



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Espaço para a iniciativa da criança: perspetivas e realidade em estudo

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Discente: Sara Patrícia Moreira Lobo, nº 2011024

Porto,
fevereiro de 2016

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS.....	IV
ÍNDICE DE QUADROS.....	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IV
ÍNDICE DE ANEXOS.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1. Iniciativa: da sua definição à prática.....	2
1.1. A família.....	5
1.2. O papel do educador/professor.....	6
1.3. O jardim-de-infância/escola.....	7
2. Os Direitos das Crianças.....	9
3. Modelo transmissivo vs Modelo construtivista.....	10
PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	14
1. Opções metodológicas.....	14
1.1. Tipo de estudo.....	14
1.2. Objetivos de investigação.....	15
1.3. Contexto da investigação.....	15
1.4. Participantes do estudo.....	16
1.5. Técnicas e instrumentos de investigação.....	18
PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	20
1. Leitura e apresentação dos dados recolhidos.....	20
1.1. Sala de 4 anos da Educação Pré-escolar.....	20
1.1.1. Inquéritos por questionário.....	20
1.1.2. Entrevista à educadora cooperante.....	25
1.1.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP).....	27
1.1.4. Grelha de observação – Educadora/Adultos.....	29
1.2. Sala de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	33
1.2.1. Inquéritos por questionário.....	33
1.2.2. Entrevista à professora cooperante.....	37
1.2.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP).....	38

1.2.4. Registo de incidente crítico	41
1.3. Análise e discussão dos dados	42
1.3.1. Encarregados de Educação da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico	42
1.3.2. Educadora/Professora	44
1.3.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP) e Registo de incidente crítico	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

LISTA DE SIGLAS

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de análise categorial da Grelha de observação – Educadora/Adulto.	30
Quadro 2 - Quadro de análise categorial das entrevistas.....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Encarregados de educação participantes, valências e idades	17
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principal razão para matrícula do educando.....	20
Gráfico 2 - Importância do jardim de infância	21
Gráfico 3 - Atividades do educando após o jardim-de-infância.....	22
Gráfico 4 - Momento na rotina para conversar	22
Gráfico 5 - Interesses do educando	23
Gráfico 6 - Iniciativa no seio familiar	24
Gráfico 7 - Iniciativa do educando.....	24
Gráfico 8 – Escala de Observação – Acolhimento	27
Gráfico 9 - Escala de Observação - Escolha das atividades livres	28
Gráfico 10 - Escala de Observação - Atividades orientadas.....	29
Gráfico 11 - Importância da escola	33
Gráfico 12 - Atividades do educando após a escola	34
Gráfico 13 – Momentos na rotina para conversar	35
Gráfico 14 – Interesses do educando	35
Gráfico 15 – Iniciativa no seio familiar.....	36
Gráfico 16 – Iniciativa do educando	37
Gráfico 17 - Escala de observação - Início do dia	39
Gráfico 18 - Escala de observação - Momento de lecionação.....	40

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por questionário (Educação Pré-escolar)

Anexo 2 – Inquérito por questionário (1º Ciclo do Ensino Básico)

Anexo 3 – Respostas da educadora cooperante à entrevista

Anexo 4 – Respostas da professora cooperante à entrevista

Anexo 5 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Acolhimento

Anexo 6 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Escolha das atividades livres

Anexo 7 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Atividades orientadas

Anexo 8 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Início do dia

Anexo 9 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Momento de lecionação

Anexo 10 – Grelha de observação – Educadora/Adultos

Anexo 11 – Registo de incidente crítico

AGRADECIMENTOS

“All our dreams can come true if we have the courage to persue them.”

Walt Disney

A realização do estudo apresentado tornou-se concretizável devido ao apoio e incentivos de todos aqueles que estiveram envolvidos neste percurso de aprendizagem e evolução. Por esse motivo, cabe-me agradecer:

À Doutora Clara Craveiro, pela orientação, disponibilidade e colaboração ao longo de todo o processo.

À Doutora Daniela Gonçalves pela partilha de saber e pelos desafios colocados.

Às instituições cooperantes, bem como às profissionais de educação que me acompanharam, por me acolherem da melhor forma e pela sua participação. Agradeço, particularmente, aos dois grupos de crianças que me permitiram invadir o seu espaço e que tanto me ensinaram.

Às amigas com quem tive o privilégio de partilhar a minha vida académica pela amizade, apoio e afeto, nomeadamente à Inês Campos, Marta Silva e Teresa Ferreira. Um obrigado especial à Daniela Casanova pela cumplicidade, à Mariana Gomes pela ajuda e à Bárbara Castro pelo companheirismo.

Aos meus pais, pelo apoio e oportunidade de ver cumprido mais um objetivo e à minha sobrinha Luna, que me inspira um pouco mais a cada dia que passa.

RESUMO

Atualmente, em educação, assistimos a um discurso de promoção da participação das crianças, da sua autonomia e iniciativa, no entanto continuamos a ditar-lhes normas e regras que queremos ver cumpridas e a tomar decisões por elas, pois consideramo-nos detentores de um saber que as crianças não têm.

No sentido de dar o merecido relevo a uma competência que parece desvalorizada, mas que se encontra na base da ação humana, procedeu-se à investigação sobre a iniciativa da criança, a fim de perceber o seu espaço nas valências de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da perspetiva de profissionais, das famílias das crianças em estudo e da apreciação da realidade. Para isso, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de informação, tais como observações e entrevistas aos profissionais (educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico); questionários aos pais das crianças de um contexto de Educação Pré-escolar e de um contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico; e observação das crianças desses mesmos contextos.

Esta investigação demonstrou que, na prática, a iniciativa da criança acontece com menor incidência do que seria almejável, pois esta é condicionada por circunstâncias contextuais e pela atuação dos três principais agentes educativos que se associam à criança, apesar destes reconhecerem a importância da mesma para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Iniciativa, criança, agentes educativos

ABSTRACT

Currently, in education, we witness a speech to promote the participation of children, their autonomy and initiative, however we continue to dictate them standards and rules that we want to see fulfilled and to make decisions for them, because we consider ourselves holders of a knowledge that children don't have.

In order to emphasize a skill that seems undervalued, but which is the foundation of human action, we proceeded to the investigation of the child's initiative, in order to realize its space in Early Childhood Education and Elementary Education, through the perspective of professionals, families of the children in the study and appreciation of reality. To do so, it was used various instruments to collect information, such as observations and interviews with the professionals (childhood educator and elementary teacher); questionnaire surveys to child's parents in the context of Early Childhood Education and Elementary Education; and observation of children of these same contexts.

This research has shown that, in practice, the child's initiative has minor incidence than would be expected, because this is conditioned by contextual circumstances and the performance of the three main educational agents that are associated with the child, despite these recognize the importance of it to child's development.

Keywords: Initiative, child, educational agents

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-escolar e Estágio II em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Esta investigação realizada nas instituições de estágio, nas valências de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, tem como tema “Espaço para a iniciativa da criança: perspetivas e realidade em estudo”.

Deste modo, a investigação centrou-se na iniciativa das crianças em idade de educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, recorrendo a referentes teóricos e técnicas e instrumentos de investigação que resultaram na obtenção de dados e algumas considerações finais.

Este relatório de investigação divide-se em três partes. Na primeira apresenta-se o Enquadramento Teórico e enquadra-se a revisão bibliográfica realizada, apresentando-se a fundamentação teórica da temática subjacente a esta investigação. Na segunda parte apresenta-se a Metodologia de Investigação, onde são justificadas as opções metodológicas que tornaram possível a concretização desta investigação. Na terceira parte são apresentadas as informações recolhidas, a sua leitura e posterior análise e discussão. E, finalmente, as considerações finais de todo o estudo.

A motivação para o presente estudo reside na compreensão da iniciativa como competência a destacar no percurso de infância. Numa fase de investigação exploratória, denotou-se que a participação das crianças, no seu meio educativo, se encontrava comprometida, ao ponto de não existir iniciativa dos mesmos, durante as atividades do dia-a-dia, algo imprescindível para a formação pessoal de todos os sujeitos. Em busca de respostas que levassem à origem desta situação-problema deu-se início a este estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Iniciativa: da sua definição à prática

A iniciativa é uma qualidade pessoal que dá origem a algo. É a capacidade de fazer escolhas. Esta competência é caracterizada, por Zabalza (1998), como a “capacidade da criança para iniciar e continuar o desenvolvimento de tarefas. É o poder de tomar e levar adiante decisões” (Fundação High/Scope, 1992 cit. Zabalza 1998, p. 211). O autor refere ainda que a iniciativa se relaciona com a autoconfiança que vai surgindo quando a criança começa a interagir com o meio que a rodeia harmoniosamente.

Segundo a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson referido por Papalia (2001, p. 355), entre os 3 e os 6 anos, a criança entra no terceiro estágio – Iniciativa vs Culpa. O ser humano começa a consciencializar-se da sua individualidade. A sua capacidade de iniciativa começa a desenvolver-se, uma vez que “as crianças ponderam o desejo de prosseguir os seus objetivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar” (Papalia, 2001, p. 355). Nesta etapa da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, a criança torna-se mais perspicaz e apresenta uma postura mais desperta. Para Erikson (1963), a criança “mostra-se mais ela mesma, mais terna, desimpedida, e mais arguta em seu raciocínio, mais estimulada e estimulante” (Erikson, 1963, p. 234).

Esta crise de desenvolvimento é o prolongamento da anterior – Autonomia vs Dúvida e Vergonha – em que a criança se começa a debater com as suas próprias vontades e com as normas e regras sociais. Esta vontade de afirmação é muito importante na medida em que leva à construção da identidade. Ao passar para o estágio seguinte, Iniciativa vs Culpa, “uma crise mais ou menos povoada de hesitações e temores se desfaz porque a criança parece subitamente se fundir, pessoa e corpo [...] Está em plena posse de um excedente de energia que lhe permite esquecer rapidamente os fracassos e se avizinhar do que parece desejável” (Erikson, 1963, p. 234-235).

Assim, “a iniciativa soma à autonomia a capacidade de empreender, de planejar e de atacar uma tarefa pelo gosto de ser ativo e de estar em movimento” (Erikson, 1963, p. 234).

Durante estes dois estágios, e primordialmente no terceiro, os agentes educativos que rodeiam a criança deverão dar espaço para a tomada de decisões, levando à experimentação e constatação do que é certo e errado e à formação da

responsabilidade, pois “as crianças do período pré-escolar conseguem fazer – e querem fazer – mais e mais. [...] Elas estão a aprender que algumas das coisas que querem fazer vão ao encontro do que é socialmente aprovado, enquanto que com outras tal não acontece” (Papalia, 2011, p. 355). Esta atitude dos educadores não significa que estes não devam orientar as escolhas da criança, até porque “existem muitas situações nas quais os adultos devem mostrar-se coercivos, simplesmente porque são os responsáveis pelo bem-estar das crianças e porque sabem mais sobre a sua saúde e a sua segurança” (Kamii, 1997, p.48).

Percebe-se que a iniciativa da criança influencia o modo desta se expressar e as suas relações interpessoais. De facto, e tal como apontado por Zabalza (1992) um dos objetivos da educação deve presidir na aposta da unicidade de cada criança em vez da semelhança entre todos. Para isso, deve-se “reconhecer o desejo da criança, ou seja, reconhecê-la como sujeito que sente, atua, pensa e deseja” (Zabalza, 1992, p.110) e que, portanto, todas devem poder expressar os seus interesses e escolhas pessoais.

“(…) A consideração da sua participação implica que a sua voz seja integrada nos processos de tomada de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito, de forma a ultrapassar a ideia apresentada por Qvortrup (1995:9) de que “ (...) os adultos afirmam que as crianças devem ser ouvidas, mas na maioria das vezes são tomadas decisões, que vão ter consequências nas suas vidas, sem que as mesmas sejam levadas em conta”

(Cunha e Fernandes, s/d, p. 2)

Esta fase da infância influenciará o adulto em que a criança se irá tornar. Pelo exposto, é possível compreender o destaque que deve ser dado às suas iniciativas e interesses.

O desafio da educação, neste momento, é desenvolver crianças no sentido destas se tornarem adultos autoconfiantes; mentalmente sãos; curiosos, expressivos e comunicativos; imaginativos e criativos; com iniciativa; e com capacidade de auto-organização (Laevers, 2005).

Existem alguns indicadores para verificar a qualidade deste processo de trabalho, que leva à constatação de se os nossos princípios e intenções em educação estão a obter resultados e a ver cumpridos os seus objetivos. Esses indicadores são o bem-estar (*well-being*) e o envolvimento (*involvement*) da criança. Foram identificados os cinco fatores que mais influenciam esses indicadores: como é que a atividade planeada afeta o ambiente educativo e a relação entre os participantes; se a atividade é desafiante mas, nem demasiado fácil, nem demasiado difícil; se o conteúdo pode ser enriquecido com mais documentação ou material concreto; se a organização da

atividade permite ação suficiente e, por fim, a quantidade de oportunidades dadas aos participantes para fazerem escolhas pessoais (Laevers, 2005). Este último fator incide diretamente na iniciativa, pedindo-se aqui atividades com base na iniciativa livre. Laevers (2005) afirma ainda que o crescimento dos níveis de bem-estar e envolvimento na criança levam a novas iniciativas. Aponta que a “auto-organização e a capacidade de iniciativa são dimensões que dizem respeito à capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, de nós próprios e no mundo físico e social circundante” (Laevers, 2005 cit. Portugal, 2010, p.16).

No sentido da avaliação da qualidade na educação, mais concretamente de infância, surge o projeto Effective Early Learning (1993) que assumiu em Portugal o nome de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). Este caracteriza-se por ser “an international research and development initiative which aims to evaluate and improve the quality of early learning in a wide range and care settings” (Pascal & Bertram, 1999, p. 1) no Reino Unido, na Holanda e em Portugal. Para Pascal e Bertram (1997), a chave do projeto inglês reside no desenvolvimento de instrumentos de avaliação e comparação da qualidade da provisão educativa, quantitativos e qualitativos (Pascal & Bertram, 1997, p. 3).

O Manual DQP foi publicado em Portugal pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em 2009, com a coordenação de Júlia Oliveira-Formosinho. Este pode ser utilizado na sua totalidade ou parcialmente, dependendo da realidade encontrada pelo investigador, tal como afirmam Pascal e Bertram (2009) citados por Folque (2012): “a flexibilidade de utilização do Projeto DQP permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação específica inicial” (Folque, 2012, s/p). De entre os vários instrumentos que o manual oferece, a verificação do nível de iniciativa da criança é um deles, sendo dadas as instruções necessárias para o preenchimento de fichas de observação com a finalidade de detetar esta competência.

Uma vez que a capacidade de iniciativa influencia uma série de aspetos na vida de uma criança e afeta outras capacidades tanto cognitivas como sociais, importa refletir sobre os principais intervenientes na evolução ou estagnação desta competência.

1.1. A família

Para Marques (1988) é um dever dos pais “satisfazer as necessidades básicas das crianças” ao nível das condições cruciais para a vida (Marques, 1988, p. 20). Deste modo, salienta-se que “a abordagem dos pais como educadores inclui atividades de aprendizagem doméstica, auxílio dos filhos nos trabalhos de casa, reforço da motivação do aluno, reforço dos hábitos e atitudes positivas e salutareas” (Marques, 1997, p. 60). O mesmo autor defende a ideia de que, aos pais, devem ser fornecidos os conhecimentos imprescindíveis para a tomada desta postura. (Marques, 1997, p. 60).

O envolvimento dos pais no percurso escolar, e fundamentalmente de vida, da criança é apontado como um dos principais fatores para o sucesso da mesma. Coleman & Schneider (1993) acreditam que devem ser analisadas “which norms and sanctions families impose that encourage learning in school to socialize and reinforce children’s learning” (Coleman & Schneider, 1993, p. 5). Compreende-se que, não só o jardim de infância/ escola influencia o rumo da criança, mas também as práticas implementadas em casa irão influenciar a formação do educando, tanto a nível social como académico. Fala-se em envolvimento, pois o desenvolvimento da capacidade de iniciativa não será obtido com sucesso se os pais não permitirem à criança o exercício da sua agência, em casa, independentemente do que se passa nos estabelecimentos de ensino. A família deve incitar a participação da criança nas tomadas de decisão, mas não só, pois a competência em estudo vai para além disto. Deve ser permitido à criança o desenvolvimento das suas iniciativas, e até, de certo modo tão importante como “deixá-la à vontade”, ouvir o que tem para dizer, quais são os seus interesses, o que lhe apetece dizer ou fazer.

Os encarregados de educação, enquanto agentes educativos devem promover o bem-estar físico e psicológico da criança, mas também fazer parte do percurso escolar, muitas vezes encarado como responsabilidade do educador/professor. Esta missão “surge no momento em que é necessário transmitir normas de conduta, conhecimentos e uma determinada cultura” (Flores, 1994, p. 12).

Seria importante que existisse maior acompanhamento do trabalho realizado pelos educadores/professores por parte da família e vice-versa, ficando clara a participação de ambos os núcleos na educação da criança, tornando-a o centro do processo educativo. “A família oferece tudo o que a vida espontânea pode dar a um homem, enquanto a escola estimula o modo de viver num ambiente estruturado” (Hoz,

1990 p. 32), não se pretendendo, portanto, criar conflitos entre os dois agentes educativos, mas sim uma parceria, uma complementaridade.

1.2. O papel do educador/professor

Segundo o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o educador/professor é um “profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto). O educador/professor é um dos adultos que mais participa na infância de um indivíduo, representando um modelo a seguir. Para Portugal (2009) o profissional de educação apenas conseguirá averiguar as motivações de uma criança quando estabelecer um laço afetivo com a mesma, o que implica ganhar a sua confiança, levando-a a partilhar “sentimentos, experiências e opiniões” (Portugal, 2009, p. 13). A mesma autora refere que é sua função incentivar a criança a participar tendo em conta a sua motivação e os seus interesses.

