola.” (pergunta 4)	“Porque...porque...porque...os meninos e as meninas...ah... não podiam, não podiam ir à escola, às vezes porque os maus não deixavam...” (pergunta 4)
Justiça Social	Participação e Responsabilidade	“/ Dava um cartão para ele ir à escola.” (pergunta 5 e 6)	“Eu.” (pergunta 5) “Podia desenhar e mostrar os direitos às pessoas para elas conhecerem. Ah...e podia também falar com elas sobre os direitos...Quería muito um lápis mágico como a Malala para fazer ajudar o mundo.” (pergunta 6)

Tabela 6- Conceções da Criança L. na 1.º e 2.º Entrevista.

Categoria: *Conceções das crianças sobre direitos:*

Subcategoria: *Noção/Conceito de Direito.*

Relativamente aos dados da criança L., na primeira entrevista, quando lhe é questionado se sabe o que é um direito, a criança remete esta palavra para algo que lhe é familiar: a sua mão direita e todo o lado direito do seu corpo. Neste momento, demonstra apenas conhecer o conceito de direito enquanto algo relacionado com a lateralidade, associando este conceito a algo mais concreto. Por sua vez, após a exploração de toda a sequência pedagógica, a criança responde à mesma questão dizendo que um direito “[...] são comidas e coisas importantes para nós conseguirmos viver.”, demonstrando uma aproximação ao conceito de direito pretendido no presente estudo e enquanto algo fundamental para a sobrevivência de todos nós. Contudo, tem a necessidade de dar exemplos para que esta ideia não seja tão abstrata.

Subcategoria: *Identificação dos direitos das crianças.*

Quando questionada se conhecia alguns desses direitos a criança, na primeira entrevista, reforça a ideia de direito que foi mencionada anteriormente, apontando para todo o lado direito da Piazza (sala polivalente), lugar onde foi realizada a entrevista. Neste momento, percebi que a criança recorria ao que lhe era conhecido e que ainda não tinha conhecimento de que esta mesma palavra poderia ser utilizada em mais contextos. Todavia, na segunda entrevista, quando colocada a mesma questão, a criança afirma “É ter água e também ir ao médico, ir à escola...”. Ao referir a necessidade de termos acesso a água, ao atendimento médico e ainda o direito à educação como alguns direitos, a criança evidenciou uma evolução na concepção deste conceito.

Categoria: *Direito à Educação:*

Subcategoria: *Importância do direito à Educação*

Tanto na primeira entrevista bem como na segunda, a criança L. confirma a importância do acesso ao ensino para o desenvolvimento de aprendizagens. Contudo, é de salientar que na primeira entrevista, a criança demonstra encarar a escola como um lugar de acesso obrigatório pois sem este não poderiam aprender “[...] nenhum trabalho...e coisas novas!”, evidenciando aqui que esta assume a escola como um bem necessário para as suas vidas e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Subcategoria: *Acesso ao direito à Educação*

Inicialmente, quando questionada se todas as crianças podiam ir à escola, a criança L. reforça a ideia de que esta se trata de uma atividade obrigatória ao afirmar que “ Ah...Têm que ir se não, não sabem quase nada”, demonstrando aqui que, na sua perspectiva, todas as crianças têm de ter acesso ao ensino para aprenderem sobre o mundo e para benefício do próprio desenvolvimento, não colocando sequer a hipótese de algumas crianças não poderem ter acesso a este direito. Todavia, em modo de provocação, a investigadora questiona “Então e se não pudessem? [...]”, ao que a criança afirma de imediato que as crianças que não podem ir à escola ou é porque estão doentes ou vão de férias e “[...] que de resto tem tudo que ir à escola.”. Esta resposta remete para a realidade que é vivida pela própria criança, demonstrando aqui não ter contactado ou ter conhecimento das múltiplas vivências que existem pelo mundo fora. Para além disso, e tal como sugere Chakur (1998), a criança demonstra, de certo modo, uma posição de recusa ou negação face à possibilidade de algumas crianças não

poderem ir à escola. O facto de esta realidade lhe parecer completamente descabida, tende a procurar justificações que lhe são familiares, naturais para modificar esse mesmo problema, para harmonizar a situação (Chakur et.al., 1998). Por sua vez, na segunda entrevista já demonstra ter noção de que algumas crianças de facto não têm acesso ao ensino, não pelas razões que referiu anteriormente, mas sim porque alguém não o permitia, “os maus”, remetendo uma vez mais para a nova realidade que conheceu na obra *O lápis mágico de Malala*, a guerra.

Categoria: *Justiça Social:*

Subcategoria: *Participação e Responsabilidade*

No concerne à última subcategoria, na primeira entrevista, a criança L. assume-se de imediato como alguém que pode ajudar as crianças que não vão à escola. Apesar da iniciativa, atitude que deverá ser valorizada, a criança sugere uma solução simplificada para o problema talvez pela falta de conhecimento das complexidades que existem, pois para esta criança um cartão seria a solução para que todas as crianças pudessem ter acesso ao ensino. Por sua vez, na segunda entrevista, continua a assumir uma atitude com iniciativa para combater as desigualdades sociais e tornar o mundo mais justo, sugerindo a realização de desenhos para sensibilizar e dar a conhecer os direitos das crianças a outras pessoas, acrescentando ainda que “[...] podia falar com elas sobre os direitos. [...]”, surgindo aqui a ideia de que a criança já reconhece a sua voz e o seu poder, para sensibilizar outras pessoas a reconhecerem os seus direitos, deveres e responsabilidades, enquanto agentes transformadores da sociedade, que visam a construção de um mundo mais justo para todos (Torres, et al., 2016). Embora seja visível a transformação da sua conceção acerca do que é um direito ou até mesmo do conhecimento de novas realidades e de novas medidas para intervir, é notório que a criança ainda encontra algumas soluções que remetem para um mundo imaginário como, por exemplo, o desejo ter um lápis mágico como o da Malala para poder transformar o mundo.

Por fim, é ainda de destacar que tal como surgiu nas entrevistas anteriormente mencionadas, nas intervenções pedagógicas exploradas com as crianças, também foi possível constatar a construção de algumas conceções e a vontade de participar, de agir e de transformar o mundo. Nas últimas intervenções, por exemplo, na exploração do vídeo da história de Malala e da notícia sobre o trabalho infantil (Anexos XVI e XVII), o L. mencionou que “Algumas crianças não têm direito de ir à escola”, manifestando

aqui uma melhor concepção do conceito de direito ao usá-lo e ao colocá-lo corretamente num contexto. Tal como o L., as outras crianças do grupo, começaram a entender que nem todas as infâncias podem, efetivamente, aceder ao ensino, mencionado algumas razões tais como a guerra (**Criança M:** “Por causa dos homens que estavam a atacar o país todo. As crianças não estavam seguras.”; **Criança E:** “Porque... porque os homens maus não deixavam ir as meninas, só os rapazes.”; **Criança L:** “Os maus não deixavam ir à escola.”) ou ainda a falta de recursos financeiros e o trabalho infantil como principais entraves (**Criança T:** “Porque os pais delas não tinham suficiente dinheiro. Então as crianças têm de trabalhar, têm de apanhar coisas de metal na lixeira e vender para ganhar dinheiro.”; **Criança E:** “Algumas crianças tinham de encontrar coisas para venderem e ir à escola.”). Quando questionadas se concordavam com esta realidade, as crianças disseram de imediato e em uníssono que “Não!” porque ao depararem-se com esta sentiam-se tristes (**Criança M:** “Fico triste!”) pois, existem crianças que “Não podem ir à escola, nem brincar!” (**Criança M**).

No mundo ideal que é perspectivado pelo T, M, E e L, todas as crianças “[...] devem ir à escola, devem ser livres.” (**Criança T**), “[...] Pruque todos os meninos têm de estar na escola, têm de estar com os pais!” (**Criança M.**), “[...] têm de ter tempo para ver televisão e brincar.” (**Criança E**), manifestando aqui que compreendem que a justiça diz respeito à igualdade de direitos, e que tal como eles todas as crianças devem ir à escola, ter uma família, realçando ainda a importância dos momentos de lazer onde podem brincar, ver televisão, etc. Perante isto, uma vez que as crianças são capazes “[...] de refletir criticamente sobre a sociedade e sobre o mundo que querem (Torres, et al., 2016, p. 11), estas apontaram um conjunto de soluções a aplicar como meio de manter a segurança, de promover o bem-estar social e de lutar contra todas as formas de discriminação (Torres, et al., 2016). Exemplos dessas soluções foram “Tirarmos a guerra do país, podíamos escrever cartas para as pessoas pararem de lutar! A Malala também escreveu cartas e falou com jornalistas e fez que o mundo ficasse de paz. Os maus ficaram fartos dela estar sempre a escrever e até tentaram calá-la.” (**Criança T**), evidenciando aqui que o T. entende que a paz é o equivalente à ausência de guerra e que, tal como a Malala, é importante agir e erradicar práticas de injustiça. Para além desta solução mencionaram que seria importante dizer a “[...] a todas as pessoas do país e do mundo para ajudarem” (**Criança E**), “Eu fazia uma carta para as pessoas todas e para ajudarem a melhorar o mundo” (**Criança M**) ou ainda que “Fazia um prémio para

as pessoas que tratassem bem o mundo.” (**Criança L**), sendo notório a compreensão das crianças que juntos somos mais fortes e que para termos direitos temos de ter em consideração que o bem comum deverá ser uma responsabilidade partilhada. É ainda de destacar que as crianças pensaram até em alguma das informações que gostariam de partilhar com as outras pessoas, como “ Podíamos dizer de uma forma para não deitarem lixo para o chão, para o mar, podíamos também dizer que podemos ajudar as pessoas e podemos dizer que temos direitos!”, (**Criança T.**) evidenciando algumas preocupações que as inquietam no mundo em que vivem. Perante estas intervenções, as crianças foram evidenciando um maior desenvolvimento no conhecimento dos seus direitos, no desenvolvimento de atitudes de solidariedade, tolerância e respeito pelo Outro e pela diferença, o sentido de equidade, de união, a prática da justiça, e ainda o sentido crítico. Todas estas competências desenvolvidas foram gratificantes vivenciado que estes eram um dos principais objetivos deste estudo.

5. CONCLUSÕES

Seguidamente irão ser apresentadas as principais conclusões do presente estudo, bem como algumas limitações que senti no decorrer da sua realização.

5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO INVESTIGATIVO

Tal como mencionado anteriormente, para o presente estudo optei por uma abordagem de natureza qualitativa em que os dados foram recolhidos através da análise e discussão do discurso oral, de quatro crianças com cinco anos de idade. Este teve como pergunta de partida: *Que estratégias pode um educador/a implementar para criar condições ou ambientes que levem as crianças a compreender o direito à educação?* Inerentes a esta, foram formulados os seguintes objetivos:

- i)* Identificar as conceções das crianças em relação aos seus direitos;
- ii)* Criar ambientes/ recursos pedagógicos que levem as crianças a compreender e a defender os seus direitos, especificamente o da educação;
- iii)* Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

É de destacar, desde já, que tanto a análise e discussão dos dados, anteriormente realizada, bem como a presente conclusão fazem alusão ao terceiro objetivo pois, em ambos será possível deparamo-nos com uma reflexão em torno das implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

Por sua vez, no que diz respeito ao primeiro objetivo, este foi quase como um indutor pois, nos vários momentos do presente estudo investigativo pretendeu-se escutar e interpretar as concepções das crianças sobre os seus direitos e as representações que tinham de si próprias, enquanto cidadãos de uma sociedade plural onde algumas injustiças reinam e espartilham a infância em várias infâncias.

No que concerne especificamente à concepção que as crianças tinham do que é um direito e exemplos desses mesmos direitos, é de evidenciar que embora algumas delas tentassem responder, foi visível que ainda se encontravam pouco esclarecidas sobre este mesmo tema. Apresentaram respostas como “Não sei.”, associando o conceito “direito” a algo que se pode e se quer fazer de acordo com a própria vontade (Chakur, et.al., 1998; Ribeiro, 2012; Tomás, 2006) ou ainda como algo relacionado com a expressão corporal da lateralidade. Na identificação dos mesmos, as crianças ou afirmavam não saber ou faziam alguma confusão entre o que é um direito e um dever. No que respeita, especificamente, ao direito à educação, embora algumas crianças ainda não conseguissem relacionar o acesso ao ensino como um direito fundamental da criança, todas elas reconheceram a importância da escola para o desenvolvimento de aprendizagens, para o contacto com os seus pares e educadoras, e acima de tudo para poderem brincar, sendo a atividade lúdica uma das atividades que as crianças mais privilegiaram nos seus discursos. Todavia, quando questionadas se todas as crianças podiam ir à escola, apenas o T. manifestava já deter alguma noção de que, efetivamente, existem crianças que se veem despojadas desse direito, afirmando que “[...] alguns podem ter trabalho [...]”, porém, remete esta realidade para algo do passado. Para o L., a M, e o E., a violação deste direito era algo impensável, sendo que o L. chegou mesmo a mostrar uma posição de negação ou recusa. O facto de esta realidade lhe ser desconhecida, justificou a partir das suas vivências, por exemplo, que as crianças só não iam à escola por motivos de doença ou por irem de férias. Tal como sugere Tomás (2006) “A forma de pensar das crianças sobre os direitos é influenciada pelo contexto social onde estão inseridos e pelo tipo de direito que lhes é pedido julgar. Ou seja, percebem os direitos a partir das suas próprias vidas.” (Tomás, 2006, p. 229) Quando questionadas sobre quem e como poderiam ajudar as crianças que veem este direito recusado, as respostas mais comuns foi novamente um “Não sei” ou ainda algumas soluções simplificadas, talvez por não conhecerem a complexidade que a vida de algumas destas acarreta.

Segundo alguns teóricos (Chakur, et.al., 1998; Ribeiro, 2012), o facto de se saber que se tem direitos não significa que as crianças os assimilem pois, é necessário compreendê-los. Tal como sugere o site da UNICEF (UNICEF, 2019) a educação pelos direitos implica aprender **sobre, através de e para os direitos** com a premissa de capacitar as crianças e todos os atores envolvidos na defesa e promoção dos mesmos. Assim, uma vez que a compreensão dos direitos acontece quando as crianças, para além de os conhecerem, os percebem, identificando situações onde estes possam estar a ser violados e quando procuram soluções apropriadas para os defender (Ribeiro, 2012), foi criada uma sequência pedagógica que consistiu na criação de ambientes de índole participativa, que tivessem em consideração os aspetos anteriormente mencionados. A criação destes ambientes teve como enfoque ir ao encontro do segundo objetivo do presente estudo.

Após a exploração de toda esta sequência pedagógica, foi-me permitido constatar alguma evolução nas conceções das crianças. No que concerne ao próprio conceito de direito, apesar de este ser bastante abstrato, o que dificulta o entendimento por parte de crianças tão pequenas, senti que ao realizar o jogo das *Necessidades e Desejos*, sugerido pelo *Guia para Educadores e Professores da Unicef* (2017), foi uma mais-valia e uma ótima forma de introduzir as propostas. A partir deste mesmo jogo, as crianças começaram a afirmar que este se tratava de tudo aquilo que é necessário para a nossa sobrevivência, clarificando as suas ideias em relação ao que é de facto um direito ou ter direitos. Para além disso, independentemente deste estudo investigativo ter tido como enfoque o direito à educação, inerente a este esteve o conhecimento de outros, nomeadamente o direito de brincar, a ter uma família, a ter acesso aos cuidados médicos, o direito de as crianças não serem objetos de exploração económica, etc. Ao longo das propostas educativas e das entrevistas, quando questionadas se conheciam alguns direitos, aqueles que as crianças mais citaram estiveram diretamente ligados aos direitos de provisão que incluem as atividades lúdicas, o direito à educação, à família, à saúde, à alimentação e ainda, mencionaram direitos de participação e proteção, tal como a liberdade e a proteção face às guerras, porém, em menor quantidade. Por sua vez, e à semelhança do que sugere Ribeiro (2012), a visão romântica que estas detinham sobre todas as infâncias serem honradas e respeitadas desapareceu, (Ribeiro, 2012), dando lugar a uma visão mais realista em que alguns direitos são apagados e negados na vida de algumas crianças. Assim, através de jogos, livros, vídeos e notícias, de ambientes de

participação crítica e de partilha de opiniões e saberes, foi possível explorar com as crianças estas realidades tão reais e tão atuais e ainda algumas das razões que influenciam o acesso das crianças ao ensino. Ao contrário do que acontecia inicialmente, ao longo deste processo, quando se questionava se todas as crianças podiam ir à escola, estas negavam nomeando as guerras, a falta de recursos financeiros e o trabalho/ exploração infantil como principais entraves.

É ainda possível caracterizar a evolução da participação e envolvimento das crianças no presente estudo. Numa primeira fase, de um modo geral, o envolvimento das crianças pautou-se pela espera da iniciativa do adulto e na participação das propostas sugeridas por este. Contudo, no decorrer do mesmo foi notório que as propostas inicialmente sugeridas foram sendo complementadas pelas iniciativas das crianças: exploração do livro da Malala, a realização do mural e a entrevista sobre os direitos das crianças. No entanto, a característica desta participação não foi completamente linear devido à singularidade de cada criança. Inicialmente, a M. era a criança do grupo que embora estivesse sempre atenta não demonstrava iniciativa para falar, talvez por alguma inibição. Quando era questionada, respondia que não sabia ou falava de forma muito sucinta. Por vezes, permanecia em silêncio. Ao longo das propostas foi possível observar que, de um modo gradual, demonstrava ter uma opinião própria e sustentada, sendo que muitas das vezes tomava a iniciativa de participar, levantando o dedo ao ar, concordando ou manifestando a sua opinião face a opinião dos seus pares. Por sua vez, o T. sempre se mostrou bastante envolvido e participativo, tendo sempre iniciativa ou uma opinião por partilhar. Durante o estudo senti que a criança clarificou as suas conceções e acima de tudo foi notório o cuidado em não sobressair ou fazer a sua opinião prevalecer perante os seus pares, deixando-os também partilharem as suas ideias, opiniões e aspirações. O L. apesar de tomar iniciativa para participar, quando lhe era concedida a palavra, permanecia em silêncio, sendo necessário algum incentivo para falar. Contudo, de um modo progressivo, a criança continuou a ter iniciativa para participar e acima de tudo a responder, a marcar a sua posição e a partilhar os seus pareceres. Por fim, o E., era uma criança que sempre que era questionada tinha como hábito de dizer de imediato “Não sei. “ou a responder de um modo muito restrito. Com este estudo, a criança modificou esta sua forma de intervir, dando respostas menos sucintas e mais refletidas. É de ressaltar que foi a partir do envolvimento gradual das crianças no trabalho de investigação, que estas começaram a compreender o conceito de

participação e assumirem, de certo modo, os seus papéis enquanto agentes ativos e transformadores da sociedade onde estão inseridos, que procuram e defendem a mudança. Apesar de ter sido num nível inicial de ativismo, as crianças passaram a conhecer e a compreender os seus direitos, especialmente o da educação, e a refletirem em soluções menos simplificadas para os defender, tais como, a elaboração de cartas, de entrevistas, da sensibilização dos direitos às outras pessoas através do poder da sua voz, etc.

Respondendo à pergunta de partida, importa referir que uma educação pelos direitos deve ser feita não “**para**” as crianças, mas sim “**com**” as crianças. Se pretendemos erradicar páticas de desigualdade social, construindo sociedades mais inclusivas, resilientes e pacíficas onde a justiça impera, é importante contribuir-se com práticas onde a voz da criança sobressai e onde estas se podem posicionar criticamente perante o mundo em que vivem. Para além de os conhecerem é importante que desde a mais tenra idade, as crianças tenham oportunidade de reivindicarem caso se deparem com a infração ou privação dos direitos pois, caso contrário, estes não passarão de meros artefactos decorativos na lei e sem aplicabilidade (Ribeiro, 2010). Tal como já foi mencionado, só se poderá viver o direito à educação na sua plenitude tendo-se em consideração a participação ativa das crianças (Fernandes, 2019). Com este estudo, estas ficaram a conhecer e a compreender tanto os seus direitos bem como os dos outros, tornaram-se defensoras dos mesmos, tendo a iniciativa de partilharem esta mensagem tanto com as suas famílias bem como a restante comunidade escolar. Com este estudo, senti que se tornaram mais autónomas e menos constrangidas no momento de falarem. Senti ainda que, de algum modo, houve um impacto na autoestima, nos valores e no modo como veem o mundo e os outros.

