

# Da Prática à Reflexão e à Investigação: a voz e a agência da criança na construção de uma nova área

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Mendes Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro, 2025

Mestrado em Educação Pré-escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À minha **mãe, pai e irmã**, por todo o amor e apoio incondicional, e por todos os esforços que fizeram para me proporcionar esta oportunidade de alcançar o meu grande sonho.

À professora **Marina Rodrigues**, pela ajuda, orientação, partilha, sempre com uma palavra de conforto e apoio incondicional, o meu sincero agradecimento.

Aos **professores cooperantes** que me acolheram nos diferentes contextos, pelo apoio e partilha de saberes que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e para a construção da minha identidade enquanto futura educadora.

A **todas as crianças** com quem tive o privilégio de conviver, por me deixarem fazer parte das suas histórias e, sem o saberem, transformarem a minha.

À **Ana Teresa**, a minha companheira de prática pedagógica neste ano e meio, por todo o apoio, motivação e por todos os momentos que passámos juntas desde risos aos choros.

Às minhas amigas, em especial à **Rute**, à **Inês**, e à **Maria**, pela amizade, por me apoiarem, e por estarem sempre lá para mim. A presença delas foi fundamental para tornar este caminho mais leve e especial, dando-me força e motivação quando mais precisei.

A todos aqueles que, ao longo destes anos, fizeram parte do meu percurso e contribuíram, de alguma forma, para o caminho que hoje celebro!

## RESUMO

O presente relatório surge do âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, sendo constituído por três partes, cada uma correspondente a um contexto diferente de prática pedagógica, creche, jardim-de-infância em contexto de uma IPSS e jardim de infância da rede pública. Ao longo de cada um deles é apresentada a minha trajetória enquanto educadora salientando os aspetos mais significativos do percurso realizado. Na terceira parte, apresenta-se, também, um ensaio investigativo realizado nesse contexto.

Na dimensão reflexiva, procuro evidenciar as aprendizagens significativas que surgiram da minha prática enquanto profissional em formação, destacando o modo como fui consolidando uma imagem de criança competente, participativa e cuja voz deve ser escutada e respeitada.

A dimensão investigativa deste relatório centra-se na realização de um ensaio investigativo desenvolvido com um grupo de crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de compreender de que forma é que a construção de uma nova área na sala de atividades, de acordo com a metodologia de trabalho por projeto, pode promover a voz e a agência da criança. O estudo, de natureza qualitativa, baseou-se na observação participante, na análise documental e na recolha de dados áudio e transcrições de momentos significativos do projeto. A análise de dados, orientada por categorias previamente definidas, permitiu identificar indicadores claros da participação ativa das crianças na planificação, execução e avaliação do projeto.

Os resultados obtidos demonstram que, quando são proporcionadas oportunidades reais de escuta, decisão e envolvimento, as crianças assumem um papel central,

reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação das crianças e respeitem o seu protagonismo.

**Palavras chave**

Abordagem por projeto, Agência da criança, Educação de infância, Voz da criança

## ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. It consists of three parts, each corresponding to a different context of pedagogical practice: daycare, kindergarten in the context of a private social solidarity institution, and public kindergarten. Throughout each part, my career as an educator is presented, highlighting the most significant aspects of my journey. The third part presents a research essay carried out in this context with a group.

In the reflective dimension, I seek to highlight the significant lessons learned from my practice as a trainee professional, emphasizing how I consolidated an image of a competent, participatory child who has a voice.

The investigative dimension of this report focuses on the implementation of an investigative trial developed with a group of preschool children, with the aim of understanding how the construction of a new area in the activity room, in accordance with the project-based working methodology, can promote children's voice and agency. The qualitative study was based on participant observation, document analysis, and the collection of audio data and transcripts of significant moments in the project. Data analysis, guided by predefined categories, identified clear indicators of children's active participation in the planning, execution, and evaluation of the project.

The results obtained show that when real opportunities for listening, decision-making, and involvement are provided, children take on a central role, reinforcing the importance of pedagogical practices that value children's participation and respect their protagonism.

### **Keywords**

Project-based approach, Child agency, Early childhood education, Child voice

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vii
Índice de Figuras .....	x
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I: Prática pedagógica em Educação de Infância - creche .....	3
1.1 Caracterização do contexto educativo .....	3
1.2 Expectativas no início da PP .....	4
1.3 Observação .....	4
1.4 Intencionalidade Educativa.....	5
1.5 As explorações livres das crianças .....	6
1.6 Brincadeira livre .....	8
1.7 Um último olhar sobre esta PP .....	9
Parte II: Prática Pedagógica em educação de infância – jardim de infância I.....	12
1.1 Caracterização do contexto educativo .....	12
1.2 Expectativas no início da Prática Pedagógica .....	13
1.3 Observação .....	14
1.4 Autonomia da criança.....	15
1.5 Abordagem de Projeto.....	16
1.5.1 - 1ª Fase: definição do problema .....	17
1.5.2 – 2ª Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	17
1.5.3 – 3ª Fase: Execução .....	18
1.5.4 – 4ª Fase: Divulgação/Avaliação.....	21
1.5.5 - Dificuldades, desafios e aprendizagens da abordagem do projeto.....	22
1.6 Portefólio .....	25
1.7 Um último olhar sobre esta PP .....	28
Parte III: Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II.....	30
Capítulo I - Dimensão reflexiva em Jardim de Infância II .....	30
1.1 Caracterização do contexto educativo .....	30
1.2 Expectativas no início da Prática Pedagógica .....	31
1.3 A participação das famílias e comunidade .....	31

1.4 É bom ser diferente – (Atividade realizada em grande grupo).....	33
1.5 O papel do educador.....	36
1.6 Um último olhar sobre esta PP.....	37
Capítulo II - Dimensão Investigativa.....	40
2.1 Introdução.....	40
2.1.1 Contexto do estudo.....	40
2.1.2 Problemática e objetivos de investigação.....	40
2.1.3 Pertinência e relevância do estudo.....	41
2.2 Enquadramento Teórico.....	42
2.2.1 Desenvolvimento e a Aprendizagem em idade pré-escolar.....	42
2.2.2 Voz e Agência da Criança.....	45
2.2.3 Pedagogias Participativas.....	46
2.2.4 Metodologia de Trabalho por Projeto.....	48
2.3 Metodologia.....	50
2.3.1 Opções metodológicas.....	50
2.3.2 Participantes.....	52
2.3.3 Procedimentos.....	52
2.3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	55
2.3.5 Métodos e técnicas de análise de dados.....	56
2.4 Apresentação e discussão de resultados.....	58
Fase I do projeto.....	58
Fase II do projeto.....	60
Fase III do projeto.....	64
Fase IV do projeto.....	68
2.5. Conclusões, Limitações e Recomendações.....	70
2.5.1 Conclusões do estudo.....	71
2.5.2 Limitações do Estudo.....	75
2.5.3 Sugestões para futuras investigações.....	75
Considerações Finais.....	76
Bibliografia.....	78

Apêndices .....	1
Apêndice 1 – Tabela de registo .....	2
Apêndice 2 – Pedido de autorização.....	3
Apêndice 3 – Tabela de análise da fase I.....	4
Apêndice 4 – Tabela de análise da fase II .....	6
Apêndice 5 – Tabela de análise da fase III.....	10
Apêndice 6 – Tabela de análise da fase IV .....	12

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ideias das crianças sobre o que sabiam e o que queriam saber.....	17
Figura 2 - Procura de insetos .....	18
Figura 3 - Visita ao borboletário.....	19
Figura 4 - Visita ao Cantinho dos burros.....	19
Figura 5 - Apresentação dos teatos de sombras.....	19
Figura 6 - Tabela de dupla entrada referente ao número de letras dos nomes dos animais .....	20
Figura 7 - Organização de dados relativos aos habitats dos animais.....	20
Figura 8 - Votação .....	21
Figura 9 - Construção da casa da tartaruga.....	21
Figura 10 - Divulgação/Exposição.....	22
Figura 11 - Convite feito pelo grupo de crianças.....	22
Figura 12 - Capa e contracapa do portfólio .....	26
Figura 13 - Desenhos da C. e da sua família.....	27
Figura 14 - Texto criado para a atividade.....	35
Figura 15 - Exemplos de resultados finais da atividade.....	35
Figura 16 - Zona onde foi desenvolvido o estudo.....	40
Figura 17 - Criança a votar.....	62
Figura 18 - Votação final.....	62
Figura 19 - Crianças a desenharem a disposição da loja.....	64
Figura 20 - Desenhos finais dos grupos.....	64

Figura 21 - Arrumação dos materiais.....	65
Figura 22 - Resultado final da área da loja.....	68
Figura 23 - Crianças a desenharem o convite e o convite final.....	69
Figura 24 - Crianças a entregarem o convite.....	69
Figura 25 - Visita da outra sala após o convite.....	69

## ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

UC – Unidade Curricular

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria. Tem como principal objetivo apresentar, de forma refletida e fundamentada, o meu percurso de aprendizagens construído ao longo das Práticas de Ensino Supervisionado desenvolvidas em contexto de Educação de Infância.

Ao longo deste percurso, procurei articular o conhecimento teórico com a prática pedagógica. O relatório está organizado em três partes distintas e complementares. A primeira parte apresenta a dimensão reflexiva referente ao contexto de creche, e a segunda parte do relatório contém a dimensão reflexiva do contexto de jardim-de-infância, desenvolvida na mesma IPSS em que decorreu a prática pedagógica de creche. Nestas integro a análise crítica das experiências vivenciadas neste contexto de intervenção, onde procurei caracterizar o contexto e respetivos grupos, alguns receios e dificuldades que fui sentido ao longo das práticas e também das aprendizagens e momentos que foram significantes e marcantes para mim.

Relativamente à terceira parte do relatório, esta divide-se em dois capítulos, em que o primeiro abrange a dimensão reflexiva da prática pedagógica relativa ao contexto de jardim-de-infância na rede pública onde também abordo a caracterização do contexto, do grupo, os receios, dificuldades e aprendizagens, e o segundo capítulo que contempla a dimensão investigativa. Este apresenta o estudo desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, centrado na promoção da voz e da agência da criança através da metodologia de trabalho por projeto. Este estudo, de natureza qualitativa, foi conduzido então por um grupo de crianças em idade pré-escolar e procurou compreender como é que esta abordagem pode potenciar o envolvimento e a participação ativa das crianças no processo educativo. A investigação é composta por um enquadramento teórico, pela explicação da metodologia utilizada, pela apresentação e análise dos dados recolhidos e pelas considerações finais.

O relatório termina com uma síntese que integra as principais aprendizagens adquiridas ao longo de toda esta viagem, revelando um percurso marcado pelo compromisso, pela escuta ativa das crianças e pela vontade de construir uma prática mais participativa,

reflexiva e transformadora. Todo este caminho foi orientado por um objetivo pessoal e profissional profundamente significativo, tornar-me educadora de infância, e contribuir de forma consciente e intencional, para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo-as como protagonistas no seu processo de aprendizagem.

# PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - CRECHE

## *1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO*

A Prática pedagógica (PP) desenvolvida em contexto de creche ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence ao concelho de Leiria, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, onze do sexo feminino, e nove do sexo masculino. Neste grupo não havia crianças com restrições alimentares nem identificadas com necessidades educativas específicas, no entanto, havia uma criança a ser acompanhada pela intervenção precoce. Aquando das observações, apenas uma criança já se encontrava no processo de desfralde, dez crianças utilizavam fralda ou cueca fralda, três apenas na hora da sesta e cinco crianças do grupo já não utilizavam fralda. No que toca à autonomia por parte das crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa, procuravam estimular as mesmas através de canções destinadas a determinados momentos, tais como: arrumar os brinquedos/materiais espalhados pela sala/área exterior, sentar no tapete, o bom-dia ou momentos de história. Em jeito de reforço da autonomia e responsabilidade de cada criança, ainda era permitido ao grupo, em diversos momentos, a escolha do tipo de brincadeira que queriam ter. Ainda existia alguma dificuldade no calçar e descalçar os sapatos assim como nas idas à casa de banho, no entanto bebiam água de forma autónoma. Na hora da refeição a maior parte sabia o seu devido lugar nas mesas e todos apresentavam autonomia suficiente para comerem sozinhos. Era um grupo comunicativo, curioso e atento, mostrando-se confiantes no espaço com os colegas e com a educadora.

Em relação à sala de atividades, esta era composta por uma porta de acesso à sala, um móvel flexível e seguro para as crianças onde estão dispostos diversos brinquedos e uma frontaria de janela de enorme dimensão permitindo o aproveitamento de luz natural. A sala encontrava-se dividida por duas partes. Uma parte da mesma dispunha diversas áreas, a “Área do Faz de Conta” (cozinha), “Área da Biblioteca”, “Área do Tapete”, incluindo um espelho fixo ao nível das crianças, “Área de jogos de mesa”, sendo esta composta por duas mesas retangulares e oito cadeiras, e “Área dos Animais”. Já a outra parte da sala, era composta por dois móveis grandes um com produtos de limpeza e utensílios de limpeza, e o outro com jogos. Este espaço era maioritariamente destinado a

provocações de fim aberto, contendo ainda a “Área Aberta”, com vários tipos de jogos não estruturados ou de encaixe. Este ainda dava acesso à zona do fraldário. Assim, a sala estava organizada para que as crianças se pudessem movimentar livremente e explorar os vários materiais à disposição.

### *1.2 EXPECTATIVAS NO INÍCIO DA PP*

Quando iniciei esta prática pedagógica (PP), estava um pouco receosa e ansiosa. Não era a primeira vez que ia estar em contexto de creche, mas era a primeira vez que ia estar com um grupo grande e sempre era um grupo novo e uma instituição nova, era tudo novidade. Todos os grupos e todas as crianças são únicos, não há grupos iguais, então acho que pensar nisso acabava por me deixar ansiosa. Acho que estes sentimentos de receio e de incerteza vão acabar por caracterizar sempre os inícios dos contextos educativos com que vou contactar ao longo da minha vida. As minhas expectativas eram altas, apesar destes receios eu ia estar a fazer aquilo de que gosto, ia estar onde me sinto bem. Estava também bastante entusiasmada com o facto de ir estagiar em creche, é uma valência com que eu me identifico muito e de que gosto bastante, pois é uma idade em que a criança se está a formar, e onde a exploração é fundamental para a sua aprendizagem. Sem dúvida que foi o iniciar de uma nova etapa da minha vida, estava mais perto daquilo que realmente quero para o meu futuro, ser educadora e estar com crianças à minha volta.

### *1.3 OBSERVAÇÃO*

A observação para mim foi um processo bastante importante e uma das bases fundamentais da minha experiência, mudança e crescimento. Foi ela que me possibilitou recolher informações sobre o grupo, os seus interesses e preferências. Foi e é um período importante para eu me conseguir adaptar enquanto interveniente, para conhecer as crianças individualmente e assim, conseguir chegar até elas criando relações de afeto e de confiança para que elas se sintam à vontade comigo, pois como refere o Ministério da Educação (1997, p. 25),

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias

para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Foi através da observação, nos momentos de brincadeira livre, das conversas que tinha com as crianças, nas rotinas, que fiquei a conhecer o grupo e cada criança individualmente, conhecer os seus interesses, características, gostos. Esta etapa inicial permitiu-me, no momento das planificações, pensar em propostas que fossem responder às suas necessidades, e esse processo para mim foi uma grande ajuda, pois como refere Parente (2011, p.3), a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”. A observação para mim é um processo contínuo, pois as crianças nestas idades estão em crescimento e em desenvolvimento, acabando por mudar os seus interesses e as suas características, então, por mais que eu pensasse que conhecia cada criança, ao longo desta PP tentei sempre observar o grupo, até porque planeámos todas as semanas, e procurámos sempre ir ao encontro dos diferentes interesses que iam emergindo semana após semana. Mas observar é mais do que isto, “Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização” (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p. 58), é também ouvir, e eu ficava minutos e minutos a ouvir o grupo nas suas brincadeiras e nas suas conversas, a inocência das suas conversas e das suas perguntas. Ria-me muito com elas, e algumas das vezes participava nas suas conversas, procurando ir aprofundando o conhecimento que ia tendo de cada uma delas. Para uma observação ser o mais eficaz possível, segundo Marques et. al (2024, p. 35), “É necessário observar e escutar, é necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação...”. Acredito que um educador deve estar sempre atento e a observar o grupo de forma a proporcionar novas propostas que vão ao encontro das suas necessidades e interesses.

Assim, as propostas ao longo do semestre tiveram sempre como ponto de partida a minha observação, e os gostos que eu observava no grupo.

#### *1.4 INTENCIONALIDADE EDUCATIVA*

Algo que foi novidade para mim quando pensava nas atividades a desenvolver, era pensar na intencionalidade educativa que estava presente nessas atividades. De acordo com Marques et. al. (2024, p. 32), “A intencionalidade educativa diz respeito a ações

intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças.” Esta foi uma descoberta importante para mim, pois até aqui não pensava verdadeiramente para onde estavam direcionadas as atividades que eu pensava ou tinha pensado. De forma a conseguir pensar nisto, como já referi anteriormente, é importante primeiro conhecer o grupo de crianças, quais as suas necessidades, interesses, e por isso ser tão importante o processo de observação, para conseguir perceber que intencionalidades fazem sentido para o grupo de crianças. Porque a verdade é que sinto que nas primeiras planificações, não cumpri, em conjunto com o meu par pedagógico, o propósito com estas informações que fomos recolhendo, pois não as tive em conta para definir as intencionalidades. Mas em conjunto com a minha colega, depois de percebermos o que é realmente a intencionalidade educativa e a sua importância, tornou-se mais fácil pensar nas nossas intenções, e conseguir responder aos interesses e necessidades do grupo, para que todos conseguissem participar, já era algo que tínhamos sempre em mente e que pensávamos na altura de planificar.

Durante esta prática percebi a importância da intencionalidade educativa, algo que até então não considerava de forma consciente. Sem dúvida que foi algo que comecei a olhar com outros olhos, e que foi algo que me ajudou muito na preparação das atividades e não só, pois era algo que não estava só presente nas atividades orientadas, mas também nas rotinas, brincadeiras, na organização do ambiente, ou seja, era algo que tinha de ser pensado com cuidado, indo mais uma vez ao encontro daquilo que o grupo necessitava, e Gonzalez-Mena & Eyer (2024) referem isso, que estas intencionalidades promovem oportunidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam, organizando o ambiente educativo de forma a favorecer a liberdade para que cada uma delas explore o que lhe interessa.

### *1.5 AS EXPLORAÇÕES LIVRES DAS CRIANÇAS*

Ao longo destas semanas de PP, algo que considero importante refletir é a importância da exploração livre por parte das crianças, e qual o nosso papel enquanto educadoras. Ao longo do processo de observação, fui-me dando conta da importância da exploração sensorial, pois nesta faixa etária, as crianças exploram e aprendem através dos sentidos, e assim sentem a necessidade de poder mexer livremente nas coisas, agarrar, cheirar, e

até mesmo levar à boca, pois como referem Marques et al. (2024, p. 74) “A criança explora o mundo e interage com os outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar”. Assim, as minhas intervenções foram muito à base de explorações livres, pois para além de reconhecer a importância deste tipo de explorações, o grupo envolvia-se e interessava-se por este tipo de propostas, tendo vivenciado muitos momentos em que as crianças exploravam novos materiais, observando, mexendo, aprendendo e explorando à sua maneira e ao seu ritmo.

Durante as explorações, algumas realizadas em grande grupo e outras em pequenos grupos, em conjunto com a minha colega, tentávamos sempre dar tempo e espaço à criança para ela tomar a iniciativa de querer ir tocar e explorar os elementos que estavam à disposição, dar total liberdade à criança para explorar e conhecer os objetos, e não darmos nós o avanço ou alguma ação que fizesse a criança imitar e explorar de acordo com aquilo que via da nossa parte, pois como refere Araújo, “ninguém pode ter experiências pela criança ou construir conhecimento para a criança” (2018, p.80). Então ficava a observar as suas reações e explorações.

Esta questão do tempo das propostas, para mim foi uma grande aprendizagem, pois no início tinha a preocupação de o tempo estar a passar e de algumas vezes ainda faltarem muitas crianças para realizarem as explorações, então por vezes acabava por não apreciar de verdade o momento, nem deixar o grupo aproveitar. Mas com o tempo fui percebendo que se eu estiver a apreciar e estiver envolvida, elas também vão estar a apreciar, e o que interessa é cada criança ter o seu próprio tempo sem pressas. O que acabou por acontecer, foi muitas das vezes continuarem-se as propostas no dia seguinte de modo a que todo o grupo pudesse explorar ao seu ritmo.

Para que estas provocações fossem também diversificadas, para além de se mudar os materiais de acordo com os interesses das crianças, também fui mudando os espaços onde realizávamos as explorações. Tentei sempre criar ambientes educativos diferentes e em espaços diferentes. Algumas delas foram realizadas no corredor fora da sala de atividades, outras no espaço exterior, ou até mesmo noutra sala de atividades, para conseguirmos mostrar às crianças a riqueza do mundo que nos rodeia, pois como referem Marques et al. (2024, p. 9) “A organização da instituição educativa, a organização dos espaços e materiais, a organização do tempo e a organização do grupo influenciam igualmente as relações e interações construídas na creche”.

Sem dúvida, esta foi uma experiência de grande aprendizagem para mim, particularmente no que respeita à articulação entre a organização dos espaços, dos materiais e do tempo. Percebi que as explorações livres assumem um papel essencial no desenvolvimento das crianças, pois permitem que cada uma descubra e explore o mundo ao seu ritmo, segundo os seus interesses e necessidades. Foi um processo que me ajudou a compreender melhor o verdadeiro valor do tempo, da escuta e da observação, reconhecendo que a nossa função enquanto educadoras não é a de conduzir as experiências, mas sim a de criar condições para que estas aconteçam de forma significativa. Esta articulação proporcionou novas oportunidades para as crianças, permitindo-lhes aprender e desenvolve-se tanto com os seus pares, como com outros profissionais e crianças de idades distintas.