Especificando a capacidade de iniciativa, Zabalza (1992) anuncia que o educador deve estabelecer um ambiente de segurança e reconhecimento que desperte os educandos, combatendo a inibição. Deve, portanto, assegurar todos os aspetos que serão abordados seguidamente, no que diz respeito ao espaço-sala, dado que a organização do mesmo “reflete em grande parte as conceções de infância e de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e de intervenção e estratégia da Educadora” (Mendonça, 1997, p.57). Claro está que, por vezes, não depende do profissional de educação a boa organização da sala nem, tão pouco, poderá o educador/professor compensar os materiais disponíveis pessoalmente, recorrendo aos seus meios monetários, por exemplo. Existem questões que vão para além das funções da profissão. No entanto, e sempre que possível, o profissional tem o dever de gerir da melhor forma possível os instrumentos e recursos de trabalho que tem à sua disposição.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário menciona, também, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que o professor “promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o

organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto). Encontra-se, portanto, patente a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e a abertura à sua iniciativa. Kellett (2011), afirma que “participation is the act of doing and being involved while voice is the right to free expression of views” (Kellet, 2011, p. 226), quando referencia a evolução do status das crianças na sociedade. Completa a sua revisão histórica ao mencionar a necessidade crescente de tornar este reconhecimento social da criança em algo com significado no processo de tomada de decisões. Posto isto, conclui que “young children begin to participate through everyday family practices but they need to learn how to self-advocate and educators need to provide opportunities for them to exercise agency and have a voice” (Kellet, 2011, p. 226). Limitar a iniciativa da criança é negligenciar a sua participação, correndo “o risco de perpetuar práticas e relações sociais onde os indivíduos não sabem como negociar as suas diferenças, como estabelecer um diálogo construtivo ou como assumir responsabilidades com as suas famílias, na comunidade e na sociedade em geral” (Cunha e Fernandes, 2012, p.4 in Dornelles e Fernandes, 2012, p.39).

1.3. O jardim-de-infância/escola

O jardim de infância/escola é o local onde, atualmente, as crianças passam grande parte (se não a maior parte) do tempo da sua infância. Entre chegar a estes espaços de manhã, as atividades extracurriculares e o chegar a casa ao final da tarde passam-se inúmeras horas, deixando apenas o período noturno para as crianças conviverem com a família e usufruírem de outro tipo de atividades fora do contexto da sala. Fica assim claro que o espaço-sala exerce grande influência sobre o desenvolvimento da criança, tal como salientado por Zabalza (1992) quando afirma que “aceitar que existem fortes relações mútuas entre as pessoas e o seu meio ambiente parece ser algo do senso comum” (Zabalza, 1992, p. 199). O espaço-sala deve ser encarado como um ambiente de vida, uma representação da sociedade. Dentro das várias funções que este espaço tem, deve ser primordialmente um local dedicado ao bem-estar e à segurança da criança.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, mais concretamente da iniciativa, Zabalza (1992) afirma que a escola deve procurar potenciar esta capacidade nas crianças que já a possuem e apoiar os menos autoconfiantes. Identifica este espaço como uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p.120), que poderá

facilitar ou dificultar a evolução da criança. A organização espacial da sala influencia a quantidade de escolhas que uma criança pode fazer, bem como a qualidade das mesmas, pois é o ambiente educativo que lhe vai permitir dar início e continuidade aos seus planos. Um espaço pequeno, mal organizado, com áreas pouco definidas e pobre em recursos não contribuirá para o crescimento da criança. Neste sentido, “a sala de aula é um ambiente com estruturas espaciais datadas de afetos, linguagens e representações. Não é um espaço neutro às aprendizagens e às interações sociais. Entretanto, materiais, por si só, não potencializam a apropriação de saberes” (Silva e Farenzena, 2012: s/d in Dornelles e Fernandes, 2012).

Aliada à organização espacial está a variedade de materiais e recursos disponíveis dos quais as crianças possam desfrutar. Vejamos a criança X que decide replicar uma estátua que observou durante um passeio, no fim de semana, recorrendo à pasta de modelar. A criança, ao procurar este material na área destinada (que seria a área da expressão plástica) não o encontra. A sua instituição educativa não possui este recurso tornando assim impossível que a criança prossiga com a sua escolha, no tempo de atividades livres. Como pode a criança dar resposta às suas próprias iniciativas se não lhe são oferecidos os meios de que necessita para prosseguir com a sua vontade? Aqui reside a importância dos materiais disponíveis no espaço-sala. Quanto maior a variedade de recursos, maior o número de oportunidades que a criança tem para fazer escolhas e tomar decisões.

Pretende-se, assim, uma sala com áreas de trabalho bem definidas e distintas, sendo que cada uma dispõe de uma grande diversidade de materiais identificáveis pela criança e de fácil acesso à mesma, permitindo a construção da autonomia. A sala não precisa necessariamente de ser espaçosa mas sim adequada ao número de crianças que a frequentam diariamente, organizando-se as várias áreas, se possível, de modo a criar uma área central destinada às movimentações entre as outras áreas e para atividades de grande grupo. “O arranjo de uma sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas” (Hohmann, Banet e Weikart; 1992, p. 51).

Outro aspeto a considerar é a rotina diária. Esta deve dar segurança à criança, na medida em que lhe permite antecipar momentos e, desta forma, desenvolver a sua capacidade de auto-organização, explorando os processos temporais. Assim, é impulsionada a autonomia e a responsabilidade da criança, que se apropria da rotina e dá os primeiros passos na tomada de decisões.

“(...) a rotina diária está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo as iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com o resultado”

(Hohmann e Weikart, 1997, p. 224)

No 1º Ciclo do Ensino Básico, este ponto concretiza-se com maior dificuldade, visto que a rotina se exprime em horários que se divide em tempo de trabalho, pequenos intervalos e hora de almoço. Começam a surgir algumas instituições de ensino com horários mais detalhados, característicos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, em que cada disciplina tem hora marcada. No entanto, apesar da criança saber, à partida, o decorrer do seu dia, crê-se não existir espaço para que a criança organize o seu tempo por grandes períodos.

2. Os Direitos das Crianças

A Convenção sobre os Direitos das Crianças vem visar a efetiva participação da criança no decorrer da sua infância. Tomás & Gama (2011) apontam que esta ação se apresenta “ como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que impulsiona os direitos. Desta forma, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2).

A Convenção sobre os Direitos das Crianças é adotada pelas Nações Unidas, a 20 de Novembro de 1989, após surgir a necessidade de se criar um documento mais completo, direcionado para a proteção das crianças e dos jovens, embora já existisse a Declaração dos Direitos da Criança (1950). No entanto, essa declaração não tinha qualquer valor jurídico, enumerando simplesmente uma série de princípios. A Convenção vem reconhecer as crianças como atores sociais e portadores de competências políticas, atribuindo-lhes direitos semelhantes aos dos adultos, uma vez que “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é à priori considerada válida e manifestação singular do seu ser” (Castro, 2001, p. 29 cit. Tomás, 2007, p. 51). Esta declaração obriga a que os Estados a que ela aderiram adequem as normas de Direito Interno às estipuladas no tratado internacional.

Esta convenção é constituída por 54 artigos, dividindo-se os mesmos em quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência; os direitos relativos ao seu desenvolvimento; os direitos referentes à sua proteção e os direitos de participação.

Assenta ainda sobre quatro pilares, sendo eles a não discriminação; o interesse superior da criança; a sobrevivência e desenvolvimento; e a opinião da criança, destacando-se o segundo e o último por se relacionarem com o presente relatório de investigação. O segundo princípio declara que o interesse da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito, seja de que carácter for (Artigo 3º). O último, à semelhança do pilar mencionado anteriormente, compreende que a criança deve ser livre de ter opiniões sobre todas as questões que lhe digam respeito, sendo que as mesmas devem ser consideradas. Esta categoria enfatiza o direito da criança se exprimir livremente, nomeadamente nos artigos 12º e 13º.

Em Portugal, a Convenção sobre os Direitos das Crianças é ratificada a 21 de Setembro de 1990 e entra em vigor um mês mais tarde, a 21 de Outubro do mesmo ano.

Torna-se importante “conhecermos a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, pelo facto desta representar um meio fecundo de aprofundar a nossa compreensão sobre o direito das crianças participarem” (Cunha e Fernandes, s/d, p. 2). Esta declaração marca a introdução de direitos políticos na infância, dando a oportunidade de participarem no seu próprio desenvolvimento.

Tendo em conta que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, artigo 2º), não seria importante que a própria criança participasse na construção do seu espaço educativo? E ao dar entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, não deveria existir continuidade nesse processo, ao mesmo tempo que se desenvolve o currículo aplicado ao 1º ciclo? Com o passar do tempo, a sociedade em que nos encontramos começa a perceber que as crianças e os jovens “possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vivem e por isso necessitam ser ouvidos” (Chawla, 1997; Willow, 2002; Percy-Smith & Thomas, 2010 cit. Tomás & Gama, 2011, p. 2). Este processo de compreensão tem sido longo e difícil, apesar de todos os esforços para a reforma educativa a que temos assistido.

3. Modelo transmissivo vs Modelo construtivista

Ao longo do tempo, a área da educação tem sofrido muitas mudanças quanto à sua conceção, métodos e objetivos. É alvo de imensos debates e discussões. O modo de atuação esperado do educador/professor atualmente não é o mesmo que se

considerava antes. De acordo com Spodek (1991), “o conhecimento das características das crianças era intuitivo e os programas baseavam-se sobretudo em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças” (Spodek, 1991 cit. Oliveira-Formosinho, 1996, p. 15). As crianças eram obrigadas a viver num mundo que não era adaptado às suas necessidades nem às suas potencialidades.

Apesar das dificuldades encontradas ao longo desta evolução, “o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor” (Zabalza, 1998, p. 19).

Francesco Tonucci (1986) caracteriza a escola transmissiva e a escola construtivista. Afirma que a primeira preconiza três princípios: “1 -A criança não sabe, e vem a escola para aprender; 2 - O professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe; 3 -A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos” (Tonucci, 1986, p. 169). Nesta perspetiva predomina a transmissão apenas dos conhecimentos essenciais e intemporais, por parte do educador/professor, considerado um mero transmissor da cultura que um dia lhe foi transmitida a si. Apoia-se em manuais e fichas, ensinando apenas o que é novo. A iniciativa é centrada no professor, não havendo oportunidade para a criança propor ou se expressar. Segundo o mesmo autor, o papel da criança neste tipo de aprendizagem é a de memorizar e repetir o que lhe foi ensinado. Não pode nem é capaz de trocar saberes com os colegas, pois nenhum deles sabe nada, são como folhas em branco. Estando todos em pé de igualdade, só fará sentido a criação de turmas homogéneas, excluindo aqueles com handicaps. São oferecidas, a todos, as mesmas oportunidades de aprendizagem. Assim sendo, depende da criança aprender. O professor e o seu método de ensino não são fatores relevantes, dado que “a criança não aprende se não se quiser aplicar, se não tiver capacidades ou se não tiver um ambiente familiar estimulante” (Tonucci, 1986, p. 171). Também a experiência da criança é considerada inútil e todos os estímulos exteriores devem ser ignorados. O reforço para a sua motivação parte do professor. A criança aprende seguindo um esquema cognitivo: do mais simples para o mais complexo. Parte-se do conceito base e da sua explicação para a sua aplicação.

Pelo contrário, a escola construtivista orienta-se para a criança como participante ativo. Os objetivos desta escola “são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 15).

Segundo Tonucci (1986) também a escola construtivista se debruça sobre três pressupostos:

“1 - A criança sabe e vem para a escola para refletir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver; 2- O professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos. 3 - A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação” (Tonucci, 1986, p. 172).

Refletindo sobre estes princípios é notável que o educador/professor orienta os seus alunos para que estes encontrem as respostas para as suas questões. Organiza o ambiente e observa a criança. É o mediador entre a criança e o conhecimento. Tem o papel de auxiliar o seu grupo e não se rege apenas pelo programa estipulado mas sim gere-o na expectativa de lhe dar sentido e configurá-lo com a realidade e as experiências das crianças. Já não se apoia apenas nos manuais, mas também parte à descoberta fora da sala, ou leva à mesma, formas novas de partilhar conhecimento como convidados, instrumentos diferentes, entre outros. Não parte do que é novo, mas sim do conhecimento que a criança já possui. A criança é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, sendo importante torna-la “o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 63). Passa de recetor de informação para o ator principal da sua aprendizagem, com a tarefa de solucionar as suas próprias problemáticas, ou seja, “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 15). Na escola construtivista não se preza a igualdade mas sim a diferença: diferentes experiências remetem para diferentes pontos de vista e testemunhos, favorecendo o trabalho em grupo e a partilha de saberes, pois “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares” (Oliveira- Formosinho, 1996, p. 99).

Nesta linha de pensamento, importa referir o conceito de agência da criança, no contexto educativo, já que este vai ao encontro do modelo construtivista. “Entender que a criança tem capacidade de agir e de intervir modificando a realidade e o curso dos acontecimentos é considerado por Barnes (2000), referido por Oliveira-Formosinho (2004), possuir ou dispor de agência” (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16). Neste conceito está implícita a liberdade para a escolha de diferentes rumos. (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6). Isto é, a agência desenvolve-se se o adulto der espaço e liberdade à criança para a exercitar (Craveiro & Ferreira, 2007).

Segundo Oliveira-Formosinho (2008) podemos afirmar que a nossa sociedade progrediu uma vez que a imagem de criança também evoluiu, sendo atualmente encarada como um ser mais competente.

Todavia, é importante refletir sobre o lado prático desta visão. A imagem de criança evoluiu, mas o que observamos nos jardins de infância/escolas corresponde a esta evolução? São as crianças tratadas como seres ativos e competentes dentro dos estabelecimentos educativos? São os seus interesses colocados em evidência e são dadas respostas às suas iniciativas?

“Apesar de no campo dos princípios verificar-se uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania por elas continua em muitos contextos a se fazer por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que atuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no quotidiano destas”

(Tomás, 2007, p. 51).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opções metodológicas

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1995), “uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 31). O mesmo autor afirma que o investigador deve ser capaz de conceber um método de trabalho para prosseguir com a sua pesquisa, não encarando esse método como “uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 15).

Posto isto, neste capítulo pretende-se apresentar as opções metodológicas realizadas, mostrando o tipo de estudo; apresentando os objetivos, o contexto e os participantes da investigação e, ainda, as técnicas e os instrumentos de investigação aplicados ao longo do processo de investigação.

1.1. Tipo de estudo

No que diz respeito à investigação educacional pode-se seguir por dois caminhos distintos: a investigação quantitativa ou a investigação qualitativa, cada uma com as suas próprias características. Esta escolha deve-se centrar na “natureza do problema a estudar” (Craveiro, 2007, p. 203) e, por esse mesmo motivo, a presente investigação apoiou-se na metodologia de investigação qualitativa, que se distingue pelo seu enfoque na compreensão da realidade. “A realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p. 1). Para Bell (2004) os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 2004, p. 19-20). Neste sentido, “a perspetiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais” (Guerra, 2012, p. 8).

São indicadas algumas vantagens da metodologia compreensiva, por Poupart (1997) referido por Guerra (2012), nomeadamente de ordem epistemológica, de ordem

ética e política e de ordem metodológica. A primeira aponta para a indispensabilidade dos atores enquanto fator de compreensão de comportamentos sociais; a segunda preconiza o aprofundamento dos dilemas que surgem na sociedade; e a última encara a metodologia como um “instrumento de análise das experiências e do sentido da ação” (Guerra, 2012, p. 10).

1.2. Objetivos de investigação

Deu-se início a este processo de investigação uma vez que o grupo de crianças observado na Educação Pré-escolar, sobretudo no começo do estágio, não apresentava qualquer disponibilidade para colocar sugestões, dificilmente optavam entre várias escolhas dadas e estavam constantemente a aguardar orientações dos adultos da sala até para realizarem necessidades básicas, como beber água. Assim, despertou-se uma curiosidade para compreender tal fenómeno e para alargar, mais tarde, esta investigação ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, esta investigação teve por base o seguinte objetivo geral: caracterizar o espaço de iniciativa da criança em ambiente educativo (de estágios), a partir do conhecimento da realidade e das perspetivas das famílias, educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico.

Como tal, definiram-se como objetivos específicos:

- Compreender qual o espaço para a iniciativa da criança em contexto de educação pré-escolar, através da observação das crianças, da educadora de infância e da perspetiva desta profissional em estudo;
- Compreender qual o espaço para a iniciativa da criança em contexto de ensino do 1º ciclo do ensino básico, através da observação das crianças, da professora e da perspetiva desta profissional em estudo;
- Compreender qual o espaço para a iniciativa da criança, a partir da perspetiva dos pais dos grupos de crianças em estudo.

1.3. Contexto da investigação

Esta investigação foi realizada em dois estabelecimentos de educação/ensino, um na valência da Educação Pré-escolar e outro no 1º Ciclo do Ensino Básico, situados no concelho da Maia.

A primeira instituição, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que tem várias valências a seu cargo como Centro de Dia, Creche, CATL, entre outros, define alguns objetivos para a valência de jardim de infância, como são exemplo: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;” fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos” e “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais” (Projeto Educativo – Educação Pré-escolar, 2011/2014, p. 21 e 22). Assume o trabalho de projeto como metodologia preconizada na instituição. A valência de Educação Pré-escolar era constituída por duas salas dos 3 anos, duas salas dos 4 anos e uma sala dos 5 anos. A investigação centrou-se numa das salas dos 4 anos. Através do Projeto Pedagógico da instituição, constata-se que os pais das crianças que frequentam o jardim de infância “encontram-se no nível socioeconómico médio, vivendo em casas próprias, relativamente próximas da instituição” (Projeto Pedagógico – Educação Pré-escolar, 2014/2015)

A segunda instituição, relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico, é um estabelecimento de Ensino Particular, destinada a crianças em idade pré-escolar até ao ensino secundário. Esta instituição não preconiza um modelo de intervenção único, mas sim o recurso a procedimentos metodológicos contemplados na fundamentação teórica baseados numa perspetiva construtivista” (Projeto Educativo – 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012/2015). É adotado um modelo de organização escolar alternativo, em que existe a coadjuvação de algumas áreas disciplinares, permanecendo um dos professores como professor titular de turma. Apresenta como missão a “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Projeto Educativo – 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012/2015). As famílias que matriculam os seus educandos neste estabelecimento de ensino encontram-se no nível socioeconómico médio-alto.