Para finalizar, saliento que ao abraçar este estudo investigativo não tive como premissa a aquisição necessária de resultados, mas encarei-a quase como o início de um longo percurso. O objetivo era que as crianças dessem os seus primeiros passos como cidadãos, criando contextos onde pudessem falar e ouvir os seus pares, decidir, criar e viver. Na revisão encontrei, efetivamente, estudos que demonstraram a importância da exploração dos direitos com crianças. Porém, verifiquei uma certa escassez deste tema em contexto Pré-Escolar que me desafiou ainda mais a investigar neste domínio, com a esperança de desafiar outros educadores e professores a pensarem numa lógica de integração e exploração pedagógica dos direitos das crianças. Perante isto, as

conclusões apontam para a importância de continuar a adotar estratégias pedagógicas de participação, no sentido de (des) construir ideias pré-definidas e promover a educação pelo respeito mútuo, a liberdade de expressão, o sentido de equidade, a prática da justiça, a responsabilidade, o desenvolvimento de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Como referiu Nelson Mandela “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO INVESTIGATIVO

No decorrer do presente estudo investigativo surgiram alguns fatores que influenciaram, de certo modo, as conclusões do mesmo. Perante os dados recolhidos foi evidente que a inexperiência da minha parte e a falta de tempo foram com certeza fatores que me limitaram. Tal como já referi, com este estudo tentei que as crianças dessem os seus primeiros passos como “ativistas” que procuram a transformação e o bem comum. Contudo, acredito que se tivesse um período de tempo mais alargado seria interessante ter explorado com as crianças mais o tema dos direitos e poderíamos, juntos, pensar num projeto de intervenção e de transformação das crianças com um impacto mais profundo.

PARTE III- PERCURSO EM JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I- DIMENSÃO REFLEXIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO JARDIM DE INFÂNCIA II

1.1 Caracterização da Instituição

A Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II, referente ao 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizada no Jardim de Infância da Cruz da Areia. Esta instituição pertence à rede pública e faz parte do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. Este Jardim de Infância trata-se de um edifício único que funciona simultaneamente com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.2 Caracterização do Grupo de Crianças

A sala onde realizámos a presente PES denominava-se de Sala Laranja e pertencia à faixa etária dos 3/6 anos, sendo composta por vinte crianças (onze do sexo masculino e

nove do sexo feminino). Neste grupo, existiam três crianças com Necessidades Específicas que eram acompanhadas tanto pela terapeuta ocupacional bem como da fala.

Este era um grupo bastante heterogêneo e, por esse mesmo motivo, o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios eram também muito díspares. No que diz respeito ao **desenvolvimento cognitivo-linguístico**, as crianças com três anos, eram capazes de utilizar no seu vocabulário artigos (o/a/um/uma), proposições (no/na/em), conjunções (e/mas), plurais, terminações de verbos, tempo passado dos verbos, etc. Apesar de muitas destas crianças omitirem partes do discurso elas eram capazes de manter o seu significado. No que respeita às crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, quase todas revelavam capacidade para estabelecer diálogo com os pares e com os adultos, utilizando linguagem cada vez mais correta pois, evidenciaram serem capazes de conjugar alguns verbos em quase todos os tempos sendo que incluía o futuro e o conjuntivo, utilizando a forma passiva várias vezes nas suas narrativas. Para além disso, detinham também a capacidade de coordenarem frases numa sequência quase lógica, pois tal como sugere Avô (1988), nestas faixas etárias é comum adquirirem uma linguagem basicamente correta, com as principais regras gramaticais e uma articulação verbal quase perfeita (Avô, 1988). À parte disso, é de destacar que neste período o léxico das crianças aumenta consideravelmente através do denominado mapeamento rápido, onde lhes é permitido absorver rapidamente o significado de uma palavra quando a ouvem apenas uma ou duas vezes. Apesar de existir algumas crianças com alguma dificuldade na articulação de fonemas e na verbalização das suas ideias e necessidades, em diversos momentos do quotidiano com as crianças, foi-me permitido observar que algumas destas já detinham a consciência fonológica desenvolvida quando, por iniciativa própria, fragmentavam palavras em sílabas, como demonstro no seguinte excerto de uma das minhas reflexões:

Porém, no decorrer desta proposta e ao deparar-se com os dois cartões, o X., uma criança que já sabe ler, disse de imediato que um deles dizia “ouriço”. Dada esta intervenção, a Bárbara questionou: “E quantos pedacinhos tem esta palavra?”. Após esta questão, eis que uma outra criança começa a bater palmas de modo autónomo, dizendo pausadamente: “Ou-ri-ço”. (Anexo XVIII e IXX-11 a 13 de novembro.)

Para além disso, as crianças manifestavam facilidade em identificar e nomear algumas letras e havia ainda uma criança que já sabia ler pequenas palavras, como foi demonstrado no excerto anterior. Ainda relativamente ao domínio cognitivo é de revelar que grande parte das crianças se encontravam na fase do egocentrismo que se trata da

“[...] incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no *self* (...)” (Papalia, et al., 2001, p. 316)

A nível do **desenvolvimento motor** as crianças de três anos no início do ano letivo demonstravam alguma dificuldade na capacidade de manusear objetos de dimensões mais reduzidas com delicadeza, porém, foi notório a evolução das mesmas ao longo dos meses que as acompanhámos, pois manifestaram de um modo gradual, mais facilidade em recortar, segurar nos lápis e nas canetas de feltro ou ainda em manipular peças de jogos de dimensões mais reduzidas. Por sua vez, de um modo geral, as crianças mais velhas já demonstravam uma boa destreza fina a manipular objetos de pequenas dimensões, permitindo assim uma maior autonomia e responsabilidade, tendo um maior controlo nas suas ações como, por exemplo, desenhar e pintar. Também foi evidente a evolução nas capacidades motoras grossas, por exemplo, na capacidade de saltar e com um só pé.

Relativamente ao **desenvolvimento psicossocial** as crianças mais novas, no início do ano letivo, tinham a tendência de procurar, essencialmente, a presença dos adultos no decorrer dos diferentes momentos do dia invés dos seus pares. Porém, houve imensos progressos neste domínio, sendo que no final já interagiam e procuravam a presença das outras crianças, partilhando brincadeiras e os próprios brinquedos (Fotografia 47), sendo que evidenciavam outros comportamentos de empatia para com o outro quando, por exemplo, realizavam recortes ou composições visuais para oferecer a um dos seus pares (Fotografia 48). No que concerne às crianças mais velhas, apesar de alguns conflitos que originavam entre si, muitas das vezes por causa de questões de partilha, de um modo geral brincavam sempre na presença de outras crianças, manifestando várias vezes comportamentos que evidenciavam a cooperação, entreajuda e o respeito pelos outros.



Fotografia 47- Interação e negociação antes de um jogo com a bola.



Fotografia 48- M. a partilhar os recortes de revistas que fez para os seus pares.

Ainda no que concerne às características deste grupo, é de destacar que este era bastante desafiante não só pela sua heterogeneidade bem como pela existência de alguns comportamentos mais imprevisíveis e difíceis de lidar, na qual tivemos de nos informar e tentar encontrar estratégias para uma melhor gestão do grupo e harmonia em sala de

atividades. Todavia, as crianças eram bastante amigáveis e carinhosas, estabelecendo laços fortes com a educadora, auxiliar de ação educativa bem como connosco mestrandas. Relativamente aos seus interesses estes também eram diversos sendo de destacar o desenhar e o pintar, a plasticina, os jogos de encaixe, as idas ao exterior da sala, a exploração e o contacto com os livros, propostas que envolvessem a expressão motora e as brincadeiras do faz-de-conta, sendo a área da casinha uma das áreas mais solicitadas pelo grupo. (Fotografias 49, 50, 51 e 52)



Fotografias 49, 50, 51 e 52- Alguns dos interesses das crianças da Sala Laranja: a exploração de livros, da plasticina, momentos na área da casinha e propostas de expressão

2. A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO- QUE DESAFIOS PARA O EDUCADOR?

Em contextos de educação de infância, uma das primeiras ações do/a educador/a remete, essencialmente, para a organização do ambiente educativo de modo a promover uma panóplia de relações e interações que potenciem, por sua vez, aprendizagens plurais. Segundo as *OCEPE (2016)*, a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala (Silva, et al., 2016). Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, sendo que esta deve assegurar a todas as crianças o bem-estar, o sentimento de pertença e a possibilidade de estas se sentirem autónomas e independentes. Perante isto, é fundamental que o/a educador/a utilize uma escuta ativa e reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, “[...] que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias.” (Silva, et al., 2016, p. 24).

2.1. Organização do Tempo Pedagógico da Sala Laranja

No que concerne ao tempo pedagógico da Sala Laranja, é de ressaltar que para além de ter em consideração as preferências e as motivações do grupo, incluía uma panóplia de ritmos que permitia “[...] às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas.” (Formosinho, et al., 2012, p. 126), ou seja, momentos em que estas podiam optar por trabalhar individualmente, com outras crianças, com os adultos, em pequenos ou grandes grupos, nos mais diversos momentos da rotina diária. Senti que as crianças mais

novas quando optavam por brincar com os seus pares, procuravam pelas crianças mais velhas, o que se mostrou essencial uma vez que, tal como sugere nas *OCEPE* (2016), a existência de crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças. (Silva, et al., 2016). Para além disso, o quotidiano vivido nesta sala possibilitava ainda oportunidades para que as crianças pudessem realizar experiências e explorações integradas nas várias áreas e domínios curriculares (Fotografia 53), relacionarem-se, brincarem, serem crianças.



Fotografia 53- Um exemplo de uma exploração integrada na matemática no decorrer de um momento de brincadeira livre (à descoberta de padrões).

Apesar de flexíveis, a rotina iniciava-se com o acolhimento da manhã onde as crianças podiam explorar individualmente, com os seus pares ou adultos as mais diversas áreas da sala de atividades. Seguidamente iniciávamos a reunião da manhã, momento em que cantávamos os bons dias, escolhíamos o responsável do dia, seleccionávamos o dia, mês, estação no calendário e explorávamos interesses ou iniciávamos alguma proposta orientada. Posteriormente, as crianças tinham o momento da higiene, do lanche e do intervalo no exterior. Após algum tempo de brincadeira ao ar livre, as crianças regressavam à sala de atividades, bebiam a água e reuníamo-nos novamente na manta onde partilhávamos canções, curiosidades, jogos, a exploração de um livro, ou até mesmo a resolução de algum conflito que surgiu no exterior, etc. Após este momento, as crianças tinham novamente a higiene, almoço e os últimos momentos do dia remetiam para o seguimento das propostas orientadas, momentos de brincadeira livre e ainda o acolhimento na manta para a despedida. Uma vez que este grupo era tão heterógeno a nível de idades, abrangendo ainda algumas crianças com três/quatro anos, tínhamos em consideração aos ritmos de cada uma delas nos diversos momentos da rotina diária, por exemplo, no momento do lanche da manhã. Embora a atenção fosse para todos, tinha um particular cuidado em me deslocar para junto das crianças mais novas ou com necessidades específicas, para ajudá-las neste momento, incentivando-as a beber o leite, a comer a fruta tendo como recurso jogos, canções, etc. Em todos os momentos da rotina diária, e tal como já referi nas dimensões anteriores, conseguíamos desenvolver algumas intencionalidades educativas. Um exemplo disso foi quando num dos momentos do lanche, uma criança tentava contar até vinte. Inicialmente trocava a ordem de alguns algarismos, porém, e uma vez que é função do/a educador/a estar atento ao que cada criança já conhece, criando contextos significativos que facilitem o

seu desenvolvimento , neste momento da rotina diária ia incentivando a criança a contar até 20, até que no dia 7 de janeiro de 2020, esta consegue pela primeira vez atingir o seu objetivo, evidenciando mais facilidade na contagem oral ao não trocar a ordem de nenhum número, o que me comprovara realmente as virtualidades e o potencial que podemos tirar de um momento tão simples como, por exemplo, no lanche da manhã ou então no momento do acolhimento antes do almoço, onde as crianças desenvolviam a capacidade do entendimento da perspectiva do outro, quando por exemplo em situação de conflito apoiávamos e explicitávamos a aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta de um problema.

2.2 Organização do Espaço e dos Materiais Pedagógicos

Segundo Silva (2019), é através da organização dos espaços e materiais que o /a educador /a cria cenários pedagógicos, propósitos e intencionalidades, dá espaço, tempo e oportunidades às múltiplas linguagens e às inteligências da criança (Silva, 2019). Assim, é importante referir que tal como os contextos anteriormente mencionados, o espaço pedagógico da Sala Laranja não era estático, ou seja, era um espaço flexível que se ia transformando de acordo com os interesses e motivações das crianças. A procura de ambientes de qualidade, potenciadores de oportunidades e de contextos de aprendizagem significativos, onde o desafio e a oferta permitissem uma multiplicidade de ações que promovessem o desenvolvimento de todas as crianças era uma preocupação constante.

Outro fator que se tinha muito em consideração eram os recursos que estavam presentes nas diferentes áreas da sala de atividades pois, existiam critérios de seleção, no que concerne à sua variedade, qualidade, versatilidade , segurança e acima de tudo se correspondiam aos interesses e necessidades reais do grupo. É ainda de destacar que estes mesmos recursos eram introduzidos ou retirados do ambiente educativo sempre que se considerasse oportuno para as crianças, por exemplo, uma vez observado os conflitos que se desenvolviam em torno da partilha dos legos e o desinteresse total pelos outros recursos didáticos disponibilizados, os legos foram retirados da sala temporariamente. Neste período, foi notório um maior interesse pelos jogos que há muito se encontravam na sala, tais como os puzzles, jogos de encaixe, de enfiamento, etc.

2.2.1. Ambientes Lúdicos e de Maravilhamento

Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, uma vez que se tornou evidente o facto das crianças da Sala Laranja dispersarem facilmente no decorrer das propostas educativas, fomos optando por utilizar algumas estratégias que as levassem a maravilhar-se e a sentirem vontade e desejo de participarem. Perante isto e uma vez que as crianças “Têm uma tendência natural para o mistério porque é o que mantém vivo o desejo de aprender, de conhecer.” (L’Ecuyer, 2017, p. 116) e que racionalizar em demasia faz-nos ter uma visão redutora acerca do que nos rodeia, chegamos à conclusão que investir na criação/organização de ambientes que proporcionassem o maravilhamento, o espanto e que alimentassem a curiosidade infinita que cada uma das crianças nutria, seria uma ótima estratégia. Deste modo, através da criação de ambientes surpresa, da introdução de novos recursos e de momentos lúdicos, conseguimos cativar o grupo e dar asas à imaginação de cada uma delas como, por exemplo, quando nos encontrávamos na fase de criação de regras a cumprir na Área da Biblioteca e foi explorada a história *O Urso e a Casa dos Livros* que abordava um pouco as atitudes a ter perante uma biblioteca e o cuidado a ter com os livros. Assim sendo, antes da leitura deste mesmo livro, de modo a aguçar a curiosidade das crianças, foi colocado no chão da sala de atividades umas pegadas de urso que encaminhavam o grupo desde entrada da sala até à área da manta. Perante o surgimento destas pegadas, muitas especulações surgiram: “Quem é que sujou a sala? “De quem são estas pegadas?” “É de um lobo!”, “É de um leão!”. Perante isto, de modo a dar algumas pistas, na área da manta encontravam-se alguns livros com alguns animais na capa, de modo a dar algumas pistas de quem é que tinha andado pela nossa sala. Algumas crianças ao observarem mais atentamente para a capa destes, chegaram à conclusão que a pata de um dos ursos que surgia numa dos livros, era muito semelhante às pegadas que se encontravam na sala. Ao aperceberem-se que as pegadas seriam de um suposto urso, uma das crianças referiu que talvez tivesse sido o urso de peluche que se encontrava na sala. Perante esta afirmação, em modo de provocação questioneei: “Será que aquele urso ganha vida quando não estamos na sala?”, o que gerou entusiasmo no grupo e fez com que algumas crianças dissessem que viram o mesmo a mexer uma pata. Com organização deste ambiente mistério senti que na hora da leitura da história as crianças estavam mais envolvidas e participativas, tendo iniciativa para recontarem a história e enunciarem alguns dos cuidados a terem com os livros da sala de atividades (“Nas bibliotecas não se

tratam mal os livros”, “Não podemos mandá-los ao chão e rasgar.”, “Na biblioteca devemos escutar e estar e estar em silêncio.”).

Para além dos ambientes /recursos surpresa, uma vez manifestado o interesse geral por jogos e tendo ainda em consideração que “A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança.” (Sarmiento, et al., 2017, p. 42), tentámos proporcionar em diversos momentos ambientes de exploração de jogos, nomeadamente o jogo da caça aos sacos de requisição ou ainda o jogo das figuras geométricas, onde através destas as crianças teriam de criar formas (Fotografias 54 e 55). Perante estes momentos, sentimos verdadeiramente que através destas propostas as crianças envolviam-se e mostravam-se interessadas, tal como menciono na seguinte reflexão:

Um dos fatores que pretendo salientar é que tem sido evidente o interesse que o grupo tem por jogos, pois, o facto de envolver o desafio faz com que lhes desperte curiosidade. (...). Em propostas futuras teremos em consideração à criação de jogos, visto que é um dos interesses manifestados pelas crianças [...]. (Reflexão- 14 a 16 de outubro de 2019)

Através do jogo percebemos que as crianças podiam explorar o mundo que as rodeava, aprender as regras da sã convivência e da cooperação entre si (Sarmiento, et al., 2017)estimular a inteligência, libertar a imaginação, estimular a criatividade e ainda possibilitar o exercício de concentração e atenção nos mais diversos momentos da rotina diária, nomeadamente, nas propostas educativas fazendo com que pudessem usufruir ao máximo das mesmas, adquirindo aprendizagens realmente significativas.



Fotografia 54- Criar formas com as figuras geométricas.



Fotografia 55- Jogo da caça ao tesouro- no à descoberta dos sacos da requisição de livros.

2.2.2. Organização de ambientes emergentes da leitura e da escrita

Segundo Gomes & Santos (2005), a literacia emergente remete para um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se constituem como precursores do desenvolvimento da leitura e da escrita e que têm lugar antes do ensino formal (Gomes & Santos, 2005). Este trata-se de um processo desenvolvimental contínuo e progressivo e inicia-se desde os primeiros anos de vida, sendo de ressaltar que existem um conjunto de indicadores do desenvolvimento da leitura formal tal como, por exemplo, o conhecimento de letras, a consciência fonológica, a relação entre a escrita e o discurso, etc.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as crianças antes de saberem ler e escrever formalmente possuem muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, o que leva a afirmar que estas são letradas antes de serem alfabetizadas (Ferreiro & Teberosky, 1999). Perante isto, “Cabe aos educadores tirar partido do que as crianças já sabem e alargar o seu contacto com o impresso de forma a facilitar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.” (Viana, et al., 2014, p. 9). Assim, uma vez que o desenvolvimento da literacia se faz em ambientes lúdicos de sons, palavras ditas e escritas e através da interação com outras crianças ou adultos, quer em contextos formais ou informais, na presente PES, tivemos em atenção à organização e gestão do ambiente educativo de modo a promover inúmeras experiências enriquecedoras com o principal objetivo de facilitar o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade e ainda as suas funções. O objetivo primordial foi despertar a motivação por partes das crianças, tal como é demonstrado em alguns dos excertos seguidamente transcritos de algumas das minhas reflexões:

Com o intuito de desafiar, esta questiona: “Alguém conhece algumas destas letras?”. Perante isto, a Leonor e a Luana apontam para a letra “N” dizendo que é do seu nome, a Maria aponta para a letra A, referindo: “Esta é minha!”. Neste ambiente de descoberta e de nomeação das letras, as crianças rapidamente começaram a apontar para os bibes ou até para as camisolas referindo o nome de cada uma das letras tal como, por exemplo, o caso do Guilherme: “Margarida, olha aqui (apontando para o seu bibe), é a letra E. (Anexo XVIII - Reflexão 8: - 11 a 13 de novembro de 2019);

E quantos pedacinhos tem esta palavra?”. Após esta questão, eis que uma outra criança começa a bater palmas de modo autónomo, dizendo pausadamente: “Ou-ri-ço”. [...]” (XVIII - Reflexão 8: - 11 a 13 de novembro de 2019)

Os conhecimentos que as crianças vão construindo, nomeadamente os que decorrem da hipótese do nome, dependem, essencialmente, do meio em que vivem. Contudo, uma vez que muitas destas encontram-se em contextos desfavorecidos em termos culturais e com pouco acesso a material impresso de qualidade ou com limitadas experiências da linguagem oral, “[...] é importante que no jardim-de-infância se proporcione, de forma intencional, oportunidades que permitam o desenvolvimento das competências consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita [...]” (Viana, et al., 2014, p. 28). Assim, para além das experiências que foram referidas anteriormente, onde explorámos os sons do nome e a identificação de letras, a estrutura segmental da língua e a identificação das unidades menores das palavras, criámos propostas em que as crianças pudessem contactar com diversos tipos de textualidades e material impresso (jornais, enciclopédias, dicionários, histórias infantis, etc.), proporcionámos a

exploração de diversos livros tendo em consideração, em vários momentos, o seguir a orientação da leitura com o dedo ou então de escrever perante as crianças e ir nomeado o que estava a ser escrito, criando-se aqui oportunidades para que estas pudessem, efetivamente, compreender a relação existente entre a escrita e a oralidade ou até mesmo a própria direccionalidade da escrita.

