



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Contextos promotores de iniciativa na educação de infância

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar

Por: Jéssica Correia Martins Cunha

Sob orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto,

Fevereiro de 2017

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT.....	V
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE ANEXOS	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1.A participação da criança nos contextos de educação de infância	2
1.1 A participação enquanto direito das crianças.....	2
1.2 Conceito e vantagens da participação	3
2. Educação, educador e iniciativa.....	6
3. A iniciativa da criança como fator de participação na educação de infância	9
3.1 Conceito de iniciativa	9
4. Ambientes educativos promotores de iniciativa.....	12
5. A promoção da participação e iniciativa no âmbito de abordagens pedagógicas	19
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1 Tipo de estudo	25
2.2 Objetivos de investigação.....	26
2.3 Contexto de investigação	27
2.4 Participantes do estudo	28
2.5 Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	30
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	34
3.2 Entrevistas às Educadoras da Instituição	34
3.3 Entrevistas às Crianças da Instituição	41
3.4 Escala de Observação – Níveis de iniciativa das crianças (DQP)	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	59

AGRADECIMENTOS

Um dos grandes objetivos da minha vida foi concretizado, com todos os sacrifícios inerentes. O fim deste grande trajeto é marcado para sempre como sendo um momento de sucesso pessoal.

A realização deste estudo tornou-se possível devido ao apoio e encorajamento de todos aqueles que estiverem envolvidos neste percurso de aprendizagem e evolução. Portanto, devo agradecer:

À Doutora Brigitte Carvalho da Silva, pela orientação, dedicação, disponibilidade e ajuda ao longo de todo o processo.

À Doutora Ana Pinheiro pelo profissionalismo, partilha de saberes e pelos momentos reflexivos.

À instituição cooperante, assim como às profissionais de educação que me auxiliaram, acompanharam e transmitiram tudo o que sabiam e ainda pela forma como me acolheram, nomeadamente à Educadora L. C., à Educadora J. R., à Auxiliar A. L. e à Auxiliar G. Agradeço, especialmente, aos dois grupos de crianças que me permitiram intervir no seu espaço diário e por tudo aquilo que me ensinaram.

Às amigas com quem partilhei a vida académica, pela amizade, pelos momentos de brincadeira e por todo o apoio.

Agradeço também às minhas colegas de estágio pela colaboração nas atividades coletivas.

À minha avó, em especial, por acreditar que eu era capaz, pelo apoio, incentivo, dedicação, amor, educação e oportunidade de ver cumprido mais um objetivo de vida.

Ao meu tio e padrinho Sérgio Santos, primos Afonso Santos e André Santos e tia Patrícia Santos, por acompanharem o percurso realizado. E aos restantes familiares.

Aos meus amigos, que estiveram sempre lá quando mais precisei, pelo carinho, pela compreensão, pela dedicação, pelo incentivo, por acreditarem sempre em mim, pelo amor, nomeadamente, à Angélica Ramos, ao Alfredo Ramos, ao Martim Ramos, à Miriam Ramos, à Isabel Coelho, ao Hélder Coelho, ao David Coelho e ao Tomás Coelho.

Um reconhecimento muito especial de muito obrigada, a todos, por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim e pela contribuição ao meu crescimento tanto a nível pessoal com a nível profissional.

RESUMO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo demonstrar uma investigação e intervenção decorridos ao longo dos estágios em contexto de Creche e em contexto de Educação Pré-Escolar.

O tema principal deste relatório incide em perceber como o educador promove a iniciativa, tendo como objetivos perceber a importância da iniciativa, perceber as estratégias que fomentem a iniciativa, perceber o papel do educador de infância na promoção da iniciativa e perceber se as crianças podem exercer iniciativa. É fundamental perceber através da educadora, do ambiente vivido na sala e da opinião das crianças as condições e os instrumentos utilizados para o reforço de um ambiente participativo.

Realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e posteriormente foram realizadas as entrevistas a cinco educadoras e a dezasseis crianças além da realização de registos de observação no contexto.

Esta investigação permitiu demonstrar o que acontece na prática em relação à iniciativa da criança tentando perceber de que forma é que esta decorre no quotidiano da criança.

Palavras-chave: Iniciativa, Pré-Escolar, Creche, Observação, Voz das Crianças

ABSTRACT

This training report is part of the Masters in Pre-School Education and aims to show the research and other work done throughout the workplace training period in Kindergarten and Pre-School contexts.

The main theme of this report is to understand how the educator promotes initiative in terms of its importance, the strategies used to encourage it, to understand the role of the kindergarten teacher in promoting initiative, and to understand whether or not children can practice it. It is vital to understand through the educator, the classroom environment and the opinion of children which conditions and instruments are used to build up a more engaging work environment.

First, a bibliographical research on the theme was carried out, followed by interviews to five educators and sixteen children and in-context monitoring records.

This research has allowed us to show and understand how the children's initiative works in practice in their daily activities.

Keywords: Initiative, Pre-School, Kindergarten, Observation, Children's Voices

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

C1 – Criança 1

C2 – Criança 2

C3 – Criança 3

C4 – Criança 4

C5 – Criança 5

C6 – Criança 6

C7 – Criança 7

C8 – Criança 8

C9 – Criança 9

C10 – Criança 10

C11 – Criança 11

C12 – Criança 12

C13 – Criança 13

C14 – Criança 14

C15 – Criança 15

C16 – Criança 16

CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

E1 – Educadora 1

E2 – Educadora 2

E3 – Educadora 3

E4 – Educadora 4

E5 – Educadora 5

GG – Grande grupo

I – Individual

MEM – Movimento Escola Moderna

PG – Pequeno Grupo

P – Par

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma da Investigação

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escala de Observação – Acolhimento Pré-Escolar

Gráfico 2 – Escala de Observação – Acolhimento Creche

Gráfico 3 – Escala de Observação – Escolha de atividades livres Pré-Escolar

Gráfico 4 – Escolha de atividades livres Creche

Gráfico 5 – Escala de Observação – Escolha de atividades orientadas Pré-Escolar

Gráfico 6 – Escala de Observação – Escolha de atividades orientadas Creche

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1 – Respostas da Educadora E1 à entrevista

Anexo 2 – Respostas da Educadora E2 à entrevista

Anexo 3 – Respostas da Educadora E3 à entrevista

Anexo 4 – Respostas da Educadora E4 à entrevista

Anexo 5 – Respostas da Educadora E5 à entrevista

Anexo 6 – Respostas das Crianças à entrevista

Anexo 7 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Acolhimento

Anexo 8 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Escolha das Atividades Livres

Anexo 9 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividades Orientadas

Anexo 10 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Elaboração de um dente 3D (I)

Anexo 11 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Elaboração de um Coração (I)

Anexo 12 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Planificação (GG)

Anexo 13 – Grelha de Observação – Educadora/Adultos Pré-Escolar

Anexo 14 – Grelha de Observação – Educadora/Adultos Creche

Anexo 15 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Acolhimento – Creche

Anexo 16 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Escolha das Atividades Livres – Creche

Anexo 17 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Pintura Folhas de outono (I) – Creche

Anexo 18 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Exploração Sensorial – Creche

Anexo 19 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Planificação – Creche

Anexo 20 – Descrições Diárias Pré-Escolar

Anexo 21 – Registos de Incidentes Creche

Anexo 22 – Caracterização do Grupo Pré-Escolar

Anexo 23 – Caraterização do Grupo Creche

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada realizadas em contexto de Educação Pré-escolar e de Creche, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este relatório de estágio apresenta uma investigação centrada na iniciativa das crianças em educação de infância tendo-se recorrido a referentes teóricos, procedimentos, técnicas e instrumentos de investigação. Reconhece-se a pertinência da investigação sobre a iniciativa, uma vez que como profissional de educação, abordar este assunto é fundamental pois o educador deve garantir a promoção da iniciativa das crianças, permitindo que estas sejam sujeitos ativos no seu meio de aprendizagem e detenham um papel decisivo na sua aprendizagem, nomeadamente, nas suas escolhas diárias. Segundo Zabalza (1998) a iniciativa é entendida 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).

Posto isto, a motivação para a presente investigação residiu na compreensão da iniciativa como competência a destacar no percurso da infância, principalmente o papel que o educador detém para promover a iniciativa na sua ação pedagógica.

O contexto de investigação corresponde ao da prática de ensino supervisionada em Pré-Escolar e Creche, nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Com a propósito de aprofundar o conhecimento sobre esta temática efetuaram-se entrevistas às educadoras assim como às crianças da instituição e ainda concretizaram-se registos de observação.

O relatório conta ainda com perspetivas teóricas nas quais se baseia a intervenção educativa. Este relatório de estágio está dividido em capítulos. No primeiro apresenta-se o enquadramento teórico e expõe-se a fundamentação teórica da temática subjacente a esta investigação. No segundo capítulo consta a metodologia de investigação, onde são explicitadas as opções metodológicas que concretizaram a investigação. Assim sendo, a metodologia utilizada foi o método de análise qualitativa em que as técnicas de recolha dos dados foram a observação e as entrevistas, pois permitem obter informações sobre como é desenvolvida a iniciativa das crianças. No terceiro capítulo são apresentadas as informações recolhidas, a sua leitura e posterior análise e discussão. Por fim, ainda engloba as considerações finais da investigação e a bibliografia consultada necessárias para a fundamentação.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.A participação da criança nos contextos de educação de infância

1.1 A participação enquanto direito das crianças

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal em 1990, assim como a legislação e os instrumentos jurídicos que se reportam às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, são uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação. A Convenção dos Direitos da Criança constitui um instrumento jurídico internacional que define o estatuto da criança enquanto pessoa e da infância enquanto categoria social.

Pode dizer-se que os direitos da criança constantes na Convenção se agrupam em três categorias, os direitos de provisão, relativos ao acesso da criança a certos bens e serviços (alimentação, cuidados de saúde, educação, segurança social, etc.); os direitos de proteção, em relação a certas atividades, aos maus-tratos e a todas as formas de exploração; os direitos de participação, referentes à ação em certas circunstâncias e às decisões suscetíveis de afetarem a vida das crianças.

No conjunto dos direitos contemplados pela Convenção, os direitos de participação das crianças têm vindo a ser objeto de uma atenção crescente, que decorre, por um lado, da importância que lhe é atribuída em sociedades de regime democrático e, por outro, da valorização das competências e possibilidades de compreensão-ação das crianças. Se a sua incompetência relativa constitui quase um dado adquirido para a maior parte dos adultos, os avanços científicos das últimas duas décadas, em especial no domínio da psicologia do desenvolvimento, questionaram definitivamente a incompetência absoluta da criança (Unicef,1990).

O artigo 12 considera que as crianças devem participar, na medida das suas capacidades e idade, quando as decisões tomadas lhes dizem respeito e que os adultos devem considerar o que dizem. A CDC sublinha também que para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, sendo essencial que no ambiente onde as crianças passam grande parte do seu tempo sejam incentivadas a colocarem-se em posição de fazê-lo, nomeadamente no contexto de educação de infância. Assim sendo,

“a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (Unicef,1990,p.11).

1.2 Conceito e vantagens da participação

De acordo com Landsdown (2005), a participação infantil refere-se a um direito substantivo, através do qual a criança assume o papel de protagonista da sua própria vida, e a um direito processual, por permitir a concretização de outros direitos.

A participação das crianças pode ser desenvolvida em diversos contextos, quer com os seus pares, quer com os adultos, constituindo sinónimo de

“tomada de decisões, de intervenção direta no processo, é ser integrada e interessada, é ser ouvida e por isso falar de participação é também falar de diálogo e negociação entre crianças e adultos, numa relação aberta e dialógica que se torna imprescindível” (Freire, 2011, p. 19,20).

Quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes atores do espaço educativo (Ferreira, 1995).

Uma pedagogia da infância participativa é, na essência, “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008 cit. Oliveira-Formosinho, 2011, p.104). Que permitem à criança reconstruir a sua própria aprendizagem.

A partir deste entendimento, é necessário compreender a participação como um fenómeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, sublinhando a ideia de que a participação não é dada, mas, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social. Para reforçar e corroborar com essa ideia, Tomás (2007) afirma que:

“participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (Tomás, 2007, p.47).

Existem consequências positivas da participação tais como,

“a melhora das capacidades e potencialidades pessoais, maior autonomia, maior criatividade, experimentação, capacidade de raciocínio e de escolha, aprende com os erros e tem maior personalidade definida que é encorajada pelo pensamento crítico, melhora as relações pessoais, aprendizagens mais fortes, habilidades de escuta desenvolvem a negociação e escolha de alternativas, aprendem valores democráticos como é exemplo a participação e a liberdade, crianças como sujeitos sociais ativos,

exercem direitos de reivindicação e expressão, maior riqueza e diversidade social.”

(VV.AA,2000,p.12).

Existem modelos de participação que procuram refletir os níveis de participação possíveis das crianças. Roger Hart (2001), por exemplo, elaborou um modelo denominando-se por escada da participação da criança que se destina a apresentar a forma como os adultos podem apoiar a participação das crianças, como evitar manipulação e como alcançar modelos de participação genuína.

Hart (2001) divide a escada de participação em 8 níveis e a partir do nível 4 é considerado um modelo de participação genuína. O primeiro nível diz respeito à *Manipulação* que representa o nível mais baixo da escada. É um nível em que os adultos usam as crianças para transmitir as próprias ideias e mensagens. Um exemplo prático disso é quando uma publicação é feita e se utilizam desenhos das crianças sob as instruções dos adultos para ilustrar conceitos que os adultos acreditam que eles têm. Outro exemplo é quando as crianças estão envolvidas em alguma manifestação com cartazes promovendo uma campanha que não tenha feito anteriormente qualquer tentativa de entenderem a ideia real ou objetivo. Esta é uma das formas mais negativas para ensinar as crianças o que é o processo de ação democrática da participação. O segundo nível é a *Decoração* com semelhanças ao nível anterior, é quando os adultos usam as crianças para promover uma causa sem que estas tenham qualquer envolvimento na organização de tais causas. Um exemplo que mostra claramente este nível é quando as crianças cantam uma canção sobre um tema escrito por outra pessoa sem compreendê-lo previamente, ou seja, as crianças são utilizadas para reforçar uma causa, independentemente de a entenderem ou não. (Hart, 2001).

O terceiro nível, de acordo com Hart (2001), ainda comporta formas em que a participação da criança não é efetiva, pois refere-se ao desempenho das crianças como "fachada" usada muitas vezes para impressionar os políticos ou a imprensa. Um caso comum deste fenômeno ocorre quando acontecem debates com crianças, públicos ou conferências, onde os adultos selecionam aqueles que são mais eloquentes e têm mais facilidade de se expressarem.

Atribuído mas informado, é o quarto nível, e neste caso a participação da criança acontece mas as crianças não são os iniciadores do projeto, mas são informados e podem sentir o projeto como seu. As mensagens são transmitidas apenas de adultos para crianças. E assim sendo, para que estas experiências sejam melhores deve existir maior participação das crianças.

Neste quinto degrau, que se intitula como *Consultado e informado*, é quando um projeto é criado e dirigido por adultos, nem sempre implica a participação por parte

das crianças, como eles podem participar ativamente nele na medida em que eles compreendam o processo, são consultadas e tidas em conta.

A etapa seis é iniciada por um adulto com decisões compartilhadas com as crianças. Neste tipo de decisões conjuntas entre adultos e crianças existe uma relação de igualdade. Para que este tipo de projeto funcione, as crianças precisam de estar envolvidas durante todo o processo e entender como chegar aos compromissos e o porquê.

No ponto sétimo, a atividade é iniciada e dirigida pelas crianças, este penúltimo degrau da escada de participação, ocorre quando as crianças decidem o que fazer e os adultos participam somente se as crianças pedirem o seu apoio e ajuda. Um exemplo disso pode ser observado quando as crianças pedirem um espaço para jogar ou realizar qualquer atividade.

Por último, a atividade é iniciada pelas crianças, compartilhadas as decisões com os adultos continuando a incluí-los, porque de acordo com o autor, Hart (2001), o objetivo

“no es dar ánimos al desarrollo del 'poder infantil' ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad. Si inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo gestionándolo. Y si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, se debe aplaudir como una demostración de que estos niños se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena”. (Roger Hart, 2001, p.11)

Portanto, os projetos que estão neste nível ainda são raros, o que se deve aos adultos que mostram pouco interesse em compreender as crianças (Hart, 2001).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p.51) “a experiência é o ponto de interação existencial entre o Homem e o mundo”. Seguindo esta linha de pensamento a criança deve explorar e experienciar várias atividades e manusear diferentes e diversificados materiais para poder conhecer e relacionar-se com o próprio mundo em que vive.

Deste modo, “toda a educação verdadeira é fruto de experiências, não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas” (Dewey, 2010, p.26). Neste sentido, existem várias experiências que transmitem diferentes resultados. Podem existir experiências que provocam insensibilidade ou até incapacidade de reação, podendo estas limitar as possíveis experiências ricas do futuro. Por outro lado, há outras experiências que aumentam potencialmente as competências da criança de forma automática. A questão que se coloca não é então a existência ou não de experiências mas sim a realização de experiências que sejam significativas, ou seja,

que produzam aprendizagens ativas. O caráter da experiência é o ponto em que nos devemos focar e dar importância (Dewey, 2010).