1.4. Participantes do estudo

Para a realização e aplicação dos vários instrumentos de investigação utilizados, foram definidos dois grupos participantes, como já descritos na Contextualização da investigação: um numa sala de 4 anos de Educação Pré-escolar e o segundo numa sala de 1º ano de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os inquéritos por questionário destinaram-se aos encarregados de educação das crianças de ambos os grupos.

	Encarregados de educação da Educação Pré- escolar	Encarregados de educação do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico
Idade	Nº de participantes	Nº de participantes
30 anos	1	-
32 anos	1	-
34 anos	2	-
35 anos	1	2
36 anos	3	-
37 anos	1	1
38 anos	-	2
39 anos	-	1
40 anos	1	2
41 anos	1	2
43 anos	2	-
44 anos	1	-
45 anos	-	1

Tabela 1 - Encarregados de educação participantes, valências e idades

A idade dos inquiridos da Educação Pré-escolar varia entre os 30 e os 44 anos, enquanto a idade dos encarregados de educação do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico se encontra entre os 35 e os 45 anos, como se pode verificar na Tabela 1. Após a leitura dos inquéritos constatou-se ainda que 13 mães responderam ao questionário e 1 pai, da primeira valência. Quanto à segunda, participaram 9 mães, 1 pai e uma das respostas foi considerada nula pois o inquirido respondeu que o grau de parentesco era “filho”.

As entrevistas foram respondidas pelas profissionais de educação de cada estabelecimento, ou seja, uma educadora de infância e uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. O target da Escala de observação sobre os níveis de iniciativa da criança (DQP) são as crianças pertencentes a ambas as salas. No que diz respeito à Grelha de observação Educadora/Adultos, observaram-se as crianças da mesma sala e a educadora cooperante.

1.5. Técnicas e instrumentos de investigação

Para levar a cabo a presente investigação foi obrigatório a utilização de alguns instrumentos de observação para recolha de dados, mais tarde analisados. Para Quivy & Campenhoudt (1995) “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (...) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 155). A observação é subjetiva já que é o investigador, enquanto observador, que lhe atribui um determinado significado, tornando-se imprescindível a qualidade do percetivo de observação (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p. 57-58).

Nesta investigação utilizou-se a observação direta. Esta é realizada pelo investigador, sem a intervenção dos observados, ou seja, estes não interferem na “produção da informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 164). Este tipo de observação requer a construção prévia de um guião de observação que proporcione indicadores pertinentes para a investigação. Neste sentido, para observar as crianças da sala dos 4 anos e os alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico foi selecionada a Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança, que observa os níveis de iniciativa da criança, publicada no Manual DQP, através de uma escala com 4 níveis. Cada um destes níveis representa as oportunidades oferecidas às crianças, para que esta coloque em prática a sua iniciativa. Para a conclusão do nível predominante são preenchidas fichas de registo (Anexo 5, 6, 7, 8 e 9) para diferentes momentos de observação, sendo descrito o momento, o número de crianças presentes, o número de adultos presentes, os nomes das crianças observadas, o período do dia e a data.

Para se observar a educadora cooperante utilizou-se a Grelha de Observação – Educadora/Adultos (Anexo 10), elaborada pela Doutora Clara Craveiro, no âmbito do Projeto de investigação Direito à participação da criança (2014), e utilizada nesta investigação. Esta grelha está dividida em duas partes, sendo que a primeira revela as iniciativas manifestadas pelas próprias crianças e se a educadora deu resposta ou não às mesmas, sendo explicitado de que forma. A segunda parte expõe algumas práticas da educadora que foram observadas. Estas práticas estão relacionadas com o trabalho de planificação da educadora e da sua relação com a capacidade de iniciativa. No decorrer da investigação não se utilizou a mesma grelha para focar a professora cooperante, uma vez que se consideraram suficientes e adequados ao levantamento dos dados os instrumentos já utilizados.

Em complementaridade destas grelhas, também foram efetuados registos de incidentes críticos (Anexo 11), caracterizados por Parente (2002) como “breves relatos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002, p. 181). Este tipo de registo deve ser minucioso e completado com o maior número de pormenores possível, uma vez que “um incidente crítico numa determinada situação pode não ser considerado desta forma num contexto diferente” (Neves, 1994).

Nesta investigação, ainda foi utilizado um inquérito por questionário aos pais e uma entrevista aos profissionais (educadora e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao inquérito, este “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 7-8). O inquérito elaborado (Anexo 1 e 2) foi constituído por 10 perguntas, sendo duas delas questões de resposta aberta. Era de carácter anónimo para que os participantes se sentissem à vontade para responder com sinceridade, não colocando em causa a credibilidade da investigação. As questões colocadas centraram-se na relação pais-filhos e na iniciativa da criança. As três últimas perguntas serviram para caracterizar o encarregado de educação e a idade da criança.

A entrevista é um instrumento que preconiza a interação humana. O investigador coloca questões ao entrevistado para recolher “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192). A entrevista realizada (Anexo 3 e 4) foi constituída por 8 perguntas, com o objetivo de compreender até que ponto as profissionais de educação/ensino estariam familiarizadas com o termo Iniciativa e se, de facto, esta capacidade seria trabalhada na sala de jardim de infância e na sala de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Leitura e apresentação dos dados recolhidos

De seguida será apresentado o tratamento de dados realizado após a sua recolha. De forma organizada, constará, primeiramente, a análise dos inquéritos por questionário; depois a entrevista da educadora cooperante; a análise da escala utilizada para observação da iniciativa das crianças; a Grelha de Observação Educadora/Adultos e o registo de incidente crítico. Posteriormente, encontrar-se-á a discussão de dados realizada, após toda a leitura da informação.

1.1. Sala de 4 anos da Educação Pré-escolar

1.1.1. Inquéritos por questionário

Os inquéritos foram entregues aos 24 encarregados de educação em papel. No entanto, nem todos os pais devolveram o mesmo, sendo assim apresentadas as respostas de apenas 14 dos inquiridos.

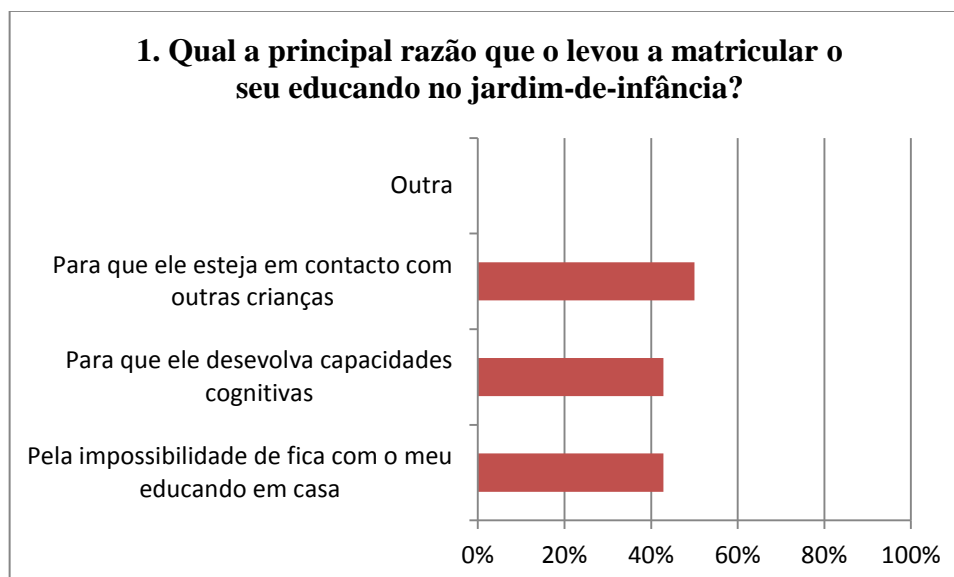


Gráfico 1 - Principal razão para matrícula do educando

À primeira pergunta do questionário, os encarregados de educação apresentam como principal razão para matricular os seus educandos, o facto das

crianças terem a oportunidade de estar em contacto com outras crianças, perfazendo 50%. Dos 14 inquiridos, 43% referem a impossibilidade de ficar com o seu educando em casa, enquanto 36% pretendem o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Nenhum inquirido apresentou outra razão.

De salientar que 5 dos 14 inquiridos seleccionaram duas razões.

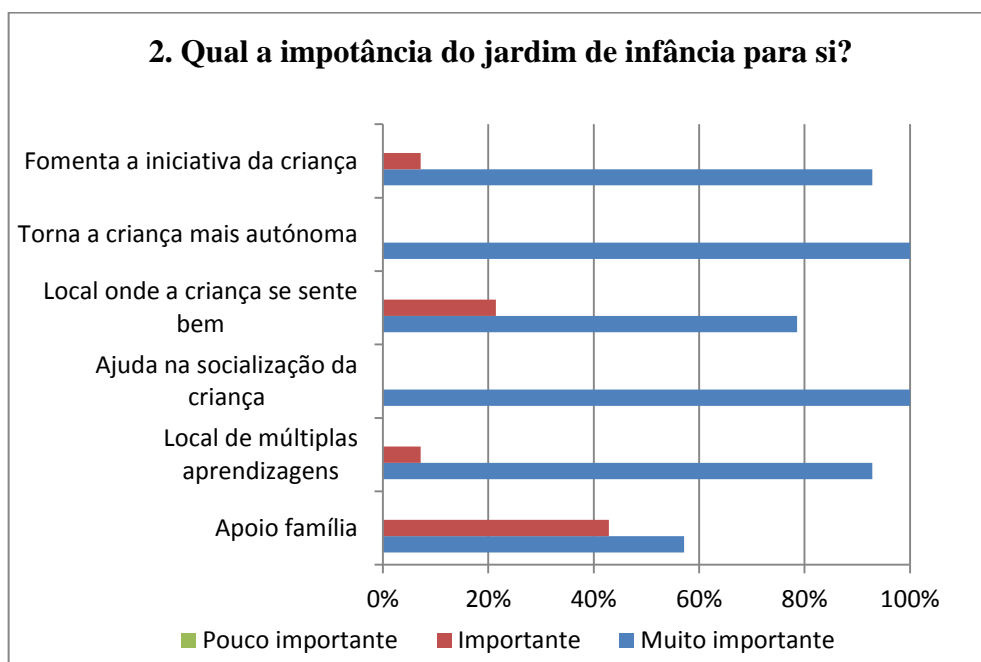


Gráfico 2 - Importância do jardim de infância

Relativamente à segunda questão, 57% dos inquiridos caracterizam como muito importante o estabelecimento educativo como apoio à família, enquanto 38% consideram apenas importante. Quanto ao jardim de infância enquanto local de múltiplas aprendizagens, 93% dos encarregados de educação apontam como muito importante e 7% (1 pessoa) como importante. Todos os inquiridos consideram muito importante a ajuda do jardim de infância na socialização dos seus educandos. Já, 79% categoriza como muito importante o facto de ser um local onde a criança se sente bem e 21% apenas como importante. Todos os encarregados de educação consideram muito importante a potencialização da autonomia da criança. Quanto ao fomentar a iniciativa dos seus educandos, 93% considera muito importante e 7% importante. A opção de pouco importante não foi utilizada por nenhum dos inquiridos.

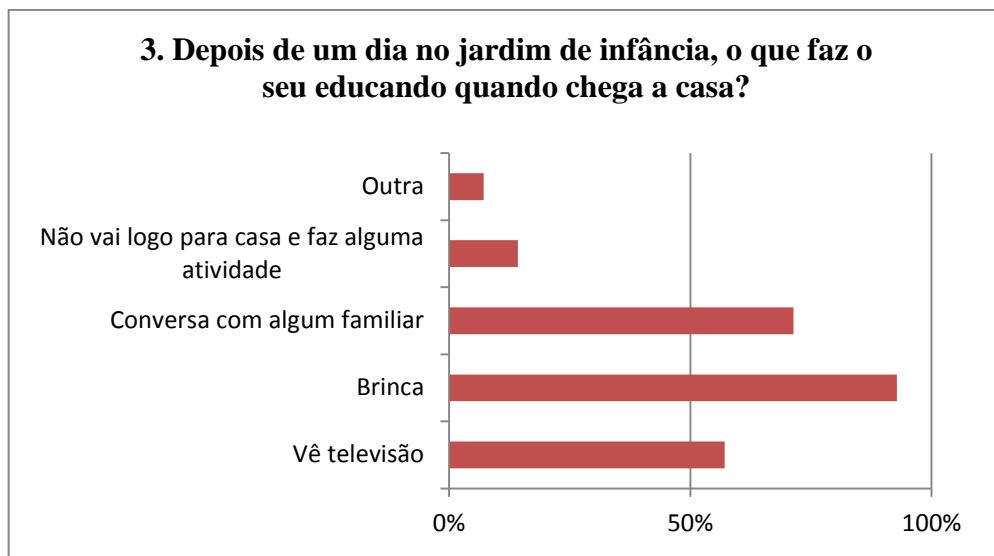


Gráfico 3 - Atividades do educando após o jardim-de-infância

Na terceira pergunta do questionário, os inquiridos tinham a oportunidade de selecionar várias respostas. Assim, 57% indica que o seu educando vê televisão quando chega a casa. A maior percentagem verifica-se na resposta *Brinca* com 93%, seguido da *Conversa com algum familiar* com 71%. Dos encarregados de educação, 14% referem que as crianças não se dirigem logo para casa, optando por outra atividade, podendo esta resposta ser considerada nula pois não foi pedida a frequência desta situação. Ainda, 7% seleciona a opção *Outra*, mencionando o Ballet.

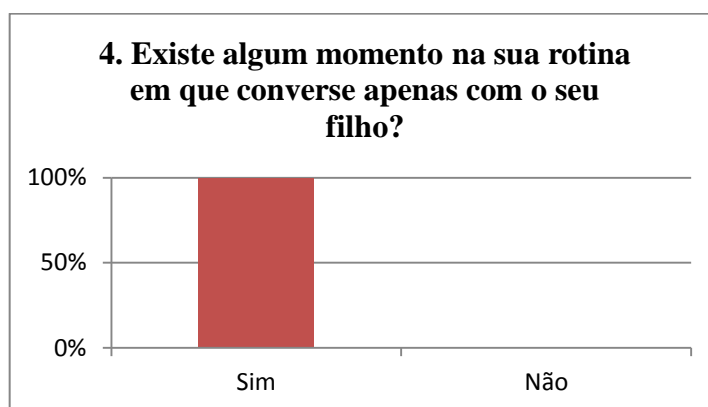


Gráfico 4 - Momento na rotina para conversar

No inquérito distribuído, foram colocados, na questão 4, alguns exemplos de temas de conversa para orientar os pais na sua resposta, nomeadamente: se o dia correu bem; que atividades realizou; quais os seus interesses.

Desta forma, nesta pergunta, todos os pais afirmam existir um momento na sua rotina para conversar com o seu filho, e que incluem, porventura, os tópicos dados como exemplo.

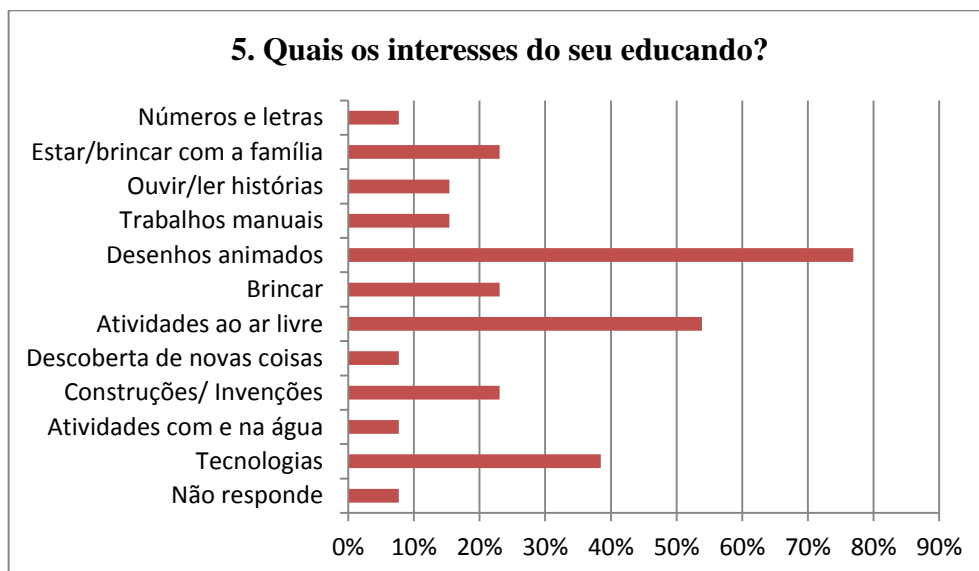


Gráfico 5 - Interesses do educando

A questão 5 foi colocada para averiguar se os pais têm, de facto, conhecimento sobre os interesses dos seus filhos. Novamente, foram colocados alguns exemplos para orientar os encarregados de educação, sendo eles: tecnologias, atividades ao ar livre, um desenho animado específico. As respostas foram categorizadas como se pode verificar no Gráfico 5.

Assim, 71% afirma que *Desenhos animados* são uns dos interesses do seu educando, sendo este o interesse maioritário. Alguns pais referem o desenho animado em específico, sendo que 50% referem as *Atividades ao ar livre*, inserindo-se aqui atividades como andar de bicicleta e patins, que alguns encarregados de educação mencionaram. A maior percentagem seguinte é a das *Tecnologias* com 36%, havendo um inquirido que menciona as consolas de jogos e o tablet.

Outros interesses indicados são as *Construções/Invenções*, o *Estar/Brincar com a família* e o *Brincar* com 21%, respetivamente; *Ouvir/ler histórias* e fazer *Trabalhos manuais* é afirmado por 14% dos participantes. Ainda, interesses como os *Números e as letras*, a *Descoberta de novas coisas* e *Atividades com/e na água* contabilizam 7% dos inquiridos. Um dos pais não respondeu a esta questão.