Outro fator que tivemos sempre em consideração foi a sensibilização das inúmeras potencialidades dos livros e das bibliotecas, dando-lhes a oportunidade “[...] de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. [...]” (Silva, et al., 2016, p. 67), originando assim também bases para o desenvolvimento de hábitos e do gosto pela leitura e pela escrita. Para além disso, e uma vez que a biblioteca “[...] é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhes suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade.” (Marchão, 2013, citado por Henriques, 2013, p.37), foram proporcionados vários momentos para que estas pudessem folhear e optarem por um livro que lhes provocasse interesse para uma posterior exploração com as suas famílias, iniciando-se assim o processo de requisição. Na minha opinião, este tratou-se de uma iniciativa muito rica que decerto ajudou as crianças a sentirem cada vez mais a necessidade de procurar os livros e apropriarem-se das coisas maravilhosas que as bibliotecas podem oferecer. Assim, construímos uma trajetória conjunta tanto para o desenvolvimento de competências de literacia bem como de cidadania, pois as crianças tiveram que assumir a responsabilidade de cuidar de algo que não era necessariamente delas próprias, mas sim de toda a comunidade escolar e de respeitar algumas regras, nomeadamente, a data de devolução ou ainda os cuidados a ter com os recursos que levavam.

É ainda de ressaltar que em vários momentos da rotina diária (momentos de brincadeira livre ou propostas orientadas), incentivávamos as crianças a escreverem e a verbalizarem. Por exemplo, na reunião da manhã e da tarde, eram criados contextos para que as crianças pudessem escutar e serem escutadas, pudessem verbalizar e desenvolver a sua linguagem oral e o modo de se expressarem, por exemplo, na apresentação de um desenho/ composição com plasticina (Fotografia 56) que realizaram ou ainda de criarem as suas próprias histórias, através de uma composição visual realizada pelas mesmas. Para além disso, tínhamos o cuidado de colocar diferentes materiais de escrita (lápiz, esferográficas, canetas de feltro) e suportes (folhas, quadro

de giz, quadro magnético) acessíveis às crianças para assegurar as produções escritas espontâneas das mesmas (Fotografias 57 e 58) e incentivávamos a utilização dos cartões com os seus nomes para que estas pudessem, autonomamente, identificar os seus trabalhos (Fotografia 61). É ainda de destacar que o abecedário foi colocado num dos placards da sala de atividades (Fotografia 59) e por vezes, na hora do lanche da manhã, desafiávamos as crianças a identificarem as letras dos seus nomes ou dos seus pares.



Fotografia 56- Momentos de apresentação das composições realizadas em grande grupo.

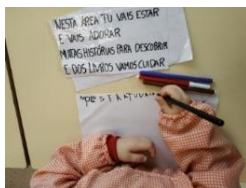


Fotografia 57 e 58- Quadro de giz e quadro magnético para apoiar as tentativas de escrita espontâneas por parte das crianças.



Fotografia 59- Abecedário da sala.

A leitura e a narração de histórias eram frequentes (momento da reunião da manhã, momento antes do almoço, momento da reunião da tarde) e o envolvimento e interação das crianças era algo que tínhamos sempre em consideração, sendo que incentivávamos as mesmas através das questões no decorrer da pré, durante e pós leitura, nos recontos, etc. É de evidenciar que nestes momentos tínhamos em consideração o tipo de perguntas e a quem eram dirigidas, de modo a promover contextos de participação e sucesso a todas sendo que a uma criança mais nova perguntávamos, por exemplo, o que é que viam nas ilustrações e a uma criança mais velha colocávamos a mesma questão, mas acrescentava um “como é que sabes isso?”. Com estas propostas e incentivos, senti que de um modo gradual, as crianças foram manifestando alguns comportamentos que evidenciavam curiosidade e o gosto pela leitura e escrita, tais como, quando seguravam num livro e faziam de conta que o liam (Fotografia 63), quando através de garatujas escreviam (Fotografia 60), quando tentavam vezes sem conta reproduzir os seus nomes (Fotografia 61), quando nos pediam para ajudar a escrever uma história (Fotografia 62), ou ainda quando ficavam extasiados ao saber que íamos ler/ contar um livro.



Fotografia 60, 61, 62- Tentativas de escrita.

Fotografia 63- Tentativas de leitura de histórias.

Com esta experiência percebi que na Educação de Infância não se deve escolarizar ou antecipar aprendizagens formais relacionadas com a leitura e com a escrita, mas sim criar contextos lúdicos em que as crianças possam contactar com inúmeras textualidades, de modo a causar algum conflito cognitivo, despertando-lhes curiosidade e o fascínio, para que possam evoluir nas suas aprendizagens. Para uma maior eficácia, tal como foi demonstrado anteriormente, torna-se crucial que os educadores tenham em atenção o tipo de interações que estabelecem com as crianças e ainda o “[...] nível da organização do espaço educativo e a disponibilização de materiais e suportes de leitura e escrita ajustados aos vários contextos lúdicos e às realidades envolventes das crianças.” (Mata, 2010, p. 34). Percebi que é no seio familiar, escolar e todos os contextos em que as crianças estão inseridas que estas aprendem a ler o mundo e que, enquanto futura educadora, é minha função criar ambientes que permitam facilitar o percurso para a aprendizagem do código escrito.

3. UMA NOVA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO:

Tal como no semestre anterior, na presente Prática Pedagógica tivemos a oportunidade de desenvolver com o grupo de crianças um projeto intitulado de *Como é que os livros têm letras e quem é que as escreve?* que agora passo a apresentar.

Segundo Dalila Lino (2012), “Os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo [...]” (Formosinho, et al., 2012, p. 130) sendo de ressaltar que o trabalho por projeto poderá ainda ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em eventuais problemas, sendo que o objetivo primordial será dar uma resposta aos mesmos. Perante isto, ao tornar-se tão evidente o subaproveitamento da área da biblioteca e do material impresso que esta contemplava, tentámos proporcionar alguns momentos de exploração de diferentes textualidades (livros infantis de várias dimensões, livros de receitas, dicionários, enciclopédias etc.), associando-os a uma aprendizagem de natureza lúdica.

No dia 11 de novembro de 2019, no decorrer de uma destas explorações lúdicas e livres dos recursos disponíveis, uma das crianças ao folhear um livro, com ar intrigada questiona: “Mas afinal como é que os livros têm letras e quem é que as escreve?”. Esta questão teve impacto nas outras crianças, originando um interesse e curiosidade geral em se descobrir uma resposta a esta problemática.

Assim, demos início ao nosso projeto tendo como fundamentação a obra *A abordagem de Projecto na Educação de Infância* de Lilian Katz e Sylvia Chard (1997). O projeto que passo a apresentar principiou-se com a **Fase I denominada de *Planeamento e Arranque***. Deste modo, no dia 13 de novembro demos início ao nosso projeto sendo que através de um mapa conceptual (Tabela 7), foram registados alguns contributos das crianças acerca do que já sabiam, o que é que pretendiam saber e como e onde é que podiam recorrer para descobrir respostas a esta questão. No que concerne aos conhecimentos das crianças, estas mencionaram: “Sei que os livros têm letras!”; “A educadora C. escreve letras.” ou ainda que “A minha mãe e o pai também escrevem.”. No que concerne ao tópico “O que queremos saber?”, as crianças referiram: “Como se fazem os livros?”, “Quem é que faz as letras?”, etc. Como opções a recorrer para obterem respostas, as crianças mencionaram a família, educadoras de outras salas ou ainda a professora bibliotecária.

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?
“Os livros têm letras!”	“Para que servem as letras?”;	"Podemos perguntar ao pai do A."
“A educadora C. escreve letras.”	“Onde é que há letras?”	"Podemos perguntar à mãe."
“A minha mãe e o meu pai também.”	“O que são letras?”	"À professora São porque ela faz livros."
	“Como se fazem os livros?”	"Já sei! Vamos perguntar à educadora da Sala Verde."
	“Quem é que faz as letras?”	"À educadora C. porque ela faz letras!"

Tabela 7: Mapa Conceptual Projeto da Sala Laranja.

Após a realização do mapa conceptual, na semana de 18 a 20 de novembro juntos prosseguimos para a **fase II, denominada de *Desenvolvimento do Projeto***. Nesta fase “A principal ênfase [...] é dada à apresentação de informações novas. Por vezes, faz-se através [...] de um convidado que fala ou demonstra [...]” (Katz & Chard, 1997, p. 173). Uma vez que se tornou evidente o entusiasmo e interesse das crianças em convidar alguém da instituição e ainda de exporem algumas dúvidas subjacentes a este tema em casa, no dia 18 de novembro, procedemos à estruturação de uma entrevista para conseguirmos obter mais informações sobre o nosso projeto. Desta surgiram algumas perguntas tais como: “Onde é que aparecem as letras?”, “Como é que se fazem os livros?” ou ainda “Quem é que faz as letras nos livros?”, etc. Ao procurarmos o apoio tanto de alguns intervenientes da instituição bem como da própria família, construiu-se, ao longo das semanas, um clima de colaboração que decerto foi benéfico para todos, pois a participação destes diferentes intervenientes e a partilha “[...] dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de

alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Silva, et al., 2016, p. 30). Perante isto, e uma vez manifestado o interesse das crianças em recorrerem às famílias, juntos decidimos escrever uma carta com algumas das questões anteriormente mencionadas, para que em casa pudessem responder a estas mesmas questões, para posterior partilha na sala de atividades. Estas questões foram previamente escritas e lidas perante as crianças e posteriormente colocadas em suporte informático para enviar a todas as famílias.

Por sua vez, após um convite prévio, no dia 19 de novembro, recebemos a educadora da Sala Verde (Fotografia 64) que, de um modo bastante atencioso, aceitou o nosso convite e tentou esclarecer as dúvidas colocadas pelo grupo. Nesta entrevista, a educadora partilhou com as crianças diversas curiosidades como, por exemplo, a função das letras e a sua origem. Para além disso, foram levadas a descobrir que as letras podem encontrar-se em todos os sítios, tal como, nos jogos, nas placas das estradas, na televisão, nos bibes, livros, e até na nossa própria cabeça, pois quando escrevemos temos de pensar nas letras que vamos colocar no papel. A educadora referiu ainda que quem escreve as letras dos livros são os escritores e escritoras e quem faz os desenhos são os ilustradores e que, numa fase posterior, o que estes escrevem e desenham vai para uma fábrica denominada tipografia e assim nasce um livro. Por fim, mencionou que todos nós podemos escrever e que os livros são tão extraordinários que nos permitem contar histórias, viajar, etc.

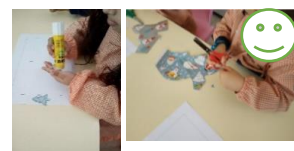


Fotografia 64- Entrevista à Educadora da Sala Verde

Posteriormente, motivadas com todas estas descobertas, com o objetivo primordial de levar as crianças a compreenderem que elas próprias podiam ser as autoras e ilustradoras de uma obra, em conjunto decidimos criar um livro. Assim, uma vez que nos encontrávamos nos preparativos do Natal e a explorar as diferentes figuras geométricas, através de colagens das mesmas, cada criança pôde criar o seu próprio símbolo Natalício, sendo que após a realização do mesmo foram desafiadas a colocarem-se no papel desse mesmo símbolo e a relatarem o que fariam, por exemplo, se fossem um boneco de neve. Alguns contributos surgiram: “Se eu fosse um Boneco de Neve cantava para o Pai Natal para dar prendas a mim e a todos os meninos.”, “Se eu fosse uma Árvore de Natal gostava de ter bolas e luzes.” ou ainda que “Se eu fosse um presépio, eu era o bebé. Quero todos felizes.”, etc. Todos os contributos das crianças

foram registados e a junção destes com as ilustrações anteriormente realizadas culminaram num livro da Sala Laranja, que mais tarde chegámos à conclusão com as crianças que “Se eu fosse...” seria um bom título, pois, era a palavra que mais surgia no diálogo das mesmas.

Uma vez que a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas permite uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial (Silva, et al., 2016), as crianças foram ainda incentivadas a ilustrar as páginas do futuro livro com símbolos natalícios. Nesta atividade, as crianças mais novas tinham junto a si alguns símbolos previamente recortados para que pudessem efetuar a sua colagem (Fotografia 65). Porém, caso pretendessem e se sentissem curiosas ou preparadas também podiam efetuar os recortes. Por sua vez, as crianças mais velhas para passarem à fase das colagens tinham de primeiramente recortar os símbolos natalícios que pretendiam. (Fotografia 66).



Fotografias 65 e 66- Realização das páginas e ilustrações da obra *Se eu fosse...*

Após as propostas desenvolvidas como o envolvimento familiar e de outros intervenientes do contexto educativo foi criado um momento de diálogo para que as crianças pudessem fazer uma breve reflexão sobre o projeto desenvolvido até então. Assim e tal como refere Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), este momento remeteu **para a III fase do projeto ao qual se intitula de *Reflexões e Conclusões*** com o objetivo de “[...] ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu.” (Katz & Chard, 1997, p. 175) Para o efeito, foi utilizada uma cartolina, onde constou a pergunta do projeto e através de algumas questões orientadoras, as crianças deram-nos a oportunidade de entendermos o que foi mais significativo para elas e o que é que apreenderam. Dadas as contribuições das mesmas percebemos que estas já conheciam quem é que pode escrever as letras dos livros, nomeando, por exemplo, os escritores, a educadora C., a mãe e o pai (“A mãe e o pai podem escrever. A mãe escreve letras no calendário”; “As letras servem para escrever à mãe e ao pai.”). Para além disso referiram ainda que “No lado de fora, na capa, aparece o título, o nome do escritor e do desenhador...ilustrador!”, apresentando aqui algumas noções das partes constituintes de uma capa de um livro e o nome atribuído a quem escreve e faz as ilustrações dos mesmos ou ainda que “As letras são sinais. Servem para aprendermos a

ler”, evidenciando a compreensão por parte das crianças no que concerne à função das letras. Houve ainda crianças que referiram uma parte do processo da realização dos livros, dizendo que “[...] pomos os livros numa máquina, a máquina põe as letras.”

Mais tarde, após todo o processo de novas descobertas no último dia de Prática Pedagógica, as crianças tiveram o primeiro contacto com o livro (Fotografias 67 e 68) que todos juntos criámos, “Se eu fosse...”, uma obra feita para e com as crianças, que simbolizou o culminar de todo o processo do Projeto *Como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve*. Como modo de divulgação, finalizámos o projeto com uma documentação (Anexo XX) que demonstrou um pouco de todas as fases deste percurso. Este serviu essencialmente para que nós mestrandas e educadora pudéssemos refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que as próprias pudessem visitar e recordar as suas aprendizagens e ainda para mostrar aos restantes intervenientes educativos, nomeadamente a família, todos os progressos e aprendizagens. Esta documentação foi colocada no exterior da sala de atividades para que todos tivessem acesso à mesma, sendo de ressaltar que a obra realizada pelas crianças tinha como principal enfoque ser explorado todas as semanas por uma das famílias e ainda pelos diferentes intervenientes do contexto escolar, nomeadamente, educadoras e as crianças das outras salas, pois

Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante, leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura é imprescindível. (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 171)



Fotografia 67- Contracapa da Obra
Se eu fosse...



Fotografia 68- Primeiro contacto com o
livro *Se eu fosse...*

Por fim, e apesar de sentir que não tivemos o tempo desejado para explorar o projeto de um modo mais aprofundado devido a limitações de tempo, é de ressaltar que este promoveu uma panóplia de aprendizagens nas mais diversas áreas de conteúdo que estão presentes nas *OCEPE (2016)*. Na **área de formação pessoal e social**, i) as crianças tiveram momentos em que puderam ser escutas e tiveram de escutar as contribuições dos seus pares, nomeadamente no momento de escolhermos o título para o nosso livro ou ainda nos momentos de partilhas das aprendizagens que fizeram

juntamente com as suas famílias; ii) resolveram problemas entre pares, por exemplo, na colagem das ilustrações tinham de chegar a um consenso de quem é que utilizava os tubos da cola primeiro, uma vez que não havia tubos para todas as crianças; iii) colaboraram no processo de aprendizagem, pois foi através das dúvidas e curiosidades levantadas pelas mesmas que se desenvolveu todo o projeto e foi ainda através dos momentos de partilhas de aprendizagem que todas as crianças do grupo puderam aprender umas com as outras; iv) experienciaram valores democráticos como a cooperação, responsabilidade e participação. Na **área de expressão e comunicação** v) puderam desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, como por exemplo na elaboração de ilustrações através de colagens de figuras geométricas, o recorte de papéis de embrulho para enfeitarem as páginas do livro; vi) sentir que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação, comportamento manifestado pelas vezes que as crianças nos pediam auxílio para escrever o seu nome ou até mesmo quando elas próprias seguram em livros e faziam de conta que estavam a ler; vii) estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância; viii) desenvolver o léxico, começando a utilizar no seu vocabulário a palavra ilustrador, escritor, etc.; ix) explorar figuras geométricas e perceberem que todas juntas conseguem formar uma figura, etc. No que concerne à **área do conhecimento do mundo**, x) muitas das contribuições e descobertas que as crianças tinham feito, juntamente com as suas famílias, traziam inúmeras curiosidades inerentes ao tema do nosso projeto, nomeadamente, a origem do papiro, os sinais gráficos que os primórdios utilizavam para comunicarem, etc.

Com este projeto foi possível criar condições que permitiram a exploração de material de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como a nível estético; a criação de ambientes ricos na interação com a leitura e com a escrita através do envolvimento dos diferentes intervenientes, nomeadamente, educadoras e famílias; a promoção de momentos de valorização da língua e da linguagem; integração das diferentes áreas de conteúdo. No decorrer deste foi notória motivação das crianças; o aumento do seu nível de desempenho; desenvolvimento de uma atitude de exploração e de construção de novos conhecimentos, tais como: conhecer todos os intervenientes que são essenciais à criação de um livro (autor, ilustrador, etc.), os constituintes do mesmo (capa, contracapa, página de rosto, título, etc.), enriquecimento do léxico (aquisição de novo vocabulário), estimulação da criatividade, sentido crítico perante as diferentes opiniões

e a cooperação entre pares. Com este projeto reforçei o sentimento de que devemos apostar cada vez mais nesta abordagem, pois, quando as crianças “[...] se envolvem num projeto enriquecem as suas experiências e encontram soluções que funcionam como estímulo para novas estratégias que desenvolvem novas aprendizagens.” (Reis & Martins, 2019, p. 3).

CONCLUSÃO GERAL DO RELATÓRIO

O término deste relatório remete para o culminar de uma das etapas mais desafiantes e mais importantes de todo o meu percurso académico. Toda esta experiência caracterizou-se na construção de saberes científicos e didáticos, na superação de desafios, emoções e, acima de tudo, no meu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto futura educadora de infância. No decorrer de toda esta experiência, aprendi que é de extrema importância assumir uma atitude atenta perante todas as ações das crianças, estabelecendo relações positivas com as mesmas e refletir sobre toda a minha prática, com o objetivo primordial de melhorar a qualidade das respostas educativas. Assim sendo, a observação e o registo permitem recolher dados para avaliar, questionar, refletir, fundamentar e adequar o planeamento de ação pedagógica. Por sua vez, avaliar consiste num processo contínuo de análise e reflexão, com o objetivo de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. Deste modo, todas estas etapas articulam-se num ciclo contínuo que visam melhorar o planeamento e a avaliação das práticas educativas num ambiente de cooperação entre os diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias).

Para além desta dimensão, tive ainda a oportunidade de ter pequenas experiências que remeteram para a Metodologia de Trabalho por Projeto, onde percebi que é importante orientar as crianças para o protagonismo e dar-lhes oportunidades para colocar questões, escolher, experimentar, debater, refletir, etc. Ir ao encontro das motivações mais profundas das crianças é um ótimo caminho para se desenvolver aprendizagens significativas. Por sua vez, com a dimensão investigativa, percebi que para além de ser importante que um/a educador/a cruze a sua ação com a investigação, torna-se crucial assumir um papel de indagador, que compreende e acredita no ato de investigar como algo que contribui para o aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

Em suma, este percurso foi importante para perceber a educadora que pretendo ser. Acredito que as crianças precisam de ter ao seu lado adultos que as valorizem e promovam ambientes de qualidade, que permitam às mesmas desenvolverem-se a atingirem todo o seu potencial. Acredito que a nossa relação com cada um destes pequenos seres deverá basear-se na ética e no respeito. Acredito que devemos lutar para que todas elas possam, sem exceção, ter infâncias plenas.