De acordo com o pedagogo John Dewey (2010), a qualidade ou o caráter de determinada experiência baseia-se em dois grandes aspectos. O primeiro aspecto prende-se com o fato de ser uma experiência agradável ou desagradável e o segundo fator prende-se com a influência que pode ou não ter em experiências futuras. Este segundo fator é definido pela continuidade, ou seja, cada experiência atual pode influenciar para melhor ou para pior as atitudes perante as futuras experiências, podendo ser mais fácil ou mais difícil agir nesses momentos. As crianças estão constantemente a viver experiências diferentes e estas experiências sucedem-se umas às outras. Devido ao princípio da continuidade, a criança é capaz de levar algo aprendido anteriormente para uma atividade posterior. Assim, as aprendizagens adquiridas podem servir e ter o papel de conhecimento adquirido para ajudar a descodificar aprendizagens futuras. Neste sentido, as aprendizagens efetuadas anteriormente podem ser bons instrumentos para se aplicarem em tarefas futuras (Dewey, 2010).

O processo deve ser, por isso, contínuo, pois “o processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem” (Dewey, 2010, p.45). Pensar em atividades ou experiências de aprendizagem faz qualquer educador refletir sobre o que será realmente significativo para cada uma das crianças que tem diariamente na sua sala. O valor de uma aprendizagem não deve nem pode ser generalizado, deve atender às necessidades de cada criança. Não existe nenhum assunto que tenha um valor significativo por si só. Cada conhecimento tem o seu valor tendo em conta a importância que a criança lhe dá, ou seja, só se pode atribuir um valor educativo a um determinado conteúdo tendo em conta o estágio de desenvolvimento da criança que aprende e tendo em conta os seus interesses. Neste sentido, para cada criança, cada experiência pode ter importância e valor diferente (Dewey, 2010).

A aprendizagem pela ação é caracterizada pelo processo em que as crianças constroem a sua própria compreensão do mundo e essa aprendizagem tem impacto a vários níveis. Dá às crianças a possibilidade de estas escolherem sentindo-se livres. Ou seja, “quando os adultos compreendem as necessidades que as crianças têm de ser ativas, envolvem-se no apoio e alargamento das atividades por elas auto iniciadas, em vez de tentarem controlar o seu comportamento” (Hohmann e Weikart, 1997, p.53).

2. Educação, educador e iniciativa

A interpretação facultada por Ramiro Marques (2000) sobre a palavra educação, é que esta se trata do “termo que designa o processo de desenvolvimento e realização

do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança” (Marques, 2000, p.54).

Assim, a educação pré-escolar é o período de vida em que as crianças se desenvolvem enquanto seres individuais e constroem os alicerces necessários para o futuro. A educação pré-escolar torna-se assim uma etapa fundamental e indispensável no processo educativo.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) refere que,

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

Portanto, é dever da Educação Pré-escolar dar oportunidade à criança para viver num ambiente rico de cultura e extremamente estimulante ao nível da criatividade, de forma a deixar a criança com o desejo de aprender. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) apontam que,

“embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Ministério da Educação, 2016, p.8,9).

Logo, consideram que a educação deve ser efetuada ao longo da vida em cada experiência vivida por cada criança (Ministério da Educação, 2016).

O Educador de Infância deve apresentar as competências documentadas no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, no qual é definido o Perfil Geral do Desempenho do Educador de Infância. Posto isto, considera-se, que este,

“concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados (...); procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada;

mobiliza e gere os recursos educativos; cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”. (Lei nº241/2001, de 30 de outubro).

Compete então ao Educador de Infância, o dever de

“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”

(Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

Este profissional de educação deve ter em atenção os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar, tal como exercer a continuidade e intencionalidade educativa, baseando a sua prática nos documentos legislativos produzidos pelo Ministério da Educação, tais como as Orientações Curriculares, sendo que “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estas mencionam que “sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança.” (Ministério da Educação, 2016, p.18).

A iniciativa é uma competência de extrema importância no desenvolvimento de uma criança, dizendo 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).

É igualmente importante a autonomia associada à iniciativa uma vez que permite à criança a capacidade de escolha e de tomada de decisões, envolvendo a criança na partilha de poder com o educador.

Posto isso, e de acordo com o que descrevem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“a construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Ministério da Educação, 2016, p.36).

O educador deve ter sempre em conta as opiniões e vontades da criança pois,

“o/a educador/a faz também propostas, aceita e negocia as iniciativas das crianças para a realização de atividades organizadas de movimento e jogos. Estas atividades possibilitam à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição).” (Ministério da Educação, 2016, p.44).

O educador deve ainda envolver-se no decorrer das brincadeiras das crianças sem que interfira nas iniciativas da criança, porque assim consegue perceber melhor os interesses, incentivar e colocar obstáculos para exploração e descoberta da criança. (Ministério da Educação, 2016).

Ainda importa referir que

“a organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Ministério da Educação, 2016, p.17).

3. A iniciativa da criança como fator de participação na educação de infância

3.1 Conceito de iniciativa

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 com outras tal não acontece” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, 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.

Um dos aspetos que está intrinsecamente ligado à iniciativa é o conceito de autonomia. Assim sendo, Marta Guzman considera que a autonomia da criança está relacionada com a liberdade e responsabilidade de cada um, ou seja, a criança deverá ter liberdade de fazer e pensar, de manifestar opiniões, de se exprimir e de tomar iniciativa. (Guzman, 2015). Por isso, a autora diz que “a infância não é meramente uma fase preparatória do futuro, mas um período de vida com os seus valores e culturas próprios. É construída tanto pelas crianças como pelos adultos” (Guzman, 2015, p.4).

O que se pretende demonstrar ao afirmar que a criança é autónoma é reconhecer que a criança desde muito pequena é o sujeito da ação e isto leva a que as crianças vivam e ajam em todos os momentos da própria vida. Segundo Barbara Roehrborn, “as crianças podem participar não apenas tomando determinadas decisões, mas também sendo envolvidas nos processos de decisão” (citado por Guzman, 2015, p.4). Logo, quando permitimos às crianças realizarem atividades da sua própria iniciativa e seguirem até finalizar o processo, deparamo-nos com a perceção da direccionalidade, o sentido e significação em que agem. (Guzman, 2015).

Deste modo, é de salientar que,

“a compreensão minuciosa e detalhada de todas as formas de atividade autónoma da ação das crianças fornece uma grande quantidade de dados sobre o individuo e, por conseguinte, sobre as estratégias de individuação, em que as crianças se envolvem física e mentalmente, em cada estágio do seu desenvolvimento, a fim de se construírem intelectual e socialmente, acompanhadas e apoiadas por adultos significativos” (Guzman, 2015, p.10).

Portanto, a autonomia implica que a criança, possa agir por sua iniciativa, mostre uma atitude de curiosidade e surpresa pela descoberta, ao experimentar fornece-lhe uma certa capacidade de conseguir prever ou antecipar as ações. Isto desenvolve

capacidade de, perante possíveis escolhas, ser capaz de preparar, organizar e reajustar a ação planeada. (Guzman, 2015).

4. Ambientes educativos promotores de iniciativa

Relativamente ao desenvolvimento 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.

O espaço sala ganha densidade pedagógica de acordo com as opções que o educador seleciona, dependendo assim da seleção dos materiais pedagógicos como é exemplo os livros de texto (Oliveira-Formosinho, 2011 a).

De acordo com isto, pensamos

“o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.11).

A sala organiza-se em diversas áreas de atividades que permitem aprendizagens às crianças que possibilitam uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho, 2007; 2011).

Portanto, uma sala de jardim não deve possuir um modelo único, ou seja, não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano até ao fim. É ao longo do quotidiano que se vai organizando e reorganizando o espaço da sala. Uma das formas de conseguir passar às crianças mensagens implícitas é a organização do espaço com materiais acessíveis e etiquetados, logo a criança pode ser mais autónoma e cooperativa (Oliveira-Formosinho, 2011 a).

Deste modo, “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador (a)” (Oliveira-Formosinho, 2011 a, p.12).

A organização espacial e dinâmica relacional 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).

Isto permite à criança que a partir das suas experiências realizarem uma aprendizagem significativa. Ou seja, de acordo com as suas vivências aprendem melhor, e cabe ao educador fornecer uma certa coerência entre as mensagens verbais e não-verbais, facilitando a escuta das intenções das crianças (Oliveira-Formosinho, 1996 cit. Oliveira-Formosinho, 2011 a).

Posto isto,

“as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho, 2011 a, p.12).

O espaço físico disponível e a sua localização limita a imaginação pedagógica e a criatividade. Isto acontece dependendo da intencionalidade do educador e é necessário refletir para o organizar (Oliveira-Formosinho, 2011 a).

Conclui-se assim, que uma sala deve contar 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 e iniciativa. A sala não precisa necessariamente de possuir demasiado espaço, mas sim o adequado 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, pois “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; 1995, 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 iniciativa e autonomia e também a responsabilidade da criança, que se apropria da rotina e que participa na tomada de decisões.

Portanto,

“(…) 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, 2011, p. 224)

Zabalza (1992) define “uma rotina como uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente” (p.195).

Na perspetiva de Barbosa (2006), a rotina é “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil [...] podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade” (p.37).

O tempo é organizado de acordo com uma rotina diária que respeita os ritmos das crianças, dando relevância ao bem-estar e às aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho. É importante que este tempo seja refletido com as crianças, tanto a nível individual como de pequenos grupos ou até mesmo de todo o grupo. A sequência dos tempos pedagógicos deverá ser o acolhimento, planificação, atividades e o projeto, reflexão, recreio, entre outros. Não existe um tempo que não seja flexível. O acolhimento é um tempo que é pensado para que exista um reencontro, que exista comunicação, bem-estar e conseqüentemente é um momento onde existe a transição. A criança é aqui estimulada a comunicar (Oliveira-Formosinho, 2011 a).

A criança ao participar na dinamização da rotina tem oportunidade de aprender a gerir o tempo, negociar com outros a organização da vida quotidiana, compartilhar os seus diversos momentos e o seu significado social (Bondioli, 2004, p.147),sendo que estes aspetos são essenciais no processo de socialização.

A estrutura da rotina diária é ainda fundamental ao nível da apropriação do tempo, uma vez que permite às crianças a compreensão e apropriação da existência de fases e de um encadeamento sequencial (Zabalza, 1992).

Perante isto, “na pedagogia-em-participação dizemos que os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (Oliveira-Formosinho, 2011 a, p.72). É organizado então o dia e a semana de acordo com uma rotina que respeita os ritmos e necessidades de cada criança proporcionando o bem-estar e as aprendizagens. Afirma-se assim que tanto o espaço como o tempo pedagógicos estão relacionados entre si, ou seja, a organização, a diversidade, o espaço, os materiais, o tempo adquirem significado através das interações que estabelecem na aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011 a).

O educador tem um papel fundamental no auxílio das crianças em promover a capacidade de participação no que diz respeito à forma de trabalhar para adquirirem novas aprendizagens. Visto isto, a planificação com a criança permite contextualizar a criança como uma pessoa com agência, ou seja, como afirma Oliveira-Formosinho, (2011 a), “ (...) não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2011 a, p.32)

É esta sequência diária que vai permitir que as crianças tenham o conhecimento antecipado do seu dia-a-dia, ou seja, a previsibilidade subjacente à implementação de uma rotina diária estável permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho, 2013), na medida em que “um contexto de vida que se conhece é, em si mesmo, uma segurança” (Zabalza, 1992, p.169).

Aliada à segurança transmitida pela rotina diária encontra-se a autonomia e iniciativa, uma vez que as crianças ao terem conhecimento da sequência de acontecimentos em que o seu dia decorre não precisam que o adulto lhes diga o que se sucederá em seguida, (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Permite ainda que os adultos, ao já terem previamente estruturado a rotina diária possam “envolver-se completamente no apoio e encorajamento das crianças para que façam e digam as coisas de forma autónoma” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

A negociação é um processo de consensualizar os processos e conteúdos curriculares da aprendizagem é assim uma participação que é guiada, é um instrumento de participação. A planificação cria e proporciona momentos para a criança ter oportunidade de se escutar e definir as suas intenções e de escutar também os outros. Logo, o papel do adulto “é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.33). Planificar é permitir à

criança poder escutar e comunicar a escuta, é um processo humanizante, pois a criança ganha hábito de tomada de decisões. O educador cria então este hábito de envolver as intenções das crianças e ao mesmo tempo negociar as atividades e projetos promovendo assim uma aprendizagem experiencial cooperativa (Oliveira-Formosinho, 2011 b).

As crianças desenvolvem naturalmente projetos neste tipo de pedagogia onde são implicadas com envolvimento motivador, ou seja, as pesquisas são efetuadas pelo grupo de crianças em resolver determinado problema. Assim sendo, “resgata-se a criança como sujeito ativo e competente (...) resgata-se a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e resultados de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.34).

O adulto tem um papel fundamental em criar estratégias onde favoreça o papel ativo da criança, assim sendo deve gerar circunstâncias para que tal aconteça. É necessário dar oportunidade à criança de planificar, dando-lhe poder de escutar e comunicar (Oliveira-Formosinho, 2011 b). Para tal, “a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.77).

Um dos pontos fundamentais é que a criança que se predispõe a escutar cria habilidades em definir as suas decisões. É necessário que se criem espaços de reflexão onde é permitido às crianças refletirem sobre o decorrer do dia e das suas aprendizagens, ou seja, refletem sobre o que fizeram e querem celebrar, o que não terminaram e querem terminar, como se sentem, como querem aprender juntos são aspetos importantes para refletir (Oliveira-Formosinho, 2011 b)

Segundo Oliveira-Formosinho (2011 b) “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa”. (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.30). Por isso é necessário que se desenvolvam as interações, que se reflitam, que se pensem e que se reconstruam, é um hábito dos profissionais que desenvolvem e promovem a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011 b).

Para mediar a agência da criança é necessário compreender a interdependência entre a criança que aprende e o seu contexto de aprendizagem onde a interação entre a criança e o adulto é fundamental. Para tal, para que se consiga medir a agência da criança exige-se o reconhecimento de que a aprendizagem ativa da criança depende do contexto educativo e dos processos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2011 b).

Como refere Oliveira-Formosinho,

“a pedagogia-em-participação é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. É uma proposta que incorpora a construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas.” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.31).

Assim sendo, é preciso permitir a cada criança ter ação no processo de tomada de decisão. A proposta pedagógica consiste em educar as crianças para conseguirem com a afirmação dos conhecimentos dos seus direitos desenvolverem a assertividade como é o caso do direito de fazer e ser parte do processo de tomada de decisão sobre o que lhes diz respeito (Oliveira-Formosinho, 2011 b).

Em síntese, a rotina diária em educação de infância deverá ser reconhecida como uma estrutura flexível, demonstrando as intencionalidades educativas subjacentes às práticas de cada educador e deve dar primazia às características e interesses do grupo em parceria com as necessidades e interesses individuais de cada criança.

Pois, segundo Post e Hohmann (2011), “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança”. Desta forma a rotina tem de ser “flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p.227).

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).

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 concepções 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.

O professor ou educador desempenha um papel de organizar o ambiente e de escutar, observar para compreender e conseqüentemente conseguir dar resposta. O educador tem de criar espaço para que a criança possa agir de maneira democrática promovendo a igualdade de todos (Oliveira-Formosinho, 2011 b).

Assim sendo,

“as pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do ofício de aluno e professor. Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.100).

A educação de infância deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização, assim sendo a educação de infância só tem consequência no presente e futuro das crianças se este for um serviço educacional de qualidade (Oliveira – Formosinho, 2011 a).

É importante escutar a voz das crianças para conhecer as suas interpretações. Podemos afirmar que a nossa sociedade evoluiu e considera a criança como um ser mais competente. As crianças hoje em dia são consideradas ativas e competentes.

Os educadores têm de começar por se interrogarem sobre a sua ação quotidiana mais precisamente sobre

“o contributo das dimensões pedagógicas integradas para a construção da qualidade da sala, ou seja, do espaço e materiais, tempo, interações e relações, observação, planificação e avaliação das crianças, projetos e atividades, organização de grupos, documentação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 107).

É de extrema importância que os educadores tenham consciência de que a base da pedagogia-em-participação é a democracia. Assim sendo, os jardins-de-infância devem ser organizados para que exista espaço para a democracia, ou seja, a

democracia está inserida no âmbito de um quotidiano participativo que é vivido por todos os participantes.

Como Oliveira-Formosinho refere,

“a democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.16).

Visto isto, pode-se afirmar que partindo da democracia como crença e valor considera-se que esta é um desafio difícil para que se criem condições para as crianças e para os adultos exercerem as capacidades que dispõem, ou seja, “a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho, 2011 b, p.17).

5. A promoção da participação e iniciativa no âmago de abordagens pedagógicas

Assim sendo, existe a abordagem de Reggio Emilia, e no ponto central desta abordagem na Educação de Infância, está a crença de que as crianças são cheias de curiosidade e criatividade. Na sua mente, não existem espaços vazios à espera de serem preenchidos por factos, imagens ou datas. Por isso, o currículo nas escolas é flexível e emerge das ideias, pensamentos e observações das crianças. O objetivo principal é cultivar uma paixão permanente pela aprendizagem e pela exploração (Colyns,1999).

Segundo a abordagem de Reggio Emilia, esta

“incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas.” (Colyns, 1999, p.21).

Assim sendo, “uma das grandes lições de Reggio Emilia é a forma como as crianças em idades pré-escolares podem usar o que chamam de *linguagens gráficas* para registarem as suas ideias, observações, recordações, sentimentos e assim por diante ” (Colyns,1999, p.38). Nesta abordagem as crianças podem desejar o que querem fazer e podem escolher livremente e ainda estão habituadas a registar tudo em desenho e utiliza-los para desenvolverem projetos a partir daí. Existem fatores que são

inerentes à abordagem de Reggio Emilia, tais como, a imagem da criança como protagonista, investigadora e comunicadora; o professor como parceiro, guia, pesquisador e aprendiz; a importância da arte como linguagem expressiva; a cooperação como base de todo o sistema educacional; o ambiente como terceiro professor; os pais como parceiros no processo de ensino-aprendizagem; a documentação pedagógica como forma de comunicação (Colyns, 1999).