### *1.6 BRINCADEIRA LIVRE*

Um aspeto que também observei muito, foi que a maior parte do grupo, nos momentos de brincadeira livre, brincava muito ao faz de conta. “Desde muito cedo há um jogo que a criança realiza no qual recorre à sua imaginação, fantasia ser outra pessoa, um animal ou um objeto ao qual dá vida e movimento.” (Sousa, 2003, p35).

Alguns gostavam de brincar em conjunto, outros nem tanto, faziam as suas próprias fantasias e as suas brincadeiras sozinhos. Ficava muitas das vezes a observar a capacidade que as crianças têm em formar toda uma história na sua cabeça, num momento são um adulto, noutra já são um animal, noutra uma princesa, e ela tem este poder de nos levar com ela nas suas fantasias e nas suas histórias. As crianças expressam-se através do brincar, das suas brincadeiras, e passam a maior parte do seu tempo a brincar, e ainda bem que o assim o é, têm contacto com vários brinquedos/objetos e assumem vários papéis e atribuem significados ao objeto, podendo ser “papéis familiares, papéis funcionais ou papéis de ficção que correspondem, respetivamente, ao meio familiar, às profissões e à ficção” (Costa, 2003). Esta brincadeira traz muitos benefícios, a vários níveis de desenvolvimento da criança, como refere Fontes (2020, p.37),

O jogo simbólico ou faz de conta é um meio facilitador do desenvolvimento da criança a vários níveis, nomeadamente, do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Permite ainda à

criança desenvolver a linguagem, a comunicação, a expressão corporal, a criatividade, a autonomia e autoestima, a memória e a concentração, bem como conhecer-se e ter noção de si mesma, dos seus sentimentos e do que ela própria consegue fazer.

Em conjunto com a minha colega, como verificámos que esta brincadeira era mais um dos pontos em comum de interesse no grupo, planificámos uma semana à base de diferentes tipos de faz de conta. Durante as propostas, colocámos vários materiais à disposição, como bonecos, fraldas, materiais de limpeza, materiais para lavar a louça, panos, toalhas, e a partir destes houve uma grande e diversa quantidade de brincadeiras que as crianças inventaram, desde fazerem de conta que eram vendedores, que eram pais e mães, que estavam numa escola a tomar conta dos bebés, que eram profissionais de limpeza, houve uma grande variedade. Foi muito interessante, pois algumas propostas foram realizadas em pequenos grupos e outras em grande grupo, e tanto numas como noutras, as crianças que habitualmente costumavam brincar sozinhas, brincaram em conjunto, mostrando como este tipo de propostas promove as interações.

Pessoalmente, considero que o jogo simbólico é um momento em que cada criança se valoriza a si própria, realizando ações da sua preferência que lhe permitem descobrir novos interesses e construir novas aprendizagens, e como refere Marques et. al. (2024, p. 22)

o brincar em que o bebé se envolve com o seu corpo, com adultos de referência ou objetos, até ao envolvimento imaginativo no jogo simbólico de crianças um pouco mais velhas, o brincar e o jogo constituem, por excelência, processos que respondem ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche.

Neste tipo de brincadeira, a criança sonha, dá largas à sua imaginação e criatividade, é dona da sua brincadeira, e enquanto futura educadora, esta experiência ajudou-me a valorizar ainda mais o brincar e a compreender cada criança individualmente e no seu modo único de se relacionar com o mundo.

### *1.7 UM ÚLTIMO OLHAR SOBRE ESTA PP*

Quando olho para toda esta experiência, as expectativas que eu tinha no início, foram sem dúvidas superadas. Senti uma grande mudança em mim e um grande crescimento. Aprendi a observar e a ouvir os interesses das crianças, a conseguir proporcionar atividades que fossem ao encontro dos seus gostos, com intencionalidade e que promovessem um desenvolvimento ao nível dos vários domínios. Uma dificuldade que senti ao início, foi ter de lidar com as famílias, conseguir transmitir confiança, que podiam contar comigo e sentir confiança da minha parte. Mas com o passar do tempo foi um processo que foi melhorando, a educadora dava-nos a oportunidade de receber as crianças, e nesses momentos ia falando com os familiares, dava-me a conhecer aos familiares, e iam também acabando por me conhecer melhor e ganhar confiança para deixar o seu filho na sala connosco, e como Marques et. al. (2024, p. 83) referem, “Conhecer a família de cada criança é essencial para que se possam desenvolver relações de respeito, sensíveis e inclusivas”. Sinto que a partir do momento em que as famílias começam a demonstrar tranquilidade e confiança, a criança sente isso e também ganha confiança. De facto, esta triangulação entre crianças, educador e famílias é fundamental e, progressivamente, fui sentindo que o fortalecimento do vínculo que ia estabelecendo com cada criança se foi tornando muito visível. Em particular, nos momentos de acolhimento e de regresso a casa, a observação por parte das famílias, desta relação que se criou entre mim e as crianças, tranquilizava e aproximava pais, mães e outros familiares. Tal como refere Marques et. al. (2024, p. 83), este é um processo fundamental,

os pais/famílias não podem ser considerados clientes. (...) As famílias, ao serem portadoras de expectativas, visões educativas e projetos de vida, vão ao encontro da instituição e do seu projeto educativo para que, em parceria, se envolvam num processo de construção mútuo, de partilha e apoio ao bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Outra dificuldade que fui ultrapassando foi a gestão do grande grupo, a capacidade de lidar com o grande grupo, na intervenção das várias atividades. Era um grupo muito grande, os interesses eram vários, as necessidades também, então para mim essa gestão de conseguir envolver todo o grupo foi complicada. Houve algumas estratégias que fui desenvolvendo ao longo da PP em conjunto com a minha colega, como por exemplo

para os acolhimentos, pedimos às famílias que trouxessem uma almofada, de modo a ser um objeto identificável e reconfortante para cada criança, então nos acolhimentos, cada uma das crianças tinha uma almofada para se sentar, e foi algo que resultou bastante bem, começaram a gostar de ir buscar a sua almofada e a sentarem-se no tapete. Estes objetos de conforto são fundamentais, pois Marques et. al. (2024), refere que a presença destes objetos trazidos de casa para a escola “constituem muitas vezes objetos de conforto emocional”, que favorecem o seu bem-estar, a construção da sua identidade pessoal, e também o seu sentido de pertença, passar a ser um sitio mais familiar. Outra estratégia que também começámos a utilizar foi cantar, começámos a usar muito o cantar para captar a atenção do grupo, fazendo várias mudanças da voz, cantando mais alto mais baixo, e como afirma Santos (2010) "a música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois a criança aprende a ouvir de maneira ativa e refletida (...) logo maior será a capacidade para a criança (...) de desenvolver a sua atenção e memória". Foram pequenas coisas que ajudaram a que conseguíssemos envolver o grupo quando preparávamos algo em grande grupo.

Outra coisa em que também fui sentindo alguma dificuldade, foi na avaliação das crianças. Segundo Marques et. al. (2024, p. 39), a avaliação “significa conhecer como é que a criança se sente e como pensa, como é que está a aprender e o que está a aprender, baseando-se na informação recolhida através dos processos de observação, escuta, registo e documentação”. Ter de observar, intervir e registar para recolher evidências, para então conseguir realizar a avaliação, foi algo complexo. Compreendi que avaliar em creche não era realizar uma lista relativa ao que cada criança fazia ou não fazia, era muito mais do que isso. Era conseguir descrever aquilo que eu observava nas suas ações, interações e evidências, fazer uma interpretação acerca dessa observação e depois, ainda a partir dessa interpretação, refletir e pensar no que podia fazer futuramente para ajudar a criança a desenvolver certas capacidades ainda em desenvolvimento, ou seja, “compreender o processo evolutivo das crianças, sem fazer qualquer tipo de comparação com as outras. (...). Refletir sobre esses progressos e sobre o significado que atribui às experiências e às aprendizagens” (Marques et. al. 2024, p. 39). Percebi pela primeira vez a importância de fazer esta avaliação, mas não foi de imediato, foi um processo longo onde tive que ler e conversar com a educadora e com a supervisora. Mas era algo que me assustava, pois naquele contexto por exemplo, era um grupo bastante grande, e realizar esta avaliação para todas as crianças, era realmente

algo que me deixava a pensar se ia conseguir, porque é a partir dessa avaliação que se consegue ajudar as crianças em certos domínios. Contudo, é fundamental que o educador vá desenvolvendo esta capacidade, na medida em que os registos vão permitir ao educador ter evidências do que realmente a criança já alcançou ou não.

Saí deste estágio feliz, onde sei que aprendi, onde sei e sinto que marquei de certa forma aquelas crianças e no final é isso que faz sentido.

## PARTE II: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA I

### *1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO*

A Prática pedagógica desenvolvida em contexto de Jardim de Infância I, foi realizada na mesma instituição que a prática anterior, porém desta vez foi realizada em pré-escolar. A sala relativa a esta prática era de grande área. Era composta por duas portas, uma de acesso à sala e outra de acesso ao espaço exterior onde as crianças podiam brincar livremente. Possuía uma frontaria de janelas de enorme dimensão permitindo um grande aproveitamento de luz natural. A sala encontrava-se dividida em diversas áreas de interesse: Oficina de teatro; Materiais da natureza; Grandes e pequenas construções; Área dos animais; Biblioteca; Área dos jogos, e o Ateliê. Existia ainda a Área da manta, utilizada para momentos de reunião em grande grupo, para o momento do reforço matinal, para o momento do conto de histórias ou de conversa com o grupo. Assim, a sala encontrava-se organizada de maneira a que as crianças se pudessem movimentar livremente e explorar os vários materiais à disposição, sendo que a disposição desta se ia alterando ou não, consoante os interesses e necessidades demonstrados pelas crianças. Existia uma grande liberdade para a escolha da brincadeira, oferecendo independência às crianças para que expressassem ideias e sentimentos, o que podia ajudar na sua autonomia para resolverem os problemas autonomamente, pois como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 17),

A organização do ambiente educativo (...) é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua

independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.

De forma a dar apoio à sala, perto da mesma existia uma casa de banho, composta por quatro sanitas e oito lavatórios de tamanho adequado à faixa etária das crianças, e um armário de arrumação com uma caixa de primeiros socorros.

O grupo de crianças era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, em que oito eram do sexo feminino e catorze do masculino, sendo que uma das crianças era de nacionalidade moçambicana e as restantes de nacionalidade portuguesa. Neste grupo não existiam crianças com restrições alimentares, nem identificadas com necessidades educativas específicas. No que toca à autonomia por parte das crianças, todas elas eram bastante autónomas, tinham a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. No que diz respeito à higiene, lavavam as mãos, a boca e iam à sanita de forma autónoma, sendo que nenhuma criança utilizava fralda durante o dia. O momento de repouso era opcional, sendo que havia crianças que dormiam todos os dias. Em jeito de reforço da autonomia e responsabilidade de cada criança. Ainda era permitido ao grupo, em diversos momentos, a escolha do tipo de brincadeira que queriam ter.

### *1.2 EXPECTATIVAS NO INÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA*

Na fase inicial desta prática, apesar de, como já referido anteriormente, já ter tido contacto com este contexto no estágio anterior, ia receosa pois era um grupo em que a maior parte dos meninos já tinha seis anos, ou seja já estavam naquela fase de transição para o 1ºCEB. Sabia que ia ser um contexto desafiante em que a mudança entre uma sala de creche e uma sala de final de pré-escolar iria ser significativa. Mas ao mesmo tempo estava ansiosa por aquela experiência começar, ia conseguir adquirir uma bagagem de aprendizagens para o meu futuro enquanto educadora de infância. Como já conhecia as instalações e também o pessoal docente e não docente, senti que isso me ajudou naquela fase inicial e nas minhas expectativas, já era um contexto onde me sentia bem, onde me sentia acolhida e onde tinha gostado muito de estar. Estava expectante para este novo desafio, sabia que ia ser uma nova experiência e queria sentir um crescimento a nível pessoal e profissional, queria crescer em conjunto com o grupo. Como já referi, o facto de me manter na mesma instituição, fez com que compreendesse

que agora a minha atenção deveria estar focada não na instituição como um todo, mas sim naquele grupo específico de crianças.

### *1.3 OBSERVAÇÃO*

Mais uma vez, tive a prova de que a observação é bastante importante no momento inicial e durante cada prática. Parente (2011, p. 6), diz nos que a observação possibilita aos adultos “conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”. A minha entrada na sala e na vida daquele grupo foi uma adaptação para todos. A minha preocupação inicial tinha a ver com o estabelecimento de vínculos, queria ser para as crianças uma figura de confiança. E para eu conseguir isso a observação é uma das fases mais fundamentais para conseguir esse vínculo e essa relação. Observar as suas brincadeiras, as suas conversas, as suas frustrações, conquistas, rotinas, é algo que para mim é importante fazer, dar-me a conhecer à criança e conhecer as crianças. É importante conhecer a criança primeiramente, dar-lhe espaço, pois como referem Lopes da Silva et al (2016, p. 11), “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”.

Nesta prática, para além de observar as crianças, neste meu percurso enquanto estudante também considero importante ver como o pessoal docente e não docente trabalha em sala, então também procurei observar e ir questionando a educadora e auxiliar de ação educativa para perceber melhor como eram as rotinas, como funcionavam em equipa, com o grupo, qual a metodologia, um pouco da prática que utilizavam, pois como referem Lopes da Silva et. al (2016, p. 99), “A estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante”.

Ao longo da minha prática, procurei também, nos momentos de brincadeira livre, em conversas com as crianças, observar quais eram os seus interesses, preferências e os seus gostos para posteriormente poder preparar e planejar propostas que fossem ao encontro dos seus gostos, pois como nos diz Lopes da Silva et. Al. (2016, p. 13), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma

estratégia fundamental de recolha de informação”. Finalmente, tendo em conta o meu sentir sobre a pedagogia da infância e as aprendizagens realizadas no contexto anterior, uma decisão tomada à partida foi a nossa intenção de valorizar a voz e a agência da criança.

#### *1.4 AUTONOMIA DA CRIANÇA*

Algo que me surpreendeu nesta prática foi a autonomia que as crianças tinham, desde serem elas a colocar a mesa, a darem os lanches, nas idas à casa de banho, na tomada de decisões, em poderem escolher se queriam brincar na sala ou no exterior. Foi de facto ali um momento que me deixou apreensiva, e em que comecei a pensar “E agora? O que é que eu faço?”, foi uma grande diferença em relação ao contexto em que tinha estado anteriormente. Mas ao fim deste tempo, começo a perceber realmente a importância que é a criança ter esta autonomia, e começa nas pequenas coisas, como por exemplo tarefas do dia-a-dia, como colocar a mesa, vestir-se e que vai vendo em casa, pois tal como refere Godinho (2016, p. 3),

a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida. É assim necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do seu dia-a-dia, ajudando a estruturar e organizar o seu pensamento.

Ao longo desta prática, procurava sempre planificar as propostas em conjunto com as crianças, para que elas tivessem e assumissem essa responsabilidade no seu processo de desenvolvimento, pois como refere Lopes da Silva et. al. (2016, p. 36), “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades”. Para além da planificação das propostas, falávamos também várias vezes em grande grupo, sobre a organização da sala de atividades, como é que íamos definir o chefe do dia, quais as tarefas que íamos definir para o dia, como por exemplo quem ia colocar a mesa para o almoço, e tentei sempre em conjunto com a minha colega, dar-lhes uma voz conscientemente, fazê-las perceber que estavam envolvidas e que não eramos só nós adultos que tomávamos decisões, elas também tinham uma palavra a dizer. Lopes da Silva et. al. (2016, p. 36), diz-nos que “Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do

grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades”.

Neste sentido, enquanto futura educadora, devo ter presente a importância que é proporcionar estas atividades que promovam esta autonomia, o educador deve incentivar a criança a fazer coisas por si sem a ajuda de um adulto, pois como está referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (2001), “o âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”. Uma grande aprendizagem que retirei, foi compreender que quando cheguei à sala e pensei “o que vou fazer agora se eles fazem tudo?”, estava enganada. Na realidade tenho muito a fazer, pois se o grupo alcançou esta fase de desenvolvimento, foi com o apoio de intervenções pedagógicas e situações que promovessem essa autonomia. Como futura educadora tenho a responsabilidade de conseguir promover o contínuo desenvolvimento dessa autonomia, “desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente” (Lopes da Silva et. al. 2016), apoiando a capacidade de a criança conseguir fazer escolhas e tomar decisões de forma independente.

### *1.5 ABORDAGEM DE PROJETO*

Neste semestre, foi-me também solicitado algo que nunca tinha realizado, que não conhecia profundamente, desconhecia os seus objetivos, benefícios e modo de implementação, que foi a realização de um trabalho de projeto em conjunto com o grupo de crianças. Para a sua realização foi necessário ler, pesquisar, para saber mais e me sentir mais segura. Ao princípio estava com um pouco de receio, porque estava a olhar para este trabalho como apenas mais um trabalho escolar, sem compreender as suas potencialidades para o grupo de crianças. Mas depois de todo este processo, e de realizar cada fase, à medida que íamos avançando, mais eu via os benefícios, através da curiosidade das crianças, do desejo de saber mais e investigar mais acerca do tema escolhido para o projeto, e acima de tudo o papel ativo que cada criança tinha e que o projeto proporciona, pois é “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças” (Leite, 2022, p. 9). A abordagem de projeto é uma maneira eficaz de conseguir esse objetivo pois permite investigar mais acerca da problemática escolhida pelo grupo de crianças (Katz & Chard, 1997).

Um projeto, no sentido que lhe é dado pela metodologia de trabalho por projeto, é algo que é construído de raiz pelo grupo, em que ele tem poder de decisão, de escolha, tem uma voz, e nestas idades é fundamental que isso aconteça, promover oportunidades em que as crianças tenham voz e agência. Segundo Vasconcelos et. al. (2011), este divide-se em quatro fases, fases essas que foram desenvolvidas em conjunto com as crianças e que irei apresentar de seguida.

### 1.5.1 - 1ª Fase: definição do problema

O projeto surgiu através de um interesse demonstrado pelo grupo ao longo das suas brincadeiras livres. Referiam várias vezes os animais, nomeadamente em construções na área dos animais ou na leitura autónoma das crianças de histórias sobre os animais, maioritariamente enciclopédias. Era também visível que dentro desta temática, algumas crianças gostavam mais de brincar e descobrir acerca de animais da quinta, outras gostavam mais dos animais marinhos, outras demonstravam interesse nos insetos... havia vários focos dentro da área dos animais. Então, fizemos uma pequena reunião com o grupo para perceber se realmente queriam descobrir e investigar mais acerca desta problemática, sendo que a sua reação foi imediata querendo seguir com esta temática, surgindo assim o projeto “Os Animais Fantásticos”. Depois de decidida a temática que íamos desenvolver, reunimos com o grupo para saber aquilo que as crianças já conheciam sobre a temática e aquilo que queriam descobrir e investigar (figura 1).



Figura 1 - Ideias das crianças sobre o que sabiam e o que queriam saber

### 1.5.2 – 2ª Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Depois de em grande grupo ter sido feita uma seleção de questões acerca da temática, o que já se conhecia e o que se queria conhecer, foi questionado ao grupo como é que queriam encontrar resposta para as suas questões, e quais eram as suas ideias para avançarmos com o projeto. Estas ideias das crianças surgiram através de conversas em grande grupo sob orientação dos adultos presentes na sala, que foram dando voz a cada

um individualmente no sentido de clarificar o discurso da criança de maneira a que se sentisse capaz, pois como refere Vasconcelos (2000, p. 18) “A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas”. Assim, com base nas questões e ideias apresentadas, em conjunto com o grupo de crianças planificámos algumas propostas permitindo sempre que estas observassem, registassem, analisassem e vivessem o momento de modo a encontrar resposta às problemáticas.

### **1.5.3 – 3ª Fase: Execução**

Na terceira fase da metodologia de trabalho por projeto, Vasconcelos (1998) refere, que esta é a etapa em que as crianças iniciam o processo de pesquisa a partir de experiências diretas que consiste na preparação do que se pretende saber, organizando, selecionando e registando a informação.

Como ponto de partida, para encontrar respostas para as perguntas que tinham surgido, e de forma a envolvermos as crianças e os seus interesses com os recursos da comunidade, organizámos saídas de campo: ida ao pinhal (figura 2); visita ao Borboletário (figura 3) e visita ao Cantinho dos Burros - Animais da Quinta e répteis (figura 4). No final de cada uma destas visitas, cada criança realizava os seus registos daquilo que observou e investigou, para isso, preparámos uma tabela de registo (apêndice 1) preenchida com o apoio do adulto, onde recorremos à ajuda de livros e do computador.



**Figura 2 - Procura de insetos**



**Figura 3 - Visita ao borboletário**



**Figura 4 - Visita ao Cantinho dos burros**

No desenrolar do projeto, como sugestão do grupo, decidimos criar um teatro de sombras, sendo que quando se falou deste tema, uma criança sugeriu apresentar os teatros para as outras salas. Dividiu-se o grupo em três grupos, cada criança escolheu a sua personagem animal, e em conjunto, cada grupo foi dando ideias para a história. Seguidamente, criámos o ambiente e antes da apresentação final, cada grupo fez um pequeno ensaio. Um pequeno grupo de crianças dirigiu-se às salas de Pré-Escolar e convidou os colegas, as educadoras e auxiliares para assistirem às suas apresentações (figura 5).