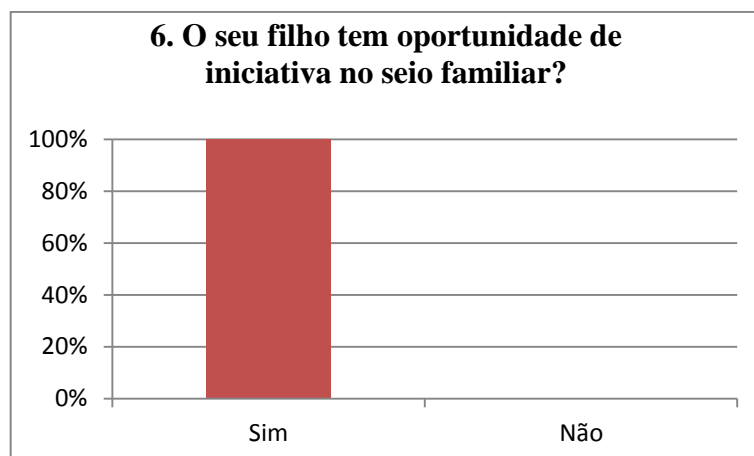


Gráfico 6 - Iniciativa no seio familiar

Na questão 6 todos os pais afirmam que os seus educandos têm oportunidade de iniciativa dentro da sua família. No questionário foi colocada, então, uma questão para quem respondesse sim, com a pergunta *De que forma toma iniciativa o seu educando?* E uma pergunta para quem respondesse não com a questão *Porque não dá oportunidade ao seu educando de ter iniciativa?*

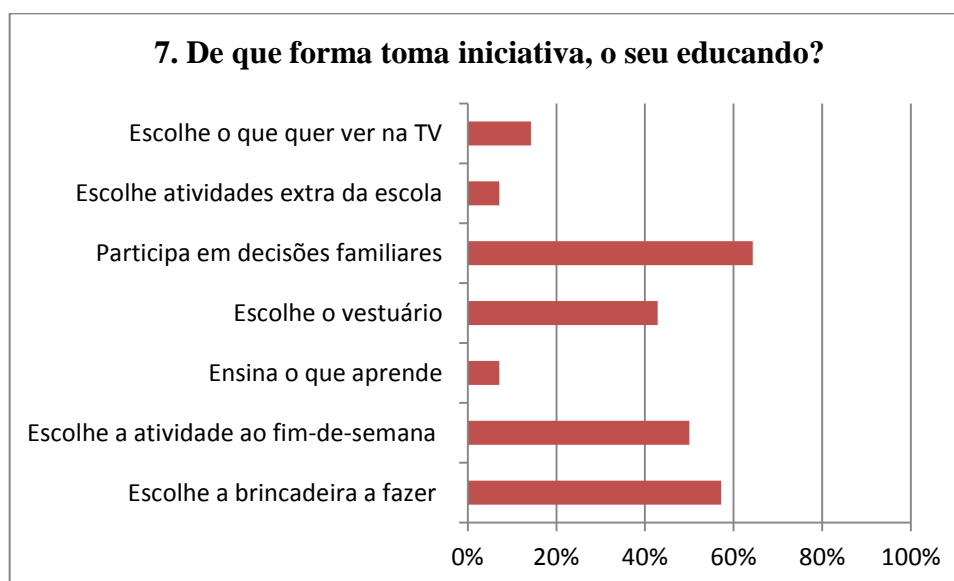


Gráfico 7 - Iniciativa do educando

Mais uma vez, as respostas dos inquiridos foram categorizadas pois esta questão tratava-se de uma questão aberta. Foram dados alguns exemplos para orientar os pais, nomeadamente: escolhe a roupa que veste, escolhe que brincadeira fazer, escolhe onde quer ir no fim de semana.

A resposta *Participa em decisões familiares*, contabiliza 64%, em que os pais referem a escolha de refeições e ajuda na sua confeção, ajuda nas arrumações e nas compras, pegar no telefone e ligar aos avós e ainda referir locais que gostaria de conhecer e histórias que queria ouvir.

A opção *Escolhe da brincadeira a fazer* contabiliza 57% dos inquiridos; *Escolhe do vestuário* 43%; *Escolhe a atividade ao fim de semana* regista 50%; *Escolhe o que quer ver na TV* assinala 14%; e *Escolhe as atividades extra da escola* bem como o *Ensina o que aprende* traduz-se em 7%.

Um encarregado de educação não responde a esta pergunta, apesar de ter respondido que sim na anterior. Opta por responder à questão 8 *Porque não dá oportunidade ao seu educando de ter iniciativa?*, afirmando: “Não considero que o meu filho tenha maturidade suficiente para tal”.

1.1.2. Entrevista à educadora cooperante

A entrevista a seguir apresentada foi respondida, como já mencionado, pela educadora cooperante da sala em observação. Foi gravado o áudio da entrevista e, posteriormente, transcrita.

À primeira pergunta *O que entende por iniciativa?* A entrevistada faz uma definição breve e clara do que é para si este termo referindo que é “a capacidade de formular uma ideia, hipótese, ação e pô-la em prática ou partilhá-la com outros”, demonstrando assim que é capaz de entender o sentido da palavra, em educação.

Quando questionada sobre se considerava que as crianças da sua sala possuíam esta competência a educadora confirma que sim, “porque são capazes de escolher entre múltiplas atividades e partilhar ideias com os restantes membros do grupo e com os adultos na sala”. Deu ainda alguns exemplos: “Tive uma ideia..., E se fizéssemos assim..., Se calhar podíamos..., são frases que surgem muitas vezes em diversas situações, quer provocadas ou espontâneas”.

Na questão *Considera a iniciativa uma competência importante nas crianças?*, a entrevistada responde afirmativamente, referindo que “há o saber fazer e a capacidade de executar e há o saber pensar e idealizar ou imaginar. Se aliarmos estas duas vertentes, as crianças ficam não só com ferramentas que as auxiliam nas atividades do dia-a-dia, como também adquirem a capacidade de pensar e intervir na realidade”.

A quarta questão centrou-se na posição da educadora quanto aos modelos pedagógicos construtivistas, à qual a entrevistada não confirmou nem negou a sua posição. Explicou a sua linha de pensamento quanto aos modelos pedagógicos: “Eu penso que como educadora tenho a função e o dever de proporcionar às crianças da minha sala experiências ricas e variadas que lhes permitam crescer de uma forma equilibrada e feliz. Seguindo este pensamento, penso que um só modelo de ensino acaba por ser muito redutor... É preciso conjugar as diferentes formas de ensinar e adequá-las ao momento, à criança, à situação... Por isso, acredito num modelo de ensino construtivista desde que se adequa à situação, à criança, ao momento... Penso realmente que devemos auxiliar a criança a construir patamares sólidos de aprendizagem que lhe permitam evoluir e adquirir novas capacidades e competências”.

A pergunta colocada seguidamente pretendia averiguar se a educadora planificava tendo em conta os interesses das crianças. A educadora respondeu muito brevemente “Sim, sempre”.

Na questão 6, que perguntava se a profissional de educação planificava com as crianças as atividades a realizar, obteve-se a resposta de que planificam as atividades semanalmente com a participação do grupo de crianças.

Ainda sobre a planificação, colocou-se a questão *Altera a sua planificação diária tendo em conta as propostas/iniciativas das crianças que possam surgir inesperadamente?*, na qual a educadora refere a existência de um momento no acolhimento com esse fim, onde coloca a questão às crianças “O que planificamos para hoje?”. Afirma que esta é uma forma de colocar as crianças a pensar e relembrar sobre o que estava planificado e como procederão. Acrescenta ainda que “para além disso, quando as crianças trazem coisas novas para a sala, como por exemplo um livro, jogo... também existe sempre um espaço para incluir essas iniciativas nas atividades. No decorrer das atividades e das rotinas, existe sempre espaço para incluir sugestões, atividades, situações que possam surgir inesperadamente”.

O tema da última pergunta da entrevista era as estratégias utilizadas pela educadora para fortalecer a capacidade de iniciativa. A entrevistada dá alguns exemplos: “Não só as que já referi como também: O que fiz no fim de semana..., hoje sinto-me feliz\triste\animado..., O que querem fazer depois de..., reflexões sobre as atividades e situações, avaliação das atividades planificadas, votações e discussões...”.

1.1.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP)

As Escalas de observação sobre os níveis de iniciativa da criança foram divididas para três momentos distintos, que se consideraram pertinentes de ser observados: o momento do acolhimento; atividades livres; e atividades orientadas. Estas grelhas têm instruções específicas para proceder à sua análise, no Manual DQP (2009). Assim, contabilizou-se o número total de cada nível de iniciativa em cada grelha, apresentando os dados para cada um dos momentos distinguidos. Após esta leitura, procedeu-se à compilação das observações, num só gráfico, para um entendimento geral do nível de iniciativa predominante na sala investigada.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – ACOLHIMENTO

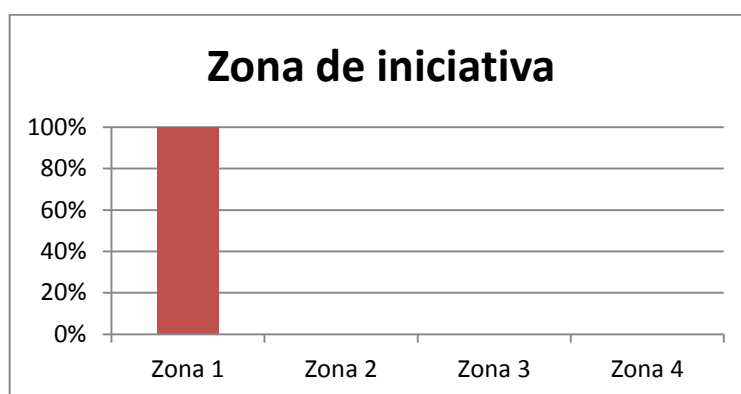


Gráfico 8 – Escala de Observação – Acolhimento

Foram observados, para este estudo, três momentos de acolhimento (Anexo 5). De facto, neste momento da rotina em concreto, as crianças não têm outra opção, se não estar presentes no acolhimento e participar nas atividades deste como o reforço alimentar, a marcação das presenças e a antecipação do próprio dia. Logo, o nível de iniciativa predominante, com 100%, é o Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Ao todo, foram contabilizadas 27 observações em três dias diferentes, estando presentes no primeiro dia 9 crianças, no segundo 10 e no terceiro 8.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – ESCOLHA DAS ATIVIDADES LIVRES

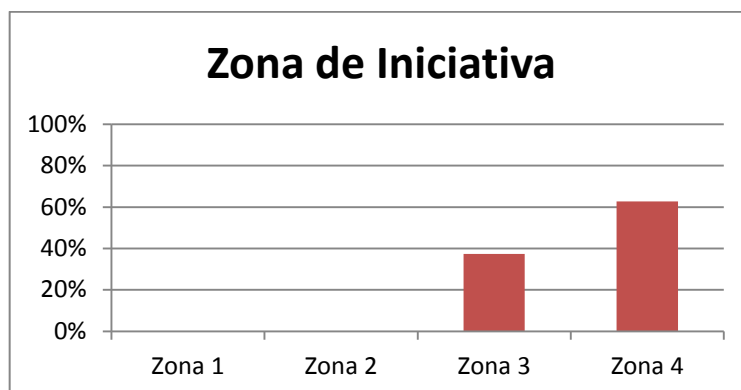


Gráfico 9 - Escala de Observação - Escolha das atividades livres

Para a contagem do nível predominante de iniciativa na escolha das atividades livres, em que as crianças, à vez, escolhem a área da sala em que querem brincar, utilizaram-se cinco observações (Anexo 6). Esta escolha tem algumas condicionantes como o limite de elementos por área e o período do dia pois a mesma área não pode ser escolhida de manhã e à tarde pela mesma criança. Também depende muito da escolha das primeiras crianças que estão sentadas em círculo, uma vez que a oportunidade de seleção obedece à ordem pela qual estão sentadas. Se as primeiras duas crianças escolherem a área dos animais, cujo limite de elementos é de duas, o nível das restantes crianças passará logo para 3, pois deixam de poder optar entre todas as áreas. Não existe nenhum instrumento que regule estas escolhas.

Uma criança com síndrome de asperge apresenta sempre nível 4, uma vez que não compreende o sistema de organização da sala, podendo então brincar livremente por todo o espaço.

Assim, e nos cinco dias, foram feitas 74 observações. O nível predominante é o *Nível 4 – É dada total liberdade de escolha*, com 62%. O *Nível 3 - Há algumas atividades que não podem ser escolhidas* contabiliza 38% devido aos vários fatores acima mencionados.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – ATIVIDADES ORIENTADAS

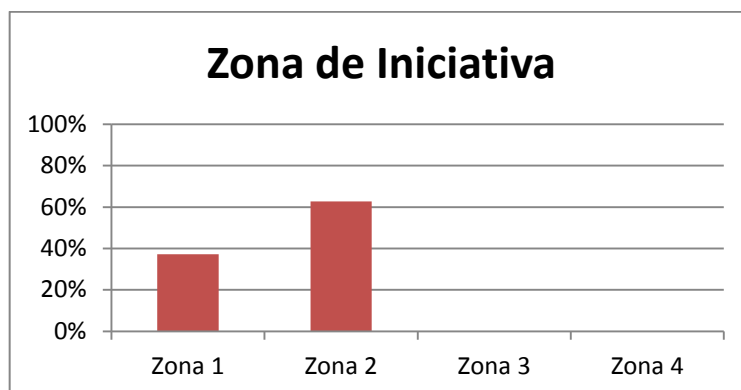


Gráfico 10 - Escala de Observação - Atividades orientadas

Para as atividades orientadas, tentou-se diversificar o tipo de atividades observadas, portanto, a contabilização presente no Gráfico 10 abrange duas atividades de pesquisas orientadas, uma atividade de trabalho manual e uma atividade de grande grupo, a planificação semanal (Anexo 7). Cada uma destas atividades tem as suas condicionantes que influenciam a iniciativa da criança, como os recursos monetários da instituição e a utilização do computador que tem de ser feita por um adulto. No caso concreto das atividades observadas, as pesquisas surgiram do interesse do grupo, a atividade de trabalho manual foi sugerida pela educadora cooperante e a planificação semanal foi implementada pela estagiária.

Analisadas as três observações, sendo que as grelhas das pesquisas se encontram agrupadas, conseguiu-se apurar que o nível predominante é o *Nível 2 - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades*, com 63%. Outro nível frequente, com 37% é o *Nível 1 - Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta*.

1.1.4. Grelha de observação – Educadora/Adultos

Partindo das perguntas colocadas na grelha de observação formularam-se categorias, como se pode verificar no Quadro 1, colocadas em evidências as situações observadas.

Categorias	Subcategorias	Evidências
Iniciativas manifestadas pelas crianças		“As crianças pediram para ir ao parque”. “A educadora acompanhou as crianças ao parque, depois de arrumarem a sala”.
Resposta da educadora face às iniciativas das crianças	Alteração da planificação perante situações emergentes	“(…), a educadora dá resposta a situações emergentes ou inesperadas, alterando a sua planificação”.
	Elaboração de uma planificação equilibrada	<p>“A educadora dá mais importância às atividades livres. As atividades orientadas surgem (...) quando se aproximam dias festivos”.</p> <p>“Nas suas planificações individuais acrescenta o que for pedido pelas crianças, embora não oriente para a existência desse equilíbrio”.</p>
	Realização da planificação com as crianças	No início das observações, “a educadora planificava individualmente, informando diariamente as crianças sobre o dia. Atualmente, a educadora utiliza um quadro de planificação que preenche com as crianças”.
	Utilização de estratégias que fomentam a capacidade de iniciativa	“Na planificação atual, a educadora dá oportunidade às crianças de referirem o que gostariam de fazer. Realiza algumas assembleias para discussão e exposição de ideias”.
	Intervenção do educador face à hesitação	“A educadora observa, primeiramente, a criança hesitante sem intervir (...) Após algum tempo, intervém orientando a criança”.

Quadro 1 - Quadro de análise categorial da Grelha de observação – Educadora/Adulto.

Para o preenchimento desta grelha apenas se conseguiu observar uma iniciativa por parte do grupo investigado, que desejavam ir ao parque da instituição. A

educadora deu resposta a este pedido, orientando as crianças para a arrumação da sala para que depois pudessem sair.

A observação de apenas uma iniciativa é um facto a considerar. Através da ausência de pedidos e sugestões das crianças é possível perceber o desenvolvimento ou, neste caso, a ausência de espaço para comportamentos de iniciativa das mesmas. Por norma, o grupo sempre esperou pelas orientações dos adultos da sala sem questionar ou propor atividades alternativas às propostas pelos adultos.

Relativamente à segunda parte desta grelha procurou-se dar resposta a 7 perguntas que se consideraram essenciais para avaliar a influência da educadora, posteriormente categorizadas.

Através da observação realizada ao longo de alguns meses, relativamente à *Alteração da planificação perante situações emergentes*, confirma-se a predisposição da educadora para alterar a sua planificação dando resposta a situações emergentes ou inesperadas. Esta situação era eminentemente observada nos dias da caixa surpresa: um aluno levava a caixa para casa numa sexta-feira, e durante o fim de semana, a família preparava uma surpresa a ser aberta na segunda-feira seguinte. Uma vez que o conteúdo da caixa era desconhecido até à sua abertura em grande grupo, muitas vezes, a educadora modificava o dia preparado e dava prioridade ao teor da caixa, como por exemplo, a leitura de um livro enviado, de uma pesquisa ou uma experiência.

Quanto à *Elaboração de uma planificação equilibrada*, no início das observações, a educadora cooperante planificava a semana sozinha, sem a intervenção das crianças. Acrescentava, durante o acolhimento, as sugestões do grupo, caso este propusesse, o que acontecia raramente, não existindo portanto equilíbrio entre as atividades propostas pelo adulto e pelo grupo. Ainda, na mesma categoria, e relativamente ao equilíbrio entre as atividades livres e as orientadas, destacavam-se as atividades livres, surgindo as orientadas apenas no aproximar de dias festivos para a realizar ou preparação de material necessário para a celebração. Depois da introdução do quadro de planificação, a educadora passou a utilizá-lo, preenchendo-o com o grupo de crianças, a quem pede expressamente sugestões para a semana a decorrer. Constatou-se, assim, uma evolução no processo do seu trabalho enquanto profissional de educação, ponto a ter em conta na categoria *Realização da planificação com as crianças*.