Por outro lado, existe um modelo curricular que, de certo modo, defende promover a autonomia na criança. Este modelo proporciona o desenvolvimento da autonomia, colocando a criança como construtora do seu conhecimento, este é o modelo curricular High/Scope, que assenta na “Aprendizagem pela ação”, defendendo que as crianças, ao viverem experiências diretas e imediatas e retirando delas o significado através da reflexão, constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim como, Oliveira-Formosinho (2011), Hohmann & Weikart (2011), também defendem a promoção da autonomia.

Deste modo, Hohmann & Weikart (2011) referem que,

“embora as crianças necessitem de experimentar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann e Weikart, 2011,p.5).

A aprendizagem ativa pode ser definida como “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» ” (Hohmann, Banet e Weikart,1995, p.174).

A criança que evolui através da aprendizagem ativa está a tentar construir uma melhor ideia da realidade, formulando novas noções e combinações do seu mundo, pois “a aprendizagem pela ação é definida com a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 1997, p.22). Logo, as crianças são seres capazes de construir as suas próprias ideias e conceções sobre o mundo.

Na perspetiva de Weikart (2000), este apresenta quatro modelos de aprendizagem segundo os níveis de iniciativa do professor e das crianças, como se pode observar no seguinte esquema:



Imagem 1 - Modelos pedagógicos (adaptado de Weikart, 2000)

Tendo em conta o esquema acima apresentado é possível observar que em modelos de guarda existe pouca iniciativa tanto da parte da criança como do professor. No que respeita a modelos pré-programados ou tradicionais, em que o aluno se limita a seguir as propostas do professor, existe pouca iniciativa da parte do aluno e muita iniciativa da parte do professor; o modelo centrado na criança representa o contrário onde existe pouca iniciativa do professor e muita iniciativa por parte do aluno; já os modelos abertos representam muita iniciativa para ambos (Weikart, 2000).

Portanto, o modelo do MEM (Movimento Escola Moderna) é socioconstrutivista, o que implica que todos os agentes sejam relevantes para o processo educativo e desse modo existe uma constante negociação. Trata-se então de um modelo aberto. No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna o educador assume um papel de promotor da organização participada; dinamizador da cooperação; animador cívico e moral do treino democrático; auditor ativo para provocar a livre expressão e a atitude crítica (Niza, 2013).

Os conceitos pedagógicos foram-se modificando e desta forma surgiu o Movimento da Escola Moderna, que trouxe vantagens em relação à educação, visto os conteúdos estarem orientados de acordo com os interesses e vivências das crianças, bem como o facto de as relações pessoais serem privilegiadas. Segundo Niza (1998), este movimento trata-se de uma associação de profissionais de educação que

compreendem a profissão de educar, como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social.

O Modelo Curricular Movimento Escola Moderna associou-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no ano da morte de Célestin Freinet (1966) e foi evoluindo “para uma perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e adultos” (Niza, 1996, p.139). Segundo o Modelo Movimento Escola Moderna, este assenta na democracia, que implica uma dinâmica de organização da sala, onde os adultos e as crianças são os agentes educativos das aprendizagens. Neste modelo, a criança é vista como parte integrante do grupo, sendo que a vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência democrática, onde se privilegia a comunicação, negociação e a cooperação. O diálogo é outro aspeto considerado muito importante para a aprendizagem das crianças, pois é na procura de consensos que sobressai o respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo.

No ambiente da sala, é possível observar nas paredes da sala um conjunto de instrumentos de organização social que ajudam a facilitar o seu dia-a-dia, nomeadamente a tabela de presenças, os planos individuais das áreas, o calendário anual e dos aniversários e o diário de sala.

Estes instrumentos têm a função de organizar o trabalho e a vida do grupo, sendo estes geridos pelas crianças. Estes mapas de registos ajudam a planificar, gerir e avaliar as atividades educativas participadas pelas crianças. No seu dia-a-dia as crianças e educadores planeiam o dia de trabalho, trocam experiências e organizam o projeto tendo momentos de atividades escolhidos pelas crianças em que se pressupõe um compromisso e responsabilização por parte destas.

Toda esta organização espacial e funcional permite que as crianças estejam a brincar sozinhas nas diferentes áreas da sala, desenvolvendo assim autonomia em relação ao adulto e estimulando o seu desempenho nas atividades que estão a desenvolver. Deste modelo de trabalho, prevalece uma forte articulação com as famílias, sendo importante o envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade para que a interação das crianças seja alargada às pessoas do meio, à sociedade em geral e o jardim-de-infância possa cumprir “o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.156).

No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto, esta emergiu de alguns pressupostos de Kilpatrick (1936) e de John Dewey (1968) que se basearam na

liberdade de expressão da criança no processo de ensino aprendizagem, isto é, no interesse das crianças que é considerado como sendo o autor de trabalho e das aprendizagens formais a que a criança deverá estar exposta na educação pré- escolar. Esta metodologia centra-se no processo de ensino aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão. O trabalho de projeto é um meio, um caminho e é a autonomia e participação que torna a criança um sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que é dela que surge o interesse, a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto (Vasconcelos, 1998).

Nesta metodologia a criança é vista como sendo um ser competente e capaz, bem como um investigador determinado para realizar pesquisas. Segundo Teresa Vasconcelos (1998) a metodologia de trabalho de projeto “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.133).

A criança ao querer expressar-se, levantar questões e querer partilhar os seus interesses, permite que esta metodologia dê uma valorização individual a cada criança, respeitando-a como um ser único e inigualável que é. Esta questão prende-se com o fundamento principal da educação pré-escolar, pois segundo as Orientações Curriculares esta diz-nos que,

“ (...) a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.” (Ministério da Educação, 2016, p.12).

Permite assim que a criança desenvolva um sentido de investigação, partilha, espírito crítico, de planificar as suas próprias atividades, de formular hipóteses, levantar questões que a inquietam e ainda, avaliar o processo realizado e o seu resultado, desenvolvendo assim uma capacidade de resolução de problemas.

A metodologia de trabalho de projeto dá ênfase ao papel do educador, no incentivo das crianças a interagirem com as pessoas, com os objetos, com o ambiente e com as formas para que estas tenham um significado para as crianças. O educador neste processo desempenha um papel fundamental em ser mediador e provocador de aprendizagens para estimular as crianças (Vasconcelos, 1998). Na metodologia de projeto, existem fases que são fundamentais para o desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar. Teresa Vasconcelos apresenta-nos uma divisão de quatro fases do trabalho de projeto: a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, execução e a divulgação/divulgação (Vasconcelos, 1998).

A definição do problema centra-se no levantamento de questões das crianças, onde após serem questionadas existe uma partilha de conhecimentos acerca do assunto que desejam investigar. Na primeira fase “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Vasconcelos, 1998, p.140).

A planificação, pretende exatamente planear o que se vai fazer, quando e como. Esta planificação deve ser realizada em conjunto com o educador e a criança, levando a que a criança organize os seus dias, ou até mesmo a semana assumindo um compromisso com o que tem para fazer (Vasconcelos, 1998).

Na fase da execução as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que pretendem adquirir. Isto é, de acordo com as experiências diretas que as crianças vão tendo, procede-se à descoberta de novos saberes, com vista à resolução do que é pretendido investigar (Vasconcelos, 1998).

Por fim, surge a avaliação onde está implícita a divulgação do projeto realizado. Esta divulgação permite à criança desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e das suas respetivas fases (Vasconcelos, 1998). Posto isto, e segundo Oliveira-Formosinho (2011), “a avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto”. Deste modo, na metodologia de trabalho de projeto, o espaço é um lugar de liberdade, de invenção para as crianças onde se efetuam diversas interações e relações em que os protagonistas constroem uma pedagogia de participação (2011, p.57).

Posto isto, e na perspetiva de Lilian Katz, são definidos quatro tipos básicos de aprendizagem a serem tratados, conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. No que diz respeito aos conhecimentos estes referem-se a factos, informação, conceitos, compreensões, ideias, entre outros. As capacidades são diferentes do item anterior, pois “são unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observado” (Katz, 2006, p.9). As predisposições são mais difíceis de definir e dizem respeito a, intenções, motivos com sentimentos inerentes. Ou seja, a criança pode revelar iniciativa e mesmo assim não utilizá-la, isto é, sem capacidade não existe predisposição e o mesmo acontece vice-versa. Os sentimentos são estados emocionais que interferem sempre com a criança (Katz, 2006). Portanto, “as nossas perspetivas atuais sobre a aprendizagem devem incluir, pelo menos, quatro grandes tipos de objetivos de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos” (Katz, 2006, p.11).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008), “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, 2008, 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, 2008, p. 15).

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

2.1 Tipo de estudo

No que diz respeito ao estudo apresentado podem-se seguir dois tipos de investigação, a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, cada uma delas com as suas características. Por isso o investigador tem de realizar opções refletindo sobre todos os aspetos relevantes para a sua investigação tendo em conta os dois tipos de investigação, portanto “O investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31,32).

Deste modo, o estudo apresentado apoiou-se na metodologia de investigação qualitativa que, de acordo com Bento (2012), “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). Ou seja, este tipo de investigação distingue-se pelo seu enfoque na compreensão da realidade. 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).

Portanto, a técnica utilizada tendo em conta esta metodologia de investigação foi a técnica de recolha dos dados nomeadamente, a observação e a entrevista. Foram estas as técnicas escolhidas para serem utilizadas ao longo do estágio. A observação

é uma das técnicas mais importantes em contexto de educação de infância. Permite assim, adquirir informações descritivas e detalhadas sobre a evolução das crianças, possibilitando a elaboração de registos em termos de avaliação das várias áreas. Esta técnica qualitativa valoriza a prática pedagógica, permitindo melhorar a relação entre as crianças, através de uma análise de dados cuidadosa.

Logo, segundo Quivy & Campenhoudt (2008) há necessidade de explorar as teorias,

“ (...) de selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de se organizar para delas retirar o máximo proveito, o que implica um método de trabalho corretamente elaborado. É, portanto, um método de organização, de realização e de tratamento das leituras (...).” (2008, p.51).

2.2 Objetivos de investigação

Iniciou-se o processo de investigação, elaborando a questão de partida que, segundo Quivy & Campenhoudt (2008), tenta “expressar o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (2008, p.44).

Posto isto, a pergunta de partida deve conter clareza, sendo precisa e concisa, realista, verdadeira e ter uma intenção, uma vez que, tenta expressar o mais exatamente possível o que se quer saber e compreender.

Por conseguinte, a investigação teve como pergunta de partida: “de que forma os educadores de infância promovem a iniciativa nas salas?”. Esta pergunta baseou-se num objetivo geral: perceber como o educador promove a iniciativa na sala.

E, portanto definiram-se objetivos específicos:

- Perceber a importância da iniciativa na educação de infância;
- Perceber as estratégias que fomentem a iniciativa;
- Perceber o papel do educador de infância na promoção da iniciativa;
- Perceber se as crianças podem exercer iniciativa.

Deste modo, foi necessário conhecer o trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas das salas onde se realizaram os estágios, compreendendo a perceção da educadora e das crianças.

Foi, ainda pertinente analisar a documentação referente ao funcionamento da instituição, no sentido de perceber de que modo a preocupação com a iniciativa das crianças se encontra presente nos documentos do regime de autonomia, gestão e administração da instituição, bem como realizar a revisão bibliográfica para a realização

da investigação. Para tal, foi necessário recorrer a diversas pesquisas, assim como, recorrer a duas técnicas, nomeadamente, os registos de observação e as entrevistas, tanto às educadoras, como também às crianças, para perceber a maneira como as educadoras da instituição tinham consciência da iniciativa nas salas e também perceber se as crianças tinham consciência de que podiam exercer iniciativa no seu dia-a-dia intervindo nas atividades tendo voz ativa.

Tendo em conta os objetivos da presente investigação, esta foi realizada de acordo com a metodologia de investigação qualitativa sendo que as técnicas de recolha de dados são as entrevistas e as observações. Com as observações pretendia-se perceber, compreender e descrever a realidade dos contextos de estágio, tendo em conta o tema de investigação.

É de referir que a parte teórica detém um papel de extrema importância na investigação. E por isso, segundo Quivy & Campenhoudt (2008) existe a necessidade de explorar as teorias, “de ler e de reler as investigações exemplares (...) e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (2008, p.50).

2.3 Contexto de investigação

Relativamente ao contexto, a investigação foi realizada numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) nas valências de Educação Pré-escolar e na valência de Creche, situado no concelho da Maia.

A Instituição Particular de Solidariedade Social 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 exemplos: “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, 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 no pré-escolar 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 valência de Creche era constituída por duas salas de 1 ano e duas salas de dois anos. A investigação nesta valência decorreu numa das salas de 1 ano.

E segundo, o Projeto Educativo da Instituição esta tem como missão:

“ (...) proteção Social/Educação/Formação/Lazer e Qualidade de Vida das crianças, dos jovens e dos idosos, e, no desenvolvimento de atividades na área do desporto, da cultura, da saúde, do ambiente e do recreio, articulando estas diferentes áreas, numa lógica de promoção integral da Comunidade (...) (Projeto Pedagógico – Educação Pré-escolar, 2014/2015).

2.4 Participantes do estudo

O presente estudo decorreu numa instituição particular de solidariedade social, na sala dos 4 anos, constituída por vinte e três crianças, das quais 9 meninas e 14 meninos e numa sala de 1 ano composta por catorze crianças, de entre as quais 6 meninas e 8 meninos.

Para o desenvolvimento desta investigação é ainda pertinente a colaboração das Educadoras Cooperantes bem como das educadoras da instituição, onde se desenvolveu a prática pedagógica, sendo essencial o envolvimento dos elementos principais, as Educadoras e os grupos de crianças.

As entrevistas direcionadas às educadoras foram respondidas por todas as profissionais de educação do estabelecimento onde decorreu o estágio, assim sendo obtiveram-se as respostas das várias educadoras de infância, no total de cinco.

Tendo em conta as entrevistas direcionadas às crianças obtivemos dezasseis respostas das crianças no total.

As educadoras que responderam à entrevista encontram-se numa faixa etária compreendida entre os 35 e os 50 anos. Sendo que a sua formação académica é maioritariamente o mestrado. Em relação ao tempo de serviço este encontra-se equiparado comparativamente a todas as educadoras, uma vez que este é compreendido entre os 17 e os 20 anos.

O grupo de crianças de 4 anos detinha características definidas que se observaram durante a prática. Posto isto, era um grupo, constituído por vinte e duas crianças, onde treze crianças são do sexo masculino e nove são do sexo feminino. A grande maioria das crianças tem quatro anos, no entanto, algumas ainda se encontram a fazer os quatro anos. Neste grupo existe duas crianças autistas que apresentam alguma dificuldade na socialização. Atualmente, só uma das crianças do grupo usa fralda.

No que diz respeito ao momento das refeições, em geral, são crianças com uma certa autonomia neste campo, apesar de algumas delas ainda precisarem de ajuda para terminar as refeições. (Anexo 22)

Já no grupo de crianças de 1 ano, foi possível verificar que se trata de um grupo, com muita energia e com muita curiosidade em realizar novas explorações.

Tendo como ponto de partida a observação do grupo de crianças da sala de 1 ano, as conversas informais com a educadora cooperante e ainda as fichas de identificação das crianças preenchidas pelos respectivos pais, é possível comprovar que este grupo é composto por catorze crianças, oito do sexo masculino e seis do sexo feminino. Neste grupo, existem crianças com idades diversificadas, tendo a mais nova 12 meses e a mais velha 22 meses.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, e segundo Piaget, as crianças com um ano encontram-se no estágio sensório-motor. Neste estágio e segundo Piaget, as crianças aprendem acerca delas mesmas, estas vêm o mundo que as rodeia através das suas atividades sensoriais e motoras que se encontram em desenvolvimento. Este é também um estágio que está dividido em seis sub-estádios. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

De acordo com esses seis sub-estádios, as crianças da sala em que realizo o estágio encontram-se entre o 5º sub-estádio (Reações circulares terciárias) e o 6º sub-estádio (combinações mentais), pois têm idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A criança revela curiosidade conforme varia a sua ação para conseguir observar resultados. Consegue explorar ativamente o mundo para delimitar a maneira como um determinado objeto, acontecimento ou situação é nova. Começam a experimentar novas atividades e utilizam a tentativa e erro para solucionar os problemas.

Relativamente ao desenvolvimento socio-afetivo, as crianças são capazes de brincar umas com as outras, no entanto, em alguns momentos, tendem a chorar porque querem brincar com o que o outro está a brincar. (Anexo 23)

2.5 Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Partindo do princípio de que “uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com toda as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31). Foi necessário utilizar instrumentos de observação para recolha de dados que mais tarde foram analisados. Para Quivy & Campenhoudt (2008) “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, 2008, 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).

Cristina Parente (2002) afirma que a informação que é recolhida através da observação é muito importante e por vezes serve como feedback para o educador de infância perceber o percurso do seu trabalho, para dar uma perceção daquilo que se está a efetuar bem ou mal, para se caso necessário poder eventualmente modificar respondendo assim melhor às necessidades das crianças. (Parente, 2002).

Deste modo, é necessário recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados, pois é relevante ter a consciência de que a observação não é uma simples reprodução dos fatos ou elementos observados, uma vez que pode ser influenciada por diferentes fatores que poderão apresentar-se como obstáculos a essa mesma observação, perante isto Cristina Parente diz-nos que,

“(...) para conduzir um processo de observação é necessário reunir critérios de objetividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da seletividade da perceção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de fatores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação” (Parente, 2002, p.173).