**Figura 5 - Apresentação dos teatros de sombras**

À medida que íamos avançando nas pesquisas e conversando sobre os diferentes animais, foi surgindo o interesse das crianças em saber qual era o animal cujo nome tinha um maior número de letras, e nesta idade, tendo em conta este interesse demonstrado, é importante o educador criar ambientes e propostas que ajudem a criança a familiarizar-se com a escrita, pois tal como referem Lopes da Silva et. al (2016, p. 70), “A atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (...)”. Posto isto, organizamos fotografias dos animais observados ao longo do projeto e fizemos uma tabela de dupla entrada, em que na vertical tinha a imagem do animal e na horizontal os números (figura 6).

Numa outra proposta sugerida pelas crianças, preparámos uma cartolina com os diferentes habitats e levámos algumas fotos de alguns animais investigados (figura 7). O grupo em conjunto escolhia o animal e colavam na coluna que achavam que era o seu habitat. No final contaram o total de animais de cada habitat.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
													
													
													
													
													

**Figura 6 - Tabela de dupla entrada referente ao número de letras dos nomes dos animais**



**Figura 7 - Organização de dados relativos aos habitats dos animais**

Em intervenções anteriores tinha sido notório o grande interesse por parte do grupo em ter um animal na escola, e com a ida à quinta pedagógica esta vontade evidenciou-se

ainda mais. No Cantinho dos Burros, havia um grande lago com algumas tartarugas e quando o grupo se deparou com o mesmo afirmaram que gostavam de ter uma tartaruga na sua escola. Então, apesar de não estar planejado, mas como estava inserido no projeto e foi um interesse demonstrado pelas crianças, reunimos em grande grupo para falar sobre esta situação e perceber se gostavam de ter algum animal e qual, e para tal realizamos uma votação para escolher o animal (figura 8), tendo sido eleita a tartaruga. Seguidamente, chegámos à conclusão que tínhamos de construir uma casa para a futura tartaruga (figura 9).

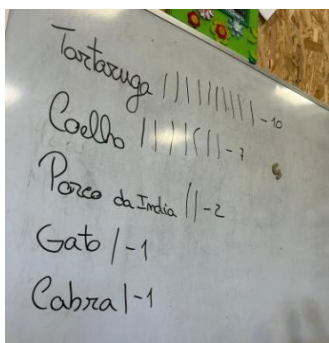


Figura 8 - Votação



Figura 9 - Construção da casa da tartaruga



Ao longo desta fase do projeto, a escuta das crianças e a sua agência estiveram sempre muito presentes. Houve alguns aspetos que não estavam definidos, mas como foram surgindo pela voz das crianças e tinha a ver com o tema do projeto, fomos sempre tentando ir ao encontro dos seus interesses.

#### 1.5.4 – 4ª Fase: Divulgação/Avaliação

A avaliação é um ponto fulcral, uma vez que “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Deste modo, a avaliação foi feita em conjunto com o grupo de crianças. Realizou-se em diversos momentos, nomeadamente, durante e no final do projeto através da observação e da escuta nos momentos de partilha em grande grupo, conversas individuais e partilhas com as pessoas que estão presentes na vida das crianças. Assim, através da observação e interpretação foi possível identificar que as crianças estavam a aprender e a gostar do que estavam a viver e a documentação pedagógica que fomos realizando ao longo das intervenções foi fundamental para visualizar o processo e sistematizar as aprendizagens de todo o trabalho desenvolvido. No que diz respeito ao momento de avaliação, eu e o meu par pedagógico, reunimos com as crianças para fazer um balanço

do projeto. Primeiro falamos com elas e explicamos o que era a avaliação e o porquê de a estarmos a fazer, e ao longo do semestre fomos sempre muito abertas e sinceras com o grupo explicando todas as fases e o porquê das nossas propostas. Então as crianças evidenciaram aspectos de que gostaram, que não gostaram e o que gostavam de ter realizado que não foi feito. Para além disto, no final de cada visita realizada, houve momentos de grande grupo para um momento de partilha, assim como no final das outras propostas realizadas,

Para divulgação do projeto, em conversa com o grupo, ficou decidido divulgar para as famílias. Eu e a minha colega, tentámos construir algo que desse voz às crianças e que fosse algo construído pelo grupo. Fez-se então uma exposição ao longo da instituição com todas as atividades realizadas assim como os resultados obtidos (figura 10). Para a realização da exposição, o grupo decidiu realizar um convite para entregar aos pais (figura 11).



Figura 10 - Divulgação/Exposição

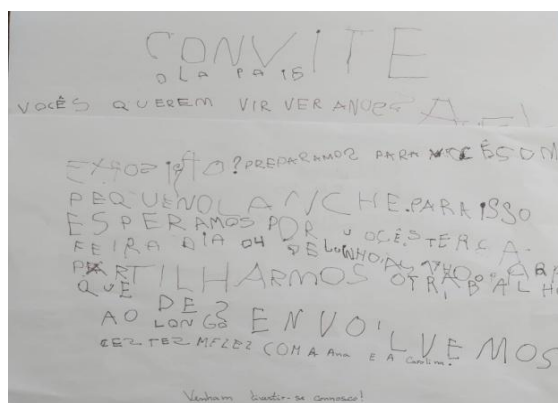


Figura 11 - Convite feito pelo grupo nde crianças

### 1.5.5 - Dificuldades, desafios e aprendizagens da abordagem do projeto

No começo deste processo, senti que não foi difícil identificar a problemática a investigar a partir das nossas observações e das conversas em grande grupo. Este era um grupo bastante curioso, tinha os seus gostos bem definidos e também era bastante comunicativo, então acho que isso facilitou também toda esta descoberta. Quando questionámos o grupo sobre o seu interesse em desenvolver este projeto, foi bastante visível o entusiasmo e as repetidas questões sobre quando é que íamos continuar a fazer, quando é que íamos ver animais, investigar, e isso entusiasmou-me mais, mas também fiquei de certo modo com alguns receios, porque este grupo era bastante desafiante e tinham os seus gostos e as suas ideias bastante vincadas, então não queria falhar para com ele, queria que fosse algo onde as crianças se sentissem agentes, felizes, pequenos investigadores, algo que fosse satisfatório e uma aprendizagem para cada um, para o grupo e para mim.

Algo que também me deu bastante prazer de realizar, foi a parte da planificação das propostas. Como referi este é um grupo com bastantes ideias e curioso, e quando realizámos a pequena reunião para decidir as propostas, foi um momento onde as crianças estiveram bastante envolvidas, com ideias muito diferentes umas das outras, ideias que eu nem tinha pensado e notava-se que tinham a certeza daquilo que queriam fazer e para mim foi fundamental ver esta envolvência e entusiasmo, pois como refere Ferreira (2013) “(...) ao estarem envolvidos na pedagogia de projeto adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação”.

Em relação a dificuldades sentidas, aquela que me deparei logo no começo, foi na delimitação do âmbito do projeto. Os animais é uma área bastante abrangente com vários tipos de animais, e dentro do grupo havia crianças que gostavam mais dos insetos, outras dos animais da quinta, outras dos répteis, então comecei a pensar como é que íamos fazer, se dividíamos o grupo e cada grupo ficava com uma espécie, se escolhíamos só uma categoria animal para o grupo todo, foi ali um momento onde me senti um pouco receosa. Mas em conversa com o meu par pedagógico, decidimos que nada melhor do que falar com as crianças, pois de acordo com Lopes da Silva et al (2016, p. 9), “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas”. Então, assim o fizemos, reunimos com o grupo e às vezes na

nossa cabeça aquilo que é uma grande confusão com a ajuda das crianças acaba por ser tudo muito mais claro.

Outra dificuldade que também senti, teve a ver com o facto de este ser um trabalho escolar no âmbito da unidade curricular (UC) de Didática de jardim de infância I, pelo que havia a necessidade de abranger todas as áreas de conteúdo das OCEPE mas, simultaneamente, cativar e envolver o grupo de crianças. Como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 10), “Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”. Sentia a responsabilidade de conseguir em conjunto com o grupo, projetar algo que o desafiasse e o envolvesse e desse também a oportunidade de brincarem porque é também a partir da brincadeira que as crianças aprendem e se envolvem, pois como refere Gomes (2010) citado por Coelho (2018, p. 12),

é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar.

A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares.

Mas em conversas com os docentes e também com várias pesquisas, penso que conseguimos superar essa barreira e organizar atividades abrangendo todas as áreas de conteúdo, lúdicas, cativantes e, simultaneamente, fonte de aprendizagens múltiplas.

Como refere Vasconcelos (1998, p. 135), “Em pedagogia de projecto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora”. Ao longo do projeto houve uma proposta que apresentamos para as outras salas de pré-escolar, e a fase da divulgação foi feita e preparada para as famílias. Mas sinto que ao longo de todo o projeto podia ter envolvido mais, dar a conhecer melhor o que estávamos a desenvolver, convidar os pais a participarem connosco, era algo que tinha mudado e dado mais importância, sinto que é algo a repensar no futuro.

Ao longo da realização do projeto tentei sempre adotar um papel de orientadora de forma a dar uma grande liberdade ao grupo de fazer escolhas, tomar decisões, serem

agentes do seu processo de aprendizagem dando-lhes sempre oportunidade de falar. Tentei sempre ser alguém onde elas sentissem confiança, seguras, e que sentissem que eu estava ali para elas, pois de acordo com Vasconcelos (1998, p. 140), “O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer”. Como referi, esta foi a primeira vez que implementei esta abordagem de projeto, e algo que me fascinou e que contribuiu para ter outro olhar da criança, é o facto de ela estar no centro do conhecimento, é ela que é a construtora de todo este processo, ela investiga, planifica, regista, é o agente. No final de todo este projeto, ter feito algo em conjunto com o grupo a partir das suas curiosidades, desenvolvido de acordo com os seus interesses e as suas decisões, onde pude ver um grande envolvimento e entusiasmo deixou-me um sentimento de orgulho, satisfação e de “missão cumprida”. Saio deste projeto, desta metodologia, mais rica, com a certeza que é algo a repetir.

### *1.6 PORTFÓLIO*

Nesta prática algo que eu investiguei, li, pesquisei e tentei aprofundar mais foi a avaliação, pois como referi na reflexão anterior, a avaliação é algo fundamental e importante para acompanhar o desenvolvimento da criança. Portugal e Leavers (2010, p. 9) dizem-nos que é importante

o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação.

Ou seja, é importante não focar apenas em grelhas preenchidas apenas pelo adulto, é importante utilizarmos outros instrumentos de avaliação que nos deem informação sobre o modo como a criança age e pensa, um instrumento de avaliação diferenciado que procure descrever e analisar o processo de desenvolvimento da criança de acordo com múltiplas visões, exemplo disso o portfólio. E neste semestre foi-me então proposto a realização de um portefólio individual de uma criança do grupo à minha escolha. De acordo com Shores e Grace (2001) citado por Silva (2007), um portefólio é um conjunto de registos de experiências e realizações únicas e significativas de cada

criança individual que revelam diferentes aspetos do seu crescimento e desenvolvimento.

Logo de início deparei-me com uma dificuldade, não sabia bem como é que ia iniciar aquele processo nem como é que ia escolher apenas uma criança para o realizar. Então, deixei as semanas passarem, conheci o grupo, cada criança, e houve facilmente o momento onde senti que tinha de ser com aquela criança em questão, neste caso, a Carminho (nome fictício). Perguntei-lhe se ela queria fazer um portfólio comigo, expliquei o que era, e ela de imediato respondeu que sim. Então a partir daí foi mais fácil. É importante referir que ao longo de todo o processo da construção do portfólio tentei sempre que a C. participasse ativamente, uma vez este tem como princípio conceder voz às crianças acerca das suas aprendizagens, e também possibilita a sua participação na avaliação do seu desenvolvimento (Craveiro & Silva 2014, p. 36).

Começámos então, por decidir qual era a capa que íamos fazer, e a cor que a C. queria utilizar, ao qual ela escolheu prontamente o cor-de-rosa e que queria fazer uma pintura com tintas (figura 12).



Figura 12 - Capa e contracapa do portfólio

Ao longo do tempo, a C. ia pedindo várias vezes para ir fazer o portfólio, e pedia para eu tirar fotografias para colocar no portfólio, pois como refere Oliveira Formosinho e Araújo (2004) citado por Portugal et al (2021) “Para que o processo de realização do portefólio seja rico em qualidade, há uma importância significativa atribuída ao olhar da criança, ao seu ponto de vista”. Houve alguns documentos que levei para preencher com a criança, documentos esses que ela gostou muito, quando lhe mostrei e expliquei ela desenhou e pedia mais, porque queria desenhar mais (figura 13).



Figura 13 - Desenhos da C. e da sua família

Porém, durante a construção deste, deparei-me, como já referi, com algo que me deixava desconfortável. Quando estava a realizar o portfólio com a criança, o restante grupo aproximava-se a pedir para fazer também. E para mim foi difícil lidar com essa situação. Então comecei a pensar em algo que pudesse também fazer com elas que fosse ao encontro do mesmo, então comecei a levar algumas folhas, falava com elas sobre quem eram, a sua família, os seus gostos, vários temas. Porém, para a C. eu levava folhas com cores e desenhos escolhidos por ela e as crianças depois diziam que também queriam folhas iguais àquelas. Este foi um processo difícil para mim, pois comecei a pensar que era injusto estar só a realizar com uma criança, e que seria importante fazer com mais crianças, então foi também ali uma dificuldade com que me deparei, mas falei com o grupo expliquei a situação, e depois em conjunto com a minha colega começamos a levar também algumas coisas que as crianças pediam para fazer para mostrar às famílias.

Olhando para trás, sinto que não fiz um portfólio à altura, na questão de o desenvolver em conjunto com outros intervenientes. Carvalho e Portugal (2007), dizem-nos que a família deve ser envolvida no processo de construção, sendo um parceiro numa comunicação bidirecional, e que a família é tão responsável quanto a escola pela formação das crianças. E no que diz respeito a esse envolvimento sinto que não envolvi a família como a criança gostaria de ter envolvido. De facto, a criança referia ainda algumas vezes os seus irmãos e como gostava de fazer desenhos com eles e com os seus pais, e era algo que por exemplo podia ter discutido com a criança se gostava de colocar alguns desses registos no portfólio e falar mais sobre eles. No entanto, foi uma primeira experiência que me tornou mais segura para o futuro, mais capaz de construir com a criança este tipo de ferramenta e fundamentalmente, me permitiu uma reflexão aprofundada sobre o seu processo de construção. A minha intenção vai ser sempre

centrada na criança, para que se sinta confiante, que desenvolva a sua autonomia, privilegiando sempre o seu olhar e a escuta ativa através da sua voz e das suas interações não-verbais, procurando sempre fortalecer a relação criança-educador.

### *1.7 UM ÚLTIMO OLHAR SOBRE ESTA PP*

Esta foi sem dúvida uma prática diferente. Ao início senti-me um pouco perdida, era um grupo novo, com outras idades, as crianças eram bastante autónomas, não sentiam tanto a necessidade de vir ao nosso encontro e do nosso auxílio, então fiquei um pouco sem saber o que fazer. Quando ia ao encontro delas mostravam-se tímidas, reticentes, e muitas das vezes não me respondiam, então adotei uma postura de dar tempo à criança, de respeito, compreensão. Mas com o passar do tempo, e depois de muita observação, conversas com a educadora, auxiliar e supervisora, fui-me sentindo mais confiante e consegui encontrar resposta às minhas inquietações, percebendo que era bom sinal eles serem assim autónomos. Foi assim um chocar de realidade que foi fundamental para mim. Sem dúvida que com o passar do tempo já chegava à sala e já todos vinham ter comigo, contar novidades, pedir para brincar comigo, ou ir ver as suas construções e brincadeiras, e para mim essa foi uma grande aprendizagem. Perceber que há crianças que precisam do seu tempo para conhecer o adulto, e que eu enquanto esse adulto, tenho que me mostrar disponível para elas, para interagir e brincar com elas para nos podermos conhecer mutuamente, pois como refere Lopes da Silva et. al. (2016, p. 11), “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”.

Outra dificuldade com que me deparei, foi na planificação de propostas que fossem ao encontro dos gostos e interesses de todo o grupo, propostas que conseguissem envolver o grande grupo. Cada criança já tinha as suas preferências e os seus gostos, e já sabiam aquilo que gostava de experimentar ou não, então, na hora de planificar as atividades, senti bastante dificuldade em conseguir planificar algo que fosse ao encontro de todo o grupo. Lopes da Silva et. al. (2016), dizem-nos que a criança sendo sujeito e agente do seu processo educativo, deve participar no planeamento, e o educador deve ter em conta as suas sugestões colocando questões acerca dessas sugestões de forma a que a criança tenha uma melhor consciência dos seus progressos. Assim, uma estratégia que arranjei em conjunto com a minha colega, foi ter pequenos momentos de conversa em grande grupo e outros individuais, onde tentávamos perceber aquilo que gostavam ou que

tinham curiosidade, algo onde nos pudéssemos agarrar que fosse de interesse comum. Porém, apesar de ter facilitado um pouco ainda não tinha sido a estratégia ideal, as propostas resultavam bem, mas continuava a sentir algumas crianças a perderem o interesse. Então tentamos arranjar outra estratégia, onde pudéssemos envolver mais as crianças, dar-lhes mais independência nas propostas, onde elas pudessem conduzir e realizar ações, e pensámos em pedir às famílias para arranjar os materiais em casa com os seus filhos por exemplo para depois serem utilizados nas atividades, e senti que isso foi uma mais-valia, dava-lhes mais independência e senti que eles gostavam de ter esse papel nas propostas. Porém, no que diz respeito a esta questão, saio desta prática sem o sentimento de dever cumprido, sinto que ao longo do semestre tentamos de várias formas ter o grupo envolvido nas propostas, e apesar de não ter acontecido todas as semanas, foi sem dúvida algo que precisava de mais tempo para conseguir chegar ao ponto da questão. Por outro lado esta tornou-se também uma aprendizagem para mim. Aprendi que nem sempre as coisas correm da maneira como estamos à espera, e que o importante é conseguir chegar a uma estratégia em conjunto com o grupo, ouvir sempre a criança, o que é um processo gradual que precisa de tempo para que se consiga criar o vínculo com a criança, pois como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 61),

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Nesta PP tentei desafiar-me mais, sair da minha zona de conforto tanto na prática como na teoria. No final senti que evolui enquanto educadora e enquanto pessoa, aprendi muito com o grupo e sei que deixei uma pequena marca naquelas crianças.

## PARTE III: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### – JARDIM DE INFÂNCIA II

#### CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

##### *1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO*

O jardim-de-infância onde fiquei colocada para esta PP, foi numa instituição da rede pública localizada numa freguesia que pretence ao concelho de Leiria.

A sala onde foi desenvolvida a PP, era composta por duas portas, uma de acesso à parte de trás da sala onde há uma horta e outra de acesso ao espaço exterior onde as crianças podem brincar livremente. Possuía também ao longo de toda a parede uma frontaria de janela de enorme dimensão permitindo o aproveitamento de luz natural. A sala encontrava-se dividida em diversas áreas de aprendizagem: Área da Casinha; Área do Desenho; Área da pintura; Área da Biblioteca; Área da modelagem; Área dos Jogos de Mesa e a Área dos Fantoques. Existia ainda a Área da manta, que era utilizada para momentos de reunião, de grande grupo, e também era a Área das Construções. Assim, a sala encontrava-se organizada de maneira a que as crianças se pudessem movimentar livremente e explorar os vários materiais à sua disposição. É de salientar que cada área tinha um máximo de crianças que podiam lá estar. Todo o material necessário à criança estava ao seu alcance, e em caixas transparentes para que a criança conseguisse ver o que estava lá dentro. Ainda dentro da sala de atividades, existia um pequeno gabinete para a educadora e duas casas de banho, uma para os adultos e outra para as crianças.

Em relação ao grupo, era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, em que onze eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino, e todo o grupo era de nacionalidade portuguesa. Não existiam crianças com restrições alimentares, nem identificadas com necessidades educativas específicas, apenas duas crianças eram acompanhadas na terapia da fala. Todo o grupo vivia na cidade de Leiria ou arredores. No que toca à autonomia por parte das crianças, todas elas eram autónomas. No momento de higiene, por exemplo, lavavam as mãos, a boca e iam à sanita de forma autónoma, sendo que nenhuma criança utilizava fralda durante o dia. Foi também visível, nos momentos de grande grupo no tapete, a maioria do grupo ter a capacidade para fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Contudo, existiam algumas crianças, principalmente as mais

novas, que precisavam do incentivo do adulto para participarem. Era um grupo com interesse em desenhos, pinturas, e jogos em grande grupo, como por exemplo o dominó. Observou-se também que as crianças tinham mais interesse em algumas áreas do que noutras, tinham bem definidas as suas preferências.

No que diz respeito à linguagem, a maioria das crianças já possuía um vocabulário vasto e diversificado e expressavam-se com facilidade, eram conversadoras e questionavam o adulto, gostavam de comunicar, o que era algo positivo, pois de acordo com Lopes da Silva et. al. (2016, p. 61), é importante que o educador escute as crianças, converse com elas, ou seja que proporcione um espaço para o diálogo, pois se estiverem em ambiente verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, e um novo vocabulário.

### *1.2 EXPECTATIVAS NO INÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA*

No iniciar desta prática ia bastante desejava para começar. Eram as várias opiniões e comentários que tinha ouvido sobre a rede pública, então queria experimentar pessoalmente para ver realmente como funcionava e se era realmente um contexto muito diferente daquele que tinha vivenciado nos privados. Era também a primeira vez onde ia estar em contexto de sala heterogénea, com idades compreendidas entre os três e seis anos, então acho que esse era o meu maior receio, pois as crianças não se iam encontrar todas nos mesmos níveis de desenvolvimento. Outro aspeto que ia haver de diferente era o acompanhar nas horas de almoço e também nas horas do lanche, ia ser o primeiro contexto onde não ia presenciar esses momentos de alimentação, e isso para mim era estranho, porque é algo que fez sempre parte das rotinas nos contextos onde estive. Mas, mais uma vez, era um novo contexto, uma nova aventura, e a última prática do meu percurso académico, então a ansiedade era muita, mas muito feliz por começar outra experiência.