BIBLIOGRAFIA

- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. Consultado a 4 de abril de 2020. Disponível em Direção- Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lousã: Pactor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. Consultado a 1 de abril de 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Benites, A. (2019). Espaço ou Espaços? Uma experiência de enriquecimento fo ambiente educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 118,19-21.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- Crechendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chakur, Cilene; Delval, Juan; De Barrio, Cristina; Espinosa, Maria & Breña, Javier. (1998) A construção da noção dos direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, n.º 104, 76-100. Consultado em 20 de fevereiro. 2020. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República: I série- A n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República: I série – A n.º 34. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Editora, P. (2014). *Atividade sobre os Direitos das Crianças*. Consultado em 24 de maio de 2019. Disponível em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/atividades/novembro2014.pdf

Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Consultado a 3 de abril, 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Edujesuit. (2016). *Direito à Educação, direito à esperança*. Fundação Gonçalo da Silveira.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança- A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: penso.

Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na Creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

Fernandes, A. (2004). *Os direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas*. Em J. O. Formosinho, *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 23-62). Lisboa: Universidade Aberta.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 759-779. Consultado a 12 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>

Fernandes, N. (2019). Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias*, 11-26. Consultado a 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63530>

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças*. Em J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.*, 313-326. Consultado a 25 de março de 2020. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>
- Gonçalves, N. (2019). A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Cadernos de Educação de Infância.*, n.º 116, 34-37.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Henriques, H. I. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância.(Relatório de Mestrado)* Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre .
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 114, 11-15.
- Lima, A. (2019) A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária e da avaliação das aprendizagens. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 116, 2-8.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 32, 47-58. Consultado em 24 de abril de 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Aprender- Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, 6-14. Consultado a 20 de abril de 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326920871_A_Crianca_Uma_reflexao_a_partir_das_atuais_Orientacoes_Curriculares_para_a_Educacao_Pre-Escolar/link/5b6c69c1299bf14c6d97c0eb/download
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Viera, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciências- Atividades dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º90, 31-34.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche- para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, Í. (2009). *Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade*. Universidade do Minho: Lidel.

- Pereira, S., Fillol, J., & Silveira, P. (2015). *Explicar os mundos às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil*. Universidade do Minho: Universidade Estadual do Ceará (UECE).
- Portugal, G. (2000). *Investigação e Práticas. Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas*, pp. 84-105
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche- das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portuguesa, R. (2020). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Consultado a 30 de março de 2020. Disponível em Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#1>
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Reis, I., & Martins, L. (2019). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 118, 2-6.
- Reuters. (05 de maio de 2019). *Schools around the world*. Obtido de Reuters: <https://widerimage.reuters.com/story/schools-around-the-world>
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência* . (Tese de Doutoramento) Minho: Universidade do Minho- Instituto de Educação.
- Ribeiro, I. (2012). "Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno": Conceção das crianças sobre os seus direitos. Em L. Dornelles, & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 106-121). Universidade do Minho, Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Roehrborn, B. (2015). Por que é importante respeitar as opiniões das crianças?. *Infância na Europa.*, n.º 28, 14-16.

- Sarmento, M. J. (2013). Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. Em M. A. Salmaze, & O. A. Almeida, *Primeira Infânciano século XXI- Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* (pp. 131-148). Universidade do Minho: Editora Oeste.
- Seconds:, P. i. (2019). *Portugal in 150 Seconds: Cities & Villages - Leiria*. Consultado em 7 de abril de 2019. Disponível em Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=LYXTUdLOcNg>
- Sarmento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, D. (2019). Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 116, 13-22.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento) Universidade do Minho, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 119-134. Consultado em 3 de abril de 2020. Disponível em: <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocidigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>
- Tomás, C., & Soares, N. (2009). *O cosmopolitismo infantil: Uma causa (sociológica) justa*. Comunicação apresentada em Vº Congresso Português de Sociologia, Minho: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNICEF. (2017). *Guia para Educadores e Professores*. Consultado em 30 de abril. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/1311/guia-educadores-professores-dudc.pdf>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Consultado em 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

UNICEF. (2019). UNICEF: 175 milhões de crianças não têm acesso a creches e pré-escola no mundo. Consultado em 7 de abril de 2020. Disponível em Nações Unidas: <https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-acesso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo/>

Vandekerckhove, A. (2015). Os direitos das crianças não são direitos menores. *Infância na Europa*, n-º28, 19-21.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura- Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. . Lisboa: APEI.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser- os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.

Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., . . . Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever*. Carnaxide: Santilhana .

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I- EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE- 7 DE JANEIRO DE 2019

Contextualização:

Esta planificação surge em seguimento de uma proposta educativa realizada em semana anteriores, em que numa destas algumas crianças manifestaram interesse em encher e esvaziar com bolas de esferovite os carrinhos de brincar que se encontravam na sala de atividades. Deste modo e tendo em conta uma vez mais, os interesses manifestados pelas crianças, esta semana a proposta educativa terá como enfoque a aquisição das primeiras noções de cheio e vazio. Através de uma mesa de exploração com terra e recorrendo a alguns recipientes, as crianças terão a liberdade de explorar a mesma. De modo a iniciar a proposta educativa as intervenientes irão elucidar as crianças acerca do conceito de cheio e vazio de um modo lúdico dizendo: “O que é isto?” “Vamos colocar terra dentro dos recipientes e ver o que acontece!” “Ah! Agora está cheio!” “Agora vamos tirar toda a terra.” “Como é que ficou? Está vazio”

Instituição	Colégio Infantil Cubo Mágico		Sala		2/3 Anos
Número de crianças	18		Orientadores		Supervisora: M ^a José Gamboa; Cooperante:
Interveniente	Ana Bárbara Nóbrega e Ana Margarida Pires.		Segunda-Feira, 7 de janeiro de 2019		
Tempo	Dominios	Intencionalidade Educativa	Desenvolvimento das atividades	Recursos / Espaço	Avaliação
8h15-9h30	- Motor; - Cognitivo; - Social e afetivo	- Promover motricidade (que a criança seja capaz de manipular os objetos com delicadeza e destreza); - Que a criança seja capaz de construir puzzles, jogos de encaixe, estruturas com blocos ou legos; - Promover à criança jogo simbólico; - Desenvolver na criança hábitos de convivência.	- Recepção e acolhimento das crianças. Estas brincam livremente na sala de atividades; - As crianças, ao som da canção “Vamos arrumar os brinquedos”, arrumam os brinquedos utilizados nas respetivas áreas.	Sala de Atividades: -Área do faz de conta (casinha); -Área da garagem e construções com madeiras; -Área das histórias (livros e fantoches); -Área da pintura e artes plásticas; -Jogos; -Mesa de exploração.	-Como é que as crianças interagem umas com as outras? -Como é que as crianças agem quanto a questões de partilha? mostram-se dispostas em partilhar os brinquedos? Choram? Mostram-se Recetivas? -As crianças conseguem gerir os seus conflitos individualmente? Pedem auxílio ao adulto?

09h30-11h00	- Motor; - Cognitivo; -Social e afetivo.	-Proporcionar às crianças contextos de exploração diversificada, com materiais variados; -Proporcionar momentos em que as crianças tenham a possibilidade de explorar conceitos matemáticos, tal como noções espaciais, observando se os recipientes estão cheios ou vazios.	- Conforme a rotina, as crianças sentam-se no tapete em U, com as mestrandas também sentadas e juntos iniciam a canção dos bons dias. - Após a canção dos “bons dias”, será efetuada a distribuição do snack a cada uma das crianças; - Posteriormente ao snack, em modo provocação, uma das mestrandas irá trazer a mesa de exploração e colocará na área da manta, juntamente com alguns recipientes; - De seguida, as mestrandas irão dizer “O que é isto?”, de modo a suscitar o interesse das crianças; -De seguida, as mestrandas irão assumir uma postura de observadoras e irão dar liberdade para que as crianças explorem os elementos na terra; - É de salientar que no decorrer da intervenção as mestrandas irão explorar com as crianças os conceitos de cheio e vazio de um modo lúdico, dizendo: “O que é isto?” “Vamos colocar terra dentro dos recipientes e ver o que acontece!” “Ah! Agora está cheio!” “Agora vamos tirar toda a terra.” “Como é que ficou? Está vazio” -Posteriormente, as mestrandas em modo de provocação colocarão um carro na terra e irão observar se as crianças fazem o mesmo e se manifestam o mesmo comportamento observado na provocação com as bolas de esferovite.	Sala de Atividades (Área da Manta): - Mesa de Exploração com terra; -Diferentes recipientes.	- A criança manifesta entusiasmo perante os materiais? Explora? Dispersa? Vai buscar outros materiais que se encontram na sala de atividades? - A criança mostra interesse em encher e em esvaziar os recipientes? -A criança detém uma noção dos conceitos de cheio e vazio? Como é que o demonstra? Verbaliza?
-------------	--	---	--	--	---

ANEXO II- EXEMPLO DE REFLEXÃO EM CONTEXTO DE CRECHE- 7 A 9 DE JANEIRO DE 2019

REFLEXÃO DA SEMANA DE 7 A 9 DE JANEIRO

“A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento, et al., 2017, p. 42).

Assim sendo, com o objetivo de ir ao encontro de um dos interesses manifestados pelas crianças da sala Gaudí, na segunda-feira, foi dinamizada uma proposta educativa para que estas, através da exploração livre, pudessem adquirir as primeiras noções de cheio e de vazio. Posto isto, depois do momento dos bons dias e de decidirem para que áreas pretendiam ir brincar, em modo de provocação, colocámos uma mesa de exploração com terra e alguns recipientes de plástico junto à mesma. De seguida, o objetivo era observar qual seria a reação das crianças perante esta. Uma vez que o grupo se encontrava focado nas suas brincadeiras, decidi convidar umas das crianças, que se encontrava próxima de mim, a ir comigo até à caixa de exploração e perguntei “O que é isto?”, mexendo na terra. Perante esta atitude, dei por mim rodeada de outras crianças e foi notório o quão interessada se encontravam, olhando atentamente para a caixa. Devido à curiosidade natural que as crianças possuem, sem qualquer tipo de explicação, estas iniciaram autonomamente as suas explorações. Algumas tocavam na terra, outras usavam os recipientes até que, a dado momento, surgem algumas crianças com um dos objetos mais utilizados e pela qual têm revelado muito interesse: os carros de brincar. Foi interessante observar tal acontecimento pois, em explorações anteriores, as crianças através de bolas de esferovite também recorreram aos carros, esvaziando e enchendo os mesmos, daí também termos planificado esta proposta para perceber se iriam novamente utilizá-los numa outra exploração.

É de evidenciar que para além dos carros, as crianças sentiram a necessidade de ir buscar outros objetos que se encontravam na sala de atividades, principalmente, à área do-faz de conta, tal como colheres, panelas, etc. Estas situações emergentes que por vezes surgem, são uma mais-valia para as crianças e, como futura educadora, pretendo valorizar sempre que estas aconteçam. Por mais que um educador planifique de determinada forma, se as crianças manifestarem interesse por uma outra situação, devemos dar-lhes essa oportunidade, pois poderão revelar-se em momentos ricos em novas aprendizagens. O facto de as crianças colocarem outros objetos para além daqueles que estavam preestabelecidos, permitiu-me perceber que estas sentiam a necessidade de utilizar dois objetos, em simultâneo, para os

esvaziar ou encher, por exemplo, passar a terra de um recipiente para outro (Anexo 1) ou ainda utilizar as colheres para colocar ou tirar terra de um outro recipiente, (Anexo 2) etc.

No decorrer desta exploração, é de salientar que tanto eu como a Bárbara assumimos uma postura mais observadora pois, para descobrir o que as crianças “fazem e o que estão a aprender implica observar (...) quando estas estão envolvidas nas atividades normais do dia-a-dia (...)” (Parente, 2012, p. 7). Assim, pudemos constatar a importância dos momentos lúdicos e de exploração livre e que algo tão simples, como uma caixa com terra, pode incluir uma panóplia de opções, estímulos e experiências. A partir de uma proposta educativa, aparentemente simples, e através da exploração livre por parte das crianças, estas puderam trabalhar a gestão de conflitos e a lidar com as suas frustrações, como por exemplo, quando alguém lhes tirava alguns dos objetos que estavam a utilizar. Recorreram ao jogo simbólico, fazendo de conta que estavam a cozinhar e a dar comida a um dos seus pares, estimulando assim a sua criatividade, imaginação e a interação com o outro. Tiveram ainda a oportunidade de desfrutarem e brincarem livremente com os carros na terra (Anexo 3) e, o facto desta proposta ter sido dinamizada em grande grupo, houve o estabelecimento de relações e a oportunidade de as crianças começarem a entender que devem “conjugar as necessidades individuais com as de outros numa situação de grupo” (Portugal, 2012, p. 6). Esta proposta permitiu ainda o desenvolvimento do espírito de investigação, pois as crianças sentiram a necessidade de encher e esvaziar dois recipientes em simultâneo. Deste modo, ao depararem-se com a falta de recipientes suficientes para este efeito, foram buscar objetos a outras áreas da sala de atividades, encontrando assim a solução para o problema. É de referir que embora, eu e a Bárbara tenhamos assumido uma postura mais discreta e mais de observação, também assumimos uma atitude de questionamento. No decorrer da proposta íamos interagindo com as crianças, por exemplo, enchíamos um recipiente e interrogávamos como é que este se encontrava. Posteriormente esvaziávamos e questionávamos “e agora?”, de modo a desafiar “as crianças a questionarem-se e a investigar as respetivas respostas” (Jorge, 2013, p. 12). De um modo geral, estas conseguiram responder às nossas questões, identificando de imediato quando é que os recipientes se encontravam cheios ou ainda muito cheios. Contudo, no que concerne ao vazio algumas crianças conseguiam dizê-lo, mas outras diziam “não está cheio”. É de evidenciar que mesmo quando não eram questionadas, as crianças, dirigiam-se a nós e à nossa educadora cooperante e verbalizavam várias vezes “está cheio” ou “está vazio”. Assim foi nos permitido perceber que estas detinham a noção destes dois conceitos.

Na terça e quarta-feira, e uma vez que “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, (...) é importante que (...) tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). De modo a diversificar e a explorar outras técnicas de pintura, tentámos associar a esta um outro material do quotidiano das crianças e pela qual estas manifestam

bastante interesse: os carros de brincar. Assim sendo, em minigrupos, as crianças puderam explorar livremente a técnica. É de evidenciar que em ambos os dias, houve crianças que manipulavam os carros e usavam-nos na folha como se de um pincel se tratasse, fazendo o movimento das pinceladas. Esta atitude das crianças perante esta técnica pode estar muito relacionada com o facto de o pincel ser um dos materiais mais conhecidos e utilizados pelas mesmas. Porém, também houve que fizesse deslizar os carros pela folha, observando o circuito que as rodas realizavam na mesma assim que contactavam com as tintas (Anexo 4). Outro ponto a revelar foi o facto de algumas crianças, pintarem com os carros nas suas próprias mãos ou ainda a necessidade de colocarem as mesmas nos recipientes de tinta (Anexo 5) ou nas próprias folhas e começarem a pintar com estas (Anexo 6). A curiosidade em sentir e de explorar a textura das tintas foi notório não só nesta proposta, mas em todas as outras que envolveram as mesmas. É de salientar que as crianças mais novas têm mais tendência para o fazer do que propriamente as crianças mais velhas, contudo, nesta atividade tanto as mais velhas como as mais novas tiveram tendência para o fazer. No decorrer desta proposta, as crianças, ao contrário do que aconteceu na segunda-feira, não sentiram necessidade de irem buscar mais materiais para além dos carros.

Em modo de conclusão pretendo salientar que “A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite” (Ecuyer, 2016, p. 25). Este foi uma das principais aprendizagens que adquiri nesta experiência em *Reggio Emilia*. A curiosidade da criança é o que a move, é o que nos move. Uma vez que estas são e devem ser as protagonistas da sua educação, devemos trabalhar em torno desta curiosidade inata e implementá-la em todos os momentos do seu dia-a-dia. Por fim, e uma vez que esta foi a minha última semana com este grupo de crianças pretendo ainda referir que com elas aprendi e cresci muito enquanto futura educadora. As minhas perspetivas em relação à educação mudaram e os meus horizontes expandiram. Resta-me agradecer, uma vez mais, pelo privilégio de ter explorado um novo modelo pedagógico, pelas experiências que vivenciei e a todos aqueles que contribuíram para a minha formação, disponibilizando toda a atenção e cuidado tanto comigo como para a minha colega Bárbara.

Bibliografia

- Ecuyer, C. L. (2016). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Jorge, A. M. (2013). *Experimental, Descobrir e Aprender*. Coimbra: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche- das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Sarmiento, T., Ilídio, F., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., . . . Moreira, S. (2017). Brincar e Aprender na Infância. Porto: Porto Editora.

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

Anexos



Anexo 1- O interesse em esvaziar e encher dois recipientes em simultâneo foi notório!



Anexo 2-Utilização das colheres para colocar ou tirar terra dos recipientes.



Anexo 3-Brincadeira livre como os carrinhos.



Anexo 4- Exploração das marcas deixadas pelos carros.



Anexo 5- Exploração das tintas com as mãos.

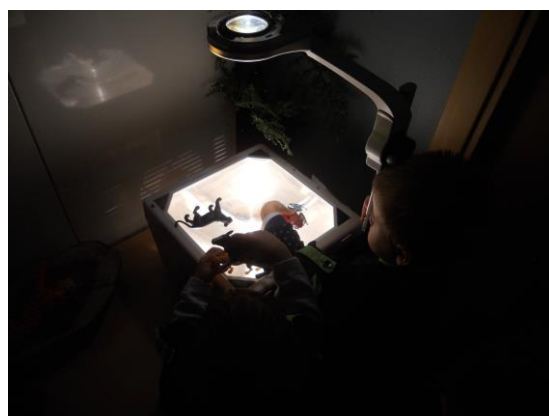


Anexo 6- Pintura com as mãos.

ANEXO III- EXEMPLOS DE AMBIENTES CRIADOS PARA ALGUMAS DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE



Exploração de uma nova técnica tendo como recurso penas.



Ambientes de exploração advinda do interesse pelos animais e a luz. A criação de uma selva.



Provações dos sons de Natal.



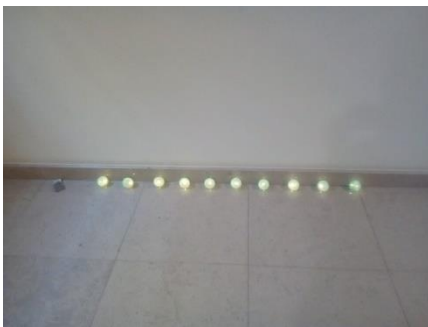
Exploração de alguns dos sons de Natal (Guizos, Fitas de Embrulho, Bolas de Natal, etc.). Porém, eis que surge um outro interesse: os carrinhos de brincar! Propostas emergentes das crianças são de valorizar, trazem a alegria e o prazer de se poder fazer novas descobertas e aprendizagens significativas.



Em busca do desconhecido, o experimentar novos utensílios, o desafio, o trabalhar várias competências.

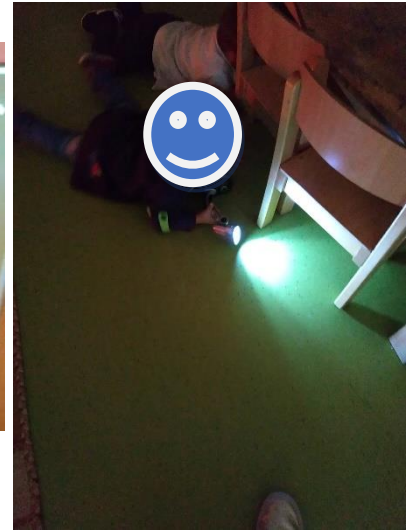
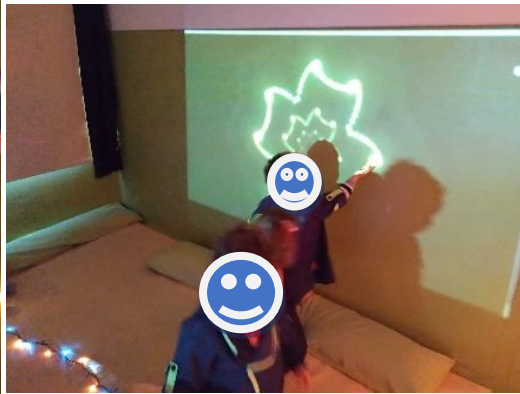


Móbis com os recortes realizados pelas crianças da Sala Gaudí e com o elemento sonoro que cada uma delas preferia. Uma decoração Natalícia simbólica tanto para as crianças bem como para os pais que tiveram a oportunidade de observar o trabalho desenvolvido.