Assim, nesta investigação utilizou-se a observação direta, onde foram utilizadas técnicas de observação, como os registos de incidente crítico, registos contínuos, descrições diárias, pois são essenciais na compreensão do grupo demonstrando a sua evolução.

Como afirma Parente,

“(...) apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e

feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2002, p.181).

Assim sendo, foi necessário construir um guião de observação previamente que permitam obter indicadores pertinentes para a investigação.

Neste sentido, e para se observar as crianças da sala dos 4 anos e as crianças da sala de 1 ano 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. E para a conclusão do nível predominante são preenchidas fichas de registo (Anexo 7 a 12, 15 a 19) 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 proceder à observação das educadoras cooperantes utilizou-se a Grelha de Observação – Educadora/Adultos (Anexo 13, 14), 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.

Para complementaridade das grelhas, efetuaram-se registos de incidentes críticos (Anexo 13), caracterizados por Parente (2002) como “breves relatos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002, p. 181).

Nesta investigação, foi também importante ter em conta os documentos da instituição, tais como, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. As fichas individuais (fichas anamnese) são igualmente importantes para um melhor conhecimento do grupo, para tal será realizada a sua análise, para que se possa perceber os contextos familiares e envolventes.

Ainda se pretende, se possível, realizar entrevistas seguindo uma investigação qualitativa, pois permitem obter informações sobre como é desenvolvida a iniciativa das crianças. Para que isto seja realizado é necessário a colaboração das Educadoras cooperantes e das restantes Educadoras da instituição e também dos dois grupos de crianças onde decorreram os estágios.

Segundo Bogdan & Biklen

“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

O investigador coloca questões ao entrevistado para recolher “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192). As entrevistas (Anexo 1,2,3,4,5) realizadas às educadoras da instituição foi constituída por 9 perguntas, com o objetivo de perceber a opinião e perceção das profissionais de educação sobre a criação de um ambiente onde seja promovida a iniciativa da criança em contexto sala.

As entrevistas (Anexo 6) realizadas às crianças da sala dos 4 anos foi constituída por 5 perguntas, com o objetivo de perceber o ponto de vista das crianças em relação ao espaço que têm para exercer iniciativa. Assim sendo, “ (...) o primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.26).

E, de acordo com o referido por Oliveira-Formosinho (2008), todos aqueles que se deparam com a implicação na investigação têm o direito de serem analisados de forma ética e moralmente aceitável, incluindo a consideração pelas crianças.

Portanto, a realização das entrevistas às crianças teve em consideração o respeito pelas seguintes diretrizes:

“a) o consentimento informado da criança: diz respeito à necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação (...) b) consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança. c) dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança. d) terminar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover a sua autoestima. e) garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica. f) garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 25).

É ainda, importante ter a consciência de que, “as crianças são pessoas com direitos a ser respeitados” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 26). Logo, o objetivo das entrevistas efetivadas às crianças prende-se com a determinação de obter a perceção da criança tendo em conta a sua iniciativa na sala.

2.6 Cronograma da Investigação

Programação/ Meses	2015				2016												2017	
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.
Escolha da temática de investigação	■	■																
Revisão bibliográfica			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Justificação da temática		■	■															
Realização da pergunta de partida associada à temática				■	■	■												
Definição dos objetivos de investigação				■	■	■												
Recolha de registos de observação		■	■	■		■	■	■	■					■	■	■	■	
Definição dos participantes do estudo				■	■													
Construção da entrevista às educadoras				■	■													
Realização da carta de autorização à coordenadora e entrega						■												
Entrega do relatório parcial à orientadora					■													
Entrega das entrevistas às educadoras								■										
Construção das entrevistas das crianças								■										
Realização das entrevistas às crianças								■	■									
Análise e tratamento de dados					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela 1 – Cronograma da Investigação

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De seguida será apresentado o tratamento de dados realizado após a sua recolha. Constará a análise das entrevistas das educadoras da instituição e a entrevista realizadas às crianças da sala dos 4 anos. É também apresentada a análise da escala utilizada para observação da iniciativa das crianças, bem como a grelha de observação Educadora/Adultos e os registos de incidentes críticos efetuados, tanto na educação Pré-Escolar como em Creche. Posteriormente, após toda a leitura da informação, encontrar-se-á a discussão de dados.

3.2 Entrevistas às Educadoras da Instituição

A entrevista a seguir apresentada foi respondida, como já mencionado, pelas educadoras da instituição nos contextos de Pré-Escolar e de Creche. Com a entrevista pretendia-se obter a perspetiva das educadoras em relação à iniciativa das crianças. A entrevista foi posteriormente transcrita e analisada.

Perceção dos educadores relativamente à importância da promoção de iniciativa das crianças

Significado de iniciativa

À primeira pergunta *O que entende por iniciativa da criança?* A primeira entrevistada faz uma definição breve e clara do que é para si este termo referindo que é a criança “ser capaz de saber iniciar as atividades autonomamente, ser ela a pedir o que quer fazer e aprender” (E1). A educadora E2 entende que é “Fornecer às crianças condições para serem mais autónomas, mais seguras de forma a desenvolverem as suas habilidades e necessidades expressando os seus desejos e as suas vontades”. Esta opinião já aponta para outro aspeto, não só o foco está na criança mas também no educador que detém um papel importante na iniciativa. Já a entrevistada E3 diz “É a criança participar nas atividades da sala de livre e espontânea vontade.” E a entrevistada E4 responde que “É sempre que a criança quer participar nas atividades do dia-a-dia e sugere novas atividades.” Ou seja, as opiniões das duas educadoras sobre a iniciativa são o destacar somente a criança. Por último, a entrevistada E5 menciona que “É quando a criança é um ser participativo em todo o processo ou desenrolar do dia-a-dia no jardim-de-infância.” Esta apreciação sobre a iniciativa leva a pensar que a criança é o potenciador de iniciativa.

Portanto, de acordo com o mencionado relativamente à primeira questão, as educadoras evidenciam que a criança é um ser que promove a sua iniciativa, pois são as suas vontades que demonstram a sua iniciativa no seu quotidiano. É de salientar que uma das educadoras relata ainda que o educador tem um papel preponderante na iniciativa da criança, fomentando as condições necessárias para a exercer.

Relevância do exercício da iniciativa

Quando questionadas sobre a opinião no que concerne à relevância do exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância, todas as educadoras confirmam que sim, “É relevante para que elas participem com maior entusiasmo nas atividades, para que se sintam membros importantes na dinâmica da sala” (E1); “É relevante porque faz com que as crianças sejam mais autónomas” (E2); “É relevante, porque as crianças devem participar no que se passa na sala e ao fazê-lo livremente mostram que estão motivadas e o que estamos a fazer segue os interesses e necessidades do grupo” (E3); “É relevante, porque é uma forma de desenvolver a autoestima, a linguagem, a autonomia,...” (E4); “É relevante porque quando uma criança participa nas atividades da sala vai ter muito mais empenho e gosto nas aprendizagens” (E5).

Posto isto, podemos afirmar que todas as educadoras se encontram em consonância, uma vez que todas responderam afirmativamente à questão colocada. As opiniões são que é relevante o exercício da iniciativa permitindo que as crianças participem nas atividades de forma mais motivada, interessada, autónoma e empenhada.

Nível de iniciativa das crianças

Na questão *Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo*, as entrevistadas respondem afirmativamente, referindo que “Penso que as minhas crianças tem liberdade suficiente para se exprimirem e darem a sua opinião sobre as atividades que pretendem realizar” (E1); “É boa havendo algumas diferenças que se notam nas crianças mais novas” (E2); “É boa, porque na maioria das vezes as crianças é que tomam a iniciativa no que querem fazer na sala com a orientação do adulto” (E3); “Bastante boa, as crianças participam nas atividades e sugerem novas situações” (E4); “É bom, pois as crianças do meu grupo participam em tudo o que se pensa no dia-a-dia da sala planificando em grande grupo” (E5).

Quando confrontadas com a questão anterior, todas as educadoras afirmam que a iniciativa do seu grupo de crianças é favorável, referenciando que o seu grupo de

crianças tem liberdade e espaço para expressarem as suas opiniões e sempre que possível sugerir novas situações.

Rotina diária como promotora de iniciativa

A quarta questão centrou-se na oportunidade que a educadora oferece às crianças para exercerem iniciativa, às quais as entrevistadas responderam todas afirmativamente e explicaram o que pensavam sobre isso. A educadora E1 disse “Existem vários momentos da rotina em que as crianças demonstram iniciativa, por exemplo, marcar as presenças, escolher as áreas em que querem trabalhar”. A educadora E2 relata que “Facilita a interiorização das rotinas e faz com que a iniciativa seja da criança”. Por último referem que “Sim existem quando contamos o dia da semana, quando fazemos registos escritos ou gráficos, quando fazemos a planificação, quando realizamos votações”.

Mais uma vez as educadoras encontram-se de acordo umas com as outras e indicam que existem vários momentos da rotina onde é possível a criança demonstrar a sua iniciativa facilitando a interiorização das mesmas.

Oportunidades para a iniciativa das crianças

A pergunta colocada seguidamente pretendia averiguar se as educadoras ofereciam oportunidades de iniciativa no que diz respeito aos espaços e materiais, organização do grupo, interações, planificação e avaliação e nas atividades livres e orientadas. As educadoras responderam afirmativamente em todos os itens.

No que diz respeito aos espaços e materiais as educadoras explicitaram que “Em relação ao espaço, a distribuição das áreas pela sala de modo a que facilitem a atividade no que diz respeito aos materiais a utilização de materiais variados e próprios para a idade” (E2); “Na escolha dos espaços e materiais” (E3); “Na nossa sala já surgiram novos espaços e as crianças trazem materiais de casa para colocar nas diferentes áreas” (E4).

No que diz respeito à organização do grupo as educadoras referiram que “Dá oportunidade de trabalhar em grande grupo de modo a que as crianças tirem mais partido da atividade” (E2); “Ao organizarmo-nos para desenvolver as atividades na sala” (E3); “Quando peço para se organizarem sem intervenção do adulto, na manta, quando escolhem as áreas” (E4).

Relativamente às interações as educadoras relatam que “Facilita na interação entre as crianças e dos adultos” (E2); “Ao escolherem as áreas, também escolhem as áreas onde se encontram os amigos próximos” (E3); “Todas podem intervir de forma ordeira e desde que respeitem a vez da outra criança falar” (E4).

Na planificação e avaliação as educadoras revelam que “Talvez nestes dois aspetos as crianças terão de participar mais vezes dando a sua opinião” (E1); “Havendo mais iniciativas no grupo a planificação será mais adequada e por sua vez a sua avaliação” (E2); “Quando decidimos o que vamos fazer” (E3); “O grupo participa na planificação e na avaliação das atividades” (E4).

E no que diz respeito às atividades livres e orientadas as educadoras mencionaram que “Em todas as atividades devemos dar mais espaço para a iniciativa” (E2); “As crianças é que escolhem para onde vão, nas orientadas também podem tomar iniciativa mas muitas das vezes acabam por fazer todo o grupo” (E3); “As crianças escolhem as áreas e nas atividades orientadas também participam com novas sugestões” (E4).

Analisando as respostas de todas as educadoras pode-se evidenciar que estas, de uma forma geral, afirmam que oferecem oportunidades de iniciativa no que diz respeito aos espaços e materiais, organização do grupo, interações, planificação e avaliação e nas atividades livres e orientadas, permitindo que as crianças escolham as áreas, participando nas planificações e avaliações e dando novas sugestões.

Ambiente promotor de iniciativa

Na questão 6, que perguntava se estava criado um ambiente promotor do exercício de iniciativa da criança, obtiveram-se respostas afirmativas por parte de todas as educadoras. Perguntou-se ainda, quais as vantagens desse ambiente e apresentam-se as seguintes respostas: “As crianças possuem uma variedade de materiais, bem como áreas disponíveis para iniciarem qualquer tipo de atividade ou brincadeira” (E1); que “Promover mais autonomia e vivacidade na sala” (E2); “Sentem-se mais motivadas, mais interessadas, mais participativas, mais integradas no grupo” (E3); “As crianças estão mais envolvidas nas atividades, para além de ser muito positivo para a autoestima” (E4); “As crianças sentem-se bem no jardim-de-infância, vindo felizes para o mesmo, logo maior é a sua aprendizagem” (E5).

Deste modo e analisando as respostas das educadoras averigua-se que todas as educadoras de forma afirmativa têm a opinião de que o ambiente onde as crianças

se encontram inseridas é sem dúvida promotor de iniciativa, porque as crianças se encontram motivadas, autónomas, integradas no grupo, participativas, envolvidas nas atividades e felizes o que levará a uma maior aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem significativa.

Estratégias importantes na criação de um clima de iniciativa

Relativamente às estratégias que seriam importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa, obtivemos as seguintes respostas. “Sala com boas condições quer físicas quer materiais, motivação, confiança, incentivo” (E1); “Deixar a criança explorar com o seu timing e levá-la a por em prática o que percebeu. Deixar a criança perceber através dos sentidos tudo o que a rodeia” (E2); “Conversas na área do acolhimento, participar nas planificações, decidir com as crianças a escolha das áreas, realizar quadros ou instrumentos de trabalho onde decidem o que vamos fazer” (E3); “É necessário que o grupo entenda que todos podem intervir mas dentro de uma certa ordem (com o dedo no ar para esperar pela sua vez). Também é necessário que existam várias rotinas que favoreçam o diálogo e a interação (conversam de manhã no acolhimento)” (E4); “Planificar ouvindo sempre as crianças só assim se pode ir ao interesse e necessidade das mesmas” (E5).

Logo, na perspetiva das educadoras as estratégias importantes para criar um ambiente de iniciativa seriam, boas condições da sala quer físicas quer materiais, motivação, confiança, incentivo, exploração por parte da criança, participação nas planificações, decisão na escolha de áreas e a elaboração de instrumentos de trabalho onde as crianças possa decidir o que fazer.

Constrangimentos para a promoção da iniciativa da criança

De acordo com os constrangimentos para a iniciativa das crianças, as educadoras indicaram que “Talvez o fato de por vezes não haver algum material que as crianças peçam para fazer determinada atividade. Mas logo que possível tenta-se arranjar de forma a ser possível a criança realizar o que pretende” (E1); “Não existem” (E2); “Nas crianças mais envergonhadas e mais introvertidas, é o educador que decide tudo o que se faz na sala sem pedir a opinião das crianças” (E3); “As rotinas, por exemplo impõem um certo limite de tempo às atividades. Mas também são necessários para que a criança se sinta segura. As exigências dos pais e expectativas acerca do que as crianças devem saber e aprender no jardim-de-infância são um constrangimento

importante. Muitos pais querem que as crianças saiam do jardim-de-infância a saber ler, escrever e a contar. É necessário desconstruir essa ideia e fazê-los entenderem que isso só é possível quando a criança quiser. Estou satisfeita com o equilíbrio conseguido entre os vários momentos do dia-a-dia e a participação do grupo” (E4); “Sim existem, por vezes o grupo tem crianças com necessidades educativas especiais e continuar a ser um grupo com muitas crianças” (E5).

Ao nos depararmos com as respostas das educadoras a esta questão compreendemos que existem alguns constrangimentos para a capacidade de iniciativa da criança, tais como, a falta de materiais, a timidez da criança, as rotinas pois estabelecem um tempo limite, as exigências dos pais, as crianças com necessidades educativas especiais e o número elevado de crianças por sala. Mas contudo, uma das educadoras assegura que na sua sala não existem constrangimentos para a capacidade de iniciativa das crianças. De uma forma geral as educadoras encontram-se satisfeitas com a capacidade de iniciativa do seu grupo de crianças.

Avaliação da iniciativa presente no grupo de crianças

A última pergunta enuncia a vontade de cada educadora em querer aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças. As respostas obtidas de todas as educadoras foi de forma negativa, ou seja, estas já se encontram satisfeitas com o nível de iniciativa das suas salas.

Conclusões relativas às entrevistas das educadoras

O desfecho a que se chegou tendo em conta a análise das entrevistas às educadoras foi de que as educadoras em relação ao significado de iniciativa evidenciaram que a criança é um ser que promove a sua iniciativa. É de salientar que uma das educadoras relata ainda que o educador tem um papel preponderante na iniciativa da criança, fomentando as condições necessárias para existir iniciativa. Portanto, devemos “encarar a criança como ser participante” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33).

Relativamente à relevância da incitativa, todas as educadoras encontram-se em consonância, uma vez que todas responderam afirmativamente à questão. Revelaram que é significativo o exercício da iniciativa pois permite a participação da criança nas atividades de forma mais motivada, interessada, autónoma e empenhada.

Quando confrontadas em relação à qualificação da iniciativa, todas as educadoras afirmam que a iniciativa no seu grupo de crianças é favorável, referenciando que as crianças têm liberdade e espaço para expressar as suas opiniões e sempre que possível sugerir novas situações.

Tendo em conta a rotina como promotora de iniciativa as educadoras encontram-se de acordo umas com as outras e indicam que existem vários momentos da rotina onde é possível a criança demonstrar a sua iniciativa facilitando a interiorização das mesmas.

Examinando as respostas de todas as educadoras pode-se evidenciar que estas de uma forma geral afirmam que oferecem oportunidades de iniciativa no que diz respeito aos espaços e materiais, organização do grupo, interações, planificação e avaliação e nas atividades livres e orientadas, permitindo que as crianças escolham as áreas, participando nas planificações e avaliações e dando novas sugestões.

Averigua-se que todas as educadoras de forma afirmativa têm a opinião de que o ambiente onde as crianças se encontram inseridas é sem dúvida promotor de iniciativa, porque as crianças se encontram motivadas, autónomas, integradas no grupo, participativas, envolvidas nas atividades e felizes o que levará a uma maior aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem significativa.