Examinando agora a *Utilização de estratégias que fomentam a capacidade de iniciativa*, é um facto que a educadora utiliza duas estratégias para fomentar esta

competência, nomeadamente as assembleias para tomarem decisões em grupo e colocarem sugestões e também, mais recentemente, nas planificações semanais apela à participação do grupo.

Quanto à *Intervenção do educador face à hesitação*, a educadora intervém, mas só depois de observar a criança algum tempo para que esta tenha a oportunidade de planificar/resolver sozinha o que quer fazer no seu tempo de atividade livre.

1.2. Sala de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Inquéritos por questionário

Foi solicitada a participação dos 23 encarregados de educação de uma turma de 1º ano, tendo sido os inquéritos disponibilizados em formato digital. Apenas 11 dos pais participaram.

Foi necessário adaptar o questionário inicial, após o mesmo ter sido utilizado para a sala dos 4 anos. Para a sala do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, retirou-se a primeira questão - *Qual a principal razão que o levou a matricular o seu educando no jardim-de-infância?* e procedeu-se a pequenas alterações em alguns termos utilizados e construções frásicas.

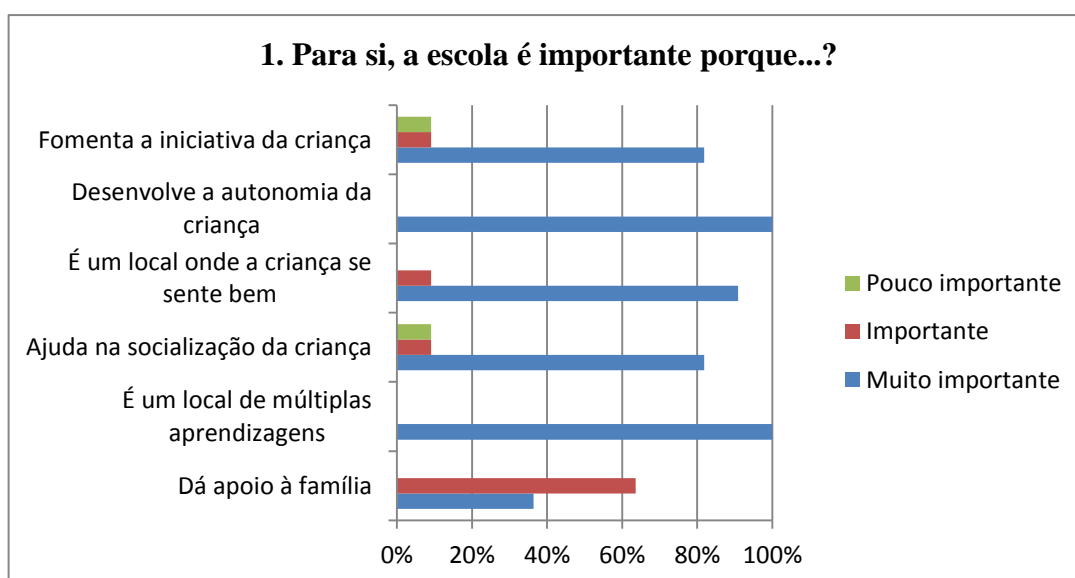


Gráfico 11 - Importância da escola

Desta forma, a primeira pergunta deste inquérito questiona os encarregados de educação sobre a importância da escola em vários parâmetros. Assim, relativamente ao apoio à família, 36% considera muito importante e 64% caracterizam como importante. Todos os inquiridos consideram muito importante o facto da escola ser um local de múltiplas aprendizagens. Relativamente à importância da escola no que diz respeito à socialização da criança, 82% dos inquiridos considera muito importante, 9% importante e 9% dos participantes considera pouco importante. Categoriza como muito importante a escola ser um local onde a criança se sente bem, 91% dos participantes e 9% como apenas importante. Todos os participantes apontam como muito importante a escola enquanto fomentadora do desenvolvimento da autonomia da

criança. E finalmente, quanto ao fomentar a iniciativa da criança, 82% dos pais consideram muito importante, e 9% importante e pouco importante, respetivamente.

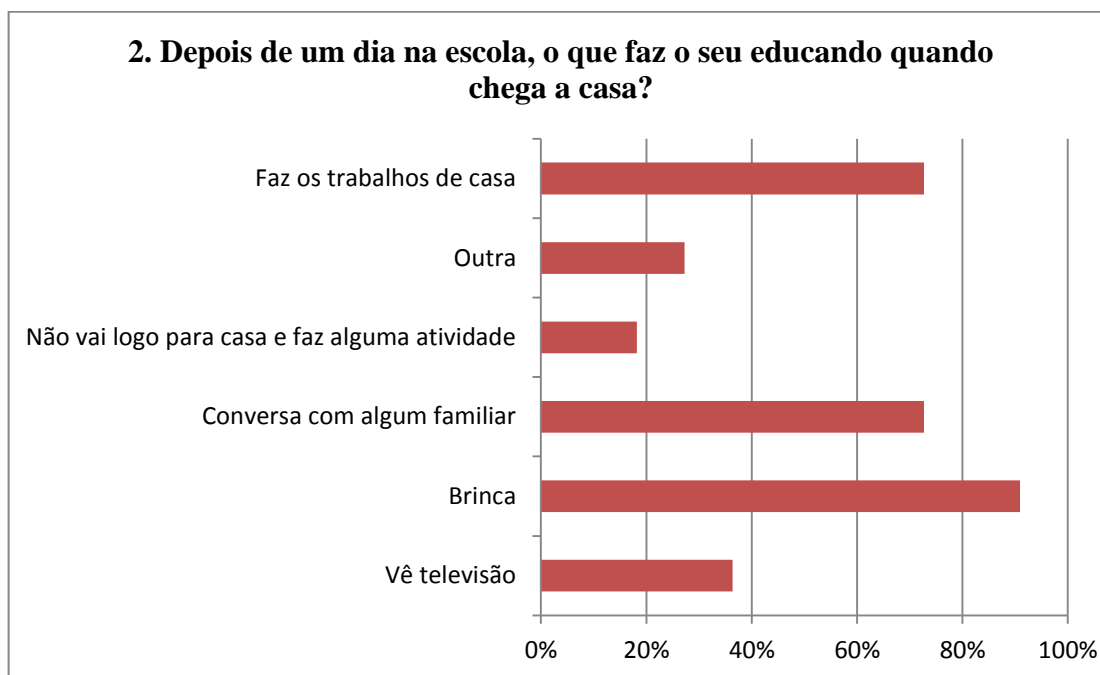


Gráfico 12 - Atividades do educando após a escola

Na segunda questão, de múltipla escolha, 91% dos encarregados de educação dizem que os seus educandos brincam quando chegam a casa. Seguido de 73% dos mesmos que indicam que as crianças conversam com algum familiar. Também, 73% mencionam a realização dos trabalhos de casa. Os educandos de 36% dos participantes do inquérito veem televisão quando chegam a casa e 18% indicam que as crianças realizam alguma atividade fora de casa. Ainda, 27% dos pais selecionam a opção *Outra*: um encarregado de educação refere que o seu educando ajuda nas tarefas diárias, enquanto 2 pais fazem referência a desportos.



Gráfico 13 – Momentos na rotina para conversar

Na questão 3, 100% dos encarregados de educação afirmam existir um momento na sua rotina para conversarem com o seu educando. Assume-se que seja abordado o decorrer do dia, atividades realizadas, o que aprendeu, entre outros temas de interesse.

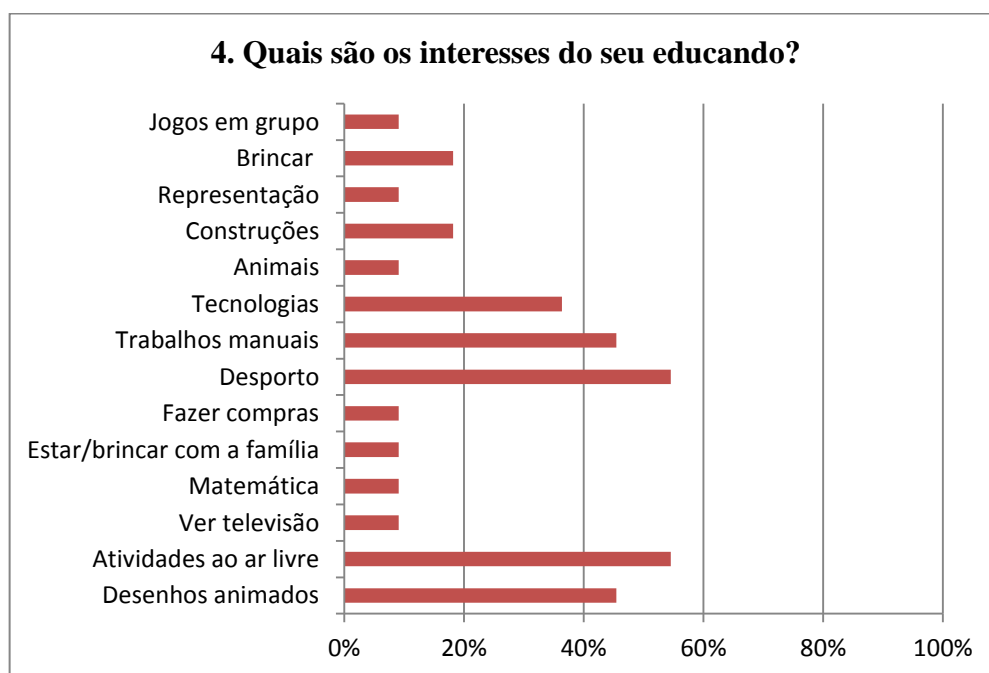


Gráfico 14 – Interesses do educando

Tal como no primeiro inquérito, nesta questão, foram dados alguns exemplos de respostas para guiar os encarregados de educação. As respostas dos 11 participantes foram categorizadas.

55 % dos inquiridos afirma que os educandos praticam desporto, referindo as modalidades frequentadas. Também 55% dos pais refere as *Atividades ao ar livre*, como os parques infantis. Os *Trabalhos manuais* são apontados por 45% dos encarregados de educação, tal como os *Desenhos animados* preferidos. Ainda com uma percentagem relevante, 36%, encontra-se o interesse *Tecnologias*, sendo que são mencionados os I pads, computadores e também consolas de jogo. *Brincar e Construções* contabilizam 18% das respostas. Dos 11 inquiridos, 9% menciona *Ver televisão*, interesse pela *Matemática*, *Estar/brincar com a família*, *Fazer compras*, interesse por *Animais*, interesse pela *Representação* e *Jogos em grupo*.

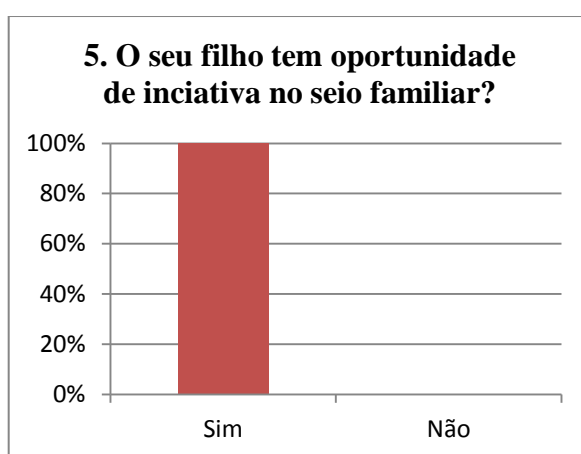


Gráfico 15 – Iniciativa no seio familiar

Na seguinte questão, *O seu filho tem oportunidade de iniciativa no seio familiar?*, todos os participantes responderam *Sim*, devendo assim passar para a questão 6 – *De que forma toma iniciativa, o seu educando?*. Nenhum pai respondeu à questão 7 – *Porque não dá oportunidade ao seu educando de ter iniciativa?*, uma vez que não se obteve a resposta *Não* na questão 5.

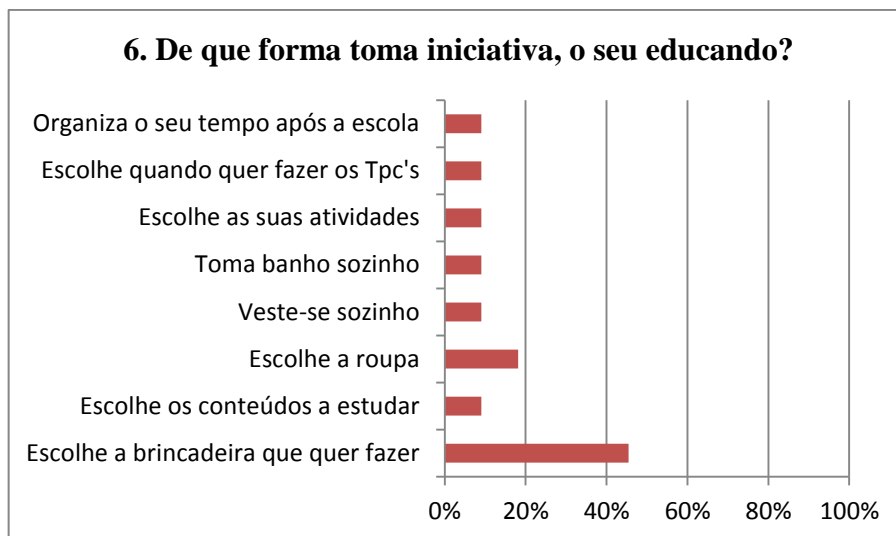


Gráfico 16 – Iniciativa do educando

Tal como no inquérito realizado para os encarregados de educação das crianças da Educação Pré-Escolar, também no questionário para os pais das crianças da turma de 1º ano do Ensino Básico, foram colocados alguns exemplos de possíveis respostas, na questão *De que forma toma iniciativa, o seu educando?*, nomeadamente: escolhe a roupa que veste, escolhe que brincadeira fazer, escolhe onde quer ir no fim de semana.

Os encarregados de educação apontam, predominantemente a opção *Escolhe a brincadeira a fazer*, por parte dos seus educandos, contabilizando 45%. Do total de participantes, 18% indicam que os filhos escolhem a roupa, chegando um dos inquiridos a frisar que esta situação ocorre apenas ao fim de semana, uma vez que o educando utiliza uniforme no estabelecimento de ensino que frequenta. As categorias *Veste-se sozinho*, *Toma banho sozinho*, *Escolhe as suas atividades*, *Escolhe quando quer fazer os tpc's* e *Organiza o seu tempo após a escola* registam 9% das respostas.

1.2.2. Entrevista à professora cooperante

As perguntas realizadas na entrevista à professora cooperante sofreram pequenas alterações, tal como já referido, adequando o vocabulário à valência educativa em si. Foi também, gravado o áudio deste momento, e realizada a sua transcrição.

Assim, na primeira pergunta *O que entende por iniciativa?*, a professora define esta competência como “uma qualidade de alguém que age espontaneamente”,

demonstrando que compreende o significado de iniciativa. Na questão seguinte se *Considera que as crianças da sua sala têm a competência de iniciativa? Porquê?*, a professora relaciona iniciativa com participação: “No cômputo geral, creio que as crianças têm iniciativa, na medida em que dada a motivação para a resposta, participam de forma espontânea.”

Na terceira questão, *Considera a iniciativa uma competência importante nos alunos?*, a professora apenas afirma que sim, sem apresentar qualquer justificação. Seguindo para a pergunta seguinte, que questionava se a professora é apologista de um modelo de ensino construtivista, a mesma responde que sim, justificando que “os alunos são construtores do próprio conhecimento”.

Para a quinta questão do questionário realizado, *Quando planifica tem em conta os interesses dos alunos?*, a professora cooperante elabora uma resposta que não vai, totalmente, ao encontro do que lhe é perguntado: “É importante que o professor organize uma ação educativa segundo os interesses e necessidades dos alunos. Assim sendo, deve existir um projeto concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. Esta resposta pode, assim, ser considerada na primeira parte em que a professora afirma organizar uma ação educativa segundo os interesses e necessidades dos alunos. No entanto, a segunda parte da resposta pode ser considerada praticamente nula, pois a resposta da professora não parece ter conexão com a pergunta. A professora responde muito brevemente à seguinte questão, *Os alunos têm oportunidade de sugerir atividades que contribuam para a planificação das aulas?*, dizendo que não. Quando questiona sobre se efetua alterações na planificação diária, tendo em conta as propostas/iniciativas dos alunos que possam surgir inesperadamente, a docente indica que “dada a faixa etária em que os alunos se encontram, ainda não é possível verificar este aspeto”.

Quanto à última questão, *Utiliza estratégias para fortalecer a iniciativa?*, a professora afirma que sim e acrescenta que o faz “através de recursos que envolvem sobretudo a manipulação de materiais didáticos, fomentando a iniciativa e a descoberta dos mesmos.”

1.2.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP)

Para o 1º Ciclo do Ensino Básico, foram estabelecidos momentos para comparação com os dados recolhidos na valência da Educação Pré-escolar. Assim, estipulou-se: o início do dia; os momentos de lecionação; e a planificação.

Contabilizou-se o número total de cada nível de iniciativa observado nas aulas dos alunos, procurando o nível predominante em cada momento. Destes dados, resultou um gráfico final.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – INÍCIO DO DIA

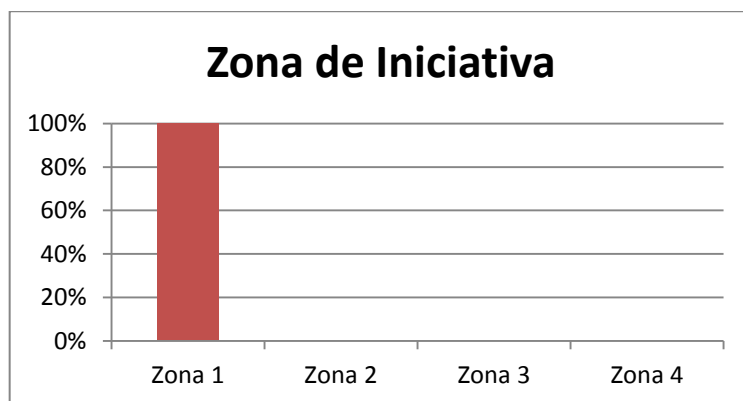


Gráfico 17 - Escala de observação - Início do dia

Para o primeiro momento, *Início do dia*, realizaram-se quatro observações, contabilizando-se 87 dados, que resultaram em 100% para o *Nível 1 - Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta*.