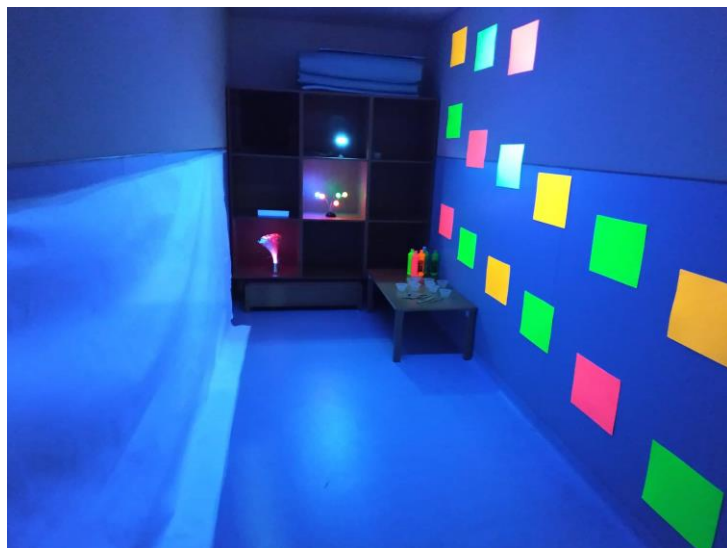


Provocações luminosas deixadas no corredor. O aguçar da curiosidade das crianças da sala Gaudí..

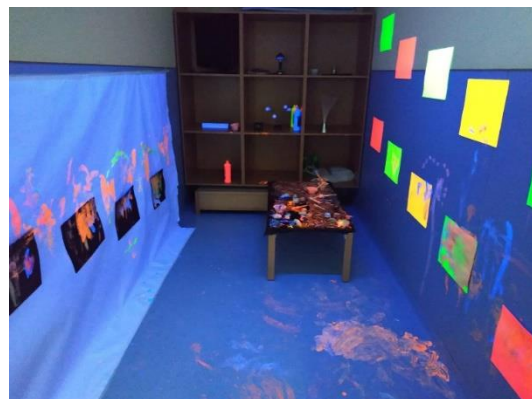




A exploração da luz e da sombra. Em busca do desconhecido, do suspense, da admiração.



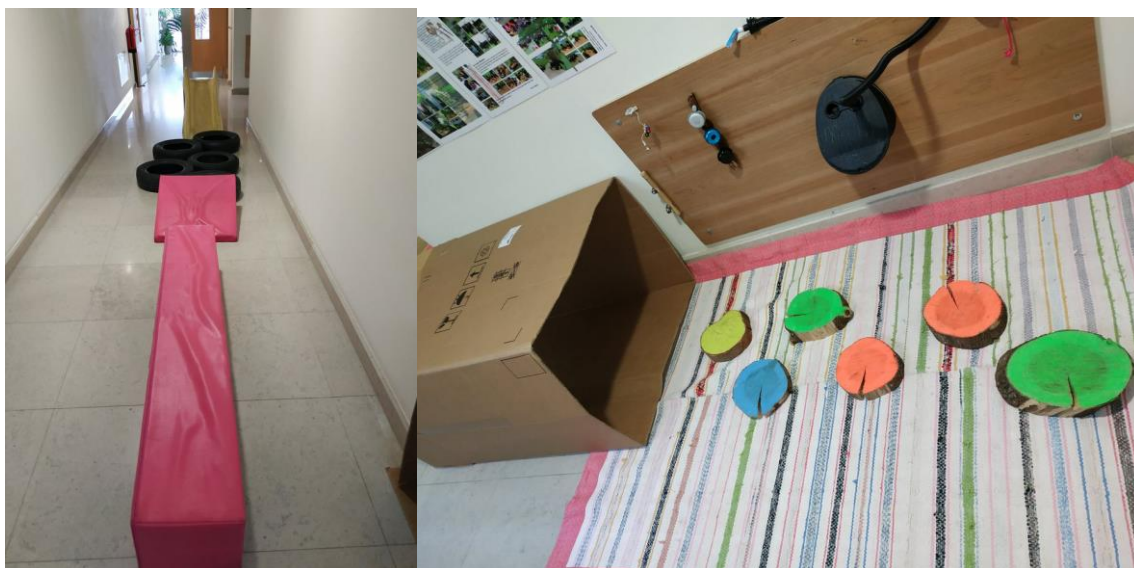
Material utilizado e o ambiente preparado para a exploração das tintas neón em luz negra.



Para entender o mundo é preciso ver, cheirar, tocar, ouvir...é preciso viver, explorar e surpreender-se.



Ao pintar, as crianças deslumbram-se com o movimento, com o controlo, com o surgimento de diversas cores, com a criação, no deixar uma marca só delas.



Circuitos criados nos corredores da instituição. O desenvolvimento e o desafio das capacidades motoras das crianças.

ANEXO IV- EXEMPLO DE AVALIAÇÃO EM CRECHE- AVALIAÇÃO DO DIA 7 DE JANEIRO DE 2019

Provocação do dia 7 de janeiro de 2019

Contextualização:

Esta avaliação surgiu em seguimento de uma proposta educativa realizada em semana anteriores, na qual as crianças manifestaram interesse em encher e esvaziar com bolas de esferovite os carrinhos de brincar, que se encontravam na sala de atividades. Deste modo e considerando, uma vez mais, os interesses manifestados pelas crianças, esta semana a proposta educativa teve como enfoque a aquisição das primeiras noções de cheio e vazio. Através de uma mesa de exploração com terra e recorrendo a alguns recipientes, as crianças tiveram a oportunidade de explorar estes elementos de um modo livre. É de salientar que ao longo da exploração, as intervenientes, elucidaram as crianças acerca do conceito de cheio e vazio de um modo lúdico.

Avaliação:

Pretende-se avaliar a criança no modo como explora e como se envolve na exploração?

Pretende-se avaliar se a criança já detém a noção dos conceitos “cheio” e “vazio”?

- A criança manifesta entusiasmo perante os materiais? Explora? Dispersa? Vai buscar outros materiais que se encontram na sala de atividades?
- A criança mostra interesse em encher e em esvaziar os recipientes?
- A criança detém uma noção dos conceitos de cheio e vazio? Como é que o demonstra? Verbaliza?

<p>Nome: R. (2 anos e 11 meses)</p> <p>Data: 7 de janeiro de 2019</p> <p>Local: Área da Leitura</p>			
Observação	Registo fotográfico/video/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Assim que o R. observa uma criança a manusear a terra da caixa de exploração, este dirige-se rapidamente para junto da mesma; • Ao deparar-se com os recipientes que se encontravam na caixa de exploração, manuseai-os, enchendo-os e esvaziando os mesmos; • O R. a dada altura dirige-se até à área da garagem e das construções trazendo consigo carros de brincar, colocando-os na caixa de exploração; • A criança manuseia os carros juntamente com a terra. Contudo, algumas vezes explorava também dois recipientes e enchia e 	<p>Anexo 1 e 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança aparentou mostrar interesse pela caixa de exploração, no entanto, fã-lo apenas quando observa uma outra criança a explorar a mesma; • A criança aparentou mostrar muita curiosidade em explorar os recipientes que se encontravam na caixa de exploração. Talvez devido a essa curiosidade natural é que esta iniciou a sua exploração autonomamente, sem a intervenção do adulto. • A criança ao ir buscar alguns carros pareceu mostrar 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar momentos em que os carros de brincar sejam o foco das propostas educativas; • Providenciar feedbacks e reconhecimento à criança no que concerne às suas conquistas; • Contacto com materiais diversificados; • Proporcionar momentos em que as crianças esperem pela sua vez e conjuguem as suas necessidades individuais com as necessidades do grupo.
<p>esvaziava os mesmos em simultâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança dirigiu-se algumas vezes à educadora cooperante para mostrar os recipientes cheios ou vazios e verbalizava o estado destes; • A criança empurrava os seus pares para que estes não ocupassem o seu lugar. 		<p>interesse por este objeto, querendo explorá-lo com a terra;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança aparenta saber o significado de cheio e vazio, visto que verbaliza quando os recipientes se encontram cheios ou vazios; • O R. aparenta mostrar interesse pelo seu reconhecimento aquando das suas conquistas, pois, procurava o adulto mais próximo. • A criança aparenta mostrar que os seus pares interferiram na sua exploração. 	

ANEXO V- EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA I- 15 DE MAIO DE 2019

Planificação do dia 15 de maio de 2019			
Interveniente: ∝ Ana Margarida Antunes Pires.		Professora Supervisora: Maria José Gamboa. Professora Cooperante: <input type="text"/>	
Contextualização: A proposta educativa no âmbito da expressão motora, será realizada no Pinhal, perto das instalações da instituição, visto que este é um local frequentemente utilizado pelas crianças, no entanto, devido às condições meteorológicas estas não têm tido oportunidade para visitar o mesmo. Assim, através de recursos da instituição (rodela de madeira, arcos, pedras, etc.), será contruída uma pista de obstáculos para que as crianças possam usufruir da natureza, tendo ainda a oportunidade de puderem desafiar as suas capacidades motoras, desenvolvendo assim a sua confiança e autoestima. É de evidenciar que as crianças irão levar os materiais para o pinhal juntamente com as mestrandas para que se possa proceder à construção e exploração do circuito. Na parte da tarde irá iniciar-se a recolha de dados relativamente ao projeto de investigação das intervenientes. Assim, através de entrevistas, o objetivo será recolher as conceções iniciais do grupo de crianças, escolhido para este efeito, para uma posterior adequação das propostas educativas.			
Instituição: Colégio Infantil Cubo Mágico.	Público-Alvo: 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.	Local: Pinhal; Sala de Atividades (Mesa de Trabalho).	Recursos utilizados: Diversos materiais para a construção da pista de obstáculos (rodela de madeira, arcos, pedras, etc.), Enciclopédia dos Porquês.

Experiência Educativa Orientada	Descrição da Proposta Educativa	Área de Conteúdo/Domínio/Componente	Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a promover	Avaliação
10:15-12:00	Na quarta-feira a proposta será realizada no Pinhal. Assim, através de recursos da instituição (rodela de madeira, arcos, pedras, etc.), será contruída uma pista de obstáculos para que as crianças possam usufruir da natureza, bem como a oportunidade de puderem desafiar as suas capacidades motoras, desenvolvendo assim a sua confiança e autoestima. É de evidenciar que as crianças irão levar os materiais para o pinhal juntamente com as mestrandas para que se possa proceder à construção e exploração do circuito.	Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação. Domínio: Educação Física.	-Criar oportunidades para que as crianças explorem as diversas possibilidades do corpo através de alguns movimentos (rastejar, rolar, saltar, correr, etc.), em situações de ar livre.	- Dominar movimentos que impliquem rastejar, rolar, saltar, correr, etc.	- A criança mostra gosto pelas atividades físicas? Procura progredir a partir do que já é capaz de fazer? Manifesta persistência mesmo quando algo parece difícil ou impossível?

<p>14:00-15:30</p>	<p>Na parte da tarde irá iniciar-se a recolha de dados relativamente ao projeto de investigação das intervenientes. Assim, através de entrevistas semi-estruturadas com questões de carácter aberto , o objetivo será recolher as conceções iniciais do grupo de crianças, escolhido para este efeito, para uma posterior adequação das propostas educativas.</p>		<p>- Perceber as conceções iniciais relativos a cada um dos respetivos projetos de investigação.</p>		
---------------------------	---	--	--	--	--

ANEXO VI- EXEMPLO DE REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA I- REFLEXÃO DE 13 A 15 DE MAIO DE 2019.

Décima Reflexão- 13 a 15 de maio de 2019

A necessidade de garantir que as crianças têm a possibilidade de brincar ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, sem que sejam dirigidas pelos adultos, assume-se como uma preocupação recente nas sociedades desenvolvidas. Evoluímos para uma realidade mais moderna, tecnológica, globalizada e informada mas, neste processo, fomos perdendo hábitos, vivências e espaços que exercem uma grande influência na qualidade de vida do cidadão. (Bento, 2015, p. 136)

Perante isto, uma vez que a lógica da sociedade mudou, tornando como premissa a superproteção das crianças, um dos maiores desafios para mim, enquanto futura educadora, será a preservação de experiências de bem-estar e de ligação com o exterior e com o mundo, de modo a garantir infâncias plenas em que o brincar “lá fora” seja visto como uma das principais prioridades e não como algo perigoso. Deste modo, um dos momentos altos desta semana foi precisamente a ida com o grupo ao Pinhal. Assim, através de diferentes objetos, que cada uma das crianças transportara até este local, criou-se uma pista de obstáculos onde puderam explorar a mesma e desafiar as suas capacidades motoras, pois, para além de terem de percorrer todo um percurso num terreno irregular, as crianças encontravam-se calçadas com galochas. Posteriormente, foi proporcionado um momento onde as crianças puderam brincar livremente, num espaço que ao contrário das salas não existe fronteiras e onde apesar da presença do adulto, estas tiveram a oportunidade de estabelecerem alguns limites, desenvolvendo assim o sentido de responsabilidade e de realidade, pois, esta “é uma parte essencial do crescimento. Correr riscos permite às crianças superar desafios físicos e fortalece os seus sentidos. (...) tornam as crianças mais seguras e resilientes a longo prazo” (Hanscom, 2018, p. 136).

No decorrer da exploração livre, dei por mim envolvida em múltiplas brincadeiras, tais como: escavações e buscas de tesouros, o tratamento de árvores, confeções de comidas e os castelos das princesas. Ao depararmo-nos com tal panorama, poderíamos dizer que as crianças estavam apenas a brincar mas esta seria uma ideia completamente errónea, provinda do senso comum. As crianças estavam sim a brincar mas para além disso estavam a aprender sem se aperceberem, pois, “A atividade lúdica é o meio mais natural

para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Sarmiento, et al., 2017, p. 42) Ao proporcionar contextos em que as crianças aprendam de um modo lúdico, prazeroso, estas conseguirão, mais tarde, transferir estes conhecimentos para outros contextos, tornando-se assim futuros cidadãos, com confiança, autoestima, autodisciplina, autónomos, com uma grande capacidade de resolução de problemas e ainda com uma identidade muito positiva, etc.

No decorrer de todas estas brincadeiras, houve particularmente duas que me despertaram a atenção. Ao depararem-se com uma árvore a verter resina, duas crianças seguraram em folhas de Eucalipto e começaram a dizer: “Estamos a curar a árvore. Está ferida!”. (Anexo 1 e 2) Após terem colocado a folha no lugar onde se encontrava a suposta “ferida” uma delas afirma: “O penso ficou apertado, o sangue não passa. Coitadinha!”. Em simultâneo a esta brincadeira, num outro lugar, reparo numa outra criança, a segurar num pau e a mexer numa toca que a própria descobrira. Aproximei-me e perguntei-lhe o que estava a fazer. Convicta e animada disse que estava a fazer sopa. Perante isto um dos seus pares questiona-a: “E então a água?”. A C. retribui: “É a água da chuva”, mostrando aqui uma elevada destreza na resolução de problemas e imaginação. Posteriormente, segura em algumas cascas e diz que vai dar sopa às árvores para elas crescerem até ao universo. Perante isto, apercebi-me que mais do que criar contextos lúdicos, é altamente significativo criar esses mesmos contextos de aprendizagem em espaços exteriores, de um modo regular, pois só assim é que é possível fazer com que as crianças criem ligações efetivas e memórias pelos espaços, tornando-se cada vez mais sensíveis e com vontade e iniciativa para protegerem os mesmos. Percebi que em propostas futuras, deveremos apostar cada vez mais nestas saídas ao Pinhal e que nestas podem acontecer as mais variadíssimas aprendizagens que não são esplanadas nem em vinte folhas de uma planificação. Percebi que é a função de um educador levar as crianças a estabelecerem uma relação afetiva com a natureza, que devemos saber quando sair do caminho das crianças e deixá-las brincar/aprender autonomamente, correndo riscos e levando-as a sair da sua zona de conforto. Percebi que é função das crianças desfrutarem de cada pequeno detalhe dos espaços exteriores: dos sons, do vento, do clima, das experiências sensoriais, das brincadeiras, para que assim possam crescer, proteger, preservar e respeitar a natureza. Espero um dia

contribuir para uma sociedade que tem a mesma conversa que a C. teve para a árvore a quem colocava os “pensos”: “Árvore tem calma que nós vamos te curar!” como quem diz: “Mundo estamos aqui, vamos ser adultos responsáveis que irão cuidar e olhar por ti.”

Bibliografia

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na. *Investigar em Educação*, 127-140.

Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M., . . .
Moreira, S. (2017). *Educação de Infância (em creche e jardim de infância)*. Porto: Porto Editora

Anexos:



Anexo 1- A árvore tratada pelas crianças.



Anexo 2- C. a colocar os "pensos" à árvore.

ANEXO VII- EXEMPLO DE AVALIAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA I- AVALIAÇÃO DE 15 DE MAIO DE 2019

Avaliação

A proposta educativa no âmbito da expressão motora, teve como enfoque a realização de uma pista de obstáculos, no pinhal tendo como recursos uma panóplia de materiais presentes na instituição (arcos, cones, varas, bolas etc.). É de evidenciar que para transportar os materiais para o pinhal cada uma das crianças levou um objeto para posteriormente construção da pista de obstáculos.

- A criança mostra gosto pelas atividades físicas? Procura progredir a partir do que já é capaz de fazer? Manifesta persistência mesmo quando algo parece difícil ou impossível?

Nome: C. (5 anos) Data: 15 de maio de 2019 Local: Pinhal Tema: Área de Expressão e Comunicação: Educação Física.			
Observação	Registo fotográfico/vídeo/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas
- Assim que a interveniente solicita que as crianças iniciem o aquecimento a C. fá-lo prontamente e a sorrir; - Quando a interveniente afirma que para iniciar o jogo as crianças devem formar uma fila a C. fá-lo rapidamente; - Na fila, quando está quase a chegar à sua vez de realizar o percurso olha para M. e diz: Falta pouco M! - No decorrer do percurso, num dos obstáculos (cones e vara), a C. hesita sendo que em vez de saltar como é o pretendido, coloca primeiro um pé passando depois o outro;	Anexo 4	- A criança aparenta demonstrar cooperação/respeito para com as solicitações da interveniente; - A criança parece demonstrar entusiasmo quando se apercebe que está quase a chegar à sua vez para executar o percurso; - A C. aparenta demonstrar facilidade em todos os obstáculos presentes no percurso, no entanto, parece manifestar dificuldade em saltar nos obstáculos que se encontravam a alguma distância do solo;	- Criar oportunidades para que a criança de explore livremente o espaço exterior desafiando assim as suas destrezas motoras, correndo riscos controlados. - Proporcionar ambientes com a presença de diversos materiais, que impliquem a ação motora de saltar para que a criança possa desenvolver as suas capacidades motoras, tornando-se cada vez mais confiante e com maior destreza do seu corpo; - Criar oportunidades em que o encorajamento e os feedbacks positivos estejam presentes para que a criança se sinta mais confiante.
- Observadas a dificuldade da criança a interveniente baixou a vara sendo que num segundo momento a criança executa o salto autonomamente;		- Apesar da sua dificuldade a criança aparenta ser persistente, visto que não desiste de tentar saltar perante o obstáculo.	

ANEXO VIII- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE O ESTUDO INVESTIGATIVO EM TORNO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Os direitos das Crianças

No seguimento de um dos momentos de rotina do grupo de crianças da Sala Pessoa, a pergunta do dia, surge a questão:

"O que é que nós precisamos para viver?"

Algumas respostas surgiram :

"Precisamos de uma casa",

"De comida",

"De ir à escola!".

"Mas há meninos que não vão à escola"

Através deste diálogo juntos, partimos à descoberta dos imensos direitos das crianças.

Nesta busca pelos direitos, o T. trouxe para a sala uma história onde é contemplada a palavra "direito". Em conjunto, exploramos a obra *O Lápis Mágico de Malala*, da autoria da própria, onde é apresentada alguma das realidades vividas no Paquistão. Assim, através de um vídeo com esta mesma obra, o objetivo foi promover o diálogo entre culturas e criar ambientes que permitissem ao grupo conhecer que de facto nem todas as crianças, nomeadamente e tendencialmente as do sexo feminino, podem ir à escola e explorar um pouco mais as razões que fazem com que estas não possam usufruir deste direito. Nesta proposta, as crianças envolveram-se e conseguiram colocar-se no papel do outro, originando assim um momento de reflexão no que concerne ao direito da educação.

"Os homens maus não deixavam as meninas irem à escola, só os rapazes." [REDACTED]

"Por causa dos homens que estavam a atacar o país todo. As crianças não estavam seguras.";

"Porque os pais delas não tinham suficiente dinheiro. Então as crianças têm de trabalhar, têm de apanhar coisas de metal na lixeira e vender para ganhar dinheiro.";

"Algumas crianças não têm direito de ir à escola." [REDACTED]



Mas para além do direito à educação existem muitos mais...

"És capaz de me dizer alguns direitos que as crianças têm?" (Adulto)

"Sim...O direito de comer, o direito a beber água, o direito de ser livre, o direito de ir ao médico, o direito de ir à escola, o direito de ter pais, o direito de ter uma casa..."

"E para ti quais são os mais importantes?" (Adulto)

"São todos importantes!"