Na perspetiva das educadoras as estratégias importantes para criar um ambiente de iniciativa seriam boas condições da sala, quer físicas, quer materiais, motivação, confiança, incentivo, exploração por parte da criança, participação nas planificações, decisão na escolha de áreas e a elaboração de instrumentos de trabalho onde as crianças possam decidir o que fazer.

Baseado nas respostas das educadoras compreendemos que existem ainda alguns constrangimentos para a capacidade de iniciativa da criança, tais como, a falta de materiais, a timidez da criança, as rotinas pois estabelecem um tempo limite, as exigências dos pais, as crianças com necessidades educativas especiais e o número elevado de crianças por sala. Mas contudo, uma das educadoras assegura que na sua sala não existem constrangimentos para a capacidade de iniciativa na sua sala. E de, uma forma geral, as educadoras encontram-se satisfeitas com a capacidade de iniciativa do seu grupo de crianças. Enunciando a vontade de cada educadora em querer aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças, as respostas obtidas de todas as educadoras foi de forma negativa, ou seja, estas já se encontram satisfeitas com o nível de iniciativa das suas salas não querendo aumentá-lo.

3.3 Entrevistas às Crianças da Instituição

Perspetiva das crianças em relação à sua iniciativa

Foi solicitada a participação das 22 crianças em contexto pré-escolar, tendo sido realizada a entrevista de forma individual. Obteve-se no total 16 respostas das crianças, devido a ausências inesperadas, tais como, por doença, por férias, por mudança de instituição.

A entrevista a seguir apresentada foi respondida, como já mencionado, pelas crianças. A entrevista foi posteriormente transcrita.

Decisão sobre as atividades realizadas

À primeira pergunta *Quem decide as atividades que são realizadas na sala?* As crianças responderam que “podemos escolher as áreas ir para a casinha, desenhos...” (C1); “Posso ir para a biblioteca e desenhos...” (C2); “Sou eu, eu vou para os desenhos, casinha e biblioteca...” (C3); “Eu posso escolher e posso ir para os desenhos...” (C4); “Eu escolho ir para os carros e construções...” (C5). De todas as crianças questionadas somente quatro dizem que podem escolher as atividades realizadas na sala.

Contrapondo, existem onze crianças que referem que não podem decidir as atividades que são realizadas na sala, pois relatam que quem decide é “A [educadora], porque ela às vezes diz que não podemos ir para o consultório nem para a casinha.” (C6); “São as professoras, porque elas é que mandam na sala.” (C7); “É a [educadora], quem decide.” (C8); “A [educadora], decide, e podemos cantar fazer jogos e vamos ensaiar para a festa de natal que é muito bonita” (C9); “A [educadora], porque escolhe o que fazemos.” (C10); “A [educadora], porque ela é a professora.” (C11); “A [educadora], porque ela é a professora.” (C12); “A [educadora], porque é ela que decide e quando estamos na manta ela diz quem vai brincar nas áreas.” (C13); “A [educadora], diz para fazermos trabalhos.” (C14); “A [educadora], porque é a professora.” (C15); “A [educadora], é que escolhe o que fazemos” (C16).

Tendo em conta as respostas das crianças, podemos afirmar que existe uma maioria que diz que a educadora é quem decide o que podem fazer na sala, mais especificamente onze crianças. Somente quatro crianças afirmam que podem decidir o que querem fazer na sala.

Decisão sobre as áreas e sugestão de materiais

Na segunda pergunta *Podes decidir sobre as áreas da sala? Escolhes e sugeres os materiais para serem colocados nas áreas?* As crianças referiram que “Não” (C1); “Não, se a [educadora], não deixar não...” (C3); “Não porque a [educadora], não deixa.” (C9); “Não só as professoras é que escolhem, os meninos podem trazer brinquedos, alguns trouxeram e agora temos o jogo da quinta, já temos muitos.” (C10). Pode-se averiguar que quatro crianças revelam que não podem decidir sobre as áreas da sala, nem sugerir materiais a serem colocados, pois os motivos encontrados pelas crianças são que a educadora é que decide e não dá espaço às decisões das crianças.

Existe uma criança que indica que não sabe se pode decidir e sugerir materiais para as áreas da sala, dizendo que “Não sei, a [educadora], já tem muitas coisas mas vou trazer um “mauzão” para a sala. É da caixa da surpresa” (C12);

Contudo, existem onze crianças que afirmam que têm a possibilidade de decidir sobre as áreas da sala e ainda que sugerem novos materiais a serem colocados, dizendo assim que “Sim, mas não podemos ir jogar futebol, nem ir para o parque...” (C2); “Sim, posso sempre ir para os desenhos.” (C4); “Sim, faço o que eu quiser, brinco o que quero.” (C5); “Sim gosto muito das áreas. Posso dizer o que posso por lá, a [educadora], colocou as molas mas já partiram algumas” (C6); “Uma parte da sala tinha os jogos, era noutra sítio só que trocaram, mas era melhora antes.” (C7); “Sim, as molas na área da garagem.” (C8); “Sim, posso trazer livros.” (C11); “Sim, posso trazer jogos” (C13); “Posso” (C14); “Sim, bonecas de brincar” (C15); “Sim, posso trazer carros de casa” (C16).

Relativamente à questão colocada às crianças, estas encontram-se divididas em relação à decisão sobre as áreas e sugestão de materiais, pois nove crianças afirmam que podem decidir e sete das crianças revelam que não podem ter poder de decisão. Visto isto, consideram-se pertinentes as diferentes visões das crianças em relação à mesma sala e educadora.

Escolha das atividades realizadas na sala

Na questão três *Podes escolher as atividades que queres fazer na sala? Se sim, quando?* As crianças indicaram que “Não” (C1); “Não, tenho de colocar o dedo no ar para pedir” (C2); “Não, porque temos regras” (C3); “Não, porque a [educadora], ralha, não podemos ir sem que ela diga para irmos para as áreas” (C6). Atendendo às respostas das crianças conclui-se que estas referem que não podem escolher as

atividades que querem fazer na sala, pois indicam que têm de cumprir regras ou que só podem ir para onde a educadora permitir.

Mas existem dez crianças que mencionam ter a possibilidade de escolher as atividades a realizar na sala, pois declaram que “Sim. Escolher as áreas que vamos” (C4); “Sim. Ir brincar onde queremos” (C5); “O que gosto de fazer é arrumar e de brincar porque arrumar é a coisa certa. Posso escolher a área, mas o consultório à tarde está fechado porque os meninos estragam e o consultório é novo na sala” (C7); “Sim, escolhemos ir para a plasticina, carros, jogos e desenhos” (C10); “Sim às vezes, podemos ir para a casinha, jogos e plasticina” (C11); “Sim, escolho plasticina, casinha, consultório, são as áreas que mais gosto” (C12); “Sim, plasticina gosto muito” (C13); “Sim, garagem” (C14); “Sim escolho fazer desenhos e jogos” (C15); “Sim, desenhos porque é o que eu gosto” (C16).

Porém, existem duas crianças que revelam que podem escolher as atividades que querem realizar mas que isso nem sempre acontece, pois apontam que “Sempre não, mas às vezes sim. Ir para os jogos” (C8); “Nem sempre, porque a [educadora], não deixa, porque diz que espalhamos tudo” (C9);

Desfecha-se assim que as respostas das crianças em termos de escolha de atividades realizadas na sala foram na maioria positivas, uma vez que dez das crianças responderam que sim, podem escolher as áreas e o que fazem na sala. Sendo que somente seis é que responderam que não podiam ou nem sempre podiam realizar o que queriam na sala.

Sugestão de novas atividades

À pergunta número quatro *Podes sugerir novas atividades?* As crianças narraram que “Sim. Nas áreas da sala sim” (C1); “Sim, porque a nova atividade é jogar o jogo novo” (C7); “Sim, o jogo novo que trago de casa” (C9); “Posso trazer puzzles” (C12); “Sim, digo para porem bonecos” (C15); “Sim, brincar no consultório” (C16). Posto isto, as crianças afirmaram que sim podem sugerir novas atividades.

Por outro lado, algumas crianças afirmam ainda que não podem sugerir novas atividades, expondo que “Não. As professoras é que escolhem” (C2); “Não” (C3); “Sim” (C4, C5, C10, C11; C13, C14); “Não temos novas, só o consultório que é novo, eu disse que queria o consultório” (C6); “Não, a Júlia não deixa fazer ginástica na sala” (C8).

Conforme as respostas das crianças obtidas, afirma-se que a maioria diz que sim que pode sugerir novas atividades para a sala, mais especificamente doze crianças, e somente quatro é que disseram que não podem sugerir novas atividades.

Opinião sobre as atividades de sala

E por fim à questão cinco *Podes dar opinião sobre as atividades que se realizaram na sala?* As crianças expuseram que “Não, porque não podemos” (C1); “Não, porque me põem de castigo” (C2); “Não sei, às vezes não, porque quero ir para a casinha e não me deixam” (C3); “Não” (C12). Tendo em conta as respostas das crianças podemos afirmar que estas dizem que não podem dar as suas apreciações sobre o que se realiza em sala.

Todavia existem doze crianças, ou seja, a grande maioria tem a opinião de que pode dar as suas opiniões sobre o que se realiza em sala, pois descrevem que “Sim, porque sim” (C4); “Sim, eu posso” (C5,C13,C14); “Sim, posso dizer o que correu bem e correu tudo bem” (C6); “Sim, o que corre bem é a parte de arrumar, o que corre mal é estar tudo desarrumado, e só arrumam alguns meninos” (C7); “Sim, quando os meninos se portam mal eu digo à [educadora]” (C8); “Posso, não correu bem o jogo da palavra, temos de dizer ao ouvido uma palavra e tem de passar pelos meninos e se errarem faz-se outro, mas só conseguiram fazer três vezes” (C9); “Sim correu muito mal algumas coisas porque mandou os meninos pintar e fazer os números e não conseguimos fazer porque é difícil. Nós não gostamos de trabalhos, os grandes é que fazem e nós não” (C10); “Posso, quando uma área está cheia eu digo que está cheia e não tem mais molas para os meninos” (C11); “Sim, o que corre bem foi que brinquei muito e o que correu mal foi os meninos não partilharem as coisas” (C15); “Sim, o que correu bem não sei, mas posso dizer sempre” (C16).

De acordo com as respostas das crianças comparativamente à opinião sobre as atividades de sala estas aludiram que sim podem dar a opinião sobre os acontecimentos na sala. Mais precisamente doze crianças e unicamente quatro é que aferiram que não podem revelar a sua opinião sobre o que acontece na sala.

Conclusões relativamente às entrevistas das crianças

Conclui-se de acordo com a análise efetuada das entrevistas das crianças que estas de um modo geral são consideradas nas decisões em diferentes aspetos, tais como, as atividades, as planificações, nas decisões sobre as áreas de sala, nas opiniões em relação ao que fazem. Isto revela que a criança tem a opinião de que é participativo e detém iniciativa em relação às escolhas feitas. Portanto, segundo Oliveira-Formosinho (2013), “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (p.28).

3.4 Escala de Observação – Níveis de iniciativa das crianças (DQP)

A escala de observação dos níveis de iniciativa da criança foi utilizada em ambas as valências e em distintos momentos, como é exemplo, o acolhimento, as atividades orientadas, as atividades livres e a planificação. Estas grelhas têm instruções específicas para proceder à sua análise, no Manual DQP (Ministério da Educação, 2009). A Escala de observação – Níveis de iniciativa da criança, observa os níveis de iniciativa da criança, publicada no Manual DQP (Ministério da Educação, 2009), 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. Foram realizadas várias observações, num total de dez no Pré-Escolar durante seis meses e de seis observações na Creche durante três meses em diferentes momentos.

Escala de observação – Acolhimento

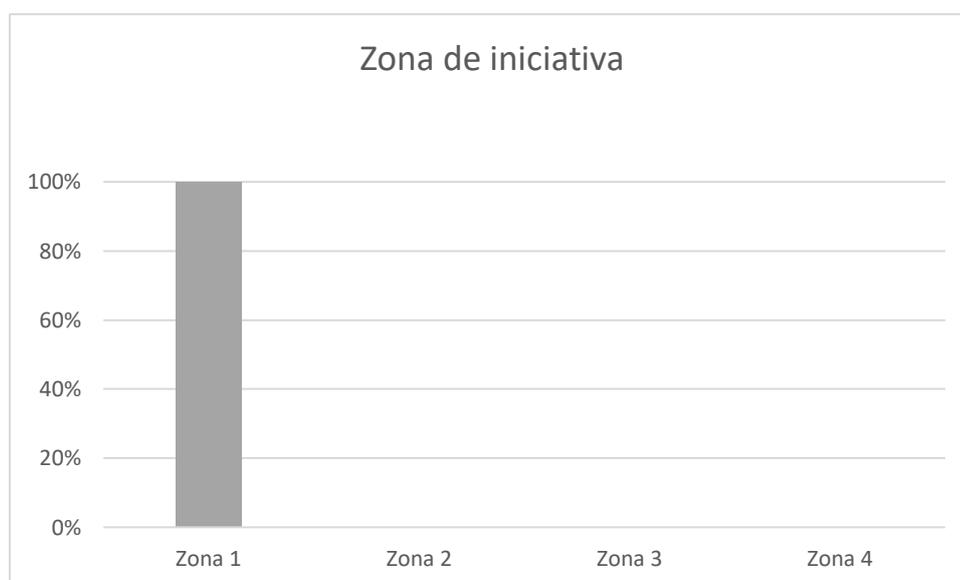


Gráfico 1 – Escala de Observação – Acolhimento Pré-Escolar

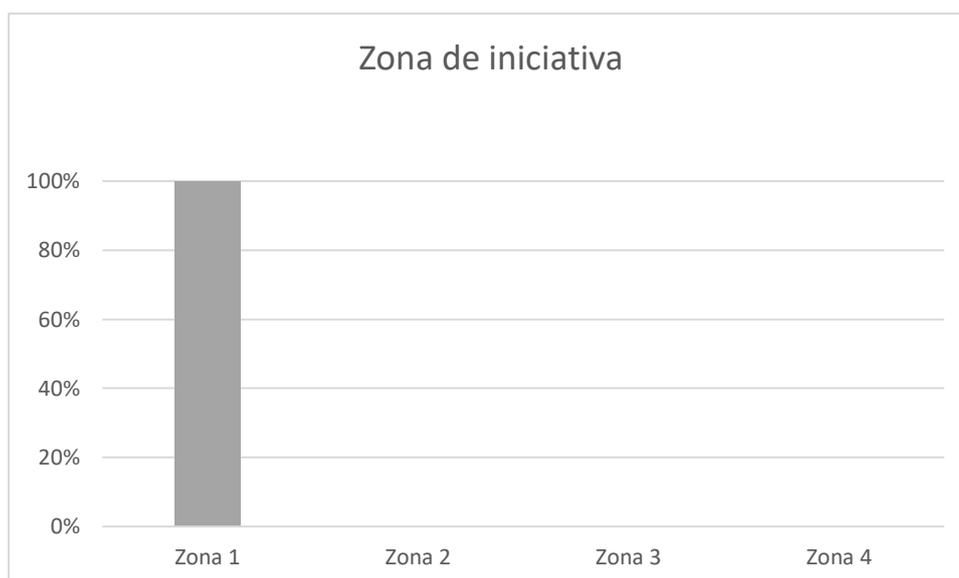


Gráfico 2 – Escala de Observação – Acolhimento Creche

No que diz respeito ao acolhimento, destaca-se a predominância do nível 1 em ambas as valências, visto não existir nenhuma outra observação noutra nível. A rotina inicial não é flexível uma vez que não permite à criança ter outra opção de escolha, tendo a criança de participar obrigatoriamente nesse momento. (Anexo 7,15)

Assim sendo, no acolhimento, as crianças não têm outra opção se não estar presentes no acolhimento e participar nas atividades realizadas nesse momento, como é exemplo o reforço alimentar, a marcação das presenças, o responsável do 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.

De referir, também, a diferença do número de crianças presentes, nos vários dias de observação. Pois, no contexto Pré-escolar o horário era mais tido em conta por parte dos pais, ao contrário do que acontecia na Creche em que o horário era mais flexível, os pais não se preocupavam tanto. Posto isto, o número de crianças implicadas na primeira valência é superior à segunda.

Escala de observação – Escolha das atividades livres



Gráfico 3 – Escala de Observação – Escolha das atividades livres Pré-Escolar

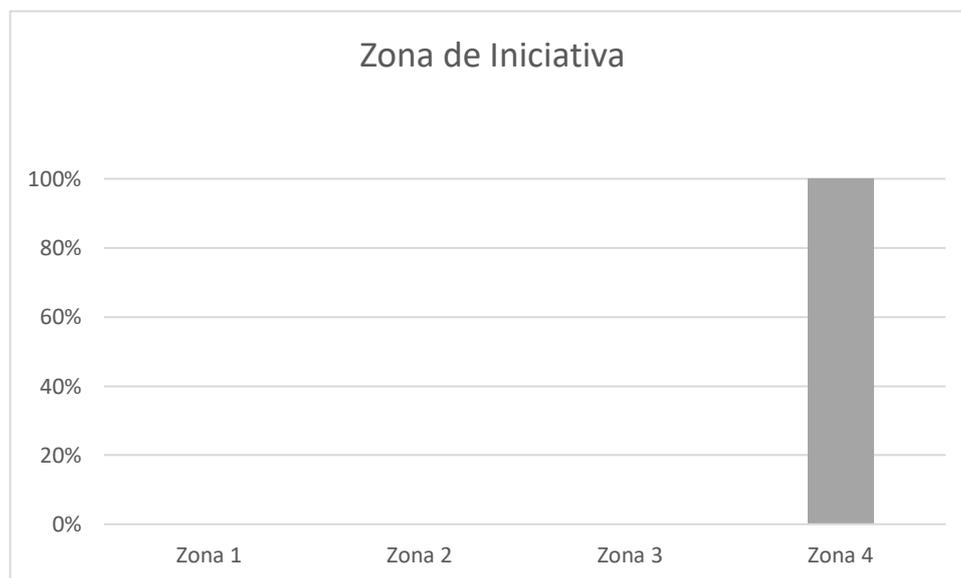


Gráfico 4 – Escala de Observação – Escolha das atividades livres

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, esta escolha tem alguns condicionamentos 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. Igualmente está dependente da escolha das primeiras crianças, uma vez que a oportunidade de seleção depende da ordem em que estão sentadas. (Anexo 8, 16)

Posto isto, tendo em conta as observações, afirma-se que em ambas as valências o nível predominante é o Nível 4 – É dada total liberdade de escolha, com 100%.