### *1.3 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E COMUNIDADE*

Nesta prática, algo que eu e a minha colega tentámos promover, foi a participação das famílias e da comunidade. No estágio anterior tínhamos realizado apenas uma pequena interação com as famílias, e no final nós as duas refletimos que sem dúvida no próximo estágio algo a proporcionar mais vezes eram as interações com as famílias e comunidades. Lopes da Silva et. al. (2016, p. 19) referem que é fundamental que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus

recursos” (2016, p. 10), e a verdade é que de todas as vezes que preparámos momentos destes, senti as crianças muito mais interessadas, muito mais à vontade, em querer fazer porque era algo novo ou tinham pessoas de quem gostavam e confiavam consigo. Eram momentos onde as crianças tinham pessoas de confiança para experienciarem coisas novas. Procurámos algumas vezes falar com o grupo e perguntar quem gostavam de trazer à escola e fazer o quê, de outras vezes fomos nós que preparámos algumas surpresas, de acordo já com alguns pedidos e ideias do grupo, pois como refere Leite (2022, p. 9),

Devem ser pontos fulcrais de qualquer prática e modelo pedagógico, uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores.

Ao longo do semestre, sem dúvida que um dos princípios orientadores da nossa prática foi promover a participação ativa das crianças nas decisões, desde a planificação até à execução. E para mim esse foi um aspeto muito bem conseguido e também uma aprendizagem, tanto para as crianças como para mim, pois foi visível a diferença com que o grupo reagiu perante as atividades que tinha escolhido e que tinha planeado. As crianças sabiam o que estava ali acontecer e sabiam o que tinha sido planeado, sentiam-se à vontade com o que estava a acontecer. Quando pensámos em realizar as atividades com a presença das famílias, algo que eu receava que corresse menos bem, era a probabilidade de haver crianças que não tivessem familiares presentes, e isso tornou-se uma grande questão para mim pois queria que estes momentos fossem inesquecíveis para todo o grupo. E tal como previsto, apesar de terem sido poucas as situações, houve crianças sem familiares. Mas durante o processo de construção e planificação, como já tínhamos pensado nessa hipótese, preparámos momentos onde houvesse a necessidade de uma envolvência e cooperação para que nenhuma criança ficasse sozinha. Por exemplo, preparámos um dia onde convidámos os avós das crianças para irem passar o dia connosco ao JI, e definimos vários “postos” onde fosse necessário haver mais do que três ou quatro pessoas, e a verdade é que acabou por nem se notar quem eram as crianças que não tinham lá os avós, porque as crianças andavam a brincar todas em

conjunto, os avós não estavam sempre com os seus netos, iam rodando pelos postos, e anteriormente, nós também tivemos uma conversa em grande grupo onde explicámos esta situação de haver a probabilidade de não irem todos os avós, pois como referem Lopes da Silva, et. al. (2016), é importante motivar diálogo e a partilha entre o grupo de crianças, porque sem dúvida que percebi que ao conversarmos abertamente com as crianças, elas compreendem, aceitam.

Outra situação que realço, foi a preparação de uma atividade em conjunto com outras duas salas de colegas de PP. Preparámos uma manhã diferente, num local que era conhecido naquela terra, um pavilhão desportivo. Éramos cinco pessoas a planificar aquela atividade, ter em conta os interesses dos três grupos, as necessidades, gostos. Pensámos também em ter uma professora de música e alguns pais, pois como nos dizem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 17), a participação das famílias e “de outros membros da comunidade no planeamento, realização de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo”. Foi a primeira vez que planifiquei algo assim grande, para tantas crianças, a logística de conseguir ter um pavilhão para realizar a atividade, a logística de falar com todas as pessoas para a realização da mesma, foi sem dúvida uma experiência diferente. Principalmente na questão de pensarmos em pormenores que em contexto de sala de atividades não temos de pensar, como por exemplo a variedade de materiais e de recursos como por exemplo água, toalhas.

No final de cada uma destas propostas realizadas em que houve a envolvência e a participação das famílias e comunidade, havia sempre um momento de diálogo em grande grupo, para ver de que forma é que essas propostas foram vivenciadas pelas crianças. E algo que foi sempre referido pelas crianças foi o terem gostado de ter os seus familiares consigo. E saber que eu contribuí para essas vivências é muito recompensador. O feedback dos pais, das educadoras, mas principalmente das crianças foi muito bom. Este é um trabalho que quero levar para o futuro, claro que só depois de conhecer os grupos e os seus interesses, mas sinto que esta participação é algo que pode trazer muitos momentos e memórias bonitas, tanto para as crianças como para as famílias.

#### *1.4 É BOM SER DIFERENTE – (ATIVIDADE REALIZADA EM GRANDE GRUPO)*

Nesta prática, houve uma atividade que realizei em conjunto com a minha colega em grande grupo, que olhando para trás foi sem dúvida a que me fez pensar mais e que me surpreendeu bastante, que me marcou tanto no desenvolvimento da atividade, como nos resultados finais e nas opiniões referidas pelas crianças, e por essa razão, sinto a necessidade de falar dela. Foi uma atividade onde se tentou promover a diferença, mostrar que sermos todos diferentes é bom e que é isso que nos torna especiais. Como refere Lopes da Silva et. al. (2016, p. 39),

(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.

O grupo estava muito habituado a fazer “trabalhinhos”, (expressão que usavam para se referir às suas produções), todos iguais, as cores tinham de ser aquelas específicas e escolhidas pela educadora, já tinham um molde definido e tinham de pintar todos da mesma cor. No final olhava-se para as suas criações e não dava para diferenciar qual era e de quem era. E como referem Lopes da Silva et. al. (2016), as diferentes linguagens artísticas devem ser meios que enriqueçam e promovam oportunidades em que a criança se expresse e comunique, algo que não estava a acontecer muito naquele contexto.

Então a atividade pensada, consistiu em entregar uma folha branca e uma só caneta a cada criança, e referirmos que íamos descrever uma pessoa. Uma das mestrandas leu um texto criado por mim e pela minha colega (figura 14), onde eram dadas várias indicações, desde como eram os cabelos, os braços, os dentes... e à medida que se iam dando as indicações, as crianças iam desenhando. Tínhamos pensado fazer este exercício, para no fim o grupo ser confrontado com os resultados finais de cada um.

Esta pessoa tem uma cabeça muito grande. Muito cabelo, comprido e com caracóis. Tem também duas orelhas, mas estas eram muito pequenas, quase não se viam. Tem dois olhos e um nariz muito batatudo. Uma boca com apenas 4 dentes. Agora vamos ao corpo. Tem um pescoço muito comprido, dois braços muito compridos e duas pernas muito pequenas. Tem duas mãos com apenas quatro dedos. Assim como os pés, tem dois e muito grandes e também, com quatro dedos em cada pé. E por fim, esta pessoa tinha algo de muito especial e muito característico, mas ninguém sabe o que é, por isso, tens a liberdade para tentar descobrir. Desenha o que achas que é.

Figura 14 - Texto criado para a atividade

Aqui iam experienciar que através do mesmo texto e das várias indicações, iam surgir desenhos diferentes, não ia haver nenhum igual a outro. Iam perceber que se misturássemos os desenhos todos, no final eles iam saber identificar qual era o seu, e como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 33), “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ensinam, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros”.

Houve crianças que ao longo da atividade foram dizendo que não sabiam como fazer ou a pedir repetidamente para nós olharmos para os desenhos delas a perguntar se estava bem. Para mim essa foi uma das dificuldades que senti ao longo da atividade, conseguir transmitir à criança que não havia nem o certo nem o errado, que cada criança tinha de realizar a sua própria interpretação de acordo com aquilo que ia ouvindo. E refletindo agora no final, essa era uma das coisas que eu alterava. Numa próxima vez, tendo em conta o que aconteceu, acho importante no início da atividade reforçar e explicar melhor a ideia de que cada criança é capaz de realizar à sua maneira a sua própria interpretação, que não há nem o certo nem o errado.

Para mim no final quando se reuniu o grupo para mostrar os desenhos uns aos outros, foi muito bom ouvir algumas das expressões deles, “Os desenhos estão todos diferentes”; “São todos muito bonitos”, “e especiais”; “O do P. está muito diferente do meu” (figura 15).



Figura 15 - Exemplos de resultados finais da atividade

Tentámos promover um momento de diálogo, em que falassem sobre as suas produções e também daquilo que viam das produções dos outros, pois como referem Lopes da Silva et. al (2016, p. 49), “é fundamental que (...) as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)”. Sem dúvida que este foi um momento marcante e que o grupo sentiu algo de diferente ao realizar aquela atividade, via-se que estavam felizes com os seus desenhos, e que sentiam que o seu desenho estava bom, porque era dele, era especial. Sinto que com esta atividade, ajudou a que o grupo compreendesse melhor, e tivesse uma melhor noção, de que fazer trabalhos diferentes um dos outros é bom, e a oportunidade de mostrarem o que fizeram sinto que também fez a diferença.

E acho bastante importante promover esta ideia do diferente ser bom, em que a criança é capaz de realizar as suas próprias produções, não precisa de ver as dos amigos nem de pedir aprovações, pois como afirmam Lopes da Silva et al (2016, p. 34), “A construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...)”. Esta foi uma das grandes aprendizagens para mim, perceber a importância de dar o reforço positivo à criança, incentivá-la, dizer-lhe que ela é capaz.

Esta experiência de promover a valorização da diferença foi muito enriquecedora, não só pelo impacto positivo das reações das crianças, mas também pela reflexão que me proporcionou sobre a importância de estimular a autoestima e a confiança através das expressões artísticas

### *1.5 O PAPEL DO EDUCADOR*

Enquanto futura educadora, tenho um papel fundamental. Olhando para estas práticas, para mim um aspeto fundamental foi a ligação que criei com as crianças, conseguir criar elos de confiança, onde sentissem em mim um porto seguro. O educador deve ser uma figura de segurança, pois tal como refere Costa (2023, p. 17), a “... relação que este estabelece com a criança é importante para o desenvolvimento da mesma, dado que o adulto é visto como um alicerce na educação da criança”. O educador deve também assumir uma postura ativa, onde esteja atento, reflexivo, e criar “condições para que as crianças aprendam” (Lopes da Silva et. al. (2016, p. 61). Para que isso aconteça é essencial que atue de acordo com aquilo que sente. Como referem Silva et al. (2016, p. 28), “A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de

oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos”. E a verdade é que isto tudo parte do educador. Acho que nesta última PP, tive a certeza e a consciência do verdadeiro papel importante que um educador tem nas crianças. Quando estou no lugar onde realmente sou feliz, rodeada das crianças, defino-me como sendo uma pessoa descontraída, sorridente, amiga, e que gosta de desafios, e é esta pessoa que eu quero que as crianças conheçam e sintam, uma pessoa que saibam que vai fazer a diferença, que vai ajudá-las a crescer, a serem felizes, a passar a mensagem de que elas são capazes, protagonistas e agentes. O educador deve igualmente promover situações e oportunidades onde as crianças consigam colaborar no processo de aprendizagem umas das outras promovendo a cooperação do grupo, pois como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 10) “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam”, então é importante as crianças perceberem que com a ajuda uns dos outros o caminho torna-se mais fácil.

Mata e Pedro (2021, p. 25), afirmam que “Os profissionais da educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças”, e eu, como futura profissional de educação, sinto que estou a fazer essa diferença, a construir o meu caminho aos poucos, a perceber realmente que tenho um papel fundamental nesta construção de promover várias parcerias, e vou continuar a procurar promover esta aproximação. Às vezes parece difícil e impossível, mas eu gosto de desafios, e quando vejo que isso vai ajudar a criança e que vai fazer a diferença, mais vontade e alegria me dá em conseguir promover essas parcerias.

### *1.6 UM ÚLTIMO OLHAR SOBRE ESTA PP*

Enquanto escrevia esta reflexão, posso dizer que senti um misto de emoções, pois foi a última prática do meu percurso académico. Embora tenha sido a etapa final, sei que aprendi coisas novas, enfrentei novas dificuldades, porque a verdade é que estando perante grupos novos, há sempre um processo de adaptação diferente. No início desta prática, como já referi anteriormente, acho que estava mais nervosa pelo que ouvia dizer de fora do que se estivesse só nos meus pensamentos e nas minhas ideias. Ouvia muito que o contexto público era muito mais desafiante, eram grupos mais difíceis, que era complicado conseguirmos ir avante com as nossas ideias, e na minha cabeça só pensava “E agora?” “Como vai ser?”. No entanto, a realidade é que tudo se revelou mais fácil do

que eu inicialmente pensava. Acho que essa foi logo umas das minhas primeiras aprendizagens. Nenhum contexto é igual a outro, e não podemos generalizar os públicos, nem os privados, IPSS... cada contexto é um contexto, e só tenho que pensar que vou para o sítio onde sou feliz, e onde me quero ver no futuro, que é ao lado das crianças. Coisas más, todos os contextos têm, é saber remediar essas situações e torná-las em coisas positivas.

Outra aspeto que aprendi com a educadora, e que foi algo que chamou muito a atenção pois era um ambiente completamente diferente dos antigos contextos em que tinha estado, foi a organização da sala e dos materiais. Como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 5), “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”. A educadora preparou a sala de forma a que todas as crianças tivessem acesso aos materiais, organizou os brinquedos, jogos, folhas, tudo em caixas transparentes para que conseguissem ver o que estava dentro das caixas. Organizou também as áreas da sala em conjunto com o grupo, assim como as regras para cada área e as regras da sala de atividades, e achei isso importante e interessante, pois ela não definiu nada sozinha, e como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 36) é importante haver uma “organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento”.

A educadora cooperante, referiu uma vez numa reunião que “a sala não era para ela mas sim para as crianças”, um espaço onde o grupo se sentisse respeitado, e isso tocou-me de certa forma, porque às vezes esquecemo-nos que o mais importante não é a aparência nem aquilo que nós, educadores, gostamos mais ou menos ou preferimos mais ou menos, mas sim aquilo que o grupo gosta mais ou precisa mais e onde se sinta confortável, e isso para mim foi fundamental, este olhar e cuidado, fez-me lembrar o que realmente importa.

Já em relação a dificuldades, acho que olhando para trás e para todo este percurso percorrido, sinto que havia algumas crianças invisíveis, crianças às quais foi muito difícil chegar. Eram crianças que se não fosse ter com ela ou não as chamasse, passavam despercebidas, ficavam sentadas no seu canto do tapete. Havia dias que

chegava ao final do dia, e pensava, quase que nem tive nem dei conta daquelas x crianças. Sem dúvida que para mim, essa sim, acho que em vez de dificuldade foi mais desafio, foi desafiante para mim conseguir chegar até elas, dar-lhes confiança e um sítio seguro. E é frustrante ao mesmo tempo, porque quando sentia que finalmente estava a conseguir fazer a mudança naquelas crianças, a PP acabou. Quando iniciamos pensamos sempre que é muito tempo e que ainda são muitas semanas, mas não, chegando ao final precisávamos de muito mais tempo.

Olhando para trás estou muito orgulhosa do meu percurso. Mais uma prática, e mais uma experiência onde sinto que consegui crescer. Que seja o fim de um início muito bonito.

## CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o estudo desenvolvido no âmbito desta prática pedagógica, tendo como foco a criação de uma nova área na sala, uma loja, construída em conjunto com o grupo de crianças, com o intuito de compreender de que forma, através da metodologia de trabalho por projeto, a participação ativa das crianças na criação de uma nova área, desde a planificação, execução e exploração da nova área de interesse, pode promover a voz e agência da criança. Este capítulo encontra-se organizado por secções, apresentando em primeiro lugar o contexto, problemática e objetivos do estudo, de seguida o enquadramento teórico, em terceiro lugar a metodologia, de seguida a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões do estudo. Previamente, foi entregue aos pais de todas as crianças do grupo, uma autorização para a recolha de imagens para a realização do estudo (apêndice 2).

#### 2.1.1 Contexto do estudo

O presente estudo foi desenvolvido durante a prática pedagógica em Jardim de Infância II, no ano letivo 2024/2025, entre outubro e dezembro. A investigação desenvolveu-se numa Instituição da rede pública localizada na União de Freguesias Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, que continha apenas duas salas de jardim-de-infância. A sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu este estudo era de grandes dimensões e encontrava-se dividida em nove áreas diferentes (área da casinha, das construções, modelagem, recorte, pintura, desenho, jogos de mesa, biblioteca e a área dos fantoches). O estudo foi realizado na sala de atividades, numa zona específica da sala (figura 16).



Figura 16 - Zona onde foi desenvolvido o estudo

#### 2.1.2 Problemática e objetivos de investigação

Este estudo tem por base a importância de promover a voz e a agência da criança, segundo uma abordagem de projeto. Decidi abordar esta temática, pois foi uma ideia

que surgiu da vontade do grupo de crianças. Havia um espaço na sala de atividades que não era utilizado, e o grupo demonstrou interesse em lhe dar alguma funcionalidade, e tendo em conta que este era um contexto onde o grupo não tinha muito essa liberdade, essa voz e agência, decidi abordar esta temática.

Desta forma surgiu a minha questão de partida, “De que modo a construção de uma nova área, seguindo uma abordagem de projeto, pode promover a voz e a agência da criança?”, cujos objetivos de investigação são:

- i. Proporcionar às crianças a oportunidade de criarem uma nova área, na sala de atividades;
- ii. Analisar a voz e a agência da criança ao longo do processo;
- iii. Compreender de que modo a criança avalia a sua agência ao longo de todo o processo;
- iv. Refletir sobre o papel do educador na promoção da voz e da agência da criança.

### **2.1.3 Pertinência e relevância do estudo**

A pertinência do presente estudo, decorre da importância que atribuo à criança enquanto sujeito ativo e competente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A criação de uma nova área, a loja, em conjunto com o grupo de crianças, constituiu-se como um espaço privilegiado para observar a forma como as crianças participam ativamente na planificação, organização e exploração de um ambiente construído a partir dos seus interesses e ideais. Este processo permite valorizar a sua voz e agência, reconhecendo-as como sujeitos ativos e competentes, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016), ao referirem que é essencial partir das experiências das crianças e dar sentido aos seus saberes e competências únicas. É um estudo pertinente, por também permitir compreender de que forma a criação de áreas, pensadas em conjunto com as crianças, potencia a sua autonomia, identidade e participação nas decisões do quotidiano educativo.

No que diz respeito à comunidade científica este estudo revela-se relevante porque aprofunda a reflexão sobre o papel das pedagogias participativas e da metodologia de trabalho por projeto na promoção de aprendizagens significativas. Como refere Formosinho (2013), ao partir dos interesses das crianças, a pedagogia em participação permite estruturar experiências educativas mais envolventes e contextualizadas. Também Vasconcelos (2012) defende que o trabalho de projeto se traduz num estudo de

temas do interesse das crianças, o que contribui para aprendizagens com maior sentido. Neste caso, a criação da loja tornou-se um espaço de exploração e de construção colaborativa, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, numa perspectiva de educação que respeita os direitos, a voz e a agência da criança.

## *2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO*

### **2.2.1 Desenvolvimento e a Aprendizagem em idade pré-escolar**

O desenvolvimento e a aprendizagem segundo Lopes da Silva et. al. (2016), são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, ou seja estão sempre interligados. No mesmo sentido, Papalia e Feldman (2013), afirmam que a aprendizagem desempenha um papel essencial no desenvolvimento, tanto no crescimento cognitivo, emocional como social da criança, sustentando que o desenvolvimento resulta da aprendizagem. De acordo com Lopes da Silva et. al. (2016, p. 9), é importante ter em conta que “a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” e, por isso, ser fundamental proporcionar às crianças uma variedade de experiências que consigam promover o seu desenvolvimento e aprendizagem nas quais elas possam ter um papel ativo. O brincar é a principal atividade da criança nesta fase. Deve ter também um papel fundamental, pois essas brincadeiras e experiências vão acabar por ajudar e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois como refere Piovesan et. al. (2018, p. 50), “As brincadeiras estão relacionadas ao desenvolvimento social, emocional cognitivo, variando de cultura para cultura e sendo influenciadas pelos ambientes criados pelos adultos”. É através do brincar, que a criança vai explorar o que a rodeia, imitar os outros, e ter relações e interações com os outros (Papalia, Olds 2000, citado por Piovesan et. al.). Em conformidade com esta ideia, Brasil (1998, p. 51) refere que

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (...) Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas

capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A criança na sua segunda infância, vai estabelecendo relações e interações com adultos e com outras crianças, e vai vivendo também experiências que os ambientes sociais e físicos lhes proporcionam criando assim oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et. al. 2016). Assim, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” Lopes da Silva et. al. (2026, p. 8).

Relativamente ao nível do desenvolvimento físico-motor, as crianças em idade pré-escolar segundo Papalia e Feldman (2013, p. 250), “fazem grandes avanços nas habilidades motoras grossas, tais como correr e saltar”. De acordo Tavares et. al. (2020), o desenvolvimento físico desenvolve-se melhor quando realizam brincadeiras “livres, ativas e não estruturadas”. Papalia e Feldman (2013, p.251), defendem que à medida que desenvolvem habilidades motoras, as crianças em idade pré-escolar mesclam continuamente as habilidades que já possuem com aquelas que estão adquirindo para produzir capacidades mais complexas”. Nestas idades já no que diz respeito às habilidades motoras finas, como por exemplo abotoar um casaco, manusear uma tesoura, lápis, caneta, comer sozinha, etc, de acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 251), “envolvem a coordenação olhos-mãos e dos pequenos músculos. De acordo com Tavares et. al. (2020), nesta fase de desenvolvimento, estas atividades onde a criança desenvolve a motricidade fina, vão evoluindo gradualmente. Isto acontece devido ao desenvolvimento cerebral que se vai desenvolvendo rapidamente, onde vai acabar por promover a estimulação de uma aprendizagem mais complexa.