De facto, neste momento, após a entrada dos alunos na sala, estes devem arrumar a sua mochila nos respetivos cacifos, organizar a sua mesa e cantar a música *Canção dos abraços*, de Sérgio Godinho. No decorrer desta rotina, devem abraçar o colega do lado. Não existe espaço para a iniciativa dos alunos, uma vez que esta rotina não é flexível.

No primeiro dia observado estavam presentes 23 crianças, no segundo dia estavam 21 alunos, no terceiro dia contabilizaram-se 22 crianças, e no último dia 21 crianças se encontravam presentes.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – MOMENTO DE LECIONAÇÃO

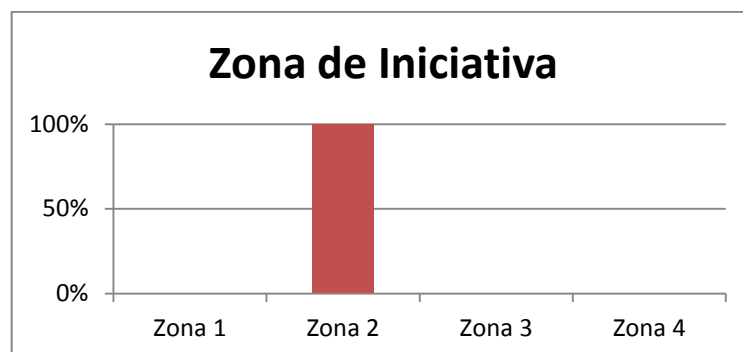


Gráfico 18 - Escala de observação - Momento de leçãoção

Para o *Momento de leçãoção*, foi utilizada uma grelha que foi sendo preenchida à medida que eram observadas iniciativas das crianças. Nos momentos presenciados (de fins de Setembro de 2015 a início de Janeiro de 2016), apenas se contabilizou 19 observações de iniciativa por parte dos alunos, predominando o *Nível 2 - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades*.

Todas as situações observadas foram antecedidas de um momento de trabalho, como a resolução de exercícios, e os alunos apenas pediam para realizar uma atividade à sua escolha se tivessem finalizado a tarefa inicial. Ou seja, não podem interromper esse momento, estando condicionado assim o nível de iniciativa. As iniciativas dos alunos incidiram no trabalho no diário gráfico, na realização de desafios de matemática e na seleção de um livro para ler, da área da leitura.

De salientar, ainda, que as observações ocorreram em momentos de leçãoção por parte da estagiária. Enquanto era a professora cooperante a responsável pelo decorrer das aulas, não foi observável nos alunos qualquer manifestação de iniciativa.

ESCALA DE OBSERVAÇÃO – PLANIFICAÇÃO

Quanto à *Planificação*, não foi possível preencher nenhuma grelha referente a este momento, uma vez que a planificação é elaborada, exclusivamente, pela professora cooperante, em reunião com outros professores. Os alunos não participam nem estão presentes.

No estabelecimento de ensino acompanhado, dado que o 1º Ciclo do Ensino Básico funciona em regime de codocência, existe um momento de planificação semanal, em que os professores da mesma área disciplinar se reúnem e planificam as

atividades para determinada semana. Para além disso, essas reuniões funcionam por anos agrupados, sendo que os professores de 1º e 2º ano se reúnem e os professores de 3º e 4º ano, igualmente.

1.2.4. Registo de incidente crítico

Incluída na presente investigação, encontra-se um registo de incidente crítico, complementar aos dados já recolhidos. Este registo foi elaborado aquando da leção de uma aula, num momento de trabalho individual do grupo de alunos acompanhado.

Através da leitura do mesmo, compreende-se que um aluno toma a iniciativa de gerir o tempo que tem livre, depois de finalizar as suas tarefas e escolhe a exploração de um livro, da área da leitura da sala de aula. Depois de lhe ter sido dada permissão pela estagiária, a professora cooperante questiona-o sobre o porquê de ele ter o livro consigo. Uma vez que o aluno não respondia, a estagiária intervém explicando a situação.

No comentário deste registo são dadas informações adicionais, como o facto da área da leitura ter sido criada pela professora cooperante com uma finalidade específica: “que os alunos usufríssem deste espaço e dos livros nele expostos quando têm tempo livre entre os momentos de trabalho em sala de aula”. Apesar disso, a atitude da professora parece contrariar, quer a finalidade pela qual a área da leitura foi criada, quer a abertura da iniciativa do aluno dada pela estagiária.

1.3. Análise e discussão dos dados

Após a apresentação da informação reunida, torna-se importante realizar a análise dos dados, expectando-se um confronto entre os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, destinados aos encarregados de educação das duas valências; a comparação das respostas dadas por ambas as profissionais de educação/ensino entrevistadas; e a análise dos níveis de iniciativa encontrados em ambos os espaços educativos.

1.3.1. Encarregados de Educação da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

Para proceder à análise dos dados, foram estabelecidas categorias, relacionadas com as questões colocadas nos inquéritos.

Deste modo, a primeira categoria, *Motivação para matrícula do educando*, contabiliza as respostas dos encarregados de educação do contexto da Educação Pré-escolar, uma vez que esta pergunta foi retirada do segundo inquérito realizado. Assim, concluiu-se que o motivo primordial para que pais tenham optado por matricular os educandos no jardim de infância foi para que estes estivessem em contacto com outras crianças.

Na categoria seguinte, *Importância atribuída ao jardim de infância/escola*, os encarregados de educação da Educação Pré-escolar atribuem maior importância ao estabelecimento educacional enquanto apoio à família do que os pais do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na sua maioria, os encarregados de educação de ambas as valências consideram muito importante o jardim de infância/escola como local de múltiplas aprendizagens. No que diz respeito à socialização dos educandos, apenas um dos encarregados de educação aponta esse aspeto como pouco importante. Quanto ao jardim de infância/escola ser um local onde a criança se sente bem, a maior parte dos encarregados de educação encara-o como muito importante. Todos os inquiridos concordam que o jardim de infância/escola é muito importante para potenciar a autonomia dos educandos. Focando-se na promoção da capacidade de iniciativa, um dos pais considera-o pouco importante. Os restantes participantes apontaram como muito importante.

No que diz respeito à categoria *Tempo livre após período educativo*, a opção *Brinca* é a mais selecionada e a restante ordem de percentagens é semelhante entre os encarregados de educação das duas valências.

Relativamente à categoria *Momento para dialogar*, verifica-se que todos os encarregados de educação despendem um período do dia para conversar com os educandos.

Quanto à categoria *Interesses do educando*, cujo objetivo é perceber até que ponto os pais têm de facto conhecimento sobre os interesses dos seus filhos, foi possível constatar que alguns pais se cingiram bastante aos exemplos apresentados no questionário. Podem estar implicados fatores diferentes para a obtenção destas respostas. Por um lado, poderia haver um desinteresse por parte dos encarregados de educação em responder ao questionário, ou, por outro lado, desconhecem, de facto, o que apela mais à atenção dos educandos. Também devido ao baixo nível de participação neste questionário, as informações retiradas não podem ser conclusivas.

Na categoria seguinte, *Espaço para iniciativa do educando*, todos os encarregados de educação confirmam proporcionar oportunidade para que o educando tenha iniciativa. Novamente, grande percentagem dos pais apresenta respostas que vão ao encontro dos exemplos fornecidos, sendo estas as que contabilizam maior percentagem. De qualquer das formas, as respostas apresentadas pelos pais revelam alguma conceção sobre a competência de iniciativa, ainda que simplista e por vezes ligada ao significado de responsabilidade.

Na última categoria, *Motivação para impedimento de iniciativa do educando*, apesar de, no seguimento dos inquéritos, todos os encarregados de educação afirmarem existir espaço no seio familiar para que os seus filhos expressem a sua iniciativa, um dos inquiridos considera que o seu educando não possui maturidade para tomar decisões.

1.3.2. Educadora/Professora

Categorias	Evidências
Conceito de iniciativa	<p><u>Educadora</u>: “Para mim iniciativa é a capacidade de formular uma ideia, hipótese, ação e pô-la em prática ou partilhá-la com outros”.</p> <p><u>Professora</u>: “Por iniciativa entendo que é uma qualidade de alguém que age espontaneamente”.</p>
Diagnóstico da iniciativa das crianças/alunos	<p><u>Educadora</u>: “Sim considero. Porque são capazes de escolher entre múltiplas atividades e partilhar ideias com os restantes membros do grupo e com os adultos na sala”.</p> <p><u>Professora</u>: “No cômputo geral, creio que as crianças têm iniciativa, na medida em que dada a motivação para a reposta, participam de forma espontânea”.</p>
Importância da iniciativa para educadores e professores	<p><u>Educadora</u>: “Sim considero. Há o saber fazer e a capacidade de executar e há o saber pensar e idealizar ou imaginar”.</p> <p><u>Professora</u>: “Sim”.</p>
Modelo de ensino utilizado	<p><u>Educadora</u>: “(...)penso que um só modelo de ensino acaba por ser muito redutor: é preciso conjugar as diferentes formas de ensinar e adequá-las ao momento, à criança, à situação”.</p> <p><u>Professora</u>: “Sim, na medida em que os alunos são construtores do próprio conhecimento”.</p>
Importância dada aos interesses dos alunos na planificação – ter em conta os interesses	<p><u>Educadora</u>: “Sim, sempre”.</p> <p><u>Professora</u>: “(...)deve existir um projeto</p>

	concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”.
Importância dada aos interesses dos alunos na planificação – contributo das crianças	<u>Educadora</u> : “Sim, planificamos as atividades semanalmente, com a participação e conhecimento do grupo de crianças”. <u>Professora</u> : “Não”.
Importância dada aos interesses dos alunos na planificação – abertura às situações emergentes	<u>Educadora</u> : “quando as crianças trazem coisas novas para a sala (como por exemplo um livro, jogo,...) também existe sempre um espaço para incluir essas iniciativas nas atividades. Acrescentar que, no decorrer das atividades e das rotinas, existe sempre espaço para incluir sugestões, atividades, situações... possam surgir inesperadamente”. <u>Professora</u> : “Dada a faixa etária em que os alunos se encontram, ainda não possível verificar este aspeto”.
Estratégias utilizadas para fortalecer a iniciativa	<u>Educadora</u> : “Sim. Não só as que já referi como também O que fiz no fim de semana?, hoje sinto-me feliz\triste\animado..., O que querem fazer depois de...?, reflexões sobre as atividades e situações, avaliação das atividades planificadas, votações e discussões”. <u>Professora</u> : “Sim, através de recursos que envolvem sobretudo a manipulação de materiais didáticos fomentando a iniciativa e a descoberta dos mesmos”.

Quadro 2 - Quadro de análise categorial das entrevistas

Tal como no ponto anterior ao presente, foram elaboradas categorias que organizam as respostas dadas pelas entrevistadas e permitem uma melhor leitura da sua análise, como se verifica no Quadro 2. Estas categorias relacionam-se com as perguntas realizadas durante as entrevistas.

Desta forma, na categoria *Conceito de iniciativa*, ambas as profissionais de educação parecem ter noção do conceito de iniciativa pois convocam-no no seu discurso com um sentido adequado. Quanto ao diagnóstico da iniciativa das crianças/alunos, também as duas entrevistadas confirmam que nas suas salas, as crianças expressam iniciativa, mas de modos diferentes. A educadora relaciona a iniciativa com a oportunidade de escolha em sala, frisando que estes momentos podem ser induzidos ou voluntários, a professora relaciona esta competência apenas com a oportunidade que os alunos têm para participar segundo a motivação para responderem. Percebe-se, desta forma, que a professora encara o momento de respostas, durante as aulas, como o único em que os alunos podem tomar iniciativa, dando a entender que outras facetas desta competência ficam esquecidas, enquanto a educadora, também devido à valência educativa em que trabalha cuja estrutura, à partida, permitiria maior abertura para a participação da criança, abrange a sua visão e fala da oportunidade para optarem entre “múltiplas atividades”.

Relativamente à categoria *Importância da iniciativa para educadores/professores*, a educadora explica a sua visão pessoal sobre esta capacidade, referindo a fusão de dois saberes que considera importantes, nomeadamente o saber fazer e o saber pensar, como ferramenta de auxílio para a expressão da criança. Já a professora é bastante breve, afirmando apenas que considera a competência de iniciativa importante nas crianças e não justifica a sua resposta.

No que diz respeito ao *Modelo pedagógico utilizado*, as profissionais de educação apresentam-se como apologistas de um modelo pedagógico construtivista, sendo que a educadora justifica a sua opção ao mencionar que defende este tipo modelo pedagógico desde que este faça sentido no ambiente em que se insere enquanto educadora, dependendo esse facto da própria criança, na sua perspetiva. Salaria, também, que os modelos existentes devem ser conjugados a fim de obter o mais adequado a esse ambiente educativo. A professora refere-se aos alunos como construtores do seu conhecimento, fundamentando, desta forma, a sua eleição.

Quanto à *Importância dada aos interesses dos alunos na planificação – interesses*, a educadora confirma planificar segundo os interesses das crianças, tal como a professora, mas a segunda relaciona essa planificação com um projeto que não especifica, podendo ser assumido que se refira ao projeto educativo tendo em conta a valência em que se encontra a lecionar.

Ainda sobre a *Importância dada aos interesses dos alunos na planificação* mas desta vez sobre os *contributos das crianças*, as respostas das profissionais de educação diferem, tornando possível a verificação de um dos pontos que mais distingue a valência da Educação Pré-escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico. A educadora indica que é realizada uma planificação semanal que integra as crianças da sala, enquanto a professora nega a participação dos alunos na planificação de conteúdos, confirmando assim o que já havia sido mencionado no ponto 1.2.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP).

Quanto à *Importância dada aos interesses dos alunos na planificação – abertura às situações emergentes*, a educadora refere que durante o dia as crianças podem apresentar propostas da sua iniciativa, alterando, deste modo, o que já estava programado. Indica que as crianças levam elementos de casa para a sala e que estes podem ser explorados. Contrariamente, a professora menciona a faixa etária dos alunos como uma limitação para constatar situações emergentes, dando a ideia de que tem a perceção de que as crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico ainda não são competentes para revelarem os seus interesses. E ainda fica implícito que a professora não abre espaço a imprevistos desta origem.

Falando sobre as *Estratégias utilizadas para fortalecer a iniciativa*, as profissionais de educação expõem as atividades através das quais promovem a iniciativa: enquanto a educadora apresenta propostas que incidem na expressão verbal das crianças, como as “reflexões sobre as atividades” e as “votações e discussões”, a professora aponta para momentos de utilização e descoberta de materiais didáticos. Assim, constatamos duas perspetivas distintas de promoção de iniciativa: a primeira que tem como foco a escuta, reflexão e votação das crianças e a segunda que proporciona a exploração de materiais didáticos condicionada pela programação dos conteúdos de aprendizagem, parecendo evidente não consubstanciar, propriamente, uma atitude de iniciativa.

1.3.3. Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança (DQP) e Registo de incidente crítico

Tal como já foi referido, as Escalas de observação dos Níveis de iniciativa da criança foram utilizadas em ambas as valências, e distinguidas em momentos semelhantes: *Acolhimento/Início do dia; Atividades orientadas ou livres/Momento de*

lecionação. No caso da *Planificação*, esta foi observada como *Atividade orientada*, no Pré-escolar.

No que diz respeito ao *Acolhimento/Início do dia*, destaca-se a predominância do *Nível 1* em ambas as valências, sendo que não existe nenhuma observação nouro nível. Nos dois locais acompanhados, a rotina inicial não é flexível, o que obriga as crianças a participarem nestes momentos sem opção de escolha.

De referir, também, a discrepância do número de crianças presentes, nos vários dias de observação. Enquanto na Educação Pré-escolar o horário se pode ajustar às necessidades ou opções da família da criança, no 1º Ciclo do Ensino Básico existe uma hora de entrada obrigatória, com a condicionante de que os atrasos após um determinado período de tempo, estabelecido por cada estabelecimento educativo, acarretam uma falta. Daí que o número de crianças implicadas na segunda valência seja substancialmente maior que na primeira.

O número de observações realizadas neste período inicial do dia não é um fator crucial, visto que estas rotinas não são modificadas, revelando sempre o *Nível 1* de iniciativa, por parte das crianças.

Relativamente às *Atividades orientadas ou livres/Momento de lecionação*, verifica-se maior variedade de níveis no Pré-escolar, também devido ao maior número de observações efetuadas. Na Educação Pré-escolar, o *Nível 2* e o *Nível 4* encontram-se equiparados, em situações distintas, enquanto o 1º Ciclo do Ensino Básico apenas apresenta o *Nível 2*. Esta valência é bastante influenciada pela obrigatoriedade que os professores sentem no que diz respeito ao cumprimento dos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, direcionando os momentos de lecionação, exclusivamente, para os conteúdos planificados. Deste modo, não são criadas ocasiões para a expressão e proposta de ideias, por parte dos alunos, enquanto na Educação Pré-escolar existe maior liberdade. O *Nível 2* apresentado no 1º Ciclo do Ensino Básico advém do término de tarefas estipuladas na aula e do ritmo de aprendizagem de cada aluno. As crianças que não conseguiram terminar as suas atividades antes do final da aula, não puderam tomar a iniciativa de ocupar o seu tempo com tarefas à sua escolha.

Quanto ao número de observações efetuadas, considera-se que, na Educação Pré-escolar, o tipo de atividades orientadas observadas poderiam alterar o nível predominante. No entanto, o nível mais frequente nas atividades livres, e também nos momentos de lecionação do 1º Ciclo do Ensino Básico, manter-se-ia independentemente do número de observações.

A planificação efetuada pela educadora cooperante não incluía o processo de participação das crianças. Mais tarde, a sugestão da estagiária, de implementação da planificação com a participação das crianças, passou a acontecer todas as segundas-feiras, passando a fazer parte da rotina semanal do grupo. Durante esta reunião, todo o grupo deveria participar, sendo este um momento em que a sua iniciativa poderia surgir através de ideias para colocar em prática durante a semana, mas não podiam escolher substituir a reunião por outra atividade. A planificação no 1º Ciclo do Ensino Básico nunca incluiu a manifestação de interesses das crianças nem o processo de planificação das mesmas. Como já foi referenciado anteriormente, esta planificação está dependente dos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico.