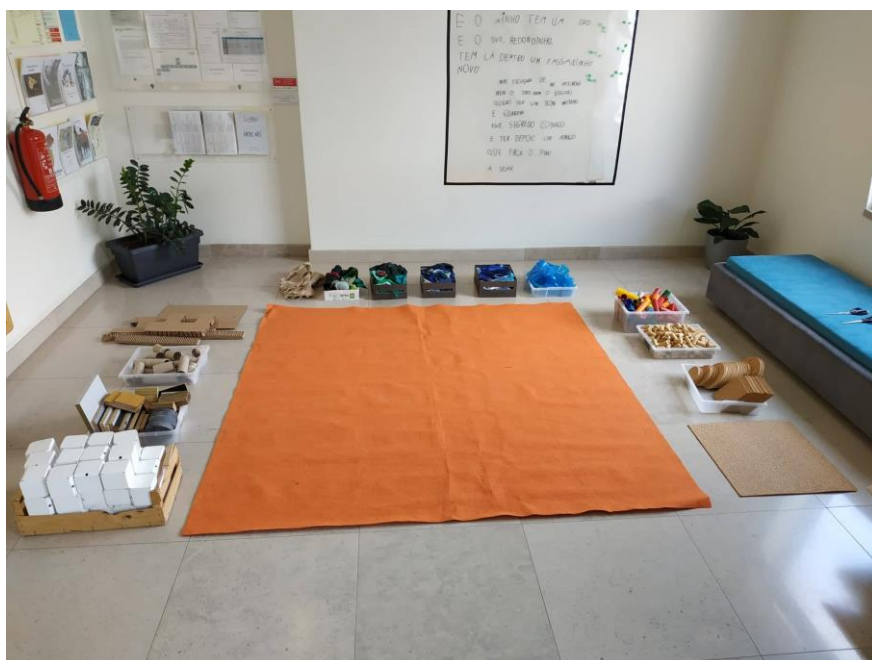
De modo a levar as crianças a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis pela defesa e reivindicação dos seus direitos, em conjunto tentamos perceber o que podíamos fazer para alertar as outras pessoas acerca desta temática. Perante isto decidimos fazer um mural, com alguns dos direitos.

Findada esta busca pelos direitos, as crianças ficaram a perceber um pouco melhor que os direitos são para todos mas que nem todos têm direitos, e que eles próprios podem mudar o mundo para um lugar melhor pois.

As crianças " (...) são capazes de identificar os principais obstáculos à construção da justiça social, assim como os contributos fundamentais para a sua concretização e de assumir o seu papel enquanto promotores de sociedades mais justas e equitativas. (Torres, et al., 2016)



ANEXO IX- IMAGENS DA CONSTRUÇÃO DA CIDADE DE LEIRIA COM MATERIAIS DE FIM ABERTO



Início da Construção da Exposição.



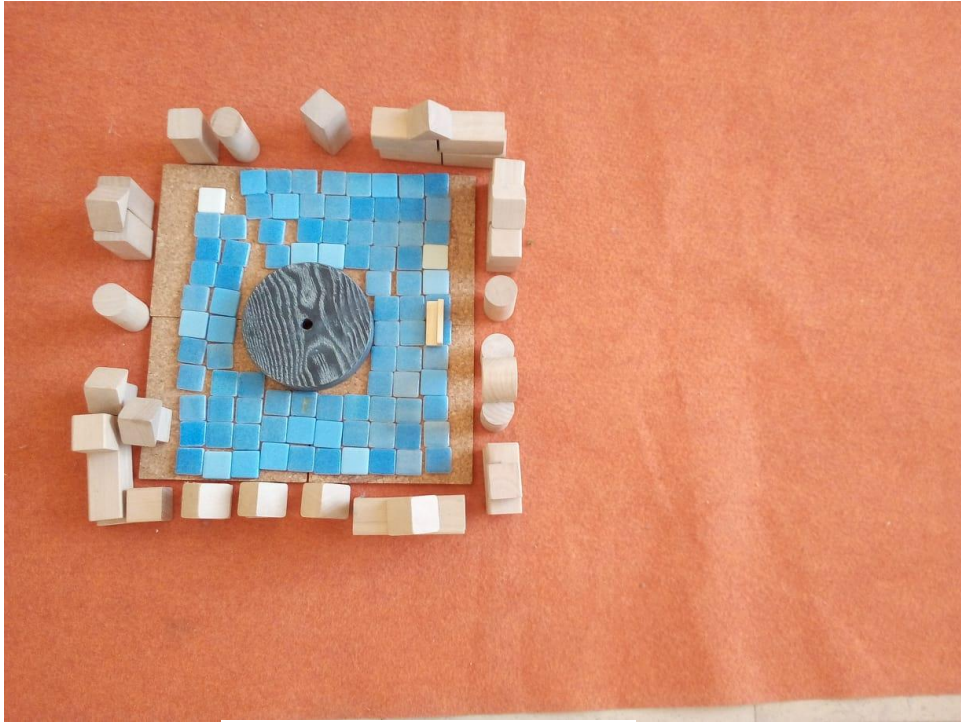
Castelo de Leiria



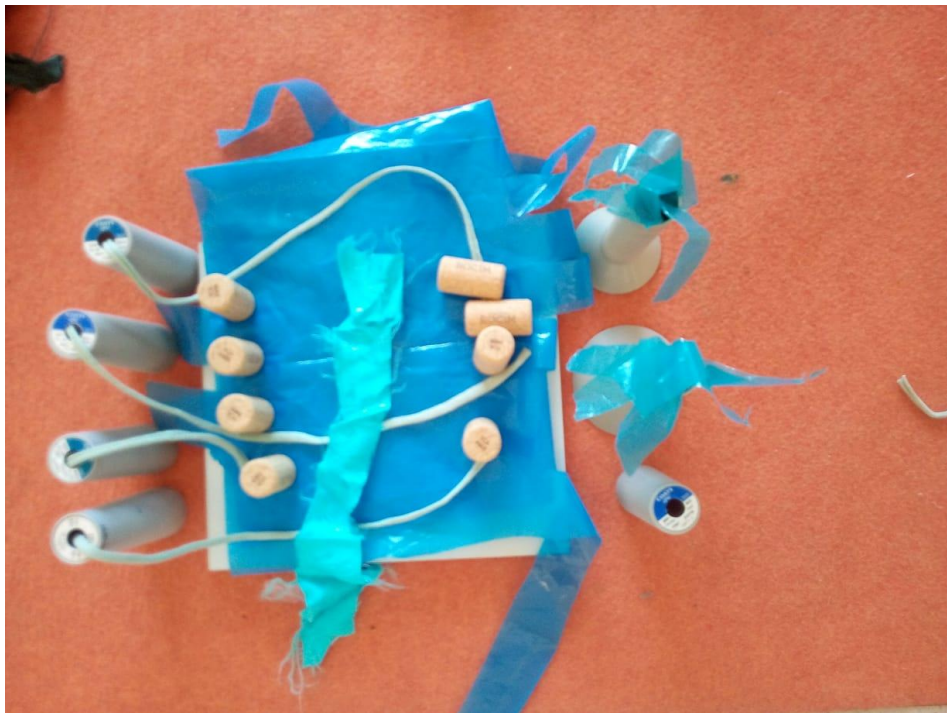
Estádio de Leiria



Sé de Leiria



Praça Rodrigues Lobo



Fonte Luminosa



Exposição da Cidade de Leiria

ANEXO X- GUIÃO DA ENTREVISTA PARA O ESTUDO INVESTIGATIVO

Guião de Entrevistas às crianças

Entrevista:

“A entrevista é uma técnica que desempenha um papel fundamental no campo da investigação a nível pessoal e de grupo. Aplica-se quando conduzida segundo determinado método, no campo profissional, familiar escolar e social em geral.” (Dias, 2009, p. 207) Este trata-se de um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas. Assim, “Através de um questionário oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 79) A seguinte entrevista será semi-estruturada, o que significa que terá um guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Contudo, e uma vez que as perguntas serão de carácter aberto, significa que “o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81)

Tema: Os direitos das crianças: o direito à Educação.

Objetivo Geral: Conhecer e caracterizar as concepções das crianças sobre os seus direitos, especificamente o direito à educação.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos	Formulário de Perguntas
Bloco 1- Explicação da entrevista às crianças.	- Explicar os métodos de registos que irei utilizar (gravação de vídeo-áudio e notas de campo) e o porquê de estar a recolher dados; Perceber se as crianças aceitam participar no estudo.		- Dar a conhecer às crianças o porquê de estar a recolher estes dados; Perguntar se as crianças têm interesse em participar no estudo.
Bloco 2- Entrevista às crianças (individualmente).	- Conhecer a concepção inicial das crianças sobre o que é um direito. - Perceber se as crianças conhecem alguns dos seus direitos e qual deles é que mais valorizam.	- Conceção de direito. -Conhecimento dos direitos por parte das crianças.	1.Sabes o que é um direito? Já ouviste falar desta palavra? O que é para ti um direito? 2.És capaz de me dizer alguns direitos que as crianças têm? Conheces os teus? E para ti quais são o(s) mai(s) importante(s)?

	<p>-Conhecer as concepções iniciais das crianças relativamente ao direito da educação.</p> <p>-Perceber quem é que as crianças nomeiam para a defesa dos direitos.</p> <p>-Identificar as estratégias das crianças relativamente à defesa dos direitos.</p>	<p>-Conceção do direito à educação.</p> <p>- Conceção das crianças acerca das identidades que podem defender os direitos.</p> <p>- Estratégias nomeadas pelas crianças para a defesa dos direitos.</p>	<p>3. Achas que ir à escola é um direito? / Achas importante ir à escola Porquê?</p> <p>4. Será que todos os meninos e meninas têm esse direito? / Será que todos os meninos e meninas podem ir à escola?</p> <p>5. Quem poderá fazer alguma coisa para que todas as crianças possam ter esse direito? / Quem poderá fazer alguma coisa para que todas as crianças possam ir à escola?</p> <p>6. O que se pode fazer para ajudar as crianças a ter esse direito? / O que se pode fazer para ajudar as crianças a poderem ir à escola? E tu? Será que podes fazer alguma coisa para fazer com que todas as crianças possam ir à escola?</p>
--	---	--	--

Observação: As questões a efetuar dependerão de cada entrevistado e da sua conceção no que concerne ao direito, ou seja, caso as crianças ainda não saibam o que é um direito e o que é isto de possuir direitos as questões serão alteradas, por exemplo, invés de perguntar “Achas que ir à escola é um direito? Porquê?”, irei perguntar “Achas importante ir à escola? Porquê?”. É de evidenciar que a entrevista ao ser semiestruturada com questões abertas poderá conduzir a novas questões e intervenções por parte da entrevistadora, dado que o conhecimento de cada criança sobre este assunto será, possivelmente, singular e muito particular.

Bibliografia

- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psicosoma.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Factor.

ANEXO XI- AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESTUDO INVESTIGATIVO



Autorização

Como alunas da Escola Superior e de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (1.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar), vimos por este meio solicitar a todos os encarregados de educação, das crianças da Sala Pessoa do Colégio Infantil Cubo Mágico, a autorização para fotografar/ filmar as crianças com o intuito de utilizar os dados recolhidos para fins relacionados com a nossa Prática Pedagógica. Assim sendo, estes irão servir somente como apresentação do nosso projeto, a professores supervisores, não sendo de forma alguma colocada em causa a segurança das crianças.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração.

Ana Bárbara Nóbrega e Ana Margarida Pires.

Eu _____ Encarregado de Educação
de _____ autorizo/ não autorizo (risque o que
não interessa) que o meu educando seja fotografado/filmado, no decorrer das atividades.

ANEXO XII- CARTÕES UTILIZADOS PARA O JOGO *NECESSIDADES* E DESEJOS
Necessidades



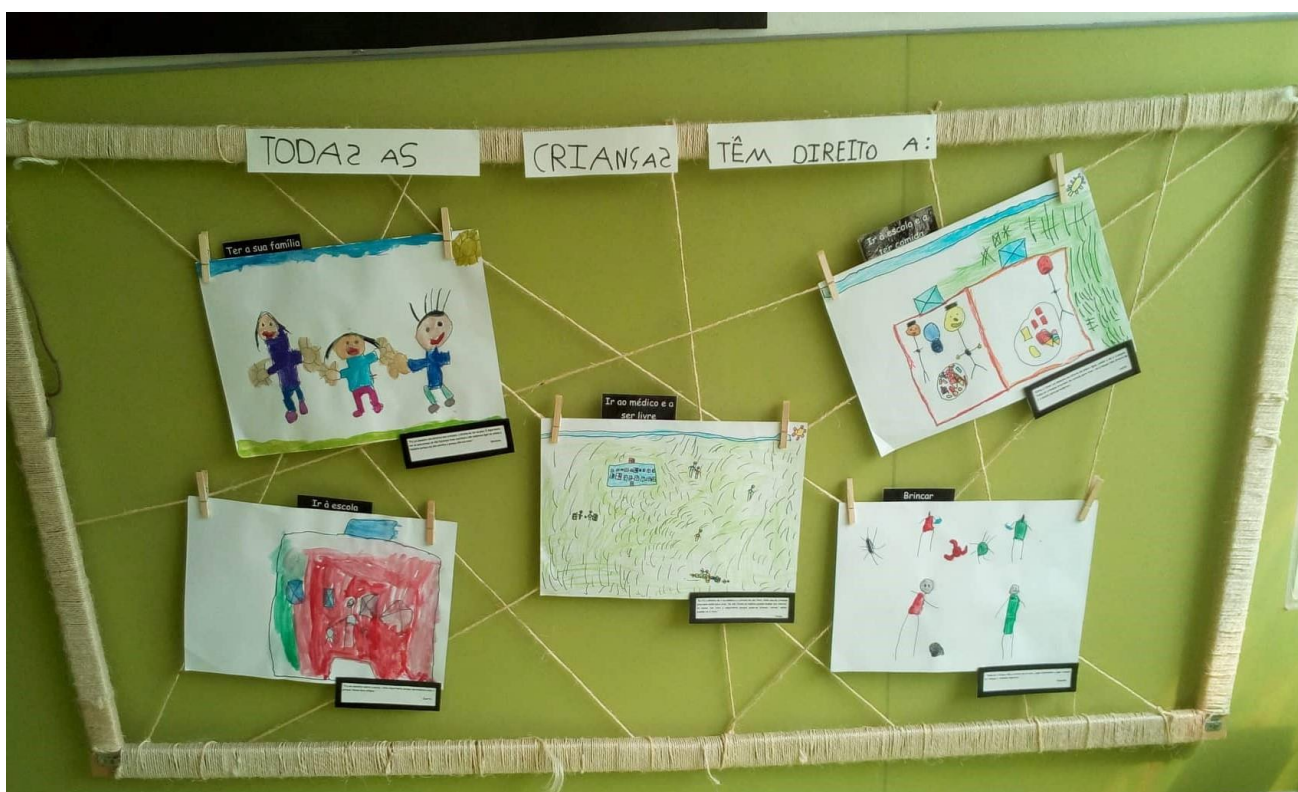


Desejos





ANEXO XIII- MURAL “TODAS AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A:”



T.: “Eu fiz o direito de ir ao médico e o direito de ser livre! Acho que as crianças precisam disso para viver. Se não forem ao médico podem acabar por morrer, às vezes. Ser livre é importante porque pode-se brincar, correr, saltar quando se é livre.”

M.: “Fiz um desenho dos direitos das crianças, o direito de ter os pais. É importante ter os pais porque se não fazíamos tudo sozinhos e não sabíamos ligar as coisas. E também dão carinho e amor.”

E.: “Fiz dois desenhos. Um desenho sobre a escola. Acho importante porque aprendemos mais e temos mais amigos e fiz outro desenho do brincar. Todas as crianças têm o direito de brincar, jogar beyblades e jogar futebol e ter amigos e também desenhar.”

L.: “Fiz um desenho de beber água e comer e de ir à escola. Todas as crianças precisam de comida para viver. As crianças têm direito de ir à escola para aprenderem. Pinte um menino de cada cor porque são diferentes.”

ANEXO XIV- ENTREVISTAS INICIAIS DAS CRIANÇAS T, M, E, L

Transcrição das primeiras Entrevistas

Tabela das conversões utilizadas na transcrição.

Comportamento Verbal/Dados situacionais.	Notação Usada.
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Investigadora	E1
Crianças da amostra	Criança (T, M, E, L)
Crianças não pertencentes à amostra a falar	CNPA

No dia **20 de maio de 2019** realizou-se as Entrevistas Iniciais na Piazza (Sala Polivalente da Instituição).

Entrevista 1:

E1.: “Já ouviste falar sobre direitos? Os direitos das crianças?”

T.: “Sim.” (**diz baixinho**)

E1.: “Já ouviste falar sobre essa palavra?”

T.: // (**criança mantém-se em silêncio**).

E1.: “Sim?”

T.: (**Criança acena afirmativamente com a cabeça**).

E1.: “Então e sabes falar um bocadinho sobre o que é um direito? O que é que é a criança ter direitos?”

T.: “É...é...a criança puder fazer o que quer.”

E1.: “Ok...muito bem... Então e tu és capaz de me dizer alguns direitos que as crianças têm?”

T.: “Sim. Ah...uma...as crianças podem ter direitos diferentes uns dos outros porque as crianças, as pessoas podem não...não...não...puder fazer o que querem e...e...e... algumas podem ter direitos.”

E1.: “Ok...então e para ti quais é que são os mais importantes? Dos direitos que existem...”

T.: “Os direitos mais importantes que existem é obedecer e pedir por favor, obrigado e desculpa.”

E1.: “Ok...então e tu achas que ir à escola é um direito? Achas importante ir à escola?”

T.: “Sim.”

E1.: “Porquê?”

T.: “Para aprendermos e para...e... para brincar... e para conhecer novos amigos!”

E1.: “Ok... Então e tu achas que todos os meninos e meninas têm esse direito, no mundo?”

T.: “/ Não.”

E1.: “Achas que todos podem ir à escola?”

T.: “Não.”

E1.: “Porquê?”

T.: “Porque alguns podem ter trabalho, porque antigamente não havia escolas e tinham que fazer trabalhos, tinham que trabalhar.”

E1.: “Ok... E tu achas que há alguém pode fazer alguma coisa para que todas essas crianças possam ter esse direito de ir à escola?”

T.: “/ Não sei.”

E1.: “Não achas que há...pronto...como é que eu hei-de explicar...achas que há algum adulto, alguma criança que pode fazer...”

T.: “Ah sim...Acho que há!”

E1.: “Quem?”

T.: “Eu já ouvi uma história, mas só que já não me lembro do nome...”

E1.: “Ok...Então e tu achas que podemos, nós podemos fazer alguma coisa para ajudar as crianças a terem esse direito?”

T.: “/ Não sei...não sei muito bem...”

E1.: “Achas que tu podes fazer alguma coisa para ajudar essas crianças?”

T.: “Não sei.”

E1.: “Obrigada!”

Entrevista 2:

E1.: “Então, já ouviste falar sobre direitos? Já ouviste falar desta palavra? Direitos das crianças!”

M.: “Não.”

E1.: “Não? Não sabes o que é um direito?”

M.: “Não.”

E1.: “O que é ter um direito?”

M.: “Não sei.”

E1.: “Ok... vamos pensar... por exemplo, um menino ou uma menina está doente, achas que têm direito de ir ao médico?”

M.: “/ Só algumas vezes...”

E1.: “Só algumas vezes porquê?”

M.: “Pruque pode só estar com tosse ou / constipado.”

E1.: “Ok... Então e por exemplo, uma criança tem fome. Achas que comer é um direito?”

M.: “// Não.”

E1.: “E ir à escola? Achas que é um direito?”

M.: “Não sei.”

E1.: “Então e por falar em escola... Achas que é importante ir à escola?”

M.: “/ Sim.”

E1.: “Porquê? Porquê que achas que é importante vir à escola?”

M.: “Pruque assim aprendemos muito.”

E1.: “E mais? Sabes mais alguma razão para além de aprender?”

M.: // **(Criança manteve-se em silêncio).**

E1.: “Então e tu achas que todos os meninos e meninas têm esse direito no mundo? Achas que todos os meninos e meninas do mundo podem ir à escola?”

M.: “/ Sim. Podem todos.”

E1.: “Achas? Ok...ok...e se não puderem? Achas que há alguém que pode ajudar a fazer com que essas crianças possam ir à escola?”

M.: “/ Não sei.”

E1.: “Tu não podes fazer alguma coisa para fazer com que essas crianças possam ir à escola?”

M.: “/ Posso.” (**diz baixinho**)

E1.: “Podes? Então e o que é que poderias fazer?”

M.: “Podia ajudá-las.”

E1.: “Como?”

M.: // (**criança manteve-se em silêncio**).

E1.: “Como é que tu podias ajudar essas crianças a irem à escola?”

M.: // (**criança manteve-se em silêncio**).

E1.: “Não sabes?”

M.: “Não.”

E1.: “Ok...obrigada!”

Entrevista 3

E1.: “Tu já ouviste falar sobre direitos? Já ouviste falar sobre essa palavra?”

E.: “Hum...já!”

E1.: “Direitos das crianças!”

E.: “Hum...não!”

E1.: “Consegues dizer alguns direitos?”