Já em relação ao nível psicossocial, as interações sociais vão se desenvolvendo de forma mais natural nos momentos de brincadeira. Segundo Papalia e Olds (2000) citado por Piovesan et. al. (2018), é nesta “fase que diversos estudos apontam para o desenvolvimento do eu, ou seja, (...) as crianças desenvolvem gradualmente uma compreensão sobre suas emoções” (p. 50). Indo também ao encontro desta ideia Tavares et. al. (2007, p. 55), referem que “A criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico”. Erikson refere que as crianças nesta segunda infância estão a vivenciar “o terceiro

estágio, iniciativa versus culpa”. A criança começa a sentir a necessidade de ter uma aprovação nas diversas ações que vai realizando assim como ser aceite pelo outro, principalmente aqueles que interagem com ela no seu dia-a-dia (Piovesan et. al. 2018). Conforme referem os últimos autores supracitados, “a criança está mais organizada física e mentalmente. A iniciativa e autonomia possibilitam a organização de atividades em torno de uma tarefa ou meta. Demonstra crescente responsabilidade” (p. 50).

Por fim, ao nível do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (2013) refere que as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estágio pré-operatório, referindo ainda que ainda não se encontram predispostas a situações mentais lógicas. Piovesan et. al. (2018, p. 80) referem que a criança no final deste estágio, “ (...) já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações. Nessa fase, são constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo”. É fundamental referir que segundo Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 312), no que diz respeito a este nível de desenvolvimento, estão inseridos “a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade de classificar e a compreensão de número”. No que diz respeito ao uso de símbolos, Papalia e Feldman (2013, p. 259) referem que “as crianças não precisam estar em contacto sensório-motor com um objeto, pessoa ou evento para pensar neles”, e referem ainda que “as crianças podem imaginar que objetos ou pessoas têm outras propriedades além das que eles realmente têm”. Já têm a noção e compreendem que por exemplo se a mãe se disfarçar, não deixa de ser a mãe, ou seja as mudanças não alteram a natureza das coisas, e também já compreendem que os acontecimentos têm causas, já sabem que para acontecer algo é necessário uma ação. No que diz respeito à capacidade de classificar, Papalia e Feldman (2013, p. 259), referem que “as crianças organizam objetos, pessoas e eventos em categorias significativas”. Em relação à compreensão de número, nestas idades as crianças já sabem contar e trabalhar com quantidades. No que concerne à linguagem, quando a criança entra para o jardim-de-infância vai aumentar o seu vocabulário, com o contacto com outras crianças, pela variedade de interesses que se encontram, e até mesmo pela própria ação educativa (Avô, 1998). Papalia e Feldman (2013, p. 272), referem que “as crianças fazem avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe”.

O desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e multifacetado, em que a aprendizagem surge como um elemento estruturante da sua evolução. Como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 9), as crianças são “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente”. Por isso, é essencial reconhecer a criança como um ser ativo e competente capaz de construir conhecimento e desenvolver competências através de interações e vivências. É também importante criar ambientes estimulantes de forma a potenciar o seu crescimento em todas as dimensões, físico-motor, cognitiva e emocional.

### **2.2.2 Voz e Agência da Criança**

A voz e a agência da criança são aspetos fundamentais para promover um desenvolvimento e aprendizagem significativos. Esta ideia vai além de uma escolha, trata-se de um princípio que respeita a criança como pessoa que possui direitos, pois como referem Lopes da Silva et. al. (2016, p. 9)

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

No mesmo sentido, segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 105), a imagem das crianças em pedagogias participativas deriva da identidade real da criança, isto é, “o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprende e como aprende”.

Como referem Lopes da Silva et al. (2016), a criança ao ser a principal personagem no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, dá-lhe a possibilidade de ser ouvida e também de participar nas suas decisões, e esse sentimento que ela vai possuir de agência vai contribuir para melhorar a sua autoestima e identidade. Na mesma linha de pensamento, Oliveira Formosinho (2013, p. 208), diz-nos que é importante ouvir a criança e que a escuta é um processo fundamental, pois promove na criança “a sua colaboração no processo de construção do conhecimento” e o educador ao escutar a

criança irá influenciar a promoção da autoconfiança, e do sentimento de pertença, onde a criança se sente motivada a participar e a explorar o mundo de forma autónoma.

Quando falamos da voz da criança, referimo-nos ao reconhecimento da sua capacidade de expressar ideias, sentimentos, interesses e opiniões sobre questões. Já quando falamos em agência implica reconhecer a criança com “papel (...) ativo e competente” (Oliveira et al., 2022, p. 9), capaz de influenciar o ambiente e de fazer escolhas com base nas suas experiências e vivências. Esta voz e agência não é algo que possamos promover e que fique adquirida, pelo contrário, é algo que se constrói de forma gradual e contínua, e é essencial que as crianças desenvolvam esta competência através de interações com os diferentes intervenientes. É fundamental olhar para o grupo de crianças como seres capazes e competentes, participantes nos momentos com elas relacionados, de forma a dar ênfase à sua participação. Defendendo esta ideia, Anastácio & Machado (2022), referem que é fundamental as crianças terem voz desde o planeamento até à avaliação das suas aprendizagens e dificuldades sentidas. Por isso, é que é fundamental o grupo estar presente em todas as dimensões do processo educativo, desde a planificação das atividades até à forma como são envolvidas nas tomadas de decisão.

O educador, segundo Anastácio & Machado (2022, p 39) deve adotar um papel em que consiga ser “capaz de dar voz às crianças, demonstrar a sua agência e dar visibilidade ao processo de descoberta, às aprendizagens, às capacidades e competências de cada criança envolvida”. Deve reconhecer a criança como um ser capaz e dar-lhe espaço para explorar, questionar e construir conhecimento de forma autónoma, porque Leite (2022, p. 172), afirma que “a validação da voz da criança apresenta-se mais efetiva, não pondo à partida, pela conceção do adulto, a hipótese da mesma já estar errada”, ou seja o educador não deve partir do princípio que a criança está errada, mas sim ouvir as suas opiniões e explorar e descobrir mais acerca do tema/assunto com a criança.

### **2.2.3 Pedagogias Participativas**

A pedagogia é algo que se “organiza em torno dos saberes que se constroem na acção situada” (Formosinho 2009, p. 5). Então, ainda segundo o mesmo autor, a pedagogia participativa sustenta-se numa praxis, uma prática que é fundamentada, situada e contextualizada. De acordo com Formosinho et. al. (2013, p. 7), “A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um -entre -dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um -entre -três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa

e constantemente renovada”. Existem dois modos de pedagogia, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Na visão de Oliveira-Formosinho (2007, p. 57), a pedagogia transmissiva, “centra-se no conhecimento que quer veicular”. É uma pedagogia para a educação de infância que determina um grupo fundamental de conhecimentos indispensáveis, em que a transmissão é crucial para a continuidade de uma cultura e para a sobrevivência de cada pessoa dentro dessa cultura (Oliveira-Formosinho 2007). No que diz respeito a esta pedagogia, “a imagem da criança é a de tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Formosinho et. al. 2009, p. 6). O mesmo autor, refere ainda que em algumas situações, acontece que a criança deixar de ter o papel principal, passando os materiais estruturados a serem o foco da experiência educativa.

A pedagogia participativa é algo que diz respeito e que coloca no centro das atenções as crianças, elas constroem o conhecimento ao participarem nos seus próprios processos de aprendizagem (Oliveira Formosinho et. al. 2009). Também Costa et. al. (p.85) defendem que esta pedagogia “é uma pedagogia de direitos. Resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as”. Nesta pedagogia, como já referido, a criança é o centro das atenções “é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (Formosinho 2013, p. 23). Tem como objetivos envolver as crianças nas experiências da aprendizagem e promover a construção do conhecimento por meio de uma experiência contínua e interativa (Formosinho et. al. 2013). O educador deve ter um papel de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (p. 59), ou seja deve sempre ouvir a criança e acompanhá-la para que ela seja o agente, deve estar lá para apoiar para que ela perceba que é um participante com agência. Ainda é importante salientar que é essencial desenvolver ambientes pedagógicos onde as interações e relações favoreçam atividades e projetos colaborativos, permitindo que tanto a criança como o grupo construam juntos o seu próprio conhecimento e que celebrem as suas conquistas (Formosinho 2013).

Oliveira-Formosinho (2013, p. 58), refere que a grande diferença que existe entre estas duas grandes pedagogias, faz-se analisando: “os objetivos que cada um propõe; a imagem de criança que pressupõe; (...) o ambiente educativo criado; as atividades e

projetos desenvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas; a cultura do envolvimento das famílias”. Algo que também é bastante importante são as interações adulto-criança, em que como refere Formosinho (2007, p. 27), “a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa. É que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa”. É fundamental promover estas interações, e no final refletir e pensar nelas. Formosinho (2007, p. 28), refere que “Mediar a agência da criança requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem onde as interações adulto-criança (s) são fulcrais”.

A pedagogia em participação assenta em diferentes pilares que a orientam, entre os quais salientamos a aprendizagem experiencial, a organização do ambiente educativo, os materiais pedagógicos, a planificação com a criança, a documentação pedagógica e os eixos pedagógicos, (explorar, comunicar, participar, significar, estar, pertencer e narrar). De acordo com Formosinho (2013) os eixos pedagógicos orientam a intencionalidade educativa do educador e interligam-se profundamente contribuindo para a construção de identidades individuais e coletivas. No que diz respeito à planificação, Formosinho (2013, p.29) considera importante que a criança tenha um papel ativo: “a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros”. Aqui o educador deve promover oportunidades em que as crianças possam comunicar, dando as suas opiniões, e de se sentirem escutadas.

Deste modo, a pedagogia participativa não se limita a um conjunto de práticas isoladas, trata-se de uma abordagem que transforma a forma como se entende o processo educativo, promovendo uma visão mais humanista da aprendizagem. Ao respeitar a criança como sujeito de direitos, ao valorizar a sua voz e ao criar contextos educativos ricos em interações, esta pedagogia contribui para uma educação mais significativa, onde a aprendizagem se torna um processo ativo, dinâmico e profundamente ligado à experiência de cada criança.

#### **2.2.4 Metodologia de Trabalho por Projeto**

Segundo Vasconcelos (1998, p. 125), “falar em pedagogia de projeto em jardim-de-infância (...) é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas”, ou seja é um estudo aprofundado do problema/tema sendo definido pelas crianças. É visto como uma

pesquisa que é do interesse das mesmas sendo um motivo de atenção pelos educadores (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 1998). É uma abordagem que é bastante diferente do modelo tradicional, e é cada vez mais usada e defendida, pois está centrada na criança e na possibilidade de ela ter voz, ao contrário do que acontece no ensino tradicional em que existe uma transmissão de conhecimentos que passa do profissional para a criança.

De acordo com os autores Katz & Chard (1989) citados por Vasconcelos (1998), entende-se por trabalho de projeto, “um estudo em profundidade de um determinado tema, a ser levado a cabo por um grupo de crianças. Consideram ainda que este estudo é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças e que é considerado motivo de atenção por parte dos seus educadores” (p.131). Para além disto, o trabalho de projeto é uma metodologia que acaba por envolver todo o grupo estando todas as crianças implicadas, ou seja é uma abordagem centrada nos interesses e necessidades do grupo de crianças. De forma a dar início existe trabalho de pesquisa no terreno, de seguida a planificação e intervenção tendo como objetivo encontrar respostas a problemas que possam surgir do interesse do grupo e com enfoque social (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 1998). O principal objetivo é descobrir mais sobre o mesmo, sendo fundamental ter em conta a previsão de um processo, isto é, ter um ponto de partida, um problema para que possamos resolver ou um desejo de saber mais, esta intenção de mudança responde ao “*porquê*” do projeto. De seguida, a antecipação, ter uma ideia do que se quer mudar de forma a encontrar uma resposta, assim sendo, esta antecipação explica o “*para quê*”. Por fim, a previsão para se chegar onde se pretende, o que implica prever “*como*” conseguir atingir o resultado (Silva, 1998).

A execução destes projetos contribui para o desenvolvimento das crianças, pois vai permitir a integração de várias competências de forma espontânea, por meio de diversas explorações e descobertas ao longo das diferentes fases do projeto propostas por Vasconcelos (2012): Fase I: Definição do problema, onde se formula o problema ou as questões a investigar, as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, e depois de definido, as crianças partilham os seus saberes prévios sobre a temática que se pretende investigar; Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se dá início à investigação, começando a refletir acerca do que vai ser feito?, por onde iniciar?, como vai ser realizado?, divisão de tarefas, organização dos dias, antecipar acontecimentos e recolher os materiais necessários; Fase III: Execução, etapa em que as crianças iniciam

o processo de pesquisa a partir de experiências diretas que consiste na preparação do que se pretende saber, organizando, selecionando e registrando a informação; e por fim a Fase IV: Divulgação/Avaliação, onde a criança deve ser capaz de fazer uma síntese das informações recolhidas e apresentá-la a outros, tendo de referir novos conhecimentos, o que já sabia e os processos realizados ao longo do projeto (Vasconcelos 2012).

É importante ter em conta ao longo da realização do trabalho de projeto, a importância de perceber qual o conhecimento que realmente o grupo de crianças vai tendo sobre o tema que levou ao início do projeto. O educador, será, então, um construtor dos conhecimentos que irão surgindo ao longo do projeto e da interação, assumindo os seus próprios saberes e os saberes das crianças, integrando-os num processo de aprendizagem de conhecimentos, pois tal como refere Vasconcelos (1998, p. 145), “O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta”. Como afirma Leite (2022), devemos de olhar para esta metodologia que apresenta duas diretrizes, uma delas visa o desenvolvimento de competências fundamentais para viver numa “sociedade do conhecimento”, incluindo competências para processar informações, tomar decisões, ter iniciativa e ser criativo. Outra das diretrizes destaca que as aprendizagens se tornam mais relevantes quando partem dos interesses das crianças, onde a intencionalidade educativa está presente nesses interesses.

É importante atribuir um propósito às aprendizagens, ou seja, dar-lhes um significado que motive as crianças, especialmente aquelas que são menos participativas, no diálogo e nas atividades desenvolvidas, pois quando as crianças percebem que estão a trabalhar num projeto que faz sentido para elas, o seu envolvimento e entusiasmo aumentam criando um ambiente educativo mais rico e significativo. O trabalho por projeto representa uma abordagem pedagógica que respeita a individualidade e os interesses das crianças, promovendo assim uma aprendizagem ativa e colaborativa. Ao permitir que as crianças explorem temas de forma aprofundada, esta metodologia potencia o desenvolvimento de competências essenciais, tornando a educação um processo mais significativo, envolvente e adaptado às necessidades de cada criança.

## *2.3 METODOLOGIA*

### **2.3.1 Opções metodológicas**

O presente estudo pretende compreender como é que a construção de uma nova área na sala de atividades pode promover a voz e a agência da criança, tendo como pergunta de partida “De que modo a construção de uma nova área, seguindo uma abordagem de projeto, pode promover a voz e a agência da criança?”, e como objetivos: Proporcionar às crianças a oportunidade de criarem uma nova área, na sala de atividades; Analisar a voz e a agência da criança ao longo do processo; Compreender de que modo a criança avalia a sua agência ao longo de todo o processo; Refletir sobre o papel do educador na promoção da voz e da agência da criança. Assim, tendo em conta os objetivos definidos e a pergunta de partida, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que se procura compreender a temática em estudo através da observação e interpretação das interações, diálogos e ações do grupo de crianças. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, e referem ainda que o investigador tem maior interesse pelo processo do que com o resultado (p.47-51). Neste sentido, neste estudo eu assumi um papel de investigadora estando presente durante todo o estudo e também em contacto direto com o local onde decorreu a recolha de dados. Coutinho (2011, p. 26), refere também que este tipo de investigação visa “ (...) investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo”.

Dentro desta metodologia, o estudo insere-se numa abordagem descritiva e interpretativa. Para Coutinho (2011), este tipo de investigação visa aprofundar ideias e expor significados através da perspectiva dos intervenientes. Entende-se por uma abordagem descritiva por “descrever um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (Fortin, 1996, p.164). Adota ainda uma abordagem descritiva pois os dados recolhidos são em forma de palavras e de imagens, que incluem transcrições de de áudios, dados esses que descrevem os vários comportamentos, ações e ideias que os participantes evidenciaram e que foram, posteriormente, analisados indutivamente. Adota também uma abordagem interpretativa. Ao longo do estudo, eu enquanto investigadora fui sempre colocando várias questões de forma a esclarecer o máximo possível o objeto de estudo (Bogdan e Biklen 1994). Com esta investigação, pretende-se compreender se a construção de uma área de atividades pode criar oportunidades que promovam a voz e a agência da criança, se a criança consegue adotar um papel ativo,

onde sinta que foi agente de todo o processo. Assim, centra-se na interpretação de ações e situações de um grupo de vinte e quatro crianças, onde se procura compreender a temática em estudo através da análise das interações, discursos e ações do grupo de criança, valorizando os significados que atribuem às experiências que vivem ao longo de todo o processo. Aqui o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146) de modo a potenciar uma compreensão ampla do fenómeno em estudo (Fortin, 2009). Este paradigma procura essencialmente a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2011).

### **2.3.2 Participantes**

O presente estudo foi desenvolvido com todo o grupo de crianças, cuja caracterização foi apresentada no início do capítulo I da parte III deste relatório.

### **2.3.3 Procedimentos**

A situação desencadeante emergiu no próprio contexto de PP. Surgiu de um interesse demonstrado pelo grupo de crianças, era algo de que eles falavam que gostavam de ter. A sala de atividades estava dividida em várias áreas, e havia uma zona que não tinha nenhum fim específico, era uma zona vazia. Em conversas com o grupo e também do que ia observando nas suas brincadeiras e nas conversas entre as crianças, diziam diretamente que gostavam de ter outra área para brincar, algo que fosse novidade. Tendo em conta que este era um grupo que não estava habituado a ter poder de decisão na gestão do espaço, considerei, que, face ao interesse das crianças, seria interessante a realização de um estudo desta natureza. Então numa conversa em grande grupo, perguntei se gostavam de construir a tal área nova para brincarem, tendo o grupo respondido que sim.

Ao longo de todo o processo, todos os procedimentos e todas as fases desenvolvidas foram decididas pelo grupo de crianças, foi um processo desenvolvido em conjunto. O projeto foi desenvolvido ao longo de nove semanas de intervenção sempre às segundas-feiras, dia decidido com o grupo para dedicar ao desenvolvimento do projeto. Todas as segundas feiras, em grande grupo, realizámos um breve resumo do que já tinha sido feito e decidido, colocando questões como: “O que temos vindo a falar e a decidir ao longo destas semanas?”; “Lembram-se do que já fizemos”.

Fases da Abordagem de Trabalho por Projeto	Datas	Descrição
Fase I: Definição do problema	7 e 14 de outubro	<p>Após o interesse demonstrado pelo grupo na construção de uma nova área, em grande grupo decidiu-se que íamos construir uma nova área. Todas as crianças deram o seu parecer acerca da área que queriam construir, e como houve ideias diferentes recorremos a uma votação de forma a decidirmos o que realmente fazer.</p> <p>Depois de se decidir que iríamos construir uma loja, construiu-se uma teia de ideias com os contributos das crianças acerca das várias fases necessárias a realizar. Colocaram-se as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que já sabemos sobre uma loja?</li> <li>• O que é que ainda não sabemos e precisamos de saber sobre as lojas, para podermos construir a nossa?</li> </ul>
Fase II: Planificação e desenvolvimento do projeto	21 de outubro 4 e 11 de novembro	<p>Depois da teia de ideias estar construída, decidimos quais as várias fases que íamos desenvolver para conseguir construir a loja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ir visitar uma loja;</li> </ul> <p>Antes de começarmos a construir a nossa loja, dirigimo-nos a uma loja perto da escola, e fomos ver que material é que a loja dispunha. Comprámos algumas coisas para que o grupo presenciasse todo o processo envolvido na compra de um produto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uma lista de todos os materiais/recursos necessários;</li> </ul> <p>Conversámos e anotámos o que achávamos que era necessário para a loja.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois da visita, voltámos a ver os materiais que tinham sido falados, retirámos alguns e acrescentámos outros.</li> <li>• Decidir a disposição dos materiais/móveis da área da loja.</li> </ul> <p>O grupo foi dividido em pequenos grupos, e um grupo de cada vez dirigiu-se à zona onde iria ser construída a</p>

		loja, e em conjunto realizaram um desenho com a disposição que consideravam que os vários móveis e materiais decididos anteriormente deviam ter. No final reunimos em grande grupo, onde cada grupo explicou o seu desenho. Posteriormente realizámos uma votação para ver qual das propostas de organização do espaço da loja era mais votada.
Fase III: Execução do projeto	25 de novembro	<p>Depois de todos conseguirmos arranjar os materiais necessários, e com a disposição decidida, passámos à organização da área. As crianças, com a ajuda do adulto, colocaram os móveis e os materiais na zona da área, tal como estava decidido no desenho selecionado.</p> <p>Posteriormente, foi também decidido como ia ser a logística da área, ou seja, quantas pessoas é que podiam estar no máximo naquela área a brincar.</p>
Fase IV: Divulgação e avaliação	2 e 9 de dezembro	<p>No final do desenvolvimento do projeto, em grande grupo coloquei algumas questões às crianças criando um clima de comunicação entre o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostaram de fazer a Loja?</li> <li>• O que é que gostaram de fazer mais? E menos?</li> <li>• Lembram-se quem é que deu a ideia de construir a loja?</li> <li>• Que materiais é que tivemos de trazer?</li> <li>• Há alguma coisa que não fizemos e gostavam de ter feito?</li> <li>• O que é que foi mais difícil de fazer? E menos?</li> <li>• Agora que já temos a nossa loja, há alguma coisa que não gostam no nosso projeto final?</li> <li>• O que é que aprenderam?</li> </ul> <p>Depois do grupo ter estado a brincar na área perguntei também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de terem estado agora a brincar na loja, há algo de que sentem falta?</li> <li>• Se fossem ajudar os meninos da outra sala a</li> </ul>

		<p>construir uma loja o que lhes diziam?</p> <p>Anteriormente, durante a execução do projeto, como o grupo tem irmãos e primos e brincavam no exterior com as crianças da outra sala, referiram que gostavam de mostrar a loja aos amigos, então em grande grupo realizámos um convite, que fomos entregar à outra sala convidando-os para irem visitar a nossa loja.</p> <p>Durante a visita as crianças organizaram-se para receber os amigos em quatro grupos diferentes, dois dos grupos ficaram à porta da sala onde os receberam e disseram o que é que iam visitar e explicaram um pouco o processo, os outros dois grupos ficaram na área da loja, onde mostraram como é que ficou operacional e responderam às questões dos amigos.</p>
--	--	--

### 2.3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados é uma parte muito importante para a realização de uma investigação, pois estes são fundamentais para a concretização dos objetivos de investigação (Aires, 2015).