Denota-se o baixo nível de iniciativa encontrado nas duas valências, no entanto a Educação Pré-escolar apresenta o *Nível 4* na escolha das atividades livres, sobressaindo-se em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao registo de incidente crítico adicionado a esta investigação, verifica-se o comportamento da professora cooperante, que poderá ser associado ao baixo nível de iniciativa, associado ao 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que a questão que colocou à criança, sobressai o modo como o fez, difícil de retratar em papel, apresentando uma postura coerciva. É possível supor que esta atitude ocorra mais vezes, porém não foram observadas e, portanto, não existem registos de tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a investigação até agora apresentada centrou-se em caracterizar a iniciativa das crianças em contexto de estágio em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Partiu-se da família, do jardim de infância/escola e do educador/professor pois a aprendizagem “ocorre quando o sujeito cognitivo interage com outros membros de uma comunidade” (Fosnot, 1996, p.64), não deixando espaço para grandes dúvidas de que estes são os fatores que mais afetam, tanto positiva como negativamente, a expressão da criança e a sua capacidade para tomar decisões.

Seguindo uma ideia do construtivismo, que, como já se verificou, vem-se tentando enraizar na educação portuguesa, com sucesso progressivo, é necessário renovar o ideal de criança, que aos olhos da sociedade deve estar “isenta de vontades próprias”, bem como ser “passiva e sem voz” (Gralik, Rocha, Steinbach & Buss-Simão, 2014, p.114) e que ainda perdura nos nossos dias. Aqui apela-se, não à permissividade, mas sim ao respeito. Respeito pela expressão da criança, pelas suas potencialidades e pelo seu próprio desenvolvimento. Devemos considerar que “a aprendizagem não é o resultado do desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento” (Fosnot, 1996, p. 52).

Neste sentido, importa compreender o valor da capacidade de iniciativa, para que esta seja trabalhada como qualquer outra durante todo o percurso educativo e escolar das nossas crianças, em parceria com a família. De facto, e como Erikson (1963) afirma, “a iniciativa é uma componente necessária a todo o ato e o homem precisa de espírito de iniciativa para tudo o que aprende e faz” (Erikson, 1963, p. 235), ou seja, esta está implícita em qualquer pequena ação realizada pelo ser humano. Como pode desenvolver a sua criatividade, a criança que não tem iniciativa para pintar? Como podemos exigir crianças autónomas se não lhes oferecermos oportunidades para satisfazerem os seus ideais? Podemos considerar a participação das crianças, se esta não partir da sua própria vontade? Paremos para refletir sobre se tendemos mais, na família e no jardim de infância/escola, para obrigar a criança a cumprir as normas criadas pelos adultos ou se tendemos mais para uma atitude de abrir espaço à iniciativa da mesma. O desenvolvimento da iniciativa é crucial para todas as dimensões do ser humano, o que inclui a sua dimensão social, emocional e cognitiva.

Pelo exposto, torna-se essencial construir as principais considerações finais da presente investigação, partindo do objetivo geral desta investigação: caracterizar o espaço de iniciativa da criança em ambiente educativo (de estágios), a partir do conhecimento da realidade e das perspectivas das famílias, educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico. Como já foi esclarecido, este estudo surgiu da necessidade de compreender a posição de pouca iniciativa, das crianças da sala de Educação Pré-escolar, alargando para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Bee (1986) “o desenvolvimento intelectual estudado por Piaget é afetado pelo ambiente inicial da criança” (Bee, 1986, p. 235), logo, sabia-se, à partida, que existiriam causas associadas à competência em estudo por parte destas crianças. Estranhou-se a contenção das crianças e dos alunos, cujas faixas etárias se encontram no auge da iniciativa.

Posto isto, e relativamente à família, verificou-se que a noção de iniciativa é primária, nos dois grupos de famílias de crianças estudados. A utilização dos exemplos dados pela investigadora, nos inquéritos, predomina nas respostas dos encarregados de educação, demonstrando alguma dificuldade por parte dos familiares em dar exemplos de atitudes de iniciativa dos educandos ou porque, na realidade, esta é muito básica e limitada. Outro motivo poderá ser a incapacidade de discernir que atitudes e ações estão relacionadas com o conceito. Neste quadro, a investigação poderia ser mais enriquecida com entrevistas aos familiares.

Quanto à educadora/professora, e apesar de ambas demonstrarem compreensão sobre o conceito e sobre a competência estudada, durante os seus discursos revelam uma prática que fica aquém do ideal e do que transmitiram na definição do conceito. Progressivamente, as profissionais vão revelando que o seu conhecimento sobre iniciativa é apenas teórico, deixando escapar que este não é devidamente promovido na prática. Isto verifica-se, principalmente, nalgumas das suas justificações de resposta ou na ausência das mesmas. A educadora cooperante demonstra algum espaço para atitudes de iniciativa por parte das crianças, sobretudo após a colaboração e as propostas da estagiária. A professora cooperante cria alguns dispositivos que poderiam promover a iniciativa dos alunos, porém limita o acesso aos mesmos.

Considera-se que alguns constrangimentos poderão estar na base desta realidade, sendo estes a falta de formação dos educadores/professores no conceito e nas práticas de desenvolvimento da iniciativa da criança; o destaque de uma pedagogia transmissiva nas práticas de ambas as profissionais.

Acresce aferir que, no caso da professora, a obrigatoriedade de cumprir os programas, atividades previamente planificadas, produtos a realizar e a avaliação, condiciona os profissionais a cumprirem todos os conteúdos. Esta situação parece poder sobrepor-se ao desenvolvimento da iniciativa dos alunos, condicionando a mesma.

É, claramente, crucial investir na formação dos profissionais de educação e ensino, relativamente à capacidade de iniciativa. A informação sobre competências como a participação, a motivação e a autonomia é vasta quando comparada com o tema em estudo. Os educadores/professores precisam de compreender a importância do promoverem o desenvolvimento da iniciativa nas crianças que “there should be opportunities for children to engage in activities planned by adults and also those that they plan and initiate themselves” (Moyles, Georgeson & Payler, 2011, p.122). Os mesmos autores ainda afirmam que “when they enter school, the vast majority of young children are voracious in their enthusiasm for life and for learning. Sadly, for many, the experience of schooling diminishes rather than supports these appetites” (Moyles, Georgeson & Payler, 2011, p.136). Cabe ao educador/professor acabar com este ciclo. Sem se pretender generalizar, considera-se que a imagem da criança já foi renovada, mas que os profissionais de educação, ao desempenhar o seu papel, encontram condicionalismos que dificultam o desenvolvimento de uma prática que parte das ideias das crianças, que dá asas aos seus interesses e consagra espaço para as suas iniciativas.

Sendo a iniciativa da criança, uma competência primordial para o seu desenvolvimento futuro e tendo constatado, através desta investigação, que esta fica, de algum modo, aquém do que seria desejável encontrar na realidade, sugere-se mais investigações nesta área. Seria interessante que estes estudos incidissem sobre as conceções e práticas profissionais e sobre a consideração das próprias crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harbra Ltda.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do livro.
- Coleman, J.S., Schneider, B., (1993), *Parents and their children, and schools*. Colorado: Westview Press.
- Cunha, A.; Fernandes, N. (2012). *Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância*. in Dornelles, L. (ed.) (2012) *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Erikson, E. (1963). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zaha Editores.
- Flores, J. (1994) *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação – Teorias, pespetivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.
- Hohmann, M.; Banet, B; Weikart, D. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoz, V. (1990) *A educação do estudante na família*. Lisboa: Edições Temas da Atualidade.
- Kamii, C. (1997). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Laevers, F. (2005) *Deep- level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Rechearch Centre for Early Childhood and Primary Education.
- Marques, R. (1988) *A escola e os pais – Como colaborar?*. Lisboa: Texto editora.
- Marques, R. (1997) *Professores, famílias e projeto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Mendes, R.; Clemente, F; Rocha, R. Damásio, A. (2012) *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. EXEDRA: Revista Científica. Nº6. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

- Mendonça, M. (1997) *A Educadora de Infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da educação. Lisboa.
- Ministério da Educação - DGIDC (2009) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: DGIDC
- Moyles, J.; Georgeson, J.; Payler, J. (2011). *Beginning Teaching, Beginning Learning in Early Years and Primary Education*. McGraw-Hill
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). *O Projeto DQP (EEL): uma apresentação*. in *Cadernos de Educação de Infância*. (2010). nº 89. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Trabalho de projeto em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Papalia, D.; Olds S.; Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill, 8ª edição.
- Parente, C. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Pascal, C. & Bertram, T. (1997). *The Effective Early Learning Project: Case Studies in Improvement*. Londres: Paul Chapman Publishing
- Portugal, G. (s/d) *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. EXEDRA: Revista Científica. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra
- Quivy, R.; Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Silva, M; Farenzena, R. (2012) *Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania*. in DORNELLES, L. (ed.) (2012) *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2007). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas*. *Media e Jornalismo*. pp. 119-134.
- Tomás, C.; Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*.
- Zabalza, M. (1992) *Didática em Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Artigos de publicações em série

- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, ano VII.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 6, 15-21.
- Folque, M. A.(2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP): um referencial com potencialidades múltiplas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.
- Gralik, C.; Rocha, E.; Steinbach, F. & Buss-Simão, M. (2014) *“Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil*. *Revista Zero-a-seis*, 29, 112-130.

Dissertações académicas

- Craveiro, C. (2007) *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento).

Sitografia

- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *The Effective Early Learning Project: The Quality of Adult Engagement in Early Childhood Settings in the UK* [em linha]. Institute of Education Sciences. Acedido Dezembro 29, 2015, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438022.pdf>.

Neves, A. (1994). *Que instrumentos utilizar na observação?*. Acedido Abril 21, 2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/Instrumentos_observacao.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*. Escola Moderna, 18, 5-9. Acedido Janeiro 4, 2016, em <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna>.

Legislação

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto - *Diário da República nº 201 - I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos oficiais das Instituições

- Instituição da Educação Pré-escolar

Projeto Educativo (2011-2014)

- Instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico

Projeto Educativo (2014-2015).

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito por questionário (Educação Pré-escolar)

O presente inquérito é realizado no âmbito da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar, incorporada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem como objetivo a recolha de dados para a investigação do relatório de estágio cujo tema central é a Iniciativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, vimos solicitar a sua participação pedindo-lhe que seja o mais sincero possível nas suas respostas. Asseguramos o total anonimato das suas respostas, sendo os dados recolhidos apenas para uso académico.

Solicitamos que devolva o questionário preenchido até dia 5 de Junho do presente ano.

Inquérito

- Qual a principal razão que o levou a matricular o seu educando num jardim de Infância?** (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)
 - Pela impossibilidade de ficar com o meu educando em casa _____
 - Para que ele desenvolva capacidades cognitivas _____
 - Para que ele esteja em contacto com outras crianças _____
 - Outra (especifique, por favor) _____
- Qual a importância do jardim de Infância para si?** (Assinale com uma cruz (X) a quadrícula correspondente à importância que atribui a cada uma das propostas seguintes.)

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Apoio à família			
Local de múltiplas aprendizagens			
Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos e rotinas)			
Local onde a criança se sente bem			
Torna a criança mais autónoma (é capaz de fazer coisas sozinha)			
Fomenta a iniciativa da criança (é capaz de tomar decisões e de fazer escolhas pessoais)			

- Depois de um dia no jardim de Infância, o que faz o seu educando quando chega a casa?** (assinale com uma cruz (X) as suas respostas.)
 - Vê televisão _____

- Brinca _____
- Conversa com um familiar (pais, avós...) _____
- Não vai logo para casa e faz alguma atividade (parque, shopping, passeio, casa de uma amigo...) _____
- Outra (especifique, por favor) _____

4. **Existe algum momento na sua rotina em que converse apenas com o seu filho sobre o seu dia?** (se o dia correu bem, que atividades realizou...) (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

Sim _____ Não _____

5. **Quais são os interesses do seu educando?** (tecnologias, atividades ao ar livre, um desenho animado específico...) (Especifique, por favor)

6. **O seu filho tem oportunidade de iniciativa no seio familiar?** (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

Sim _____ Não _____

**Caso tenha respondido *Sim*, passe a questão 7 e não responda à questão 8.
Caso tenha respondido *Não*, passe para a questão 8.**

7. **De que forma toma iniciativa, o seu educando?** (Especifique os vários momentos em que o seu educando toma iniciativa – exemplos: escolhe que roupa vestir, escolhe que brincadeira quer fazer, escolhe onde quer ir ao fim de semana, etc.)

8. **Porque não dá oportunidade ao seu educando de ter iniciativa?** (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

- Não considero que o meu filho tenha maturidade suficiente para tal. _____
- Prefiro tomar eu as decisões. _____
- Tenho receio de que faça uma escolha errada. _____
- Outra (especifique, por favor) _____

9. **Idade do seu educando:** ____ anos

10. **Idade do Enc. De Educação:** _____ anos

11. **Grau de parentesco:** _____

Anexo 2 – Inquérito por questionário (1º Ciclo do Ensino Básico)

O presente inquérito é realizado no âmbito da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar, incorporada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tem como objetivo a recolha de dados para a investigação do relatório de estágio cujo tema central é a iniciativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, vimos solicitar a sua participação pedindo-lhe que seja o mais sincero possível nas suas respostas. Asseguramos o seu total anonimato, sendo os dados recolhidos apenas para uso académico.

Inquérito

1. **Para si, a escola é importante porque...?** (Assinale com uma cruz (X) a quadrícula correspondente à importância que atribui a cada uma das propostas seguintes.)

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Dá apoio à família			
É um local de múltiplas aprendizagens			
Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos e rotinas)			
É um local onde a criança se sente bem			
Desenvolve a autonomia da criança			
Fomenta a iniciativa da criança (é capaz de tomar decisões e de fazer escolhas pessoais)			

2. **Depois de um dia na escola, o que faz o seu educando quando chega a casa?** (assinale com uma cruz (X) as suas respostas.)

- Vê televisão _____
- Brinca _____
- Conversa com um familiar (pais, avós...) _____
- Não vai logo para casa e faz alguma atividade (parque, shopping, passeio, casa de uma amigo...) _____
- Faz os trabalhos de casa _____
- Outra (especifique, por favor) _____

3. Existe algum momento na sua rotina em que converse apenas com o seu filho sobre o seu dia? (se o dia correu bem, o que aprendeu...) (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

Sim _____ Não _____

4. Quais são os interesses do seu educando? (tecnologias, atividades ao ar livre, um desenho animado específico...) (Especifique, por favor)

5. O seu filho tem oportunidade de iniciativa no seio familiar? (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

Sim _____ Não _____

Caso tenha respondido *Sim*, passe à questão 6 e não responda à questão 8.
Caso tenha respondido *Não*, passe para a questão 7.

6. De que forma toma iniciativa, o seu educando? (Especifique os vários momentos em que o seu educando toma iniciativa – exemplos: escolhe que roupa vestir, escolhe que brincadeira quer fazer, escolhe onde quer ir ao fim de semana, escolhe a hora/momento em que faz os trabalhos de casa, etc.)

7. Porque não dá oportunidade ao seu educando de ter iniciativa? (assinale com uma cruz (X) a sua resposta.)

- Não considero que o meu filho tenha maturidade suficiente para tal. _____
- Prefiro tomar eu as decisões. _____
- Tenho receio de que faça uma escolha errada. _____
- Outra (especifique, por favor) _____

8. Idade do seu educando: ____ anos

9. Idade do Enc. De Educação: _____ anos

10. Grau de parentesco: _____

Anexo 3 – Respostas da educadora cooperante à entrevista

1. O que entende por iniciativa?

“Para mim iniciativa é a capacidade de formular uma ideia, hipótese, ação e pô-la em prática ou partilhá-la com outros”.

2. Considera que as crianças da sua sala têm a competência de iniciativa? Porquê?

“Sim considero. Porque são capazes de escolher entre múltiplas atividades e partilhar ideias com os restantes membros do grupo e com os adultos na sala. Tive uma ideia..., E se fizéssemos assim..., Se calhar podíamos... são frases que surgem muitas vezes em diversas situações, quer provocadas ou espontâneas”.

3. Considera a iniciativa uma competência importante nas crianças?

“Sim considero. Há o saber fazer e a capacidade de executar e há o saber pensar e idealizar ou imaginar. Se aliarmos estas duas vertentes, as crianças ficam não só com ferramentas que as auxiliam nas atividades do dia-a-dia, como também adquirem a capacidade de pensar e intervir na realidade”.

4. É apologista de um modelo de ensino construtivista?

“Eu penso que como educadora tenho a função e o dever de proporcionar às crianças da minha sala experiências ricas e variadas que lhes permitam crescer de uma forma equilibrada e feliz. Seguindo este pensamento... penso que um só modelo de ensino acaba por ser muito redutor: é preciso conjugar as diferentes formas de ensinar e adequá-las ao momento, à criança, à situação. Por isso, acredito num modelo de ensino construtivista desde que se adeque à situação, à criança, ao momento. Penso realmente que devemos auxiliar a criança a construir patamares sólidos de aprendizagem que lhe permitam evoluir e adquirir novas capacidades e competências”.

5. Quando planifica tem em conta os interesses das crianças?

“Sim, sempre”.

6. Planifica com as crianças as atividades que irão realizar? Diariamente, semanalmente...?

“Sim, planificamos as atividades semanalmente, com a participação e conhecimento do grupo de crianças”.

7. Altera a sua planificação diária tendo em conta as propostas/iniciativas das crianças que possam surgir inesperadamente?

Sim, existe um espaço no acolhimento que serve exatamente para isso: “O que planificamos para o dia de hoje?”. Esta pergunta serve não só para chamar o grupo para o trabalho, como também para por as crianças a pensar e a relembrar o que estava previsto fazer e ainda quando e como vamos fazer. Para além disso, quando as crianças trazem coisas novas para a sala (como por exemplo um livro, jogo,...) também existe sempre um espaço para incluir essas iniciativas nas atividades. Acrescentar que, no decorrer das atividades e das rotinas, existe sempre espaço para incluir sugestões, atividades, situações... possam surgir inesperadamente.