Escala de observação – Atividades orientadas

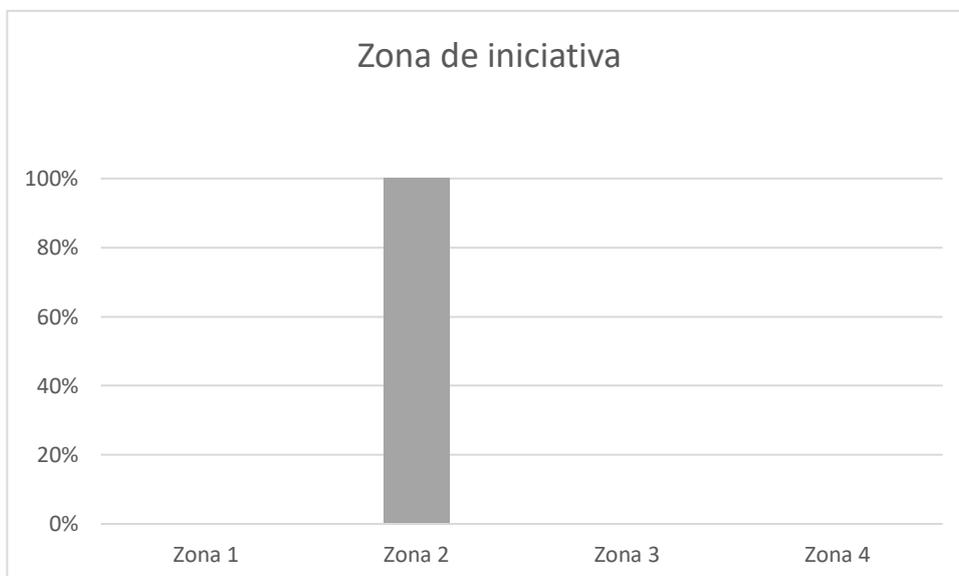


Gráfico 5 – Escala de Observação – Escolha das atividades orientadas Pré-Escolar

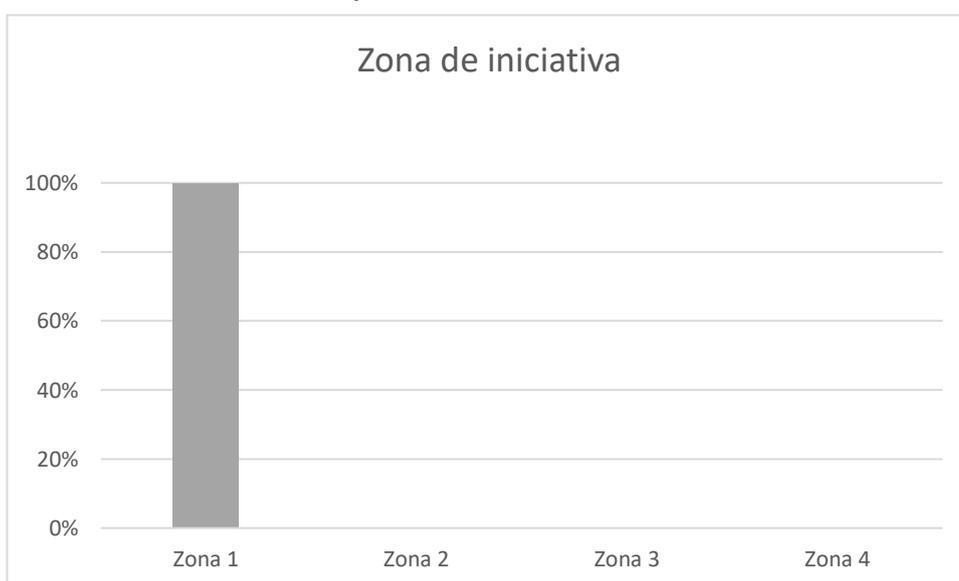


Gráfico 6 – Escala de Observação – Escolha das atividades Creche

Para as atividades orientadas, tentou-se diversificar o tipo de atividades observadas, portanto a contabilização presente no Gráfico 3 inclui duas atividades de pesquisa orientada, uma atividade de trabalho manual e uma atividade de grande grupo e a planificação semanal no Pré-Escolar (Anexo 9,10,11 e 17,18). Cada uma destas atividades tem as suas condicionantes que influenciam a iniciativa da criança, como é

exemplo a escassez de recursos materiais da instituição e, por isso mesmo, a utilização do computador, tem de ser ação de um adulto.

Analisadas as observações e as grelhas das pesquisas que se encontram agrupadas, conseguiu-se apurar que existem dois níveis que se encontram equiparados, sendo um destes o Nível 2 - É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades, com 100%. E igualmente com 100% o Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta.

Tendo em conta a planificação, esta era efetuada pela educadora cooperante não contando com a participação das crianças. Mas passado um período de tempo e por sugestão da estagiária, iniciou-se a planificação tendo em conta a participação das crianças. O grupo de crianças participava onde a iniciativa surgia através das ideias posteriormente colocadas em prática (Anexo 12).

Tendo em conta as observações da valência Creche, tanto as atividades orientadas como as planificações analisadas, conseguiu-se apurar que a predominância do nível de iniciativa é Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta, pois a educadora cooperante planificava sem participação das crianças e as atividades orientadas eram sempre com as indicações da educadora. (Anexo 19)

Conclusões relativamente à escala de observação – níveis de iniciativa das crianças (DQP)

Relativamente às atividades livres e atividades orientadas verificou-se que existe uma maior variedade de níveis no pré-escolar, onde existiram mais observações. Os níveis 2 e 4 na Educação Pré-Escolar encontram-se equiparados, enquanto na Creche apenas apresenta o nível 1. Como as crianças na valência Creche ainda não apresentam muita autonomia isso reflete-se nas observações, assim sendo o nível 1 apresentado na Creche deve-se a não serem criadas ocasiões para a expressão e proposta de ideias por parte das crianças. No pré-escolar deveria existir maior iniciativa no acolhimento, o educador deveria promover momentos de iniciativa e também nas planificações, facto observado depois da intervenção da estagiária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte do relatório de estágio é de extrema importância pois permite realizar uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no decorrer desta investigação.

A investigação que é aqui apresentada centrou-se em perceber como o educador promove a iniciativa na sala em contexto de Educação Pré-Escolar e Creche. Partiu-se então da instituição de educação de infância e das educadoras e crianças da mesma.

Posto isto, os objetivos onde a investigação incidiu foram perceber a importância da iniciativa na educação de infância, as estratégias que fomentem a iniciativa, o papel do educador de infância na promoção da iniciativa, perceber se as crianças podem exercer a iniciativa. 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.

O desenvolvimento da iniciativa é crucial para todas as dimensões do ser humano, o que inclui a sua dimensão social, emocional e cognitiva.

Como já foi clarificado, este estudo surgiu da necessidade de compreender a posição da iniciativa das crianças de Educação Pré-escolar e Creche. Segundo Bee (1986) “o desenvolvimento intelectual estudado por Piaget é afetado pelo ambiente inicial da criança” (Bee, 1986, p. 235), portanto, já se tinha a percepção de que as crianças tinham a competência em estudo. Mas mesmo assim, existia alguma contenção por parte das crianças o que é um pouco estranho, uma vez que estas se encontram numa faixa etária em que a iniciativa é mais evidente. Para tentar descobrir a razão pela qual as crianças não expressavam a sua iniciativa de forma natural, tentou-se descobrir se as educadoras dariam ou não espaço para a iniciativa das crianças no seu quotidiano.

Atendendo à análise realizada, conclui-se que a maioria das educadoras, de uma forma geral, percebem a importância da promoção da iniciativa. Perante as opiniões obtidas pelas educadoras, estas afirmam que é importante o exercício da iniciativa das crianças no seu quotidiano, pois assim estas tornam-se membros integrantes da dinâmica da sala, desenvolvendo ainda a autoestima, a linguagem e a autonomia. Foi possível ainda verificar a opinião destas sobre a iniciativa no seu grupo de crianças, tendo as respostas sido bastante positivas, demonstrando que têm a preocupação de dar espaço às crianças para decidirem sobre tudo na sala. Pois, “quando os adultos compreendem as necessidades que as crianças têm de ser ativas,

envolvem-se no apoio e alargamento das atividades por elas iniciadas, em vez de tentarem controlar o seu comportamento”(Hohmann & Weikart, 1997, p.57).

Portanto, as educadoras revelaram que ofereciam oportunidades de iniciativa às crianças no que diz respeito aos espaços e materiais, organização do grupo, interações, planificação e avaliação e nas atividades livres e orientadas, nomeadamente na escolha de áreas de brincadeira, na vontade de ter novos espaços na sala, nos momentos de planificação e nas atividades que querem realizar. Posto isto, “sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas de iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas e explícitas da criança” (Ministério da Educação, 2016, p.18). Confrontando com a opinião das crianças, estas consideram que em relação às áreas da sala podem ter voz ativa, decidindo e sugerindo materiais, nomeadamente na escolha diária da área a frequentar e na criação de novas áreas por estas sugeridas, embora seja claro que a grande maioria das crianças consideram que não é permitido decidirem as atividades que realizam na sala. Ainda se apurou que na sugestão de novas atividades podem trazer jogos de casa, como sendo uma nova atividade de aprendizagem. As crianças afirmam também que podem dar a sua opinião sempre que possível sobre todas as atividades realizadas.

Por fim, a análise do que foi descrito pelas educadoras, permitiu-nos aferir que as educadoras definem o ambiente de sala como um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança, o que posteriormente levará a algumas vantagens, como é o facto da autonomia, motivação, interesse, participação, integração, bem-estar, maiores aprendizagens, embora, estas referiam que de alguma maneira existem alguns constrangimentos que podem comprometer a iniciativa das crianças, como a falta de materiais, crianças envergonhadas, as rotinas, as exigências dos próprios pais das crianças em terem expectativas do que os educandos aprendem, colocando alguma pressão ao educador, as necessidades educativas especiais. No entanto, tendo em consideração a opinião das educadoras entrevistadas, estas encontram-se satisfeitas com o nível de iniciativa das suas crianças. Face à iniciativa das crianças, e relativamente às planificações, as educadoras alteram-nas sempre que necessário para dar resposta às necessidades das mesmas. Ou seja, 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 (Zabalza, 1992). E, como é descrito por Oliveira-Formosinho,

“o espaço como território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja

organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (2007, p.11).

Mediante as observações concretizadas às educadoras cooperantes em consonância com a grelha de observação educadora/adultos (Anexo 13) possibilitou averiguar que a Educadora de educação Pré-Escolar deu resposta positiva a todas as manifestações de iniciativa por parte das crianças. No entanto, a educadora não apresenta equilíbrio entre o que planifica como sendo atividades livres e atividades orientadas, pois dá mais importância às atividades livres, realizando as orientadas conforme surgem com o projeto vivido em sala. Não se reflete na planificação um equilíbrio entre o sugerido pela criança e a sua intenção. No início as planificações não eram elaboradas com as crianças, mas posteriormente iniciou esse acompanhamento. Ainda, promove momentos que fortalecem a iniciativa da criança, dando espaço às opiniões das mesmas. E, ao visualizar uma criança hesitante só intervém depois de perceber que esta não resolve o problema sozinha, dando primeiramente a oportunidade da iniciativa livre da própria criança na resolução de pequenos problemas que surgem.

Tendo em conta as observações realizadas no contexto de Creche (Anexo 14), foi possível averiguar que a educadora não apoia todas as manifestações de iniciativa por parte das crianças, ou seja, só nas atividades livres é que permite a iniciativa das crianças. A sua planificação é individual e é realizada conforme as necessidades e interesses das crianças. Dá mais enfoque às atividades livres do que às atividades orientadas que posteriormente vão surgindo. Embora, permita por raras vezes que as crianças decidam o que querem fazer. E quando vê uma criança hesitante, observa e intervém em seguida.

Todavia, com o estudo realizado compreendeu-se a importância de criar situações que fomentem a iniciativa para uma melhor aquisição de aprendizagem no seu percurso. Existem estratégias importantes a ser implementadas nas salas que segundo o que se averiguou seriam salas com boas condições quer físicas, quer materiais; desenvolver os sentidos da criança deixando-a explorar como entender; dialogar com as crianças sobre as planificações, escolha de áreas, realizar quadros ou instrumentos de trabalho onde se decide o que vão fazer; rotinas favoráveis à iniciativa. Logo, a organização do espaço-sala “reflete em grande parte as condições de infância e de criança, de aprendizagem e desenvolvimento e de intervenção e estratégia da Educadora” (Mendonça, 1997, p. 57).

Os projetos desenvolvidos em sala permitem momentos em que a criança expresse a sua iniciativa em grupo e realize descobertas de novos saberes a partir de investigações efetuadas.

Considerando os objetivos que se estabeleceram nesta investigação, afirma-se que foi possível atender a todos e finalizar que a iniciativa da criança no seu processo de ensino/aprendizagem possibilitou entender aspectos que tornam uma prática pedagógica mais apropriada, como é exemplo, o dar oportunidade da criança verbalizar o que pretende. É necessário dar enfoque à iniciativa dando relevância à criança, para que esta possa ter a possibilidade de intervir de forma direta nas suas próprias aprendizagens, dando significado ao que vai aprendendo, sendo isso uma aprendizagem significativa, e, como é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Ministério da Educação, 2016, p.13).

Relativamente às limitações encontradas ao longo de toda a investigação, esta refletiu-se fundamentalmente na questão do tempo para elaborar os procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, nomeadamente a dificuldade acrescida dos registos de observação.

É, claramente, crucial investir na formação dos profissionais de educação e ensino, relativamente à necessidade de promoção de iniciativa. Neste âmbito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam claramente que,

“A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim-de-infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável.” (Ministério da Educação, 2016, p.36)

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 dos próprios pais das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, (2015) Infância na Europa, explorando os temas, celebrando a diversidade. *Revista Infância na Europa*, Nº28, p. 4-10.

BARBOSA, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

BEE, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harbra Ltda.

BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENTO, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* . *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, ano VII.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BONDIOLI, A. (2004). *O Tempo do Cotidiano Infantil: Perspetivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.

DEWEY, J. (2010) *Experiência e educação*. Petrópolis Brasil: Editora Vozes.

EDWARDS, COLYNS (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Brasil: Artemed.

ERIKSON, E. (1963). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zaha Editores.

FERREIRA, H. (1995). *A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada – será um Projeto Possível?* Atas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE, Lisboa: FPCE/UL.

FREIRE, I. (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação*. *EDUSER: revista de educação*, Vol 3 (2), p. 17-26. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

HART, R. A. (1992). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*, en *Ensayos Innocenti* nº4. UNICEF.

HART, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF/P.A.U. Education.

HOHMANN, M., BANET, B., & WEIKART, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KAMII, C. (1997). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

KATZ, L. (2006): *Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância*. In: Saber (e) Educar, 9-12.

LANDSDOWN, G. (2005). *Me haces casos? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. Haia: Fundación Bernard Van Leer.

LAEVERS, F. (2005) *Deep- level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Research Centre for Early Childhood and Primary Education.

MARQUES, R. (2000) *“Dicionário Breve de Pedagogia”* Lisboa, Editorial Presença.

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. p.57-58.

MENDONÇA, M. (1997) *A Educadora de Infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DGIDC (2009) *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: DGIDC.

NIZA, S. (1996). Movimento da Escola Moderna. in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação*.in J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p.25-60). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2011 a). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) R. G. (2011 b). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ARTMED.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2002) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”. In OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (org.) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

PAPALIA, D.; Olds S.; Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill,

PORTUGAL, G. (s/d) Para o educador que queremos, que formação assegurar? EXEDRA: *Revista Científica*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

POST, J., & HOHMANN, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, V. (2008). *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

TOMÁS, C. (2007) *Participação não tem idade; Participação das crianças e cidadania da infância*. *Contextos & Educação*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

VV.AA. (2000). *Participación Infantil en el Tiempo Libre*, Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*.

ZABALZA, M. (1992) *Didática em Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

ZABALZA, M. A. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

WEIKART, D. (2000), *Early Childhood Education: Needs and Opportunity*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Legislação

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. - Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da educação pré- escolar.

Documentos oficiais da instituição

Projeto Educativo (2011-2014)

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 – Respostas da Educadora E1 à entrevista

Objetivo geral: Compreender a importância do papel do educador na promoção de iniciativa das crianças.

O objetivo desta entrevista é conhecer a opinião sobre a criação de um ambiente onde seja promovida iniciativa no ambiente em que a criança se encontra.

Esta entrevista será confidencial.

1. O que entende por iniciativa da criança?

“É ela ser capaz de saber iniciar as atividades autonomamente, ser ela a pedir o que quer fazer e aprender”.