Para a recolha de dados, no que diz respeito aos instrumentos, recorri às notas de campo, registos fotográficos e também registos de áudio. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Arthur & Nazroo (2003) citado por Campos et. al. (2021), dizem também que nas notas de campo o investigador deve de registar o que observa de forma a facilitar o processo de análises dos dados recolhidos. E eu enquanto investigadora, ao longo de todo o processo, apesar de ter sempre o recurso do registo áudio, à medida que observava as suas conversas e as suas ações, elaborava as notas de campo. Relativamente aos registos fotográficos e de áudio Traqueia et. al. (2021, p. 45), referem que são um conjunto de técnicas bastante utilizadas “que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação”, ou seja ajudam a compreender melhor as várias situações vividas, pois possibilita a visualização de todos

os momentos, tendo assim “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (Máximo- Esteves, 2008, pp. 49-50).

Em relação às técnicas de recolha de dados, tendo em conta a minha questão de partida e o carácter qualitativo desta investigação, fez-me mais sentido optar pela observação naturalista participante, pois como nos diz Freixo (2010), na observação naturalista há um planeamento e uma organização do que se vai querer observar, e participante onde o investigador tem a oportunidade de intervir e participar na situação estudada sem os restantes elementos perceberem a sua posição, e eu enquanto observadora participante, interagi e participei nos diversos momentos com o grupo de crianças, envolvi-me ativamente no grupo, onde nos diversos momentos de diálogo ia colocando várias questões. A observação participante decorreu ao longo de várias semanas sempre à segunda-feira, dia escolhido em conjunto com o grupo para dedicar ao projeto de investigação.

### **2.3.5 Métodos e técnicas de análise de dados**

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

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo o autor Ghiglione et. al. (1980) citado por Dias (2009, p. 189), a análise de conteúdo “serve para identificar e descrever de forma objectiva, sistemática e quantitativa [ou não], os conteúdos que se manifestem nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais”. Corroborando esta ideia, Amado (2014), também nos diz que esta análise de conteúdo permite ao investigador identificar, descrever e depois então interpretar, de uma forma organizada as informações, sejam elas escritas ou visuais. De acordo com Bardin (2011), esta prevê três fases fundamentais: pré-análise dos dados, onde se organiza o material; exploração do material, onde se realiza uma análise mais aprofundada de acordo com a fundamentação teórica, e a última fase o tratamento dos resultados, onde se apresenta as conclusões e reflexões sobre o que se analisou levando às interpretações inferenciais. Deste modo, foram definidas as seguintes categorias de análise (tabela 1):

Tabela 1- *Categorias de análise de dados*

Categoria	Subcategoria	Descrição
Voz da criança	Capacidade de dar a sua opinião.	Momento em que a criança partilha as suas opiniões, vontades, desejos ou sugestões.
	Capacidade de escolha	Situação em que a criança faz uma escolha autónoma.
	Capacidade para apresentar justificações para as suas escolhas	Situação onde apresenta uma justificação ou motivo para as suas escolhas.
	Capacidade de avaliar o processo	Momentos em que a criança reflete sobre o que fez, como o fez, ou como poderia ter feito, demonstrando consciência do processo de construção e organização.
	Participação em votações/decisões em grande grupo	Situações em que a criança tem de decidir/votar, seja individualmente ou em grupo, para a tomada de decisões.
Agência da criança	Autonomia	A criança age por si só, sem precisar ou depender da ajuda do adulto ou dos pares.
	Planificação/Planeamento	A criança propõe formas de organização, define etapas ou pensa em estratégias para alcançar determinado objetivo no projeto.
	Implementação/execução do projeto	A criança participa na concretização do projeto, organizando o espaço, distribuindo tarefas ou realizando ações de forma autónoma.

## 2.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo da dimensão investigativa, procedo à apresentação e discussão dos resultados obtidos relativos aos dados recolhidos ao longo de todo o processo. A análise incide sobre os dados recolhidos através das observações, notas de campo, e transcrições dos áudios realizados. Estes dados foram organizados seguindo como orientação as categorias e respetivas subcategorias de análise definidas anteriormente na tabela 1.

Após a recolha e organização dos dados e das evidências registadas durante o desenvolvimento do projeto, procedeu-se à respetiva análise e interpretação. A análise está organizada em quatro tópicos diferentes, correspondentes às fases do trabalho de projeto definidas por Vasconcelos (2012). Para cada uma das fases, apresentam-se e discutem-se as evidências recolhidas que permitiram inferir as competências desenvolvidas pelas crianças, analisadas à luz do enquadramento teórico previamente estabelecido. A análise dos dados destaca a voz e a agência da criança ao longo de todo o processo, nomeadamente através da expressão de ideias, opiniões, da tomada de decisões em grupo, da planificação e de todo o envolvimento na concretização do projeto. As evidências são discutidas em articulação com as pedagogias participativas e com a metodologia de trabalho de projeto, permitindo compreender como as crianças participaram de forma ativa na construção da nova área.

### **Fase I do projeto**

Numa primeira fase do projeto, após o grupo ter demonstrado interesse e vontade em construir uma nova área, construiu-se uma nuvem de ideias de forma a reunir todas as informações necessárias. Todas as crianças deram o seu parecer acerca da área que queriam construir, e como surgiram ideias diferentes recorremos a uma votação de forma a decidirmos o que realmente desenvolver (apêndice 3).

No que diz respeito à categoria **voz da criança**, a análise dos dados permitiu identificar diversas manifestações da mesma, nomeadamente através da expressão de opiniões, da tomada de decisões, da justificação de escolhas, da participação em decisões de grande grupo e da reflexão sobre o processo em que esteve envolvida. De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), reconhecer a voz da criança implica valorizá-la como sujeito de direitos, capaz de contribuir ativamente para o seu percurso educativo e para a construção do conhecimento. Como já referido, desde os primeiros momentos que as crianças demonstraram grande entusiasmo ao serem convidadas a pensar numa nova

área para a sala. Expressões como C.: “*Eu quero um consultório médico*”; F.: “*Eu quero uma loja de brinquedos*” ou A.: “*Eu quero um cabeleireiro para fazer tranças*” evidencia a capacidade de dar opinião de forma autônoma e significativa. Estes momentos são fundamentais, pois de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), a escuta é um princípio central na construção partilhada do conhecimento, pelo que é fundamental ouvir aquilo que as crianças dizem, e valorizar as suas ideias sem as condicionar.

No que diz respeito à **capacidade de escolha**, perante a diversidade de ideias apresentadas ao longo de todo o processo, houve vários momentos onde recorremos a votações, método sugerido pelo grupo, B.: “*uma votação*”, pois já era algo com que estavam familiarizados, o que permitiu que cada criança expressasse livremente a sua preferência. Este processo de escolha reforça a autonomia individual e promove a responsabilidade do grupo, princípios essenciais na construção de uma pedagogia participativa no contexto educativo (Anastácio & Machado, 2022). Há evidências que também mostram que algumas crianças já conseguem **apresentar justificações para as suas escolhas** revelando raciocínio e sentido prático, “S.: *Quando falta a comida vamos à loja comprar*” ou “M.: *No outro ano tínhamos um consultório médico, agora queremos outra área para brincar*”. Estas intervenções indicam que as crianças atribuem sentido às suas escolhas com base nas suas vivências e necessidades.

Ainda no âmbito da categoria **voz da criança**, insere-se a **capacidade de avaliar o processo**. Embora não haja tantas evidências desta subcategoria, as que destaquei demonstram que algumas crianças do grupo já têm consciência relativamente a alguns processos daquilo que as rodeia, neste caso relativamente à construção de uma nova área, neste caso de uma loja. Uma das crianças refere “B.: *Temos de saber como se constrói uma loja, para depois construirmos a nossa*”, e outra criança afirma “T.: *Temos de saber também quem é que arruma as coisas da loja. E como vamos organizar os produtos.*” Estas intervenções revelam a existência de pensamento crítico e de consciência acerca das etapas necessárias para concretizar o projeto, mostrando, de certa forma uma reflexão por parte das crianças perante aquilo que é necessário fazer. Pode-se afirmar que, tal como refere Oliveira Formosinho (2013), ao escutarmos a criança e lhe darmos espaço para questionar e intervir, promovemos a sua autonomia e a sua capacidade para refletir sobre as suas aprendizagens e sobre o processo em que está envolvida, o que também permite que construam conhecimento, autoconfiança e sentido de pertença, ao mesmo tempo que participam de forma ativa no planeamento e reflexão.

No que diz respeito à **participação em votações/decisões em grande grupo**, tentei sempre promover vários momentos onde o grupo tivesse oportunidade de tomar decisões, sempre com o objetivo de envolver as crianças nas escolhas deste processo de construção da área. Como referem Anastácio & Machado (2022), quando damos espaço às crianças para participarem, elas desenvolvem competências e sentem-se agentes do seu próprio processo de aprendizagem. E como se pode observar nas evidências desta categoria, são vários os momentos onde as crianças interviram para dar diferentes propostas de área, e propostas de loja, e como já referi anteriormente, foi sempre por iniciativa do grupo realizar uma votação para chegar a um consenso em grande grupo. Nas votações, as crianças davam as suas ideias, e depois cada criança levantava o dedo uma única vez para votar na opção que preferia, e foi sempre algo feito de forma clara “Mestranda: *Então nós vamos dizer as ideias e quem quiser essa ideia coloca o dedo no ar, mas só podem colocar o dedo no ar uma vez, combinado?*”. Este processo repetido de votações em grande grupo, permitiu reforçar o sentimento de pertença e envolvimento, criando uma rotina participativa em que as crianças compreendiam que a sua opinião era valorizada, pois tal como defendem Oliveira et. al. (2022), a participação das crianças em decisões que lhes dizem respeito contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, e do sentido de responsabilidade. Para além disso, esta forma de organização do grupo reflete os princípios das pedagogias participativas, nas quais as crianças são consideradas sujeitos ativos no seu processo educativo.

Em relação à categoria **agência da criança**, na subcategoria **autonomia**, uma das crianças disse de forma espontânea “M.: *Eu já sei o que quero construir*”, antes mesmo de serem apresentadas as opções em grupo. Este tipo de atitude demonstrou-me que, quando se criam contextos de confiança, as crianças sentem-se seguras para tomar decisões e expressar os seus desejos com autonomia, e tal como defende Lopes da Silva et. al. (2016), é essencial criar oportunidades para que as crianças possam agir por si, contribuindo de forma ativa para o seu processo de aprendizagem.

## **Fase II do projeto**

Após a decisão de construir uma loja de frutas e legumes, continuou-se o trabalho que se iniciou na fase anterior. Nesta segunda fase do projeto, centrada na planificação da nova área, foram diversas as evidências da **voz e agência** das crianças (apêndice 4). Conforme refere Vasconcelos (2012), esta etapa corresponde ao momento em que as

crianças começam a refletir sobre o que vai ser feito, organizando ideias, antecipando acontecimentos e planejando ações. Nesta fase as crianças demonstraram capacidade de organizar o pensamento, mobilizar conhecimentos e imaginar possíveis formas de concretização do espaço idealizado.

No que diz respeito à categoria **voz da criança**, as crianças demonstraram **capacidade para dar a sua opinião**, como se pode observar em frases como “L.: *eu gostava de ter as moedas e o dinheiro com a máquina para pagar*” ou “A.: *gostava de ter as prateleiras com as frutas e os legumes*”. Estas intervenções refletem a valorização da opinião da criança e a promoção da sua participação ativa, indo ao encontro do que defende Oliveira et. al. (2022), ao salientarem a importância de envolver as crianças desde o planeamento até à avaliação das suas aprendizagens. Importa também realçar mais uma vez, a **capacidade** que as crianças tiveram para **justificarem** as suas escolhas com base nas experiências pessoais. Oliveira Formosinho e Pascal (2019), sublinham a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo e competente, e durante esta fase foram promovidos momentos onde cada criança teve a possibilidade de comunicar as suas ideias individualmente, desenhar os seus contributos e participar ativamente na construção do projeto. Esta abordagem valorizou a voz da criança, tanto ao nível da expressão de opiniões como da **capacidade de justificar escolhas**, como por exemplo: “R.: *precisamos de um carro para os alimentos, quando eu vou às compras eu vou no carrinho mais a mãe*” ou “B.: *na loja tivemos de pagar a farinha e a canela*”. Esta ligação à experiência pessoal reforça o princípio de que a criança constrói conhecimento com base nas suas vivências (Lopes da Silva et. al., 2016).

A **capacidade de escolha** destacou-se principalmente pela escolha dos materiais ou partes que a loja iria ter, e na escolha da disposição que esses materiais iam ter na área. Esta subcategoria também se destacou através da realização de votações em grande grupo para decidir, então, quais seriam os materiais necessários e a disposição dos materiais na loja. As crianças participaram nesse processo de forma consciente, como revela a criança MY ao dizer “*ganhou a fruta, eu votei nessa*”. Esta prática permitiu que todas as crianças fossem ouvidas, e que as decisões refletissem as preferências do grupo, tal como é defendido na pedagogia em participação, sobre a escuta ativa e a valorização das escolhas da criança (Formosinho, 2013). Do mesmo modo, também promoveu o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, onde as crianças

puderam aprender a respeitar e a aceitar a escolha coletiva, a escolha do grupo todo, mesmo quando esta difere da sua escolha ou preferência individual.

No que diz respeito à **capacidade de avaliação do processo**, surgiu de forma espontânea em momentos de reflexão e de conversas em grande grupo, como quando a criança F. referiu que “*falta desenhar as prateleiras para os legumes e frutas não caírem*” ou quando a criança MY disse que “*agora quando for ao Pingo Doce com a mãe, vou ver o que há lá*”. Estes momentos revelam consciência sobre o que foi feito e o que ainda pode ser melhorado, o que mostra que as crianças participaram no planeamento do projeto.

A **participação de todo o grupo nas votações** surge como ferramenta de escuta e valorização da participação de todo o grupo. O grupo foi chamado a votar e depois a contar os resultados, envolvendo-se de forma ativa em todo o processo, “Mestranda.: *Agora que todos já votaram, o que temos de fazer?*”, “A.: *Contar os legos.*” (figura 17 e 18)



Figura 17- Criança a votar



Figura 18 - Votação final

Esta forma de participação ajuda as crianças a sentirem que pertencem ao grupo e que têm responsabilidades. Como dizem Lopes da Silva et. al. (2016), quando as crianças participam de forma ativa, isso ajuda-as a construírem a sua identidade, a sentirem-se bem consigo próprias e a perceberem que são capazes de fazer a diferença.

Em relação à categoria **agência da criança**, esta ficou visível na capacidade de a criança conseguir planear, tomar decisões e agir de forma autónoma em diferentes momentos do projeto. A **autonomia** foi promovida não só através da expressão de ideias, mas também pela possibilidade de as crianças desenharem, construírem e representarem os seus pensamentos numa forma onde se sentiam à vontade, e que era algo a que habitualmente recorriam, o desenho. A escolha do que desenhar, a forma

como o fariam e a explicação do significado dos seus desenhos foram momentos reveladores de intencionalidade do processo educativo. Estas manifestações de iniciativa por parte do grupo, como ir ao supermercado, observar materiais ou sugerir tirar fotografias e desenhar, mostram a autonomia da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo. Esta atitude autónoma confirma a perspectiva de Erikson (Piovesan et al., 2018) sobre a fase da iniciativa versus culpa, na qual a criança busca afirmar-se e ser aceite nas suas ações.

No que toca à **planificação**, acima já foram evidenciados comentários das crianças que salientam um pensamento orientado para a organização e planeamento do projeto. A planificação surgiu de forma clara quando as crianças enumeraram os materiais necessários, a sua distribuição e as funcionalidades desejadas para cada elemento da loja. De acordo com Vasconcelos (2012), esta fase de planeamento é essencial no trabalho de projeto, pois permite envolver as crianças na construção do mesmo, e o grupo de crianças foi referindo algumas ideias como “B.: *saber como se constrói uma loja*”, depois “A.: *tínhamos de pintar*” e T.: “*arrumar os produtos*”. Foram também enumerando já alguns elementos/materiais necessários como “prateleiras, máquina para pagar, caixas para as frutas, o telhado, os móveis e os carrinhos” e também pensaram na disposição dos elementos no espaço, como se pode verificar nas intervenções “M.: *os móveis para pôr as frutas*”, “A.: *a caixa registadora para pagar*” ou “P.: *o telhado e as paredes para dividir*”. Estas evidências revelam o desenvolvimento do pensamento simbólico e a capacidade de organização, características próprias do estágio pré-operatório descrito por Piaget, onde a criança começa a conceptualizar e representar mentalmente os elementos à sua volta. Mostra também a capacidade de organizar mentalmente a construção do espaço, antecipando o que seria necessário. Estes momentos permitiram-me observar como as crianças são capazes de participar na planificação do que pretendem fazer, antecipando necessidades e pensar nas diferentes etapas necessárias para o desenvolvimento de um projeto, neste caso a construção da loja. Esta capacidade revela o envolvimento das crianças na planificação do projeto e uma aprendizagem baseada na exploração e na observação do mundo real, daquilo que acontece à volta da criança. No que toca a esta subcategoria, acho importante realçar a importância que foi ouvir sempre as opiniões e as ideias da criança, dar relevância e mostrar sempre abertura para “todas as ideias são boas”, pois tal como Leite (2022) refere, quando a criança sente que as suas ideias são levadas a sério, aumenta o seu

sentimento de pertença e motivação para participar. A **execução do projeto** também se revelou um momento marcante da agência das crianças. A concretização das ideias através do desenho e da organização da área “A .: *eu quero desenhar a máquina*”, “L .: *eu agora vou desenhar os legumes e as frutas*”, (figuras 19 e 20) mostra o envolvimento ativo das crianças na planificação do projeto.



Figura 19 - Crianças a desenharem a disposição da loja



Figura 20 - Desenhos finais dos grupos

A criança, aqui, é vista como construtora do seu próprio espaço educativo, competente, ativa e capaz, tal como defende a pedagogia participativa (Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). O momento da votação com peças de lego para escolher o desenho mais representativo, revelou-se uma estratégia eficaz para garantir a participação de todas as crianças, permitindo-lhes escolher qual o desenho final da loja. Esta prática vai ao encontro da proposta de Anastácio & Machado (2022), que, como já referido anteriormente, defendem que a criança deve ter voz desde a planificação até à avaliação. A contagem das peças e a atribuição de um número a cada desenho, promoveu o respeito pelas decisões do grupo.

### **Fase III do projeto**

Na terceira fase do projeto, centrada na **execução e operacionalização da área da loja**, continuou a evidenciar a participação ativa das crianças e a forma como foram sendo sujeitos do seu próprio processo educativo (apêndice 5). Avançámos para a execução da nova área dando continuidade ao trabalho que tinha sido previamente planificado com o grupo. Com os materiais já reunidos e a disposição decidida em conjunto, as crianças numa primeira parte organizaram o espaço, colocando os móveis e os materiais nos locais definidos no desenho selecionado. Numa segunda parte, para além da montagem da área, foram ainda tomadas decisões em grande grupo, como a escolha do nome da

loja e o seu funcionamento. De seguida, apresento e analiso as evidências recolhidas nesta fase, à luz do enquadramento teórico.

Depois de decidida a disposição dos materiais na área da loja, passámos então à organização da área da loja, que é um momento fundamental no processo de concretização do projeto, marcando a passagem da planificação para a ação. O grupo foi dividido em pequenos grupos, e então as crianças organizaram a disposição dos diferentes materiais. Cada grupo ficou com uma tarefa específica, como a colocação dos móveis com a ajuda do adulto, a arrumação dos alimentos, a organização da zona de pagamento, e a arrumação dos sacos, carrinhos e cestos (figura 21).



**Figura 21 - Arrumação dos materiais**

Esta etapa foi uma oportunidade concreta da **agência da criança**, onde assumiram um papel ativo na organização do espaço, puderam fazer escolhas, tomar decisões em grupo e responsabilizaram-se pelas tarefas a desempenhar. Algo que registei nas notas de campo e observei em todos os grupos, foi a capacidade que as crianças tiveram em decidir o que é que cada criança do grupo arrumava, onde conseguiam fazer de forma independente a distribuição do que cada um fazia. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), a criança deve ser vista como sujeito de direitos, competente e capaz, cuja participação contribui para um envolvimento mais profundo no processo de aprendizagem. A implicação das crianças na organização da área, potenciou não só o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, como também uma maior apropriação do espaço criado, um espaço pensado, discutido e construído pelo grupo.