E.: “Não sei...”

E1.: “Então e por exemplo...imagina que um menino ou uma menina estão doentes. Achas que têm direito a ir ao médico?”

E.: (**Criança acena afirmativamente com a cabeça**).

E1.: “Sim?”

E.: // (**Criança manteve-se em silêncio**).

E1.: “Por exemplo, uma criança tem fome. Achas que ter comida, ter alimentação é um direito?”

E.: / (**Criança acena afirmativamente com a cabeça**).

E1.: “Então e por exemplo, achas que ir à escola é um direito? Achas que é importante ir à escola?”

E.: / **(Criança acena afirmativamente com a cabeça)**

E1.: “Porquê que tu achas que é importante ir à escola?”

E.: “Porque é para fazer trabalhos e pra ouvir as professoras.”

E1.: “E mais? Porquê que tu achas que é importante?”

E.: “Para depois ir para a primária.”

E1.: “Ok...Então e tu achas que todos os meninos e meninas do mundo têm esse direito de ir à escola?”

E.: “Sim, podem ir todas.”

E1.: “Podem ir à escola? Achas que todos vão à escola?”

E.: “Sim.”

E1.: “Ok...Então e caso não possam ir à escola? Tu achas que há alguém que possa fazer alguma coisa para fazer com que todas essas crianças possam ir?”

E.: “Hum...”

E1.: “Por exemplo, imagina que tu não podias ir à escola. Achas que havia alguém que podia ajudar-te? A puderes ir à escola?”

E.: “Não sei.”

E1.: “Não? Ok...Então imagina que conhecias um menino ou uma menina que não podia ir à escola. Tu podias fazer alguma coisa para fazer com que pudesse ir à escola?”

E.: “Hum... **(Criança acena a cabeça afirmativamente).**”

E1.: “Sim?”

E.: “Sim.”

E1.: “O quê? O que é que tu podias fazer para ajudar?”

E.: “Hum... Tinha de levá-lo à escola!”

E1.: “Tinhas de levá-lo à escola, é isso? E tens mais alguma coisa? Como é que podias ajudar? Podias levá-lo à escola...e mais?”

E.: “E também podia...hum...mais nada!”

E1.: “Obrigada!”

Entrevista 4

E1.: “Então, tu já ouviste falar sobre direitos?”

L.: “Direito?”

E1.: “Sim!”

L.: “É isto! **(A criança mostra a mão direita)**

E1.: “Ok...essa é a tua mão direita...mas o que a Margarida está a perguntar é, por exemplo, direitos das crianças! Já ouviste falar? O direito das crianças!”

L.: “É isto?!” **(Mostrando novamente a sua mão direita)** “É a nossa mão direita e o nosso lado direito. É isto tudo até aqui.” **(Tocando em algumas partes direitas do seu corpo).**

E1.: “Então e por exemplo, um menino ou uma menina está doente. Tu achas que é um direito ir ao médico?”

L.: “É...” **(Diz baixinho)**

E1.: “É um direito?”

L.: “É!”

E1.: “Um menino ou uma menina está cheio de fome. Achas que é um direito comer? Ter direito à comida?”

L.: “Ahhh.../”

E1.: “É um direito?”

L.: “É!”

E1.: “Então e tu és capaz de dizer à Margarida alguns direitos que as crianças têm?”

L.: “Isto...” **(Mostrando uma vez mais a mão direita).** “E depois...ah...aquele lado da Piazza, do vidro.” **(Aponta para o seu lado direito).**

E1.: “Então e olha... achas que ir à escola é um direito?”

L.: “É!”

E1.: “Achas que é importante ir à escola?”

L.: “Sim. Se não, não aprendíamos nenhum trabalho...e coisas novas!”

E1.: “Ok...Então e tu achas que todos os meninos e meninas do mundo têm esse direito? Ou seja, podem ir à escola?”

L.: “Ah...Têm que ir se não, não sabem quase nada.”

E1.: “Então e achas que todos vão? Achas que todos podem ir? Achas que todos têm essa oportunidade?”

L.: “Sim.”

E1.: “Sim?”

L.: “Sim.”

E1.: “Então e se não pudessem? Achas que alguém poderia fazer alguma coisa para ajudar essas crianças a irem à escola?”

L.: “Só não vão à escola se forem de férias, se estiverem doentes mas de resto tem tudo que ir à escola.”

E1.: “Então e...ok... e se ele não pudesse mesmo ir à escola porque não lhe era permitido ir à escola. O que é que tu podias fazer para ajudar esta criança a ter essa oportunidade?”

L.: “/ Dava um cartão para ele ir à escola.”

E1.: “Um cartão?”

L.: “Da cara dele e ele podia ir à escola.”

E1.: “Ok...um cartão... Obrigada!”

ANEXO XV- ENTREVISTAS FINAIS DAS CRIANÇAS T, M, E, L

Transcrição das Entrevistas Finais

Tabela das conversões utilizadas na transcrição.

Comportamento Verbal/Dados situacionais.	Notação Usada.
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Mestranda	E1
Crianças da amostra	Criança (T, M, E, L)
Crianças não pertencentes à amostra a falar	CNPA

No dia **25 de junho de 2019** realizou-se as Entrevistas Finais na Piazza (Sala Polivalente da Instituição).

Entrevista 1:

E1.: “Já ouviste falar sobre direitos?”

T.: “Sim!”

E1.: “Então e o que é para ti um direito?”

T.: “É uma...é coisas para as pessoas sobreviverem.”

E1.: “És capaz de me dizer alguns direitos das crianças?”

T.: “Sim. O direito de comer, o direito de beber água, o direito de ser livre, o direito de ir ao médico, o direito de ir à escola, o direito de... / de ter pais, o direito de ter uma casa...de ser vivo, de ter uma vida boa...”

E1.: “Boa! Então e para ti quais é que são os mais importantes?”

T.: “São todos importantes!”

E1.: “Ok...então e achas que ir à escola é um direito?”

T.: “Sim!”

E1.: “Achas importante ir à escola?”

T.: “Sim!”

E1.: “Porquê?”

T.: “Para aprender novas coisas porque se não aprendermos a nossa vida não é tão fácil e... para ter novos amigos e... para brincar. Depois podemos ter um emprego e podemos ajudar outras pessoas.”

E1.: “E será que todos os meninos e meninas têm esse direito de ir à escola?”

T.: “Não!”

E1.: “Porquê?”

T.: “Não! Porque há guerras nesses países e destroem as escolas e os maus não deixam as crianças ir à escola.../ as meninas! E também porque os pais não têm dinheiro para os filhos irem à escola. As crianças tinham de trabalhar e procurarem coisas de metal no lixo para vender, para ganhar dinheiro para dar aos pais.”

E1.: “Muito bem! Então e quem é que pode fazer alguma coisa para ajudar estas crianças a terem esse direito?”

T.: “Nós e algumas pessoas!”

E1.: “Boa! E o que é que podemos fazer para ajudar essas crianças a terem esse direito?”

T.: “Podemos escrever uma carta para se sentirem melhor, podemos...podemos...também telefonar, também podemos ajudá-los para eles terem esse direito, podemos dar dinheiro aos pais...os pais ricos podiam partilhar o dinheiro com os pais pobres. Podemos falar com jornalistas para todas as pessoas saberem que há pessoas que estão a...a...não podem ir à escola por causa de trabalharem. É uma notícia importante!”

E1.: Muito bem! Tu e os teus amigos fizeram aqui algumas coisas na escola sobre os direitos...”

T.: “Sim!”

E1.: “O que é que vocês fizeram?”

T.: “Nós falamos com uns amigos nossos, da nossa sala que eram jornalistas, e nós estávamos a falar sobre os direitos.”

E1.: “Fizeram uma entrevista para mostrar às outras pessoas?”

T.: “Sim, como a Malala fez.”

E.1.: “E fizeram outra coisa...”

T.: “Sim...uns desenhos dos direitos!”

E.1.: “Para pôr no mural?”

T.: “Sim!”

E1.: “Achas importante? Achas que foi uma boa forma de mostrar às outras pessoas a importância dos direitos das crianças?”

T.: “Sim!”

E1.: “Obrigada T.”

Entrevista 2:

E1.: “Sabes o que é um direito? Já ouviste falar sobre esta palavra?”

M.: “Sim. São coisas que precisamos para viver. É ter os pais, é brincar...é.../ ah...é ir à escola...”

E1.: “Ok...muito bem! E para ti quais é que são os mais importantes?”

M.: “São todos!”

E1.: “São todos importantes?”

M.: “Sim!”

E1.: “Então e achas que ir à escola é um direito?”

M.: “Sim.”

E1.: “Achas importante ir à escola?”

M.: “Sim, para aprendermos e para brincarmos com os amigos.”

E1.: “E será que todos os meninos e meninas têm esse direito de ir à escola?”

M.: “Não. Pruque há guerras no seu país, / ahm...pruque não têm dinheiro e estão na lixeira para apanhar coisas para vender porque não têm dinheiro. / Não acho justo porque também têm de aprender e brincar”

E1.: “E para ajudar os pais, é isso?”

M.: “Sim, para tornar a vida dos pais melhor.”

E1.: “Então e quem é que poderá fazer alguma coisa para que todas as crianças possam ter esse direito?”

M.: “Nós!”

E1.: “Boa! Então e o que é tu achas que podemos fazer?”

M.: “Podemos fazer uma carta ou podemos fazer uma entrevista. Podemos escrever uma coisa e depois púnhamos nos tefones das pessoas todas e nos computadores e depois aparecia.”

E1.: “Ok...e vocês também fizeram uns desenhos, não foi? Achas que essa também é uma boa forma de mostrar, por exemplo, aqui na escola que os diretos das crianças são importantes?”

M.: “Sim!”

E1.: “Achas que dá para que tanto os adultos e as crianças possam conhecer alguns dos vossos direitos?”

M.: “Sim!”

E1.: “Muito bem! Obrigada M.!”

Entrevista 3

E1.: “Já ouviste falar sobre o que é um direito?”

E.: “Já!”

E1.: “Então o que é para ti um direito?”

E.: “É... uma coisa que nós temos de sobreviver, por exemplo, roupa, comida, beber. É...ir à escola e também é...para brincar! Também uma coisa pra nós sobrevivermos, nós...nós precisamos do nosso país feliz.”

E1.: “Então e achas que os direitos são importantes?”

E.: “São.”

E1.: “Todos?”

E.: “Hum... são!”

E1.: “Achas que ir à escola é um direito?”

E.: “É...”

E1.: “Achas importante ir à escola?”

E.: “Ah...sim!”

E1.: “Porquê?”

E.: “Porque é pra brincar com os amigos e também é pra aprender a escrever, para podermos falar com as professoras e os amigos...”

E1.: “Ok...Então e será que todos os meninos e meninas têm esse direito de ir à escola?”

E.: “Hum...quase...não! Só os rapazes...”

E1.: “Porquê?”

E.: “Porque porque houve uma guerra e por causa dos homens maus que proibiram as meninas de irem à escola, só os rapazes!”

E1.: “Mas também há rapazes que não podem ir à escola. Lembraste daquela notícia que vimos? Onde é que eles estavam?”

E.: “Estavam a trabalhar com os rapazes que eu acho que eles não tinham escola...”

E1.: “Então havia maus que proibiam as meninas de ir à escola e também há meninos que estão a trabalhar. Estão a trabalhar porquê?”

E.: “Porque não têm dinheiro.”

E1.: “E quem é que pode fazer alguma coisa para ajudar estas crianças? Tu podes ajudar, por exemplo?”

E.: “Eu posso. Posso escrever uma carta pra todas as pessoas que eram do país e pra todo o mundo a pedir ajuda.”

E1.: “Boa! Para além de cartas tu e os teus amigos já fizeram aqui na escola algumas coisas sobre os direitos...o que é que fizeram?”

E.: “Desenhámos os direitos.”

E1.: “E vocês também foram entrevistados, lembraste?”

E.: “Sim!”

E1.: “Achas que foi uma boa forma de ajudar?”

E.: “Sim!”

E1.: “Assim podem mostrar os direitos às outras pessoas?”

E.: “Podemos. Podem gravar pra todo o país e mundo.”

E1.: “Exatamente. Obrigada E.”

Entrevista 4

E1.: “Já ouviste falar sobre a palavra direito?”

L.: “Já!”

E1.: “Então e o que é para ti um direito?”

L.: “É / hum...deixa cá pensar... / são coisas...são comidas e coisas importantes para nós conseguirmos viver. É ter água e também ir ao médico, ir à escola...”

E1.: “Muito bem! Então e achas que esses direitos são todos importantes?”

L.: “São!”

E1.: “Achas que ir à escola é um direito?”

L.: “Ah...é!”

E1.: “Então e achas importante ir à escola?”

L.: “Acho.”

E1.: “Porquê?”

L.: “Pra aprender:”

E1.: “Será que todos os meninos e meninas têm esse direito?”

L.: “Não.”

E1.: “Então porquê? O que é que tu já viste sobre isso?”

L.: “Porque...porque...porque...os meninos e as meninas...ah...não podiam, não podiam ir à escola, às vezes porque os maus (a criança diz baixo) não deixavam...”

E1.: “Então e quem é que pode fazer alguma coisa para que todas essas crianças possam ter esse direito de ir à escola?”

L.: “Eu.”

E1.: “O quê, por exemplo?”

L.: “Podia desenhar e mostrar os direitos às pessoas para elas conhecerem. Ah...e podia também falar com elas sobre os direitos... Queria muito um lápis mágico como a Malala para fazer ajudar o mundo.”

E1.: “Mas tu e os teus amigos já fizeram aqui na escola algumas coisas sobre os direitos...”

L.: “Fizemos um desenho sobre os direitos e falámos com jornalistas.”

E1.: “Achas que assim mostras às pessoas que as crianças têm direitos?”

L.: “Sim!”

E1.: “Achas importante?”

L.: “Sim!”

E1.: “Obrigada L

ANEXO XVI- TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS INTERVENÇÕES NA PROPOSTA DO VÍDEO O *LÁPIS MÁGICO DE MALALA*

Transcrição – Proposta de Exploração do Vídeo *O Lápis Mágico de Malala*

Comportamento Verbal/Dados situacionais.	Notação Usada.
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Mestranda	E1
Crianças da amostra	Criança (T, M, E, L)
Crianças não pertencentes à amostra a falar	CNPAF

Às 14:54 do dia 11 de junho, no Atelier, a mestranda encontra-se sentada no chão com as crianças e coloca algumas questões às mesmas acerca do vídeo anteriormente observado.

E1.: “O que é que vocês ouviram no livro e o que é que mais gostaram ou menos gostaram? O que é que tu ouviste E.?”

E.: “Eu.../ eu ouvi que ela queria desejar um lápis!”

E1.: “E porquê que ela queria esse lápis?”

E.: “Para fazer tudo!”

E.1.: “Para fazer tudo o quê? Sabes dar algum exemplo?”

(A criança abana a cabeça negando. A M. coloca o dedo no ar)

M.: “Eu ouvi que ela desejava um lápis para tornar o mundo melhor.”

E1.: “Muito bem M.! L.?”

L.: “Eu ouvi que / ela...que que... lá na cidade havia muito lixo e ela não podia mostrar o cabelo. E também queria um lápis mágico para fazer tudo o que quisesse no mundo.”

E1.: “Boa! E tu T.? O que é que tu ouviste?”

T.: “Eu ouvi muitas coisas!” (Inicia o reconto da história)

[...]

E1.: “Vocês sabem quem é que escreveu a história que vocês acabaram de ouvir?”

T.: “Sim! A Malala!”

E1.: “Foi a Malala! E porquê que vocês acham que a Malala escreveu esta história?”

T.: “Era também, se calhar, uma maneira das pessoas perceberem a história dela!”

E1.: “Boa! Era uma forma de dar a conhecer a história dela. Então e digam-se uma coisa...aqui na história havia algumas crianças que não podiam ir à escola...vocês lembram-se disso? Quais é que são as razões?”

T.: “Eu sei!”

(L. coloca o dedo no ar)

E1.: “L.?”

L.: “Algumas crianças não têm direito de ir à escola.”

E1.: “Porque não têm direito...é verdade! Porquê?”

M.: “Por causa dos homens que estavam a atacar o país todo. As crianças não estavam seguras.”;

E1.: “Muito bem! E. porquê que não podiam ir à escola?”

E.: “Porque... porque os homens maus não deixavam ir as meninas, só os rapazes.”

E1.: “Muito bem E.! T.?”

T.: “Porque os pais delas não tinham suficiente dinheiro. Então as crianças têm de trabalhar, têm de apanhar coisas de metal na lixeira e vender para ganhar dinheiro.”;

[...]

E1.: “Vocês sabem que a Malala ao ajudar as meninas a irem à escola, ao lutar pelo direito à educação, torna o mundo num lugar melhor. Vocês sabiam que também podem tornar o mundo num lugar melhor? O que é que vocês acham que podemos fazer para tornar o mundo num lugar melhor?”

E.: “Podemos pedir às pessoas para ajudar o mundo!”

E1.: “E tu M.?”

M.: “Fazer uma carta para as pessoas todas para ajudarem a melhorar o mundo.”

E1.: “L.?”

L.: “Fazia um prémio para as pessoas que tratassem bem o mundo.”

T.: “Não sei.../ Ainda estou a pensar...//Podíamos dizer de uma forma para não deitarem lixo para o chão, para o mar, podíamos também dizer que podemos ajudar as pessoas e podemos dizer que temos direitos!”.

E1.: “Têm direitos! Muito bem! Vocês conseguem alguns dos direitos que as crianças têm?”

M.: “Direito de ir à escola!”

L.: “A beber água e a ter comida.”

T.: “Por exemplo, temos direito à comida...direito de ser livre!”

M.: “Liberdade!”

E1.: “É isso mesmo! Vocês lembram-se do jogo que fizemos sobre as Necessidades e Desejos? O direito é tudo aquilo que precisamos para sobreviver. Nós precisamos de comer, de água, de brincar, dos nossos pais, como a M. já disse um dia destes e muito bem...O L. também já disse a água e a comida...a liberdade! Precisamos de ser livres. Vocês acham que poderíamos fazer alguma coisa aqui na nossa escola sobre os direitos? O que é que vocês acham?”

(As crianças dizem em uníssonos que sim)

[...]

ANEXO XVII- TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS INTERVENÇÕES NA PROPOSTA DA EXPLORAÇÃO DA NOTÍCIA

Transcrição – Proposta de Exploração da Notícia sobre a Exploração Infantil

Comportamento Verbal/Dados situacionais.	Notação Usada.
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Mestranda	E1
Crianças da amostra	Criança (T, M, E, L)
Crianças não pertencentes à amostra a falar	CNPAF

Às 14:27 do dia 17 de junho, no Atelier, a mestranda encontra-se sentada com as crianças e coloca algumas questões às mesmas acerca das notícias anteriormente observadas.

T.: “Tivemos a ver a Malala e depois tu fizeste perguntas!”

E1.: “E na história que vimos os meninos iam todos à escola?”

E.: “Algumas crianças tinham de encontrar coisas para venderem e ir à escola.”

L.: “Os maus não deixavam ir à escola.”

T.: “Estavam a trabalhar porque os pais não tinham dinheiro, estavam a tentar vender coisas para ganhar dinheiro.”

E1.: “M.?”

M.: “Porque não tinham dinheiro. Tinham de apanhar coisas para ganhar dinheiro.

E1.: “Vocês acham que tudo isso são coisas de histórias ou da vida real?”

(Crianças respondem juntas que faz parte da vida real)

E1.: “Vocês já viram na televisão alguma coisa sobre isto?”

M.: Já!

T.: “Eu não! Mas acho que é verdade!”

E1.: “Viste o quê M.?”

M.: “Já vi nuns bonecos que uma menina não podia ir à escola.”

T.: “Não queria ou não podia?”

M.: “Não podia!”

(Mestranda mostra notícia e lê títulos)

[...]

E1.: Imaginam, por exemplo, meninas da vossa idade a lavar a roupa, a cozinhar...a limpar a casa. Todos os dias!

M.: “Meninas?”

E1.: “E não podem ir à escola!”

M.: “Não podem ir à escola, nem brincar!”

E1.: “Imagina-te lá M.! Como é que te sentirias?”

M.: “Fico triste!”

L.: “Eu acho que devem ir à escola...”

M.: “Eu também.”

E1.: “Acham isto justo?”

(Crianças dizem em uníssono que não).

E1.: “Porquê que não acham justo?”

M.: “Não acho. Pruque todos os meninos têm de estar na escola, têm de estar com os pais!”

E.: “Não! Eles assim não podem fazer nada. Não têm de ter tempo para ver televisão e brincar.”

E1.: “Estão a respeitar os direitos destas crianças?”

T.: “Não! Eles deviam ter o direito de serem livres. Eles devem ir à escola, devem ser livres.”

E1.: “É verdade T. Esse é um bom direito.”

T.: “E esta notícia é importante para saber que há pessoas que não podem ir à escola por causa disso!”