8. Utiliza estratégias para fortalecer a iniciativa? Quais?

“Sim. Não só as que já referi como também O que fiz no fim de semana?, hoje sinto-me feliz\triste\animado..., O que querem fazer depois de...?, reflexões sobre as atividades e situações, avaliação das atividades planificadas, votações e discussões...”.

Anexo 4 – Respostas da professora cooperante à entrevista

1. O que entende por iniciativa?

“Por iniciativa entendo que é uma qualidade de alguém que age espontaneamente”.

2. Considera que as crianças da sua sala têm a competência de iniciativa? Porquê?

“No cômputo geral, creio que as crianças têm iniciativa, na medida em que dada a motivação para a reposta, participam de forma espontânea”.

3. Considera a iniciativa uma competência importante nos alunos?

“Sim”.

4. É apologista de um modelo de ensino construtivista?

“Sim, na medida em que os alunos são construtores do próprio conhecimento”.

5. Quando planifica tem em conta os interesses dos alunos?

“É importante que o professor organize uma ação educativa segundo os interesses e necessidades dos alunos. Assim sendo, deve existir um projeto concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”.

6. Os alunos têm oportunidade de sugerir atividades que contribuam para a planificação das aulas?

“Não”.

7. Altera a sua planificação diária tendo em conta as propostas/iniciativas dos alunos que possam surgir inesperadamente?

“Dada a faixa etária em que os alunos se encontram, ainda não possível verificar este aspeto”.

8. Utiliza estratégias para fortalecer a iniciativa? Quais?

“Sim, através de recursos que envolvem sobretudo a manipulação de materiais didáticos fomentando a iniciativa e a descoberta dos mesmos”.

Anexo 5 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Acolhimento

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-escolar Observador: Sara Lobo Momento: Acolhimento (GG)			
Nº de crianças presentes: 9 Nº de adultos presentes: 2			
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;"> Manhã / Tarde </div>			
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	K	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ma	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Da	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ga	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ja	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	GPa	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Db	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15

<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	GPb	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	18.05.15
Nº de crianças presentes: 10 Nº de adultos presentes: 2		<input type="checkbox"/> Manhã / <input type="checkbox"/> Tarde	
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Db	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	JG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Gb	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	RO	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Ga	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Ma	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	RG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	K	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Da	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15

<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Ja	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	19.05.15
Nº de crianças presentes: 8 Nº de adultos presentes: 2		<input type="checkbox"/> Manhã / Tarde	
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Ga	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Na	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	K	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	RG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Ma	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	JG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	Da	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	RP	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	20.05.15

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**);

Individual (I). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Anexo 6 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Escolha das atividades livres


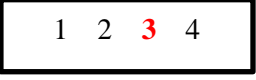

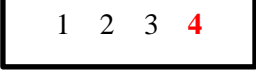

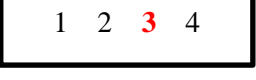
Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-escolar Observador: Sara Lobo Momento: Escolha de área para atividade livre (GG)			
Nº de crianças presentes: 17 Nº de adultos presentes: 2			Manhã / Tarde
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	AB	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
1 2 3 4	Da	Esta criança apresenta síndrome de asperge, pelo que pode brincar livremente pela sala. Ainda não compreende a divisão das áreas.	20.05.15
1 2 3 4	GPa	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
1 2 3 4	GPb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
1 2 3 4	JG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
1 2 3 4	BM	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
1 2 3 4	Ga	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Gb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RP	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	K	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Da	Esta criança apresenta síndrome de asperge, pelo que pode brincar livremente pela sala. Ainda não compreende a divisão das áreas.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	MC	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	MM	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ma	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	La	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fa	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Na	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	20.05.15
Nº de crianças presentes: 20 Nº de adultos presentes: 2		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> Manhã / Tarde </div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ja	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Db	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	MC	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RO	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	La	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ma	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Lb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Gb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	21.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ga	A área da casinha deixa de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos (5). Esta situação obriga a criança a escolher outra área.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RG	A área da casinha deixa de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos (5). Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RP	A área da casinha deixa de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos (5). Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Da	Esta criança apresenta síndrome de asperge, pelo que pode brincar livremente pela sala. Ainda não compreende a divisão das áreas.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fb	A área da casinha deixa de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos (5). Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	GP	A área da casinha deixa de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos (5). Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fa	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BM	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	GPb	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação obriga a criança a escolher outra área.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	K	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BG	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15

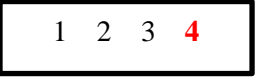
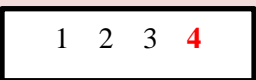
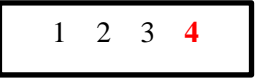
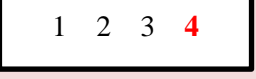
1 2 3 4	JG	A área da casinha e a área dos animais deixam de ser opções de escolha, visto terem atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	21.05.15
Nº de crianças presentes: 14 Nº de adultos presentes: 2			<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Manhã / Tarde</div>
1 2 3 4	Na	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	27.05.15
1 2 3 4	MM	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	27.05.15
1 2 3 4	RG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	27.05.15
1 2 3 4	JG	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação obrigou a criança a escolher outra área.	27.05.15
1 2 3 4	GPb	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
1 2 3 4	GPa	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
1 2 3 4	AB	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
1 2 3 4	Ma	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
1 2 3 4	Ja	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15

	K	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
	Db	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
	Fa	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
	Da	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
	BM	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15
	La	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	27.05.15

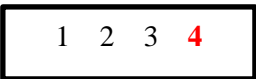
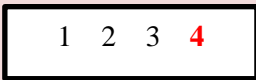
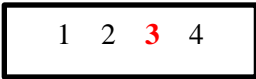
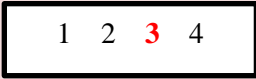
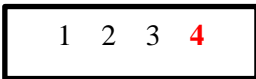


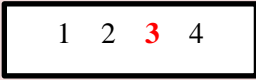

Nº de crianças presentes: 13

Nº de adultos presentes: 2

Manhã / Tarde

	Da	Esta criança apresenta síndrome de asperge, pelo que pode brincar livremente pela sala. Ainda não compreende a divisão das áreas.	28.05.15
	Fb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
	RG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
	La	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	AB	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	MM	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	GPa	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	K	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	GPb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	JG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BM	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fa	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BG	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	28.05.15
<p>Nº de crianças presentes: 9</p> <p>Nº de adultos presentes: 2</p> <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Manhã / Tarde</div>			

	Fa	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	02.06.15
	GPb	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	02.06.15
	RG	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação obrigou a criança a fazer outra escolha.	02.06.15
	BM	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	02.06.15
	Da	Esta criança apresenta síndrome de asperge, pelo que pode brincar livremente pela sala. Ainda não compreende a divisão das áreas.	02.06.15
	K	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	02.06.15
	GP	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	02.06.15
	Lb	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação não influencia a escolha da criança.	02.06.15
	Fb	A área dos jogos deixou de ser uma opção de escolha, visto ter atingido o seu limite de elementos. Esta situação obrigou a criança a fazer outra escolha.	02.06.15

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**); Individual (**I**). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Anexo 7 – Escala de observação - – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Atividades orientadas

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-escolar Observador: Sara Lobo Momento: Atividade Orientada – Planificação semanal (GG)			
Nº de crianças presentes: 18 Nº de adultos presentes: 2			Manhã / Tarde
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	K	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	25.05.15
1 2 3 4	Da	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	MC	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	RO	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	RG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	JG	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Ma	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Db	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15

1 2 3 4	La	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	GPa	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	AB	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Fb	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	GP	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	MM	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Fa	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Ga	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	BM	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15
1 2 3 4	Ja	No momento do acolhimento, a criança não tem opção para realizar outras atividades.	25.05.15

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**); Individual (**I**). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-escolar
Observador: Sara Lobo
Momento: Atividade orientada – Pesquisas (PG)

Nº de crianças presentes: 5
Nº de adultos presentes: 2

Manhã / Tarde

Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	BM	(Pesquisa – Pulmões) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	12.05.15
1 2 3 4	Da	(Pesquisa – Pulmões) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	12.05.15
1 2 3 4	Fa	(Pesquisa – Pulmões) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	12.05.15
1 2 3 4	Ja	(Pesquisa – Pulmões) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	12.05.15
1 2 3 4	MM	(Pesquisa – Pulmões) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	12.05.15

Nº de crianças presentes: 10
Nº de adultos presentes: 2

Manhã / Tarde

1 2 3 4	Db	(Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto	19.05.15
---------	----	---	----------

		fizesse durante a pesquisa.	
1 2 3 4	JG	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	Gb	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	RO	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	Ga	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	Ma	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	RG	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
1 2 3 4	K	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Da	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ja	Pesquisa – Festa Final de Ano) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	19.05.15

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**); Individual (**I**). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-escolar			
Observador: Sara Lobo			
Momento: Atividade orientada – Elaboração de um vira-vento (I)			
Nº de crianças presentes: 17			Manhã / Tarde
Nº de adultos presentes: 2			
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	BG	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	RP	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	Ma	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	Fa	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	Db	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	K	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1 2 3 4	Ga	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	RG	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	La	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	BM	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fb	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Na	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Da	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	AB	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Gb	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ja	Na escolha da cor do papel que usaria para fazer o seu vira-vento, a criança escolheu entre um leque restrito de cores, visto a maioria já ter sido escolhida anteriormente. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15

<table border="1"> <tr> <td data-bbox="165 235 252 302">1</td> <td data-bbox="252 235 322 302">2</td> <td data-bbox="322 235 392 302">3</td> <td data-bbox="392 235 421 302">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4	JG	Por ser o último a construir o seu vira-vento, a criança não pôde optar por nenhum das cores disponíveis. A instituição não pode financiar mais material para este efeito.	27.05.15
1	2	3	4				

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**); Individual (**I**). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Anexo 8 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Início do dia

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – 1º Ciclo do Ensino Básico			
Observador: Sara Lobo			
Momento: Início do dia (GG)			
Nº de crianças presentes: 23			Manhã / Tarde
Nº de adultos presentes: 2			
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	AC	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	B	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Ca	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Cb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Dc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Ea	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Eb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	FS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	FV	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15

1 2 3 4	Fc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Gc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Gd	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Ge	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	H	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Lc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Ld	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	LM	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	LS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	Le	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	MB	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	MCb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
1 2 3 4	M	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música "Abraços", de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	10.11.15
	V	No início do dia, a criança deve-se integrar	10.11.15

1 2 3 4		na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	
Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – 1º Ciclo do Ensino Básico Observador: Sara Lobo Momento: Início do dia (GG)			
Nº de crianças presentes: 21 Nº de adultos presentes: 2			Manhã / Tarde
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	AC	O aluno não participou por se encontrar atrasado.	23.11.15
1 2 3 4	B	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Ca	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Cb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Dc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Ea	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Eb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	FS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	FV	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15

1 2 3 4	Fc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Gc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Gd	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Ge	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	H	O aluno não participou por se encontrar atrasado.	23.11.15
1 2 3 4	Lc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Ld	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	LM	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	LS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	Le	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	MB	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	MCb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
1 2 3 4	M	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	23.11.15
	V	No início do dia, a criança deve-se integrar	23.11.15

1 2 3 4		na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	
Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – 1º Ciclo do Ensino Básico			
Observador: Sara Lobo			
Momento: Início do dia (GG)			
Nº de crianças presentes: 22			
Nº de adultos presentes: 2			Manhã / Tarde
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	AC	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	B	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Ca	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Cb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Dc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Ea	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Eb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	FS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	FV	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15

1 2 3 4	Fc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Gc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Gd	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Ge	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Lc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Ld	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	LM	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	LS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	Le	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	MB	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	MCb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
1 2 3 4	M	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15

1 2 3 4	V	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	1.12.15
---------	---	---	---------

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – 1º Ciclo do Ensino Básico

Observador: Sara Lobo

Momento: Início do dia (GG)

Nº de crianças presentes: 21

Nº de adultos presentes: 2

Manhã / Tarde

Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Ca	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Cb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Dc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Ea	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Eb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	FS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	FV	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Fc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15

1 2 3 4	Gc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Gd	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Ge	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Lc	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Ld	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	LM	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	LS	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	Le	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	MB	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	MCb	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	M	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15
1 2 3 4	V	No início do dia, a criança deve-se integrar na rotina já estabelecida, em que canta a música “Abraços”, de Sérgio Godinho. Não pode optar por outra atividade.	7.12.15

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**);

Individual (I). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Anexo 9 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa da Criança (DQP) – Momento de lecionação

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – 1º Ciclo do Ensino Básico Observador: Sara Lobo Momento: Momento de lecionação (I)			
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ge	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 3 desafios de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ea	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 1 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	MB	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 1 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	F	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 1 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	V	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 2 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Fc	Após concluir as atividades planeadas, o aluno pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 3 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Eb	Após concluir as atividades planeadas, a aluna pediu para recorrer ao dispositivo dos desafios. Terminou 1 desafio de matemática.	28.10.15
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 1 2 3 4 </div>	Ge	Após concluir os desafios, o aluno pediu para trabalhar no seu diário gráfico.	28.10.15

1 2 3 4	Ge	Após concluir as atividades planejadas, o aluno pediu para trabalhar no seu diário gráfico.	23.11.15
1 2 3 4	V	Após concluir as atividades planejadas, o aluno pediu para recorrer à área da leitura. Selecionou um livro para ler.	23.11.15
1 2 3 4	V	Após concluir as atividades planejadas, o aluno pediu para recorrer à área da leitura. Selecionou um livro para ler.	25.11.15
1 2 3 4	Fc	Após concluir as atividades planejadas, o aluno pediu para continuar a trabalhar no manual de matemática.	01.12.15
1 2 3 4	B	Após concluir as atividades planejadas, a aluna para trabalhar no seu diário gráfico.	07.12.15
1 2 3 4	LM	Após concluir as atividades planejadas, a aluna para trabalhar no seu diário gráfico.	07.12.15
1 2 3 4	Gc	Após concluir as atividades planejadas, a aluna para trabalhar no seu diário gráfico.	07.12.15
1 2 3 4	Le	Após concluir as atividades planejadas, a aluna para trabalhar no seu diário gráfico.	07.12.15
1 2 3 4	Dc	Após concluir as atividades planejadas, a aluna para trabalhar no seu diário gráfico.	07.12.15
1 2 3 4	B	Após concluir as atividades planejadas, o aluno pediu para recorrer à área da leitura. Selecionou um livro para ler.	06.01.16

Nota: Deve ser utilizada uma ficha de registo diferente para cada momento de observação. Na especificação do momento deve ser indicada a situação predominante relativamente ao número de elementos do grupo presente: Grande grupo (**GG**); Pequeno grupo (**PG**); Par (**P**); Individual (**I**). É assinalado o nível predominante de escolha da criança, com outra cor, tendo em conta as seguintes diretrizes:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Nível 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Anexo 10 – Grelha de observação – Educadora/Adultos

	Iniciativas das crianças	O adulto deu resposta?		O que fez o adulto?
		<i>Sim</i>	<i>Não</i>	
Iniciativas manifestadas pelas crianças	As crianças pediram para ir ao parque.	X		A educadora acompanhou as crianças ao parque, depois de arrumarem a sala.
Resposta da educadora face às iniciativas das crianças	O educador altera a sua planificação e intervenção em função das necessidades e interesses emergentes das crianças?	X		Em várias situações, a educadora dá resposta a situações emergentes ou inesperadas, alterando a sua planificação.
	O educador elabora a planificação tendo em conta o equilíbrio entre as atividades livres e orientadas?		X	A educadora dá mais importância às atividades livres. As atividades orientadas surgem, normalmente, quando se aproximam dias festivos.
	O educador elabora a planificação tendo em conta o equilíbrio entre atividades propostas pelo adulto e atividades da iniciativa da criança?		X	Nas suas planificações individuais acrescenta o que for pedido pelas crianças, embora não oriente para a existência desse equilíbrio.
	O educador realiza a planificação com as próprias crianças?			No início de estágio, a educadora planificava individualmente, informando diariamente as crianças sobre o dia. Atualmente, a educadora utiliza um quadro de planificação que preenche com as crianças.

	O educador usa estratégias que fortalecem a iniciativa da criança?	X		Na planificação atual, a educadora dá oportunidade às crianças de referirem o que gostariam de fazer. Realiza algumas assembleias para discussão e exposição de ideias. Não foram observadas mais estratégias.
	O educador intervém quando observa uma criança hesitante?	X		A educadora observa, primeiramente, a criança hesitante sem intervir, dando espaço para que a própria criança solucione o seu problema/dificuldade. Após algum tempo, intervém orientando a criança.

Nota: Esta grelha foi elaborada por Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação *Direito à participação da criança* (2014) . O campo *Iniciativas manifestadas pelas crianças* deve ser preenchido consoante as situações observadas ao longo do período de investigação. No campo *O adulto deu resposta?* deve ser assinalado um X na resposta correspondente. Em *O que fez o adulto?* deve ser descrito de que forma o adulto deu resposta ou não.

Anexo 11 – Registo de Incidente crítico

Nome da criança: B

Idade: 6 anos

Observadora: Sara Lobo

Data: 06.01.2016

Incidente: Depois de terminar o seu trabalho, e uma vez que os colegas ainda estavam a terminar os exercícios individualmente, o B questiona a estagiária se pode escolher um livro da área da leitura para ler, enquanto espera pela correção dos mesmos. Dado que a responsabilidade da aula em que se presenciou esta situação era da estagiária, esta tomou a decisão de permitir ao aluno cumprir a sua iniciativa. Mais tarde, enquanto o B folheava o livro, a professora cooperante interrompe-o bruscamente, e pergunta: “O que é que estás a fazer com esse livro?”. O aluno permanece em silêncio e olha para baixo, para o seu colo. A estagiária intervém e explica que deu permissão ao B pois este terminou o seu trabalho mais cedo, ao qual a professora responde: “Ah, estava a vê-lo ali com o livro...”, retomando o que estava a fazer anteriormente. O B continuou a sua leitura.

Comentário: Tendo sido a área da leitura criada pela professora, não se compreende a sua reação. Seria de esperar que os alunos usufruíssem deste espaço e dos livros nele expostos quando têm tempo livre entre os momentos de trabalho em sala de aula. Mesmo depois desta, a professora cooperante não parecia concordar com a decisão.