Depois desta etapa da organização da área, seguiu-se um momento em grande grupo onde foram discutidas e tomadas algumas decisões no que diz respeito ao funcionamento da área enquanto brincadeira. Este momento foi registado em áudio, e

analisado na tabela de categorias e subcategorias, o que permitiu aprofundar e compreender a forma como as crianças exerceram e utilizaram a sua voz e agência na construção da nova área.

Na subcategoria **autonomia**, manteve-se visível a valorização da **voz da criança**, com várias crianças a apresentarem ideias em diferentes momentos. A escolha do nome da loja foi exemplo disso, com sugestões como “S.: *Loja das frutas*”, “J.: *Loja das comidas*”, “R.: *Continente*” ou “G.: *Pingo Doce*”. Ainda que algumas referências fossem a marcas comerciais, este momento permitiu às crianças expressar as suas preferências, o que demonstra conhecimento do mundo real. Esta participação evidencia, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2006), um ambiente pedagógico que reconhece a criança como sujeito competente e portador de saberes. Também durante a decisão de como iria funcionar a área, a criança M. sugeriu: “*Quando estivermos na casinha, podemos ir à loja comprar coisas para levar para a casinha*”, e com esta sugestão, mostrou que foi capaz de pensar numa solução para a organização da brincadeira, onde ligou a área da loja à área da casinha, o que tornou o projeto ainda mais rico e com mais sentido para o grupo.

A votação, mais uma vez foi uma ferramenta essencial para a tomada de decisões em grupo. A escolha do nome da loja foi feita através de uma votação em grande grupo promovendo a participação equitativa, onde cada criança teve oportunidade de dar a sua opinião ao levantar o dedo em resposta ao nome preferido para a loja. Também mais uma vez, a metodologia de trabalho de projeto revelou-se promotora da **participação do grupo**. As crianças voltaram a envolver-se de forma ativa em decisões partilhadas, como se observou então no momento da votação do nome da loja. A evidência “*Vamos votar*” partiu das próprias crianças, o que mostra a capacidade de tomada de decisão e a repetição de estratégias que já eram familiares do grupo. Esta prática promove a pertença, a escuta e o respeito mútuo, pilares centrais da pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Algumas crianças **justificaram as suas escolhas** relacionadas com o funcionamento da loja, como a necessidade de “J.: *um saquinho para pôr os alimentos*” ou a consciência de que “R.: *não podemos ir embora sem pagar*”. Estes exemplos revelam que as crianças já têm a noção de certas situações sociais e práticas reais associadas ao ato de comprar, demonstrando não só raciocínio lógico como capacidade de transferir

aprendizagens para o jogo simbólico. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), esta competência está ligada à construção da identidade e à capacidade da criança de se posicionar e argumentar com base nas suas vivências.

No que diz respeito à subcategoria **capacidade de avaliar o processo**, foi notório alguns momentos de avaliação do funcionamento da área por parte do grupo de crianças. A evidência “A.: *para depois quando forem outros meninos brincar poderem ir fazer também compras*” revela não só a preocupação com a continuidade da brincadeira, como também uma consciência de grupo e de partilha dos recursos. Esta observação mostra que a criança pensou sobre o que fizeram e sobre como a loja vai continuar a ser usada, preocupou-se com os colegas, o que revela que está a aprender a pensar de forma crítica e a ser mais responsável.

Em relação à categoria **agência da criança**, na subcategoria **autonomia**, o desejo das crianças em quererem brincar na nova área “Criança T.: *Eu quero ir já brincar para a loja*” expressa de uma forma simples mas significativa, o entusiasmo e o envolvimento das crianças no projeto, assim como a sua vontade de querer agir de forma autónoma na nova área que construíram. Esta autonomia é um indicador de apropriação do espaço e da confiança da criança naquilo que desenvolveram, onde as crianças se sentem responsáveis e motivadas para explorar a área que idealizaram e construíram.

No que diz respeito ao **planeamento**, nesta fase do projeto, centrou-se mais no funcionamento da logística da nova área, o número de crianças que podiam estar no máximo na área, a relação com a área da casinha e o funcionamento simbólico da loja. A sugestão em “dar um nome à loja” surgiu das crianças, o que evidencia **autonomia** na organização do espaço. Este envolvimento no planeamento traduz-se numa prática pedagógica centrada na escuta e na participação ativa, conforme proposto por Oliveira-Formosinho (2009), onde a criança é protagonista na construção do seu percurso educativo. Na sequência da planificação, as crianças envolveram-se na **concretização e execução** da área, não apenas em termos físicos, mas também ao nível da organização e logística da brincadeira na área nova. A integração de elementos como o dinheiro ou o cartão de pagamento “R.: *Sim ou o cartão, não podemos ir embora sem pagar*”, a reposição dos materiais “*no fim de brincarem as coisas que forem da loja, têm de voltar para a loja*” e a articulação com outras áreas da sala, neste caso a área da casinha, revelam uma compreensão funcional e simbólica do espaço, que só é possível quando as

crianças participam verdadeiramente na construção dos projetos onde brincam e aprendem. Tal como preconizado por Leite (2012), a criança torna-se aqui coautora do seu processo de aprendizagem, com o adulto a assumir o papel de facilitador e não de condutor.

#### **Fase IV do projeto**

Nesta fase final do projeto, foram recolhidas evidências da voz e agência das crianças através da concretização de um convite como forma de divulgação do projeto para a outra sala do Jardim de Infância, e de uma conversa de grupo orientada para a avaliação do processo vivido ao longo das semanas do projeto. A análise das transcrições (apêndice 6) permite observar que as crianças revelaram envolvimento e reflexão crítica sobre as aprendizagens realizadas, como também sobre o percurso coletivo da construção da nova área da sala, a loja.

No final do projeto, o grupo demonstrou interesse em partilhar o resultado (figura 22) do seu trabalho com os colegas da outra sala do jardim-de-infância.



Figura 22 - Resultado final da área da loja

Foram as crianças que deram a ideia de convidar a outra sala para visitar a loja, mostrando assim a sua **capacidade de dar opinião** e de propor ideias, tiveram a **autonomia** de querer mostrar algo que construíram a alguém que conhecem e com quem gostam de brincar. De forma a conseguir concretizar esta ideia, mais uma vez, propuseram fazer algo com que se sentem à vontade de fazer e que gostam, um desenho como forma de convite. Cada criança foi desenhar o seu contributo, algo relacionado com o projeto (figura 23), para depois irem então entregar à outra sala (figura 24), o que revela que estavam a **planear** e a organizar os passos necessários para concretizar essa partilha.



Figura 23 - Crianças a desenharem o convite e o convite final



Figura 24 - Crianças a entregarem o convite

Durante a visita, as crianças mostraram grande envolvimento ao se dividirem em pequenos grupos com funções diferentes, umas ficaram à porta da sala a receber os colegas e a explicar o que tinham feito, outras ficaram na loja a mostrar o espaço e a responder às perguntas (figura 25).



Figura 25 - Visita da outra sala após o convite

Esta forma de se organizarem demonstra que foram capazes de **executar** o plano e de **agir com autonomia**, sem dependerem sempre dos adultos. Tudo isto mostra que o grupo de crianças esteve mesmo envolvido no projeto do início ao fim, e que, tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), quando a criança é escutada e valorizada, consegue pensar, planear, agir e até partilhar aquilo que aprendeu com os outros. Esta vontade de mostrar a loja foi mais uma evidência de que o projeto fez sentido para elas e lhes deu espaço para participarem de forma verdadeira.

No que diz respeito à avaliação do projeto realizado com o grande grupo, ao nível da **voz da criança**, foi evidente a **capacidade de expressar opiniões**, desejos e interesses relativamente ao projeto. As crianças referiram aspetos que mais apreciaram, como “F.: *De decidir que íamos ter uma nova brincadeira*”, “A.: *Gostei de fazer o desenho da loja*”, “R.: *Enfeitar a loja com os materiais*” ou mesmo a integração da nova área “M.: *Eu gostei de poder estar na casinha e ir poder buscar fruta à loja*”. Estas evidências mostram o reconhecimento do seu papel ativo no projeto, alinhando-se com a perspetiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2006), de que quem escuta a criança, é saber respeitar a sua capacidade de pensamento, criatividade e tomada de posição.

A **capacidade de escolha** surge em momentos decisivos do projeto, como o desejo inicial de ter uma loja para brincar ou a valorização da possibilidade de ir da casinha à loja. As escolhas feitas pelas crianças, revelam uma percepção clara do seu papel na construção da experiência. Verificou-se ainda a **capacidade de justificar** estas escolhas, com crianças a explicarem, por exemplo, que “P.: *construir coisas é difícil*” ou que gostaram de desenhar “RT.: *porque gostam de fazer desenhos*”. Estas justificações, embora simples, evidenciam processos de tomada de consciência sobre os seus próprios interesses e dificuldades, aspetos essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, como destacado por Katz e Chard (2000) no contexto da pedagogia de projeto.

A **capacidade de avaliar o processo** foi especialmente importante nesta fase, pois várias crianças conseguiram pensar e falar sobre aquilo que fizeram, o que aprenderam e como o fizeram. Referiram, por exemplo, que aprenderam a pagar as compras “G.: *Aprender a pagar as compras*” ou como funciona agora a loja durante as brincadeiras “RT.: *Também como é que funciona a loja agora para brincar.*”. Também mostraram que perceberam o que é preciso fazer para manter a área organizada, “P.: *Depois quando é para arrumar temos de levar os alimentos outra vez para a loja.*” Estes momentos mostram que as crianças compreenderam bem o projeto, tanto na parte prática como na forma como se organizavam e colaboravam, o que vai ao encontro da ideia de que a criança é capaz de pensar sobre o que faz e de melhorar, como defendem Oliveira-Formosinho & Araújo (2011).

No que diz respeito à **agência da criança**, foram observadas evidências de **autonomia**, como quando disseram que trouxeram coisas de casa “G.: *E tem lá coisas minhas que eu trouxe*” ou que “J.: *Nós podemos mexer nas coisas e ver os produtos e aquilo que queremos comprar.*” Estas atitudes mostram que as crianças se sentem à vontade no espaço e sabem o que estão a fazer nas brincadeiras, o que reforça a ideia de criança ativa e responsável, defendida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2011). A **agência** também apareceu na parte do **planeamento**, quando algumas crianças disseram que foi preciso pensar num nome para a loja, algo simples, mas que mostra que perceberam que há passos a seguir num projeto. Esta capacidade de planear está ligada à ideia de que a criança tem um papel importante e pensado na construção do que vai acontecer.

## 2.5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

### 2.5.1 Conclusões do estudo

O presente estudo surgiu da vontade de descobrir e compreender de que forma a a construção de uma nova área através da metodologia de trabalho por projeto, poderia contribuir para a promoção da voz e agência da criança no contexto de jardim-de-infância. Ao longo da prática pedagógica, foi notório o interesse do grupo em transformar um espaço vazio da sala, o que deu origem à ideia da construção de uma nova área, a loja, e assim, surgiu a seguinte questão de partida que orientou esta investigação e à qual se procurou dar resposta: *De que modo a construção de uma nova área, seguindo uma abordagem de projeto, pode promover a voz e a agência da criança?*

Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação que sustentaram o percurso do estudo: i) Proporcionar às crianças a oportunidade de criarem uma nova área, na sala de atividades; ii) Analisar a voz e a agência da criança ao longo do processo; iii) Compreender de que modo a criança avalia a sua agência ao longo de todo o processo; iv) Refletir sobre o papel do educador na promoção da voz e da agência da criança.

Os dados recolhidos e analisados ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, evidenciam uma participação ativa, consciente e reflexiva por parte do grupo de crianças. As crianças foram capazes de expressar as suas opiniões, justificar as suas escolhas, tomar decisões em grande grupo e também de participar tanto na planificação do projeto como, posteriormente, na execução do mesmo, da nova área da sala de atividades, algo que surgiu do interesse do grupo. Observaram-se também momentos significativos da **voz da criança**, como a partilha de ideias, sugestões e justificações baseadas nas suas vivências, assim como a sua participação em votações e decisões em grande grupo. No que diz respeito à **agência da criança**, foram também observados momentos significativos. Destacam-se intervenções autónomas, a capacidade de planear, antecipar necessidades, organizar os materiais e refletir sobre o funcionamento da nova área. Ao longo de todo o processo, verificou-se ainda uma forte valorização da escuta e da participação das crianças, o que promoveu a construção conjunta do conhecimento. O envolvimento das crianças, prolongou-se até à fase de divulgação do projeto, onde demonstraram capacidade para planear, partilhar com os colegas e refletir sobre as suas aprendizagens. Os dados recolhidos revelaram um percurso pedagógico

marcado pela participação, tomada de decisão e construção coletiva do conhecimento, o que permitiu dar resposta aos objetivos delineados.

No que concerne ao **primeiro objetivo**, este revelou-se não só atingido, como fundamental para o envolvimento e motivação do grupo. Desde os primeiros momentos, que foi evidente o interesse e o entusiasmo das crianças a pensar sobre o que gostariam de construir naquele espaço vazio. As crianças participaram de forma ativa e contínua em todas as fases do projeto, desde a identificação do espaço vazio até à construção da nova área que escolheram, a loja. Esta participação foi visível nos momentos de decisão em grande grupo, como na escolha do tema da área através de votações em grande grupo, na planificação do espaço e na seleção dos materiais necessários. Para além da concretização física da loja, esta oportunidade permitiu às crianças envolverem-se no planeamento e na organização simbólica da nova área, contribuindo com ideias, desenhos e propostas que foram tidas em conta ao longo de todo o processo. Este envolvimento, confirmou que, ao serem desafiadas a criar algo que parte dos seus interesses, as crianças não só assumem um papel ativo, como se tornam agentes da mudança no seu contexto educativo, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), ao referirem a importância de uma pedagogia participativa onde a criança é vista como sujeito de direitos, competente e capaz de tomar decisões. A abordagem de trabalho por projeto, também se revelou adequada e fundamental para tornar possível esta participação, respeitando sempre os interesses e a voz do grupo. A criação da loja resultou assim, de um percurso partilhado, no qual a criança foi protagonista, tendo tido oportunidade de pensar, decidir, planear e agir sobre o seu contexto. Este tipo de envolvimento reforça o sentimento de pertença e autoestima, permitindo à criança perceber que tem poder de influência sobre o mundo à sua volta (Lopes da Silva et. al., 2016).

No que diz respeito ao **segundo objetivo**, ao longo das diferentes fases do projeto, foi possível observar vários momentos onde as crianças fizeram ouvir a sua voz e exerceram a sua agência. Ao longo do projeto, as crianças não se limitaram a responder a perguntas ou a seguir instruções, elas foram protagonistas. A sua voz foi ouvida não apenas na escolha da área a criar, mas também na definição de materiais, na organização do espaço e até na logística da brincadeira, demonstraram autonomia nestas tarefas, como desenhar, distribuir os objetos na área e organizar a apresentação final da loja.

Este envolvimento demonstra uma prática pedagógica que valoriza o poder de ação das crianças e as reconhece como participantes ativos nas suas aprendizagens, tal como referido por Lopes da Silva et. al. (2016). Para além disso, a agência revelou-se na capacidade de antecipar necessidades, propor soluções e mobilizar aprendizagens anteriores. Por exemplo, quando uma criança sugeriu que “faltavam prateleiras para os legumes não caírem”, demonstrou pensamento para o planeamento. A criança não só diz o que pensa, mas age com intenção, refletindo sobre o espaço e propondo melhorias. Esta capacidade de intervir e transformar o ambiente educativo, revela a construção de uma identidade ativa e competente, em concordância com o que nos diz Vasconcelos (2011), ao afirmar que as crianças devem ser vistas como construtoras do seu percurso educativo. Estas evidências indicam que as crianças não foram apenas envolvidas de forma pontual, mas assumiram um papel contínuo e significativo, agindo sobre o seu contexto educativo.

Relativamente ao **terceiro objetivo**, a avaliação e os momentos de conversa em grande grupo, onde se falava e lembrava as etapas que se iam realizando, revelaram-se aspetos particularmente ricos do projeto. Este objetivo foi atingido através desses momentos e de momentos de reflexão, onde as crianças analisaram a sua agência durante o processo, onde foram referindo não só o que gostaram, como também aquilo que aprenderam, o que fariam de diferente, as dificuldades sentidas ou o que consideravam necessário melhorar. Estas observações e evidências, mostraram que as crianças estavam conscientes do seu papel no projeto e da transformação que ajudaram a concretizar, e também surgiram de forma espontânea durante esses momentos de conversa, o que reforça a autenticidade do envolvimento. A avaliação feita pelas crianças incidu tanto sobre aspetos concretos, como a organização de materiais e regras, como sobre dimensões simbólicas, como o que foi construído, o funcionamento ou a vontade de mostrar a loja aos outros colegas... Esta consciência do percurso que viveram e do seu papel para essa concretização, evidencia um avanço em termos de pensamento crítico e de construção de uma identidade como participantes ativos no espaço educativo. E tal como defende Formosinho (2009), as crianças ao serem envolvidas em processos de autoavaliação, as crianças são encorajadas a refletir sobre a sua aprendizagem e a construir uma narrativa pessoal do seu desenvolvimento e participação.

No que diz respeito ao **quarto** e último **objetivo de investigação**, permitiu refletir sobre a importância da postura do educador como elemento facilitador do processo participativo. Ao longo do projeto, foi fundamental assumir uma atitude de escuta ativa, valorizando sempre as ideias das crianças, criando momentos de diálogo, momentos de agência e promover a tomada de decisão partilhada. A mediação feita pelo adulto durante todo o projeto, contribuiu para que as crianças se sentissem seguras para participar, fazer escolhas e assumir responsabilidades. A intervenção pedagógica foi também pensada de forma intencional para promover a voz e a agência do grupo, desde a organização dos momentos de votação, às propostas de desenho e planificação, passando ainda pela disponibilização dos recursos necessários. Ao promover o envolvimento da criança como sujeito ativo, o educador tornou-se parceiro no processo, valorizando uma pedagogia de escuta, como defendem Oliveira-Formosinho e Pascal (2019). Esta reflexão evidenciou que o papel do educador é determinante para criar contextos em que a voz e a participação das crianças é real, respeitada e valorizada.

No que concerne à **questão de partida**, com base no percurso desenvolvido ao longo do projeto, pode afirmar-se que a construção de uma nova área da sala, neste caso a loja, seguindo a abordagem de trabalho por projeto, promoveu efetivamente a voz e a agência das crianças. A criação da loja, tornou-se um processo de vivência onde as crianças tiveram um papel central e fundamental, onde a agência e a voz da criança foram sempre o foco, e todas as experiências vividas foram mediante os seus interesses e necessidades. O projeto permitiu reconhecer as crianças como sujeitos competentes e capazes, com ideias próprias, com vontade de contribuir e com sentido de responsabilidade. A participação foi visível não só nas decisões tomadas, mas na forma como as crianças se envolveram, propuseram soluções, adaptaram estratégias e deram sentido ao que estavam a construir. A abordagem de trabalho por projeto revelou-se essencial neste processo, ao proporcionar um ambiente flexível, uma escuta ativa e centrado sempre na criança e nos seus interesses, onde a participação não foi apenas permitida, mas verdadeiramente valorizada. Como se verificou nos registos e nas transcrições, as crianças não só contribuíram ativamente para o projeto, como também reconheceram a sua própria participação, atribuindo-lhe significado.

Este estudo demonstrou que, quando o contexto educativo oferece intencionalmente oportunidades de participação, como as que foram proporcionadas ao longo deste

projeto, a voz e a agência da criança não só emergem, como se fortalecem confirmando o potencial desta abordagem para promover práticas pedagógicas mais participativas.

### **2.5.2 Limitações do Estudo**

No decorrer deste estudo investigativo surgiram alguns obstáculos que se constituíram como limitações. Uma das principais limitações prende-se com a duração do projeto, que foi condicionada pelo tempo disponível para a realização da prática pedagógica. Um período mais alargado poderia ter permitido aprofundar ainda mais algumas fases do projeto, nomeadamente o acompanhamento da continuidade da área construída e o impacto da sua existência ao longo do tempo. Outra limitação deste estudo foi a minha pouca experiência em investigação, o que tornou mais difícil seguir todos os passos e procedimentos deste tipo de trabalho. Além disso, conciliar o papel de educadora com o de investigadora, ao mesmo tempo, foi um desafio, pois nem sempre consegui observar e analisar as situações com o distanciamento necessário.

### **2.5.3 Sugestões para futuras investigações**

No que diz respeito a sugestões para investigações futuras, este estudo foi implementado num contexto público num grupo heterogéneo, assim considero pertinente alargar este tipo de investigações a diferentes contextos de educação pré-escolar, como forma de compreender o impacto desta prática nas crianças, comparando a implementação da abordagem de trabalho por projeto, em contextos distintos. Outra sugestão, seria envolver as famílias, explorar a sua perceção relativamente à participação das crianças na planificação e construção de projetos no jardim-de-infância. Tendo por base esta experiência da criação da loja, em que as crianças participaram ativamente na tomada de decisões, na organização do espaço e definição dos materiais necessários, seria relevante compreender como é que as famílias percecionam este tipo de envolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório marca o fim de uma etapa muito significativa da minha vida, que contribuiu para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância e enquanto pessoa. A possibilidade de desenvolver um projeto centrado na voz e agência da criança, permitiu-me ter um maior e melhor olhar sobre a infância e sobre o papel do educador. Todo este percurso foi enriquecido pelas crianças com quem me cruzei, pelos contextos que me acolheram, pelas educadoras cooperantes, pelo meu par pedagógico, pelas minhas amigas e pelos docentes da ESECS, que foram presença orientadora e inspiradora, e que foram fulcrais para este meu crescimento, e por esse motivo, sou extremamente grata.