E1.: “E o que é que podíamos fazer para mudar tudo isto?”

T.: “Tirarmos a guerra do país, podíamos escrever cartas para as pessoas pararem de lutar! A Malala também escreveu cartas e falou com jornalistas e fez que o mundo ficasse de paz. Os maus ficaram fartos dela estar sempre a escrever e até tentaram calá-la.”

E1.: “É verdade... muito bem! L.?”

L.: “Podíamos falar sobre os direitos... gravar pra todo o país e mundo.”

M.: “E podíamos desenhar direitos e falar sobre eles e também escrever cartas para todos.”

E.1.: “Concordas E.?”

E.: “Eu fazia uma carta para as pessoas todas e para ajudarem a melhorar o mundo. Podíamos fazer como a Malala e falar com jornalistas para todas as pessoas saberem.”

[...]

ANEXO XVIII- EXEMPLO DE REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II- 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019

Oitava Reflexão- 11 a 13 de novembro de 2019

Do dia 11 a 13 de novembro, decorreu a décima semana de prática pedagógica, sendo de evidenciar que iniciamos a mesma com a celebração da efeméride do dia do magusto. Para este efeito, em modo provocatório, foram colocados ouriços e castanhas e dois cartões com estes mesmos nomes, na caixinha das surpresas, para que as crianças pudessem manipular e explorar os mesmos (tocarem, observarem e cheirarem), procedendo assim à explicação desta celebração (Anexo 1 e 2). Porém, no decorrer desta proposta e ao deparar-se com os dois cartões, o Xavier, uma criança que já sabe ler, disse de imediato que um deles dizia “ouriço”. Dada esta intervenção, a Bárbara questionou: “E quantos pedacinhos tem esta palavra?”. Após esta questão, eis que uma outra criança começa a bater palmas de modo autónomo, dizendo pausadamente: “Ouriço”. Estas intervenções espontâneas das crianças deixaram-me completamente radiante, pois, é importante referir que para desenvolver a consciência fonológica e consequente aprendizagem da leitura e da escrita, estas precisam de saber que as frases são constituídas por palavras e que estas são compostas por unidades menores, as sílabas, que por sua vez, integram os fonemas. “Esta estrutura segmental da língua e a identificação das unidades menores- sílabas e fonemas- constitui-se como facilitadora da aprendizagem da leitura em línguas de escrita alfabética.” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 8) Sendo notória a motivação, por parte do grupo de crianças, no que concerne à exploração dos dois cartões, a Bárbara mostrou o segundo, onde se encontrava escrita a palavra “Castanha”. Com o intuito de desafiar, esta questiona: “Alguém conhece algumas destas letras?”. Perante isto, a Leonor e a Luana apontam para a letra “N” dizendo que é do seu nome, a Maria aponta para a letra A, referindo: “Esta é minha!”. Neste ambiente de descoberta e de nomeação das letras, as crianças rapidamente começaram a apontar para os bibes ou até para as camisolas referindo o nome de cada uma das letras tal como, por exemplo, o caso do Guilherme: “Margarida, olha aqui (apontando para o seu bibe), é a letra E.” Assim que este é desafiado pela Bárbara a referir quais das letras da palavra “Castanha” é que conhecia, esta criança disse de imediato a letra “R”, sendo notório que, de um modo geral, o grupo referia-se essencialmente às letras do seu nome ou de pessoas que lhe eram próximas, nomeadamente, da sua família. Perante isto, em propostas futuras, considero que

deveremos continuar a ter em atenção à criação de “(...) experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para as mesmas.” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9), através, por exemplo, através de propostas lúdicas, tal como a que fora referida anteriormente, através da criação de momentos de leitura e de escrita para e com as crianças, contacto com diversos tipos de textualidades e material impresso, na utilização de suportes de escrita diversificados e com funções diferentes ou até mesmo a criação de uma área destinada para esse efeito, visto que este tem sido um dos interesses manifestados pelas crianças da sala Laranja. (Anexo 3 e 4)

Um excelente exemplo que constitui também “(...) bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 67), é o contacto frequente com as bibliotecas. Assim, tendo em consideração que “O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 67), as crianças da sala Laranja, tiveram a oportunidade de visitarem as duas bibliotecas mais próximas de si, ou seja, a biblioteca da sala Laranja e ainda a da instituição escolar (Anexo 5 e 6), com o objetivo primordial de levar as mesmas a contactarem e a reconhecerem, cada vez mais, as potencialidades destes mesmos espaços e a comparem uma com a outra. Contudo, para que pudessem frequentar estes mesmos espaços, pensámos que seria importante sensibilizar o grupo para algumas das regras a ter em conta nos mesmos. Deste modo, e uma vez que no mapa conceptual que realizamos, para dar início ao nosso projeto, constou várias contribuições relacionadas com os cuidados a ter com os recursos das bibliotecas e o modo de agir nestas, na segunda-feira, foram colocadas algumas pegadas de urso (Anexo 7) desde a entrada da sala de atividades até à área da biblioteca. Ao seguirem as pegadas, as crianças puderam surpreender-se com a carta que o urso da sala (Anexo 8) tinha nas suas patas. O conteúdo desta carta era um poema que serviu como indutor para que estas refletissem e criassem as regras que teriam de cumprir cada vez que frequentassem aquela área da sala, iniciando-se assim a organização da área da biblioteca e a sua otimização. Bárbara: “O que é que devemos fazer na Biblioteca?”; M.:

“Devemos portar bem.”; A.: “Temos de tratar bem os livros e não chutar.”; M.: “Devíamos colocar coisas nas paredes para nós vermos. Coisas novas.”;

S.: “Temos de ouvir.” M.: “Devemos cuidar dos computadores.”; E.: “Devemos ler o livro, ouvir a música, jogar.” A.: “Podemos fazer teatros.” L.: “Podemos fazer histórias e também podemos fazer desenhos.” (...) Perante isto, na terça-feira, uma vez que “As representações, os desenhos à vista, são extremamente importantes para nós conhecermos o que é que as crianças já sabem e o que vão aprendendo acerca do tópico em estudo (...)” (Oliveira & Godinho, 2013, p. 76) indo ao encontro do que uma das crianças sugeriu, organizamos o grupo em minigrupos, para que através de uma composição visual representassem as regras, anteriormente estipuladas. Estas tinham como finalidade serem expostas nas paredes da área da biblioteca, constituindo-se assim um recurso de auxílio à memória das crianças, na altura de as recapitular assim que quisessem ir para a biblioteca. Uma vez que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39) o desafio deste dia, foi que cada um destes grupos, constituídos maioritariamente por duas crianças, tivesse acesso apenas a uma só folha e que, em conjunto, realizassem esta mesma composição, promovendo assim diálogo, trabalho cooperativo e o olhar para o Outro como uma peça fundamental para a aprendizagem (Anexo 9). No decorrer da proposta fora visível a organização de cada um, pois, enquanto algumas crianças dialogavam entre si e cada um fazia o seu desenho havia também crianças que ou tiravam a folha, dizendo que o desenho era só deles próprios, ou que desenhavam por cima dos desenhos dos seus pares, originando alguma incompreensão por parte de algumas crianças. Perante isto, considero que em propostas futuras, devemos continuar a apostar cada vez mais em propostas que impliquem o trabalho em grupo, onde todos contribuam para o funcionamento do mesmo, partilhem ideias, perspetivas e saberes, reconhecendo sempre o contributo dos outros como uma mais valia para chegarem a um objetivo, a bem comum. Propostas que ajudem as crianças a perceber que para além deles próprios existe o Outro e que podemos sempre fazer melhor quando temos alguém ao nosso lado para atingir um determinado fim. Na quarta-feira, considerando o interesse geral pelo jogo e pelo desafio que as crianças da sala Laranja nutrem e, tendo ainda em conta a promoção de ambientes que incentivem a cooperação entre as crianças e a compreensão

de que nos jogos existem resultados, na quarta- feira de manhã, estas tiveram a oportunidade de explorar um novo jogo denominado “Casais de gatos”, onde ao som de um alerta os gatos teriam de apanhar os ratos, sendo que o último a ser apanhado ganharia. De um modo geral, houve um grande envolvimento por parte do grupo, porém, fez-se sentir alguma dificuldade no cumprimento das regras e no aceitar a “derrota” por parte de algumas crianças. Atendendo a este sentimento de frustração, em propostas futuras, considero importante continuar a proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, que permitam à criança o cumprimento de regras, a cooperação e competição saudável, ultrapassando as dificuldades e os insucessos. Deste modo, iremos continuar a proporcionar mais momentos que envolvam o perder e o ganhar, para que as crianças possam mais facilmente cooperar em situações de jogo, cumprindo as regras estipuladas e compreender que existem resultados, mas que o importante é a sua participação. Relativamente à parte da tarde, as crianças tiveram uma vez mais a oportunidade de explorarem a biblioteca da sala, com o objetivo de compararem com a biblioteca escolar, levando-os assim a refletir sobre o que é que um espaço tem e outro não ou ainda o que é que poderíamos colocar na nossa biblioteca que os fizesse passar mais tempo nesta área. As crianças referiram que na biblioteca escolar havia “fotografias”, “Luzes e coisas penduradas no teto”, “Muitos livros”, etc. Por sua vez, ao contrário da biblioteca da escola, a da sala tinha algo que lhes despertou interesse, pois, segundo uma criança “Parece um tapete preto colado ao móvel. É macio.”: o flanelógrafo, um bom recurso para explorar histórias de um modo diversificado com as crianças. Apesar do envolvimento por parte de algumas crianças na proposta, houve também alguns comportamentos que geraram alguma turbulência na sala. Estas são sempre situações difíceis de gerir, contudo, a Bárbara ao perceber que a exploração já não estava a ser significativa devido à distração geral que se começou a fazer sentir, por parte do grupo, decidiu parar e deixar as crianças ocuparem as áreas para puderem brincar. Por vezes, não é fácil tomar decisões nestas situações, levando-nos a pensar que a nossa ação perante o grupo não está correta. Todavia, trabalhar com crianças, com pessoas, tem destes imprevistos e a questão é: “Porquê forçar algo que não está a ser significativo naquele momento e não deixar para outra altura?”. Apesar de pequeninos, à tarde já se manifesta o cansaço de muitos, o que acaba por se traduzir em birras e em agitação. Se uma planificação não é estanque e se é importante ler os “sinais” que as crianças nos dão, penso que a melhor opção terá sido o não insistir. Certamente, que noutra ocasião será muito mais enriquecedor. Em modo conclusão,

pretendo salientar que apesar dos imprevistos, penso que conseguimos encarar os desafios que ocorreram durante a semana. Apesar de nos questionarmos muitas das vezes o que é que fizemos de mal, acredito que tudo isto é um processo e que o que é demasiado fácil não será tão gratificante quando esta aventura terminar. Ainda estamos na altura de experimentar, perceber o que resulta ou não e acima de tudo crescer, crescer muito enquanto pessoas e futuras educadoras de infância.

Bibliografia

Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. óbidos: Folheto Edições & Design.

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

Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever- Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

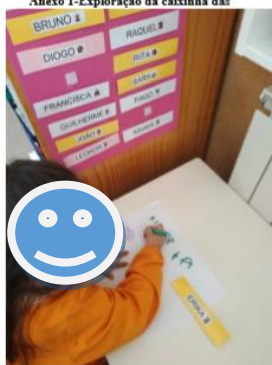
Anexos



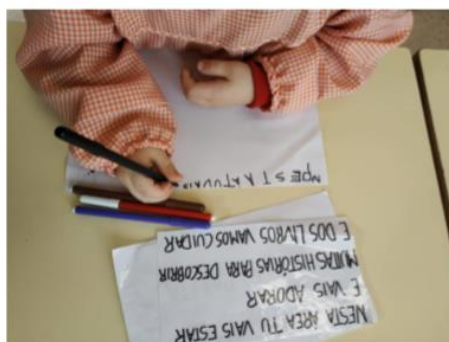
Anexo 1-Exploração da caixinha das



Anexo 2- Exploração dos ouriços.



Anexo 3 e 4- O novo interesse que se despertou na Sala Laranja- A aventura do Mundo da Escrita.





Anexo 5 e 6- Exploração da biblioteca da sala e da instituição.



Anexo 7-Pegadas do Urso.



Anexo 8- Mensagem surpresa.



Anexo 9- Juntos aprendemos.

ANEXO IXX- EXEMPLO DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II- 11 DE NOVEMBRO DE 2019

Avaliação

Uma vez que decorreu o dia do Magusto na instituição, a proposta educativa dinamizada na segunda-feira de manhã contemplou este tema através de momentos lúdicos, apelando assim o interesse e vontade de participar por parte das crianças. Para o efeito, através da caixinha das surpresas contendo dois cartões com as palavras castanha e ouriço e ainda ouriços das castanhas e castanhas reais as crianças tiveram a oportunidade de observar, manipular e explorar cada um destes recursos. Após a exploração, a mestranda retirou da caixa um cartão de cada vez e através dos mesmos foram dinamizados momentos que tinham como objetivo o alargamento de competências emergentes da leitura e da escrita (desenvolvimento da linguagem oral; desenvolvimento da consciência fonológica.). Após estes momentos exploratórios, as crianças puderam contemplar um momento musical relativo à lenda de São Martinho, seguido de um convívio com as várias salas da instituição para celebrar esta data comemorativa através da partilha e degustação de castanhas.

- A criança ouve os outros e responde adequadamente? Exterioriza as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo? Como? Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções? Mostra-se inibida? Mostra facilidade em falar perante os seus pares?
- A criança consegue descrever o que observa, cheira, sente e degusta? Verbaliza? Mostra-se disposta a participar na proposta educativa? Recusa-se?
- A criança identifica o número de sílabas das palavras? Como? Bate palmas? Enumera? Identifica letras nas palavras? Como? Afirma serem do seu nome?
- A criança identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que referiu?

Na parte da tarde, considerando que através do mapa conceptual realizado na semana anterior fora evidente o interesse que as crianças manifestaram em zelar os livros, referindo ainda algumas atitudes a ter na biblioteca, aludindo, por exemplo, que “Nas bibliotecas não se tratam mal os livros”, “Não podemos mandá-los ao chão e rasgar.”, “Na biblioteca devemos escutar e estar e estar em silêncio.”, o grupo teve a oportunidade de experienciar algo que não consta nos momentos de rotina, ou seja, depois do almoço invés de terem o momento de acolhimento na área da manta, este fora realizado na área da biblioteca presente na sala de atividades. Para tal, foram colocadas algumas pegadas de urso desde a entrada da sala de atividades até a área da biblioteca, em modo provocatório e, nesta mesma área depararam-se com o urso de peluche de grandes dimensões, com

uma carta nas patas. Esta carta continha uma mensagem alusiva às regras, servindo de indutor para que a mestranda pudesse levar as crianças de um modo lúdico a refletirem e criarem as suas próprias regras a cumprir nesta área.

- A criança ouve os outros e responde adequadamente? Exterioriza as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo? Como?
- A criança contribui para a elaboração de regras para a área da biblioteca? Como? Evidencia interesse em enunciar as mesmas? Reconhece a sua razão e necessidade? Procura cumpri-las?

Nome: P. (3 anos)
Data: 11 de novembro de 2019
Local: Área da Manta
Tema: Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Linguagem Oral; Comunicação Oral. Área do Conhecimento do Mundo; Abordagem às Ciências: Conhecimento do Mundo físico e natural; Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Linguagem Oral; Consciência Linguística; Área de expressão e Comunicação; Matemática; Números e Operações

Observação	Registro fotográfico/video/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas
<p>- Quando a mestranda mostra o cartão que contém a palavra “Ouriço” escrita, o P, canta: Pppppppp;</p> <p>- A mestranda pergunta às crianças quantos pedacinhos tem a palavra ouriço e a criança olha para os seus pares, bate as palmas dizendo, Ou-riço;</p> <p>-Por sua vez, quando a mestranda mostra o cartão com a palavra castanha, e pergunta quantos pedacinhos contém esta, o P. bate as palmas dizendo: 1,2,3. De seguida, volta a bater e diz “Cas-tanha”;</p> <p>Na exploração da letra A o P. aponta para a sua camisola onde contem a</p>	<p>Anexo 1</p>	<p>- A criança aparenta alguma distração, pois, enquanto a mestranda fala este canta;</p> <p>- O P. parece agir por imitação, pois, interrompe o seu canto, olha para os seus pares e faz o que estes estão a fazer no momento, a bater palmas e a dizer a palavra ouriço de modo segmentado. Porém, ao ter esta atitude, parece que o desafio colocado pela mestranda lhe despertara uma certa curiosidade.</p> <p>-Quando a mestranda mostra a palavra castanha, de modo autónomo, bate três vezes as palmas, conta-as e, de seguida,</p>	<p>- Criar momentos lúdicos que promova a capacidade de ouvir o outro, sem o interromper, fazendo as crianças compreenderem que as contribuições das outras pessoas são importantes para a sua aprendizagem;</p> <p>- Promover ambientes que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para ambas.</p>

<p>palavra “Dinossauro” e aponta para a letra A.</p>		<p>volta novamente a bater as palmas, segmentando oralmente a palavra castanha, aparentando aqui algumas noções da estrutura segmental da língua. Para além disso aparenta saber fazer a contagem correta dos números de um até três.</p> <p>- O P. aparenta reconhecer algumas das letras que foram exploradas nesta proposta, nomeadamente o A, pois aponta corretamente para a letra A na palavra “Dinossauro” que consta na sua blusa.</p>	
--	--	--	--

*Como é que os livros têm letras?
E quem é que as escreve?*



Após a visita do urso à nossa sala, fizemos novas descobertas sobre o que é uma biblioteca e o que lá podemos fazer!

Explorámos vários tipos de livros e eis que surgiu esta dúvida:

"Mas afinal como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve?"

TIVEMOS DE INVESTIGAR... COMO PODEMOS SABER?

"PODEMOS PERGUNTAR AO PAI DO ALEXANDRE."

"PODEMOS PERGUNTAR À MÃE."

"À PROFESSORA SÃO PORQUE ELA FAZ LIVROS."

"JÁ SEI! VAMOS PERGUNTAR À PROFESSORA DA SALA VERDE." (SARA)

"À EDUCADORA CAMILA... PORQUE FAZ LETRAS."



Falámos com a Educadora Lúcia e em casa explorámos o mundo das letras com a nossa família. Nesta viagem os adultos foram essenciais. Disseram-nos, por exemplo, que:

"As letras são códigos para comunicarmos.",

"As letras contam histórias e fazem-nos viajar.",

"Todos nós podemos escrever. Basta utilizarmos a nossa imaginação.",

"Os livros têm letras, números ou imagens para que possamos ler e descobrir tudo o que as histórias nos ensinam.",

"As senhoras escrevem as letras no computador. Depois, imprimem para o papel. Elas tiram o papel da máquina e colam com cola quente para fazer o livro, também pode agrafar ou colocar uma linha. Estas senhoras chamam-se escritoras ou autoras, é a profissão delas. Também podem ser senhores. Estas pessoas gostam muito de escrever."

(...)

Após dialogarmos sobre as nossas descobertas e uma vez que podemos ser o que quisermos, decidimos tornar-nos escritores e ilustradores. FIZEMOS O NOSSO LIVRO!

Ficam alguns registos fotográficos para que possam observar um bocadinho de todo o processo vivido até à criação da nossa obra "Se eu fosse...".

Esperemos que o possamos folhear num momento repleto de diversão e de maravilhamento.



Depois desta experiência concluímos que:

"Os escritores escrevem os livros. No lado de fora, na capa, aparece o título e o nome do escritor e do desenhador...ilustrador!"

"Então, depois do que o Alex disse, pomos numa máquina, a máquina põe as letras"

"A mãe e o pai podem escrever. A mãe escreve letras no calendário."

"As letras são sinais. Servem para aprender a ler." (Alexandre);

"As letras servem para escrever ao pai e à mãe."

"A mãe escreve letras."



Com este projeto foram criados ambientes propícios ao desenvolvimento das diferentes formas de comunicação e expressão. As propostas dinamizadas tiveram como indutor a descoberta do mundo dos livros, desde a sua origem até ao seu culminar. No decorrer de todo o processo, foram criadas condições que permitiram a exploração de material de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como a nível estético; a criação de ambientes ricos na interação com a leitura e com a escrita através do envolvimento dos diferentes intervenientes, nomeadamente, educadoras e famílias; a promoção de momentos de valorização da língua e da linguagem; integração das diferentes áreas de conteúdo. No decorrer deste projeto fora notório a motivação das crianças; o aumento do seu nível de desempenho; desenvolvimento de uma atitude de exploração e de construção de novos conhecimentos, tais como: conhecer todos os intervenientes que são essenciais à criação de um livro (autor, ilustrador, etc), os constituintes do mesmo (capa, contracapa, página de rosto, título, etc), enriquecimento do léxico (aquisição de novo vocabulário), estimulação da criatividade , sentido crítico perante as diferentes opiniões e a cooperação entre pares.



”

“Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante, leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura é imprescindível.” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014)

“