2. Acha relevante o exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância? Porquê?

“É relevante para que elas participem com maior entusiasmo nas atividades, para que se sintam membros importantes na dinâmica da sala.”

3. Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo? Porquê?

“Penso que as minhas crianças tem liberdade suficiente para se exprimirem e darem a sua opinião sobre as atividades que pretendem realizar.”

4. Considera que a rotina diária oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa?

“Existem vários momentos da rotina em que as crianças demonstram iniciativa, por exemplo, marcar as presenças, escolher as áreas em que querem trabalhar.”

5. Considera que oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa no que diz respeito:

- 5.1 Aos espaços e materiais?

“Existem”.

- 5.2 À organização do grupo?

“Existem.”

- 5.3 Às interações?

“Existem.”

- 5.4 À planificação e avaliação?

“Existem. Talvez nestes dois aspetos as crianças terão de participar mais vezes dando a sua opinião.”

5.5 Nas atividades livres e atividades orientadas?

“Existem.”

6. Considera que, de modo geral, na sala está criado um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança?

Sim

Se sim, quais as vantagens?

“As crianças possuem uma variedade de materiais, bem como áreas disponíveis para iniciarem qualquer tipo de atividade ou brincadeira.”

Não

Se não, porquê?

7. Quais são as condições e as estratégias que considera importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa?

“Sala com boas condições quer físicas quer materiais, motivação, confiança, incentivo.”

8. Existem constrangimentos com os quais se depara que prejudiquem a criação de um ambiente potenciador da capacidade de iniciativa da criança?

“Talvez o fato de por vezes não haver algum material que as crianças peçam para fazer determinada atividade. Mas logo que possível tenta-se arranjar de forma a ser possível a criança realizar o que pretende”

9. Gostaria de aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças?

Sim

Não

Se sim qual/quais as estratégias que considera que poderia implementar?

Anexo 2 – Respostas da Educadora E2 à entrevista

1. O que entende por iniciativa da criança?

“Fornecer às crianças condições para serem mais autónomas, mais seguras de forma a desenvolverem as suas habilidades e necessidades expressando os seus desejos e as suas vontades.”

2. Acha relevante o exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância? Porquê?

“É relevante porque faz com que as crianças sejam mais autónomas.”

3. Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo? Porquê?

“É boa havendo algumas diferenças que se notam nas crianças mais novas.”

4. Considera que a rotina diária oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa?

“Facilita a interiorização das rotinas e faz com que a iniciativa seja da criança.”

5. Considera que oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa no que diz respeito:

- 5.1 Aos espaços e materiais?

“Em relação ao espaço, a distribuição das áreas pela sala de modo a que facilitem a atividade no que diz respeito aos materiais a utilização de materiais variados e próprios para a idade.”

- 5.2 À organização do grupo?

“Dá oportunidade de trabalhar em grande grupo de modo a que as crianças tirem mais partido da atividade.”

- 5.3 Às interações?

“Facilita na interação entre as crianças e dos adultos.”

- 5.4 À planificação e avaliação?

“Havendo mais iniciativas no grupo a planificação será mais adequada e por sua vez a sua avaliação.”

- 5.5 Nas atividades livres e atividades orientadas?

“Em todas as atividades devemos dar mais espaço para a iniciativa.”

6. Considera que, de modo geral, na sala está criado um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança?

Sim

Se sim, quais as vantagens?

“Promover mais autonomia e vivacidade na sala.”

Não

Se não, porquê?

7. Quais são as condições e as estratégias que considera importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa?

“Deixar a criança explorar com o seu timing e levá-la a por em prática o que percecionou. Deixar a criança perceber através dos sentidos tudo o que a rodeia.”

8. Existem constrangimentos com os quais se depara que prejudiquem a criação de um ambiente potenciador da capacidade de iniciativa da criança?

“Não existem”.

9. Gostaria de aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças?

Sim

Não

Se sim qual/quais as estratégias que considera que poderia implementar?

Anexo 3 – Respostas da Educadora E3 à entrevista

1. O que entende por iniciativa da criança?

“É a criança participar nas atividades da sala de livre e espontânea vontade”.

2. Acha relevante o exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância? Porquê?

“É relevante, porque as crianças devem participar no que se passa na sala e ao fazê-lo livremente mostram que estão motivadas e o que estamos a fazer segue os interesses e necessidades do grupo.”

3. Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo? Porquê?

“É boa, porque na maioria das vezes as crianças é que tomam a iniciativa no que querem fazer na sala com a orientação do adulto.”

4. Considera que a rotina diária oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa?

“Sim existem.”

5. Considera que oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa no que diz respeito:

- 5.1 Aos espaços e materiais?

“Na escolha dos espaços e materiais.”

- 5.2 À organização do grupo?

“Ao organizarmo-nos para desenvolver as atividades na sala.”

- 5.3 Às interações?

“Ao escolherem as áreas, também escolhem as áreas onde se encontram os amigos próximos.”

- 5.4 À planificação e avaliação?

“Quando decidimos o que vamos fazer.”

- 5.5 Nas atividades livres e atividades orientadas?

“As crianças é que escolhem para onde vão, nas orientadas também podem tomar iniciativa mas muitas das vezes acabam por fazer todo o grupo.”

6. Considera que, de modo geral, na sala está criado um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança?

Sim

Se sim, quais as vantagens?

“Sentem-se mais motivadas, mais interessadas, mais participativas, mais integradas no grupo.”

Não

Se não, porquê?

7. Quais são as condições e as estratégias que considera importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa?

“Conversas na área do acolhimento, participar nas planificações, decidir com as crianças a escolha das áreas, realizar quadros ou instrumentos de trabalho onde decidem o que vamos fazer.”

8. Existem constrangimentos com os quais se depara que prejudiquem a criação de um ambiente potenciador da capacidade de iniciativa da criança?

“As crianças mais envergonhadas, crianças mais introvertidas, educador que decide tudo o que faz na sala sem pedir a opinião das crianças.”

9. Gostaria de aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças?

Sim

Não

Se sim qual/quais as estratégias que considera que poderia implementar?

Anexo 4 – Respostas da Educadora E4 à entrevista

1. O que entende por iniciativa da criança?

“É sempre que a criança quer participar nas atividades do dia-a-dia e sugere novas atividades.”

2. Acha relevante o exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância? Porquê?

“É relevante, porque é uma forma de desenvolver a autoestima, a linguagem, a autonomia,...”

3. Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo? Porquê?

“Bastante boa, as crianças participam nas atividades e sugerem novas situações.”

4. Considera que a rotina diária oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa?

“Sim existem, quando contamos o dia da semana, quando fazemos registos escritos ou gráficos, quando fazemos a planificação, quando realizamos votações.”

5. Considera que oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa no que diz respeito:

- 5.1 Aos espaços e materiais?

“Na nossa sala já surgiram novos espaços e as crianças trazem materiais de casa para colocar nas diferentes áreas.”

- 5.2 À organização do grupo?

“Quando peço para se organizarem sem intervenção do adulto, na manta, quando escolhem as áreas.”

- 5.3 Às interações?

“Toda podem intervir de forma ordeira e desde que respeitem a vez do outro falar.”

- 5.4 À planificação e avaliação?

“O grupo participa na planificação e na avaliação das atividades.”

- 5.5 Nas atividades livres e atividades orientadas?

“As crianças escolhem as áreas e nas atividades orientadas também participam com novas sugestões.”

6. Considera que, de modo geral, na sala está criado um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança?

Sim

Se sim, quais as vantagens?

“As crianças estão mais envolvidas nas atividades, para além de ser muito positivo para a autoestima.”

Não

Se não, porquê?

7. Quais são as condições e as estratégias que considera importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa?

“É necessário que o grupo entenda que todos podem intervir mas dentro de uma certa ordem (com o dedo no ar para esperar pela sua vez). Também é necessário que existam várias rotinas que favoreçam o diálogo e a interação (conversam de manhã no acolhimento).”

8. Existem constrangimentos com os quais se depara que prejudiquem a criação de um ambiente potenciador da capacidade de iniciativa da criança?

“As rotinas por exemplo impõem um certo limite de tempo às atividades. Mas também são necessários para que a criança se sinta segura. As exigências dos pais e expectativas acerca do que as crianças devem saber e aprender no jardim-de-infância são um constrangimento importante. Muitos pais querem que as crianças saiam do jardim-de-infância a saber ler, escrever e a contar. É necessário desconstruir essa ideia e fazê-los entenderem que isso só é possível quando a criança quiser. Estou satisfeita com o equilíbrio conseguido entre os vários momentos do dia-a-dia e a participação do grupo.”

9. Gostaria de aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças?

Sim

Não

Se sim qual/quais as estratégias que considera que poderia implementar?

Anexo 5 – Respostas da Educadora E5 à entrevista

1. O que entende por iniciativa da criança?

“É quando a criança é um ser participativo em todo o processo ou desenrolar do dia-a-dia no jardim-de-infância.”

2. Acha relevante o exercício da iniciativa das crianças no quotidiano do jardim-de-infância? Porquê?

“É relevante porque quando uma criança participa nas atividades da sala vai ter muito mais empenho e gosto nas aprendizagens.”

3. Como qualificaria a iniciativa das crianças do seu grupo? Porquê?

“É bom, pois as crianças do meu grupo participam em tudo o que se pensa no dia-a-dia da sala planificando em grande grupo.”

4. Considera que a rotina diária oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa?

“Sim existe.”

5. Considera que oferece oportunidades para a criança exercer iniciativa no que diz respeito:

- 5.1 Aos espaços e materiais?

“Existem.”

- 5.2 À organização do grupo?

“Existem.”

- 5.3 Às interações?

“Existem.”

- 5.4 À planificação e avaliação?

“Existem.”

- 5.5 Nas atividades livres e atividades orientadas?

“Existem.”

6. Considera que, de modo geral, na sala está criado um ambiente promotor do exercício da iniciativa da criança?

Sim

Se sim, quais as vantagens?

“As crianças sentem-se bem no jardim-de-infância, vindo felizes para o mesmo, logo maior é a sua aprendizagem.”

Não

Se não, porquê?

7. Quais são as condições e as estratégias que considera importantes para a criação de um clima favorável à iniciativa?

“Planificar ouvindo sempre as crianças só assim se pode ir ao interesse e necessidade das mesmas.”

8. Existem constrangimentos com os quais se depara que prejudiquem a criação de um ambiente potenciador da capacidade de iniciativa da criança?

“Sim existem, por vezes o grupo tem crianças com necessidades educativas especiais e continuar a ser um grupo com muitas crianças.”

9. Gostaria de aumentar a iniciativa no seu grupo de crianças?

Sim

Não

Se sim qual/quais as estratégias que considera que poderia implementar?

Anexo 6 – Respostas das Crianças à entrevista

Objetivo geral: Perceber se as crianças têm espaço para exercer iniciativa

1. Quem decide as atividades que são realizadas na sala?

C1 – “podemos escolher as áreas ir para a casinha, desenhos...”

C2 – “Posso ir para a biblioteca e desenhos...”

C3 – “Sou eu, eu vou para os desenhos, casinha e biblioteca...”

C4 – “Eu posso escolher e posso ir para os desenhos...”

C5 – “Eu escolho ir para os carros e construções...”

C6 – “A Júlia, porque ela às vezes diz que não podemos ir para o consultório nem para a casinha.”

C7 – “São as professoras, porque elas é que mandam na sala.”

C8 – “É a Júlia quem decide.”

C9 – “A Júlia decide, e podemos cantar fazer jogos e vamos ensaiar para a festa de natal que é muito bonita.”

C10 – “A Júlia porque escolhe o que fazemos.”

C11 – “A Júlia porque ela é a professora.”

C12 – “A Júlia porque ela é a professora.”

C13 – “A Júlia, porque é ela que decide e quando estamos na manta ela diz quem vai brincar nas áreas.”

C14 – “A Júlia diz para fazermos trabalhos.”

C15 – “A Júlia porque é a professora.”

C16 – “A Júlia é que escolhe o que fazemos.”

2. Podes decidir sobre as áreas da sala? Escolhes e sugeres materiais para serem colocados nas áreas?

C1 – “Não.”

C2 – “Sim, mas não podemos ir jogar futebol, nem ir para o parque...”

C3 – “Não, se a Júlia não deixar não...”

C4 – “Sim, posso sempre ir para os desenhos.”

C5 – “Sim, faço o que eu quiser, brinco o que quero.”

C6 – “Sim gosto muito das áreas. Posso dizer o que posso por lá, a Júlia colocou as molas mas já partiram algumas.”

C7 – “Uma parte da sala tinha os jogos, era noutra sítio só que trocaram, mas era melhora antes.”

C8 – “Sim, as molas na área da garagem.”

C9 – “Não porque a Júlia não deixa.”

C10 – “Não só as professoras é que escolhem, os meninos podem trazer brinquedos, alguns trouxeram e agora temos o jogo da quinta, já temos muitos.”

C11 – “Sim, posso trazer livros.”

C12 – “Não sei, a Júlia já tem muitas coisas mas vou trazer um “mauzão” para a sala. É da caixa da surpresa.”

C13 – “Sim, posso trazer jogos.”

C14 – “Posso.”

C15 – “Sim, bonecas de brincar.”

C16 – “Sim, posso trazer carros de casa.”

3. Podes escolher as atividades que queres fazer na sala? Se sim, quando?

C1 – “Não.”

C2 – “Não, tenho de colocar o dedo no ar para pedir”

C3 – “Não, porque temos regras.”

C4 – “Sim. Escolher as áreas que vamos.”

C5 – “Sim. Ir brincar onde queremos.”

C6 – “Não, porque a Júlia ralha, não podemos ir sem que ela diga para irmos para as áreas”

C7 – “O que gosto de fazer é arrumar e de brincar porque arrumar é a coisa certa. Posso escolher a área, mas o consultório à tarde está fechado porque os meninos estragam e o consultório é novo na sala.”

C8 – “Sempre não, mas às vezes sim. Ir para os jogos.”

C9 – “Nem sempre, porque a Júlia não deixa, porque diz que espalhamos tudo.”

C10 – “Sim, escolhemos ir para a plasticina, carros, jogos e desenhos.”

C11 – “Sim às vezes, podemos ir para a casinha, jogos e plasticina.”

C12 – “Sim, escolho plasticina, casinha, consultório, são as áreas que mais gosto.”

C13 – “Sim, plasticina, gosto muito.”

C14 – “Sim, garagem.”

C15 – “Sim escolho fazer desenhos e jogos.”

C16 – “Sim, desenhos porque é o que eu gosto.”

4. Podes sugerir novas atividades?

C1 – “Sim. Nas áreas da sala sim.”

C2 – “Não. As professoras é que escolhem.”

C3 – “Não.”

C4 – “Sim.”

C5 – “Sim.”

C6 – “Não temos novas, só o consultório que é novo, eu disse que queria o consultório.”

C7 – “Sim, porque a nova atividade é jogar o jogo novo.”

C8 – “Não, a Júlia não deixa fazer ginástica na sala.”

C9 – “Sim, o jogo novo que trago de casa.”

C10 – “Sim.”

C11 – “Sim.”

C12 – “Posso trazer puzzles.”

C13 – “Sim.”

C14 – “Sim.”

C15 – “Sim, digo para porem bonecos.”

C16 – “Sim, brincar no consultório.”

5. Podes dar opinião sobre as atividades que se realizam na sala?

C1 – “Não, porque não podemos.”

C2 – “Não, porque me põem de castigo.”

C3 – “Não sei, às vezes não, porque quero ir para a casinha e não me deixam.”

C4 – “Sim, porque sim.”

C5 – “Sim, eu posso.”

C6 – “Sim, posso dizer o que correu bem e correu tudo bem.”

C7 – “Sim, o que corre bem é a parte de arrumar, o que corre mal é estar tudo desarrumado e só arrumam alguns meninos.”

C8 – “Sim, quando os meninos se portam mal eu digo à Júlia.”

C9 – “Posso, não correu bem o jogo da palavra, temos de dizer ao ouvido uma palavra e tem de passar pelos meninos e se errarem faz-se outro, mas só conseguiram fazer três vezes.”

C10 – “Sim correu muito mal algumas coisas porque mandou os meninos pintar e fazer os números e não conseguimos fazer porque é difícil. Nós não gostamos de trabalhos, os grandes é que fazem e nós não. ”

C11 – “Posso, quando uma área está cheia eu digo que está cheia e não tem mais molas para os meninos.”

C12 – “Alguns meninos portaram-se mal e ficam de castigo é igual à minha mãe põe-me de castigo no quarto dela às escuras. Só faço asneiras...Não gosto de ver as historias do capuchinho com o lobo é terrível. ”

C13 – “Sim.”

C14 – “Sim.”

C15 – “Sim, o que corre bem foi que brinquei muito e o que correu mal foi os meninos não partilharem as coisas.”

C16 – “Sim, o que correu bem não sei, mas posso dizer sempre.”