Quando iniciei este percurso académico, não imaginava o quão transformador seria. Ao longo deste ano e meio, enfrentei dúvidas, obstáculos e momentos de incerteza, mas vivi também descobertas, conquistas e experiências muito marcantes. Também fiquei encantada com a capacidade que as crianças têm de pensar, decidir, imaginar e transformar o mundo à sua volta, onde muitas vezes, basta que alguém lhes dê espaço para o fazer. A responsabilidade que esta profissão exige é enorme e o caminho estará repleto tanto de desafios como de sucessos. No entanto, é um caminho que desejo seguir, pois sei que me proporcionará muita alegria, satisfação e crescimento pessoal.

Em relação à Dimensão Reflexiva deste relatório, posso dizer que foi uma oportunidade para visitar todas essas vivências, olhar com distância crítica para as decisões tomadas, para os momentos de escuta e partilha, e reconhecer o impacto que a valorização da voz e da agência das crianças teve na construção dos projetos desenvolvidos. Compreendi que a criança é um ser competente, capaz de tomar decisões, participar ativamente e transformar o seu próprio percurso. Cada desafio enfrentado, cada dúvida e cada pequena conquista, sem dúvida que contribuiu para a construção de uma prática mais consciente.

Já a Dimensão Investigativa revelou-se exigente, mas profundamente transformadora. Foi através dela que aprendi a olhar para a minha prática com olhos de investigadora, algo que era novo para mim. Aprendi a interrogar, a procurar sentidos, a compreender a importância de sustentar teoricamente opções, e a tomar decisões mais informadas e intencionais. Confesso que foi um processo sinuoso que se tornou num autêntico desafio. Investigar a minha própria prática, centrando-me na participação ativa das crianças num projeto real e significativo, deu-me não só ferramentas para melhorar o meu trabalho, mas também a certeza de que este é um caminho que quero continuar a trilhar. A investigação, ainda que desafiante, mostrou-me que questionar e refletir são momentos indispensáveis para quem quer ser educadora com intenção e compromisso.

Em suma, concluo esta etapa da minha vida, com o coração cheio e uma gratidão por tudo o que vivi e aprendi ao longo deste ano e meio. Foi um percurso feito de aprendizagens, lágrimas e sorrisos, de medos e superações. Sei que dei o meu melhor e mantive-me firme, mesmo perante as dificuldades. E para mim, estar em educação, é isto mesmo, é estar por completo, com verdade, e com entrega. Este relatório marca o fim de uma etapa, mas marca também o início de um compromisso profissional que contribuiu para a futura educadora que quero ser, alguém que dá voz e agência às crianças, e que consegue vê-las como seres únicos e capazes.

## BIBLIOGRAFIA

- Anastácio, C., & Machado, V. (2022). *Pegadas, de quem são e onde encontrá-las? Uma lógica projetual em creche*. In [Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S., & Leite, B. (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Coleção infância & educação Vol. 2.]
- Avô, A. B. (1998). *O desenvolvimento da criança* (1.<sup>a</sup> ed.). Texto Editora.
- Coelho, A. R. A. (2018). *A Brincar também se aprende*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23134/1/ANA\\_COELHO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23134/1/ANA_COELHO.pdf)
- Costa, J. S. (2023). *A Relação do Adulto com a Criança em Contexto Pré-Escola*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA\\_SILVA\\_COSTA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA_SILVA_COSTA.pdf)
- Decreto-Lei nº241/2001.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf)
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328.
- Formosinho, J. L., & Gamboa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Godinho, A. F. F. (2016). Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. [Dissertação de mestrado]. Instituto superior de Educação e ciências.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche* (9.<sup>a</sup> ed.). AMGH.

- Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A.S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-69.  
<http://exedra.esec.pt/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Oliveira Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambão, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lencos\\_a\\_mor\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lencos_a_mor_0.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira, M., & Godinho, A. Sofia. (2013). *Práticas pedagógicas em Contextos de Participação e criatividade*. Folheto Edições & Design.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S., & Leite, B. (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Coleção infância & educação Vol. 2.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ªed.) McGraw-hill.
- Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ªed.) McGraw-Hill.

- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.
- Piovesan, J., Cerutti, O. J., Basso, B. J., & Laís, P. (2018). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (1ª ed.) Santa Maria, RS: NTE.[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18336/Curso\\_Lic-Comp\\_Psicologia-Desenvolvimento-Aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18336/Curso_Lic-Comp_Psicologia-Desenvolvimento-Aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santos, J. Q. (2010). Grupo Escolar. Música no Contexto Escolar.  
<https://www.grupoescolar.com/pesquisa/musica-no-contexto-escolar.html>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeeto_r.pdf)
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.

## APÊNDICES

Apêndice 1 – Tabela de registo

Animal	
Onde vive	
O que come	
Como se desloca	
Como está revestido	
Curiosidade	

## APÊNDICE 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE IMAGENS

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

Eu, Carolina Lopes, aluna do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), no âmbito do Projeto de Investigação a realizar durante a minha Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II.

Estes registos serão apenas utilizados para fins académicos, de modo que a identidade e privacidade das crianças, esteja assegurada. Acrescento ainda que o rosto das crianças será sempre desfocado, não permitindo a identificação da mesma.

---

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

- Autorizo a recolha de imagem não identificável da criança \_\_\_\_\_.
- Não autorizo a recolha de imagem não identificável da criança \_\_\_\_\_.

Assinatura do Encarregado de Educação.

Data

\_\_\_\_\_

\_\_/\_\_/\_\_

APÊNDICE 3 – TABELA DE ANÁLISE DA FASE I

Categoria	Subcategoria	Evidências
Voz da criança	Capacidade de dar a sua opinião.	<p>“Criança J.: Uma área nova para nós brincarmos.            Criança S.: Sim uma nova brincadeira.”            “Criança C.: Eu quero um consultório médico.”            “Criança F.: Sim eu quero construir uma loja de brinquedos.”            “Criança S.: Eu quero uma loja de frutas.”            “Criança G.: Eu também quero uma loja.”            “Criança T.: Eu quero uma loja de brinquedos.”            “Criança A.: Eu quero o consultório médico.”            “Criança M.: Eu quero uma loja de frutas.”            “Criança S.: Eu também quero uma loja.”            “Criança R.: Eu quero um cabeleireiro para fazer tranças.”            “Criança B.: Temos de saber como se constrói uma loja, para depois construirmos a nossa.”</p>
	Capacidade de escolha	<p>“Mestranda: Então nós vamos dizer as ideias e quem quiser essa ideia coloca o dedo no ar, mas só podem colocar o dedo no ar uma vez, combinado?            (votação, momento onde cada criança escolhe a opção de loja que quer)”            “Mestranda: Então olhem, vamos fazer outra mini votação. Vocês dizem as ideias, e no final vamos votar e ganha a que tiver mais votos, boa?” (votação, momento onde cada criança votou na opção de o que queria que cada loja vendesse)</p>
	Capacidade para apresentar justificações para as suas escolhas	<p>“Criança M.: No outro ano tínhamos um consultório médico, agora queremos outra vez outra área para brincar.”            “Criança S.: Quando falta a comida vamos à loja comprar            Criança T.: Quando querem iogurtes e não têm vão à loja buscar.”</p>
	Capacidade de avaliar o processo	<p>“Criança B.: Temos de saber como se constrói uma loja, para depois construirmos a nossa.            Criança T.: Temos de saber também quem é que arruma as coisas da loja. E como vamos organizar os produtos.”</p>

	Participação em votações/decisões em grande grupo	<p>“Mestranda: Mas toda a gente concorda com esta ideia? Ou há alguém que não quer fazer? Silêncio... Criança F.: Eu quero uma área. Criança G.: Eu também. (o grupo começou todo a repetir “eu também”)” “Mestranda: Então agora como temos várias ideias, temos que decidir qual é a ideia final para aquela área. Como é que vamos decidir isto? Quando vocês têm de decidir algo em conjunto o que costumam fazer? Criança J.: uma votação.” “Mestranda: Então agora temos de decidir qual é loja que vocês querem? Vocês disseram loja de brinquedos, frutas, legumes, roupa...Querem que venda oque? (...) Mestranda: Então olhem, vamos fazer outra mini votação. Vocês dizem as ideias, e no final vamos votar e ganha a que tiver mais votos, boa?”</p>
Agência da criança	Autonomia	<p>“Criança M.: Não, vamos decidir agora, eu já sei o que quero construir.” “Criança B.: Temos de saber como se constrói uma loja”</p>
	Planificação/Planeamento	<p>“Mestranda: então olhem, vamos fazer assim, como estivemos só agora a falar e a decidir que vamos construir ali uma nova área, amanhã voltamos a falar sobre este assunto, para vocês terem tempo de pensarem em que área gostavam de ter ali, pode ser assim? Grupo: sim.” “Criança B.: Temos de saber como se constrói uma loja, para depois construirmos a nossa. Criança A.: E depois temos de pintar. Criança T.: Temos de saber também quem é que arruma as coisas da loja. E como vamos organizar os produtos.”</p>
	Implementação/execução do projeto	

APÊNDICE 4 – TABELA DE ANÁLISE DA FASE II

Categoria	Subcategoria	Descrição
Voz da criança	Capacidade de dar a sua opinião.	<p>“Crianças F.: E precisamos de alimentos.            Criança J.: Cenouras, bananas, maçã, melancia, diospiro e pêssego”            “Criança A.: Uma camara de vigilância para ninguém nos roubar.”            “Criança F.: vamos ter mais um sítio para brincar.”            “Criança R.: Temos de ir construir. Colocar a porta, dividir a área, pôr o telhado, e os materiais para depois irmos brincar.”            “Criança F.: Tirar fotografias.            Criança G.: Podemos desenhar. Eu gosto de desenhar.”            “Criança My: Onde está aqui esta mesa, podemos colocar as coisas para pagar e registar os produtos.”            “Mestranda: então e agora aqui ao lado da parte pagar o que gostavam de ter. Criança R.: as caixas com a fruta e os legumes.”            “Criança A.: O carro para quando entrarmos pormos as frutas.”            “Criança L.: Eu gostava de ter as moedas, e o dinheiro com a máquina para pagar. E aqui gostava de ter as prateleiras com as frutas e com os legumes aqui em baixo.            Criança T.: e aqui fica o carrinho para passearmos na loja.”            “Mestranda: E aqui atrás?            Criança F.: Pode ser aquele coisa de pagar, a máquina.”            “Criança J.: As frutas aqui e aqui os legumes.”            “Mestranda: Aqui deste lado o que gostavam de ter? Criança J.: Eu quero meter as frutas e os legumes. Criança P.: E aqui eu quero colocar o carrinho.”            “Criança S.: A máquina para pagar, pode ficar ali.”</p>
	Capacidade de escolha	<p>“Criança A.: sim fizemos uma votação, e ganhou a dos alimentos.”            “Criança T.: Uma votação, uns escolheram as flores, outros escolheram os brinquedos e outros escolheram a comida.”            “Criança MY: e ganhou a fruta, eu votei nessa. “            “Criança J.: Fica ali naquele cantinho.”</p>

	Capacidade para apresentar justificações para as suas escolhas	<p>“Criança R.: E precisamos de um carro para os alimentos, quando eu vou às compras eu vou no carrinho mais a mãe.”</p> <p>“Criança B.: E depois precisamos de dinheiro. Nós na loja tivemos de pagar a farinha e a canela.”</p> <p>“Criança S.: E temos de pôr aqueles tubos que rodam e fazem “tzzz”. Mestranda: E esses tubos que estás a falar são para quê? Criança S.: É para colocar lá os materiais para dar aos senhores para passar na máquina que faz pi.”</p>
	Capacidade de avaliar o processo	<p>“Criança MY: eu agora quando for ao pingo doce mais a minha mãe vou ver o que há lá.”</p> <p>“Criança F.: Falta desenhar as prateleiras para os legumes e as frutas não caírem.”</p> <p>“Criança C.: Estou a desenhar o botão para clicar. Mestranda: Para clicar? Então e ao clicar faz o que? Criança C.: Para fazer a caixa andar.”</p> <p>“Mestranda: Então o que é que estivemos a fazer durante a manhã? Criança F.: A dizer as coisas que vamos fazer na nossa área nova. Criança G.: A desenhar no papel para nós combinarmos as partes e as coisas que queríamos colocar na nossa loja.”</p>
	Participação em votações/decisões em grande grupo	<p>“Criança A.: sim fizemos uma votação, e ganhou a dos alimentos.”</p> <p>“Criança T.: Uma votação, uns escolheram as flores, outros escolheram os brinquedos e outros escolheram a comida.”</p> <p>“Mestranda: boa muito bem, obrigada. Então agora que vocês já viram e explicaram os desenhos todos, nós precisamos de um resultado final. O que é que nós podemos fazer agora para escolher?”</p> <p>Criança T.: Uma votação para escolher.”</p> <p>“Mestranda: Ok então vai lá votar. Votam naquele que gostaram mais. (votação)”</p> <p>“Mestranda: Então agora que todos já votaram, o que é que temos de fazer? Criança A.: Contar os legos.”</p>
Agência da criança	Autonomia	<p>“Criança MY: eu agora quando for ao pingo doce mais a minha mãe vou ver o que há lá.”</p> <p>“Criança F.: Tirar fotografias.</p> <p>Criança G.: Podemos desenhar. Eu gosto de desenhar.”</p>
	Planificação/Planeamento	Enumeração dos materiais (“tijolos, cimento, móveis, sacos para os alimentos, dinheiro, máquina que faz pi, caixas para

		<p>pôr as frutas”)</p> <p>“Criança R.: Temos de ir construir. Colocar a porta, dividir a área, pôr o telhado, e os materiais para depois irmos brincar. Criança S.: E também as prateleiras para pôr as caixas e as frutas. Criança SM.: E temos de meter a máquina para pagar. Criança M.: E muito dinheiro.”</p> <p>Distribuição dos materiais nos sítios que querem da área: “Criança M.: Os móveis para pôr as frutas e as caixas. Criança R.: A caixa registadora para pagar. Criança My: E os carros para pôr as frutas.”</p> <p>“Criança B.: As prateleiras para pormos as frutas. Criança T.: E os legumes. Os chocolates não. Criança L.: Uma coisa para pagar com dinheiro. Criança A.: a caixa registadora, para pagar. Criança C.: Saco e saquitos. Criança B.: Ahh e os carrinhos.”</p> <p>“Criança J.: Caixas para as frutas e legumes. Criança F.: Aquelas coisas de clicar que faz pi, que começam a rodar, o tapete, aquilo que foi o Gabriel a dizer para pagar.”</p> <p>“Criança J.: Eu sei. Os sacos.</p> <p>Criança F.: Os carrinhos para levar as frutas e os legumes.”</p> <p>“Criança F.: Falta desenhar as prateleiras para os legumes e as frutas não caírem.”</p> <p>“Criança J: Que temos de ter as caixas para pôr os alimentos. Criança G.: A caixa para pagar.”</p> <p>“Criança A.: A comida. Maça, pêra, legumes e frutas. Criança MR.: E depois o carrinho para pôr as maçãs.”</p> <p>“Criança A: As frutas, os legumes.</p> <p>Criança P.: Os móveis para pôr as frutas. O telhado e as paredes para dividir.</p> <p>Mestranda: E mais?</p> <p>Criança S.: As coisas para pagar. O dinheiro.</p> <p>Criança P.: Eu lembro-me é a caixa registadora que faz pi.”</p>
	<p>Implementação/execução do projeto</p>	<p>“Mestranda: Então agora, eu e a Ana vamos vos dividir em pequenos grupos. E vai um grupo de cada vez ali à área connosco dar a sua opinião como querem a área, a disposição dos materiais e dos móveis. Vão fazer um pequeno desenho de como gostavam que ficasse o resultado final da loja, o que acham pode ser?”</p> <p>“Criança A.: sim, eu quero desenhar a</p>

		<p>máquina.”</p> <p>“Criança R.: Eu posso desenhar.”</p> <p>“Criança A.: Eu desenhei a caixa para pagar.”</p> <p>“Criança L: Eu agora vou desenhar as frutas e os legumes.”</p> <p>“Criança C.: Eu quero desenhar.”</p> <p>“Criança C.: Estou a desenhar o botão para clicar.”</p> <p>“Mestranda: Diz lá? O que é que estás aí a desenhar? Criança C.: Um móvel para pôr as frutas e os legumes.”</p> <p>“Criança G.: Aqui ao lado do sítio para pagar. Eu posso desenhar?”</p> <p>“Mestranda: Então vamos lá desenhar.</p> <p>Criança P.: Mas eu não sei desenhar um carrinho. Mestranda: Sabes sim, vocês desenham como quiserem. (desenho do grupo)”</p> <p>“Mestranda: Nós vamos vos dar uma peça de lego a cada um de vocês. Os desenhos estão aqui ao lado uns dos outros, e agora cada um de vocês vai colocar a peça por baixo do desenho que gostou mais para a nossa loja.”</p>
--	--	---

APÊNDICE 5 – TABELA DE ANÁLISE DA FASE III

Categoria	Subcategoria	Descrição
Voz da criança	Capacidade de dar a sua opinião.	“Criança S.: Loja das frutas. Criança J.: Loja das comidas. Criança R.: Continente. Criança G.: Pingo doce.” “Criança R.: Loja dos alimentos. Criança.: Loja da sala II” “Criança M.: Quando estivermos na casinha, podemos ir á loja comprar coisas para levar para a casinha.”
	Capacidade de escolha	“Crianças.: Votar. Mestranda: Então nós vamos dizer o nome e quemquiser esse nome mete o dedo no ar. (votação) Mestranda: Então qual foi o nome que ganhou? Criança S.: Loja da sala II.”
	Capacidade para apresentar justificações para as suas escolhas	“Criança R.: Sim ou o cartão, não podemos ir embora sem pagar.” “Criança J.: Precisamos de um saquinho para pôr os alimentos.”
	Capacidade de avaliar o processo	“Criança A.: Para depois quando forem outros meninos brincar poderem ir fazer também compras.”
	Participação em votações/decisões em grande grupo	“Mestranda: Agora temos de decidir, o que fazemos? Crianças.: Votar. (votação) Criança S.: Loja da sala II.”
Agência da criança	Autonomia	“Criança T.: Eu quero ir já brincar para a loja. Criança P.: Eu também.”
	Planificação/Planeamento	“Mestranda: Mas hoje enquanto estávamos ali a arrumar os materiais houve uns meninos que disseram que a nossa loja ainda não tinha nome. Criança S.: Fui eu. Criança M.: E eu. Mestranda: Então concordam em dar um nome ali para a nossa área? Para a nossa loja nova? Grupo: sim. “ “Mestranda: Nós agora vamos então ter

		<p>outra área para brincar, mas temos de decidir quantos meninos podem estar no máximo na área.</p> <p>Criança M.: Quando estivermos na casinha, podemos ir á loja comprar coisas para levar para a casinha.”</p>
	<p>Implementação/execução do projeto</p>	<p>“Mestranda: então nós vamos colocar ali uma caixinha na casinha com o dinheiro para depois quando quiserem ir à loja levam o dinheiro para pagar os alimentos. Boa?</p> <p>Criança R.: Sim ou o cartão, não podemos ir embora sem pagar.”</p> <p>“Educadora: Depois quando for hora de arrumar, as coisas que forem da loja, têm de voltar para a loja.</p> <p>Criança A.: Para depois quando forem outros meninos brincar poderem ir fazer também compras.”</p>

APÊNDICE 6 – TABELA DE ANÁLISE DA FASE IV

Categoria	Subcategoria	Descrição
Voz da criança	Capacidade de dar a sua opinião.	<p>“Criança F.: De decidir que íamos ter uma nova brincadeira.”</p> <p>“Criança A.: Gostei de fazer o desenho da loja.”</p> <p>“Criança J.: Eu gostei de ir passear à loja.</p> <p>Criança M.: Eu gostei de poder estar na casinha e ir poder buscar fruta à loja.</p> <p>Criança R.: Eu gostei de enfeitar a loja com os materiais.”</p> <p>“Criança G.: Eu gosto de ter uma loja nova para brincar.”</p> <p>“Criança S.: Para irem visitar a loja que nós fomos.”</p>
	Capacidade de escolha	<p>“Criança F.: De decidir que íamos ter uma nova brincadeira.”</p> <p>“Criança M.: Eu gostei de poder estar na casinha e ir poder buscar fruta à loja.”</p> <p>“Criança: Decidir que íamos fazer uma loja, eu queria uma loja para brincar.”</p>
	Capacidade para apresentar justificações para as suas escolhas	<p>“Criança P.: Construir a loja.</p> <p>Mestranda: Porquê?</p> <p>Criança P.: Porque é difícil construir coisas.”</p> <p>“Criança RT.: Fazer o desenho, eu gosto de fazer desenhos.”</p>
	Capacidade de avaliar o processo	<p>“Criança P.: Depois quando é para arrumar temos de levar os alimentos outra vez para a loja.”</p> <p>“Criança G.: Aprender a pagar as compras.”</p> <p>“Criança RT: Também como é que funciona a loja agora para brincar.”</p>
	Participação em votações/decisões em grande grupo	<p>“Mestranda: então e quem é que deu a ideia de construir ali a loja?</p> <p>Grupo: Fomos nós.</p> <p>Criança MY: Fomos nós todos todos todos.”</p>
Agência da criança	Autonomia	<p>“Criança G.: E tem lá coisas minhas que eu trouxe.”</p> <p>“Criança J.: Nós podemos mexer nas coisas e ver os produtos e aquilo que queremos comprar.”</p>

	Planificação/Planeamento	“Criança L.: Que têm de ter um nome para dar à loja, nós também demos um.”
	Implementação/execução do projeto	<p>“Criança P.: Construir a loja.”</p> <p>“Criança T.: Colocar as frutas e os legumes nas caixas.”</p> <p>“Criança G: Os meninos estão na casinha, e depois vão buscar as coisas, dar o dinheiro à loja...</p> <p>Criança S.: Mas um de cada vez</p> <p>Criança G.: ... e depois paga e a loja dá o troco.”</p>