Anexo 7 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Acolhimento – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Acolhimento (GG)			
N ^o de crianças presentes: 9 N ^o de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	D.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	E.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	R.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	T.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	M.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	Ma.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	R.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	S.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016
1 2 3 4	P.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	5/02/2016

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 das Crianças (DQP) – Escolha das Atividades Livres – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Escolha de área para atividades livres (GG)			
N° de crianças presentes: 18 N° de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	D.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	E.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	R.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	T.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	M.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar pois nenhuma das áreas atingiu o seu limite de	11/03/2016

		elementos. Este limite está de acordo com a organização do espaço-sala.	
1 2 3 4	Ra.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	S.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	P.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	Ar.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	An.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	Af.	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.	11/03/2016
1 2 3 4	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.	11/03/2016

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Sa.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Mar.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	B.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	G.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	F.	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.	11/03/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	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.	11/03/2016
Nº de crianças presentes:15 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Go.	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.	8/04/2016

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	S.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	M.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	A.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Ar.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	An.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	D.	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.	8/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	B.	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	8/04/2016

		acordo com a organização do espaço-sala.	
1 2 3 4	E.	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.	8/04/2016
1 2 3 4	R.	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.	8/04/2016
1 2 3 4	P.	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.	8/04/2016
1 2 3 4	S.	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.	8/04/2016
1 2 3 4	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.	8/04/2016
1 2 3 4	T.	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.	8/04/2016

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 das Crianças (DQP) – Atividades Orientadas – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade orientada – Pesquisa (GG)			
Nº de crianças presentes: 18 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	D.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	E.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	R.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	T.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	M.	(Pesquisa – Coração) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa	6/04/2016

		orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	
1 2 3 4	Mar.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	R.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	S.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	P.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	A.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	Af.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	An.	(Pesquisa – Coração) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da	6/04/2016

		criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	
1 2 3 4	Ro.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	S.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	M.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	B.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	G.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
1 2 3 4	F.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Go.	(Pesquisa – Coração) 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.	6/04/2016
Nº de crianças presentes: 15 Nº de adultos presentes: 3		Manhã	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	G.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	S.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	M.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Ma.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	A.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	An.	(Pesquisa – Esqueleto) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da criança foi condicionada por essa	28/04/2016

		orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	
1 2 3 4	Af.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	D.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	B.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	E.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	R.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	P.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	S.	(Pesquisa – Esqueleto) As pesquisas eram orientadas e apenas o adulto podia utilizar o computador. A iniciativa da	28/04/2016

		criança foi condicionada por essa orientação. A sua participação dependia das escolhas que o adulto fizesse durante a pesquisa.	
1 2 3 4	Ro.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016
1 2 3 4	T.	(Pesquisa – Esqueleto) 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.	28/04/2016

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 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Elaboração de um dente 3D (I) – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade orientada – Elaboração de um dente 3D (I)			
Nº de crianças presentes: 18 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	D.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	E.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	Ro.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	T.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	Mar.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	Ma.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016

1 2 3 4	Ra.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	S.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	P.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	Ar.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	An.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	Af.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	Ro.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	S.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
1 2 3 4	M.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	B.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	Go.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	F.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 2 3 4</div>	G.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu dente, 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.	12/05/2016

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 11 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Elaboração de um Coração (I) – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade orientada – Elaboração de um Coração (I)			
Nº de crianças presentes: 18 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Go.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	S.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	M.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Ma.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	An.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">1 2 3 4</div>	Af.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016

1 2 3 4	Ar.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	D.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 <u>2</u> 3 4	B.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	E.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	R.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	P.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	Sa.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	Ro.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016
1 2 3 4	T.	Na escolha da cor que usaria para fazer o seu coração, 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.	6/04/2016

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 12 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Planificação (GG) – Pré-Escolar

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Educação Pré-Escolar Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade orientada – Planificação (GG)			
Nº de crianças presentes: 18 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	D.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	E.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Ro.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	T.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Ma.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	M.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Ra.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	S.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
<u>1</u> 2 3 4	P.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016

1 2 3 4	Ar.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	An.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Af.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Ro.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Sa.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Mar.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	B.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Gon.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	F.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
1 2 3 4	Ga.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	13/05/2016
Nº de crianças presentes: 15 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
1 2 3 4	Go.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	So.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	M.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016

1 2 3 4	Ma.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	An.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	Af.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	Ar.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	D.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	B.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	E.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	Ra.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	P.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	Sa.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	Ro.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016
1 2 3 4	T.	No momento da planificação semanal, a criança deve permanecer com o grupo para a partilha de ideias. Não pode optar por outra atividade.	1/06/2016

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 13 – Grelha de Observação – Educadora/Adultos Pré-Escolar

	Iniciativa das crianças	O adulto deu resposta?		O que fez o adulto?
		Sim	Não	
Iniciativas manifestadas pelas crianças	As crianças pediram para ir brincar lá para fora?	X		A educadora acompanhou as crianças cá fora depois das crianças 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		A educadora sempre que possível altera a planificação para dar resposta às necessidades da criança.
	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 vão surgindo de acordo com o projeto vivido em sala.
	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?		X	No início de estágio, a educadora planificava individualmente, informando as crianças sobre o que iriam fazer em cada dia. Depois já ouvia a opinião das crianças antes de planificar.
	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 a criança hesitante sem intervir. Assim dá espaço para que a própria criança solucione o seu problema ou 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 manifestado 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 14 – Grelha de Observação – Educadora/Adultos Creche

	Iniciativa das crianças	O adulto deu resposta?		O que fez o adulto?
		Sim	Não	
Iniciativas manifestadas pelas crianças	Algumas crianças apontaram para a estante onde se encontravam os livros, será que a educadora deu o livro às crianças?		X	A educadora não atendeu o pedido das crianças e continuou a realizar as suas tarefas.
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		A educadora sempre que possível altera a planificação para dar resposta às necessidades da criança.
	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 vão surgindo de acordo com o projeto vivido em sala.
	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 são individuais.
	O educador realiza a planificação com as próprias crianças?		X	A educadora planifica sem qualquer intervenção da criança.
	O educador usa estratégias que fortalecem a iniciativa da criança?	X		Por vezes a educadora permite que as crianças realizem o que quiserem.
	O educador intervém quando observa uma criança hesitante?	X		A educadora observa a criança hesitante sem intervir. Assim dá espaço para que a própria criança solucione o seu problema ou 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 manifestado 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 15 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Acolhimento – Creche

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Creche Observador: Jéssica Cunha Momento: Acolhimento (GG)			
Nº de crianças presentes: 9 Nº de adultos presentes: 2			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	Be.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	Br.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	D.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	L.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	Lí.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	M.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	S.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016
1 2 3 4	T.	No momento do acolhimento a criança não tem opção para realizar outras atividades.	21/09/2016

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 16 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Escolha das Atividades Livres – Creche

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Creche Observador: Jéssica Cunha Momento: Escolha de área para atividades livres (GG)			
Nº de crianças presentes: 14 Nº de adultos presentes: 2			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	Be.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	Br.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	D.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	I.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	L.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	Lí.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	M.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	Ma.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	Mi.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	R.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	S.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016

1 2 3 4	Si.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
1 2 3 4	T.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	23/09/2016
Nº de crianças presentes:14 Nº de adultos presentes: 3			Manhã
1 2 3 4	B.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Be.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Br.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	D.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	I.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	L.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Lí.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	M.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Ma.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Mi.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	R.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	S.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	Si.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016
1 2 3 4	T.	A criança teve a oportunidade de escolher a área em que queria brincar.	30/09/2016

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 17 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Pintura Folhas outono (I) – Creche

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Creche Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade Orientada (I)			
Nº de crianças presentes: 9 Nº de adultos presentes: 2			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	Bem.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	Br.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	D.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	L.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	Lí.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	M.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	S.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016
1 2 3 4	T.	As crianças eram orientadas para a pintura das folhas de com outono. A atividade era orientada pelo adulto.	13/10/2016

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 18 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Exploração Sensorial – Creche

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Creche Observador: Jéssica Cunha Momento: Atividade Orientada (P)			
Nº de crianças presentes: 9 Nº de adultos presentes: 2			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	Be.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	Br.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	D.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	L.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	Lí.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	M.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	S.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016
1 2 3 4	T.	As crianças a pares eram orientadas para a exploração de objetos sensoriais. A atividade foi orientada pelo adulto.	19/10/2016

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 19 – Escala de observação – Níveis de Iniciativa das Crianças (DQP) – Atividade Orientada – Planificação – Creche

Estabelecimento: Instituição de educação/ensino – Creche Observador: Jéssica Cunha Momento: Planificação			
N° de crianças presentes: 9 N° de adultos presentes: 2			Manhã
Níveis de iniciativa	Nome da criança	Observações	Data
1 2 3 4	B.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	Be.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	Br.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	D.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	L.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	Lí.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	M.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	S.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016
1 2 3 4	T.	A planificação era somente elaborada pelo adulto. Não existindo a intervenção direta das crianças.	3/11/2016

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 20 – Descrições Diárias Pré-Escolar

Nome da Criança: (Grupo de crianças)

Idade: 4/5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 10/03/2016

Descrição:

No acolhimento questionam-se as crianças sobre o que querem fazer daqui em diante, ao qual respondem que querem estudar o corpo humano. A estagiária pergunta o que é que as crianças sabem sobre o corpo humano e realiza o registo com as crianças. As respostas foram diversificadas como é exemplo: cabeça, barriga, ossos, sangue, dentes, boca, coração, ouvidos, veias, olhos, cérebro, pulmões, intestinos, músculos, nariz, língua e estômago.

Comentário:

Através desta descrição é possível verificar que as crianças já são capazes de nomear diversas partes do corpo humano. Demonstram ainda um enorme interesse em explorá-lo melhor.

Anexo 21 – Registos de Incidentes Creche

Nome da Criança: Si. (1 ano, 6 meses) Observador: Jéssica (Estagiária) Data: 6/12/2016 Local: Sala	
Observação	Interpretação
Na hora de almoço e sem querer o Siddártha deixou cair da sua boca pedaços de pera. Ao ver o que aconteceu a criança dirige-se á estagiária e aponta para os guardanapos. A estagiária deu um guardanapo à criança. A criança sem que ninguém lhe tivesse dito nada pegou no guardanapo e abaixando-se apanhou os pedaços de pera. A estagiária ao ver isto disse: “Muito bem Siddártha! Limpaste o que deixaste cair ao chão”.	A criança demonstrou autonomia e iniciativa e mostrou ainda ser bastante atento a tudo o que o rodeia em especial ao que o adulto faz. Revelou capacidade na resolução de pequenos problemas no seu quotidiano sem necessitar de ajuda do adulto, mostra ser uma criança ativa e independente.

Nome da Criança: B. (1 ano, 8 meses) Observador: Jéssica (Estagiária) Data: 8/12/2016 Local: Sala	
Observação	Interpretação
Depois do acolhimento a Benedita encontrava-se a brincar numa das áreas da sala. De repente dirige-se à estagiária e agarra-lhe e na mão levando á estante onde se encontravam os livros, aponta para um livro insistentemente.	Demonstrou iniciativa em fazer uma atividade que queria e como não chegava à estante solicitou a ajuda de um adulto, demonstrando assim facilidade na resolução de pequenos problemas.

Anexo 22 – Caracterização do Grupo Pré-Escolar

28/10/2015

O grupo é constituído por vinte e duas crianças, onde treze crianças são do sexo masculino e nove são do sexo feminino. A grande maioria das crianças tem quatro anos, no entanto, algumas ainda se encontram a fazer os quatro anos.

Neste grupo existe duas crianças autistas que apresentam alguma dificuldade na socialização. Atualmente, só uma das crianças do grupo usa fralda.

No que diz respeito ao momento das refeições, em geral, são crianças com uma certa autonomia neste campo, apesar de algumas delas ainda precisarem de ajuda para terminar as refeições.

No que se refere ao acompanhamento diário ao Jardim de Infância, a maioria das crianças é acompanhada, à entrada, por um dos pais, outras por ambos. Do mesmo modo, no momento da saída, algumas crianças são acompanhadas pelos pais, outras são acompanhadas pelos avós ou outros familiares. Grande parte do grupo de crianças chega cedo à instituição e sai tarde, o que faz com que algumas crianças permaneçam muitas horas neste espaço. É um grupo assíduo e pontual, apesar de uma ou outra criança chegar com alguma frequência atrasada.

Relativamente, à dinâmica do grupo, o nível de desenvolvimento das crianças (faixa etária) são bastante visíveis ao nível das necessidades e interesses do grupo, níveis de concentração e de envolvimento, e da atenção e do carinho que precisam por parte dos adultos.

As crianças desta sala, de quatro anos, de um modo geral, são interessados, participativos e curiosos. São crianças que gostam e aderem bem às novas atividades e às novas experiências.

As crianças encontra-se no estágio pré-operatório, fase em que “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p.312)

O grupo está na fase onde, ainda, predominam os conflitos interpessoais, necessitando da intervenção do adulto como mediador na resolução de certos conflitos. Por outro lado, como não saíram por completo da fase do egocentrismo, ainda, disputam brinquedos ou objetos, que frequentemente dá origem a momentos de birras e de choros.

Na sala, a área preferida ainda é a casinha, pela maioria, recorrendo assim a atividades de jogo simbólico e à expressão dramática, sendo que, existe, por parte de alguns elementos, uma grande predisposição para a área de plástica.

A organização estrutural do grupo, em contexto de sala, permite diversos tipos de interações importantes e significativas que contribuem para o seu desenvolvimento. Destas interações é de salientar os momentos de atividade individual, que pode ser iniciativa da criança, sempre que for esse o seu desejo; os momentos de atividade em pares ou pequenos grupos e, também, os momentos de atividade em grande grupo.

As relações com os adultos não são esquecidas sendo que se estabelecem-se relações com os adultos significativos da sala e da restante instituição (quer com Educadoras, pessoal auxiliar, crianças de outras salas, pessoal de serviços de cantina e limpeza).

Podemos identificar alguns dos interesses das crianças, sendo estes, curiosidade e interesse pelo que é novidade; prazer em participar em atividades e jogos e diversos na área das expressões; segurança e afetividade pelo contexto educativo. As necessidades que são identificadas são que as crianças devem, controlar o ruído na sala durante as atividades; aumentar a capacidade de atenção e concentração nas atividades quer nas orientadas quer nas livres, de iniciativa própria; promover o envolvimento na tarefa por maior período de tempo.

Anexo 23 – Caracterização do Grupo Creche

28-10-2016

A caracterização no meu ponto de vista deve ser realizada por todos os educadores no início, no meio e no fim do ano letivo. Para se realizar esta caracterização é necessário compreender o nível de desenvolvimento esperado para as crianças nesta idade e comparar com o nível de desenvolvimento do grupo em questão, para que o educador possa perceber se as crianças estão dentro dos níveis de desenvolvimento esperados para aquelas idades. Para tal, os educadores devem fazer uma pesquisa sobre o desenvolvimento esperado, segundo os diversos autores existentes, e compará-lo com o que acontece no seu grupo, para que possa ter uma noção do que é necessário fazer-se com o grupo.

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (Ministério da Educação, 2016, p.5)

Podemos dizer que a caracterização auxilia os educadores a adequar a sua intencionalidade educativa ao grupo de acordo com o seu desenvolvimento. *Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (...) Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima. (Vasconcelos, 1998, p. 26).*

Recorrendo à observação direta realizada todos os dias tornou-se mais fácil conhecer o grupo de crianças. Deste modo, foi possível verificar que se trata de um grupo, com muita energia e com muita curiosidade em realizar novas explorações.

Tendo como ponto de partida a observação do grupo de crianças da sala de 1 ano, as conversas informais com a educadora cooperante e ainda as fichas de identificação das crianças preenchidas pelos respetivos pais, é possível comprovar que este grupo é composto por catorze crianças, oito do sexo masculino e seis do sexo

feminino. Neste grupo, existem crianças com idades diversificadas, tendo a mais nova 12 meses e a mais velha 22 meses.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, e segundo Piaget, as crianças com um ano encontram-se no estágio sensório-motor. Neste estágio e segundo Piaget, as crianças aprendem acerca delas mesmas, estas vêm o mundo que as rodeia através das suas atividades sensoriais e motoras que se encontram em desenvolvimento. Este é também um estágio que está dividido em seis sub-estádios. (Papalia, Olds, & Feldman 2001).

De acordo com esses seis sub-estádios, as crianças da sala em que realizo o estágio encontram-se entre o 5º sub-estádio (Reações circulares terciárias) e o 6º sub-estádio (combinações mentais), pois têm idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

No quinto sub-estádio (aproximadamente dos 12 aos 18 meses), os bebês começam a experimentar novos comportamentos. Quando começam a andar, podem satisfazer a sua curiosidade através da exploração do ambiente. (Papalia, E. Diane, 2001, p,200).

A criança revela curiosidade conforme varia a sua ação para conseguir observar resultados. Consegue explorar ativamente o mundo para delimitar a maneira como um determinado objeto, acontecimento ou situação é nova. Começam a experimentar novas atividades e utilizam a tentativa e erro para solucionar os problemas.

No entanto, algumas crianças do grupo ainda não conseguem explorar sozinhas, tendo de ser estimuladas. Por exemplo, no momento de atividades livres, existem crianças que simplesmente continuam sentadas na manta sem se movimentarem e mesmo em momento de atividades não demonstram logo interesse necessitando sempre de alguma motivação e incentivo, entre outros.

Por volta do sexto sub-estádio, a imaginação das crianças permite-lhes procurar um objeto, mesmo quando não tenham visto o local do seu desaparecimento. (Papalia, Olds, & Feldman p,201).

Relativamente ao domínio da linguagem, as crianças na sua grande maioria encontram-se numa fase em que são capazes de apontar pra os locais corretos, produzindo poucas palavras para identificar o que querem e ainda são capazes de apontar para as partes do corpo identificando os sítios corretos.

Assim sendo, a utilização da linguagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. (Papalia, E. Diane, 2001).

O crescimento da linguagem ilustra a interação entre todos os aspectos do desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional e social. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p,215)

Por vezes, algumas crianças levam uma história para o adulto a contar. Este grupo de crianças gosta muito de ouvir contar histórias.

Relativamente ao desenvolvimento socio-afetivo, as crianças são capazes de brincar umas com as outras, no entanto, em alguns momentos, tendem a chorar porque querem brincar com o que o outro está a brincar.