



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em
jardim-de-infância**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

JOANA FILIPA MAGALHÃES MOURA

Julho 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em
jardim-de-infância**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob Orientação da Professora: Cristina Seixas

JOANA FILIPA MAGALHÃES MOURA

Julho 2014

O apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.

Hohmann & Weikar, 2011

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso acadêmico, muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho e contribuíram para a concretização deste sonho. Posto isto resta-me agradecer a todas essas pessoas mas em especial...

Ao João por todo o apoio, carinho e compreensão manifestado ao longo destes quatro anos;

A toda a minha família por todo o sacrifício, palavras de ânimo, apoio e confiança em mim depositada;

À Melissa, Patrícia e Stephanie que mesmo longe, durante esta última fase, demonstraram sempre apoio. Agradeço a sua amizade.

À minha querida Catarina, por toda a amizade e companheirismo ao longo da PPS. Foi um privilégio e uma honra e conhecer-te e partilhar contigo estes últimos quatro anos.

À Mónica, Helga, Willian, Andreia e Pedro que demonstraram ser amigos para a vida.

A todos os docentes, que ao longo da Licenciatura e Mestrado partilharam comigo os seus conhecimentos e fizeram de mim uma melhor pessoa e profissional.

À professora Cristina Seixas, minha supervisora ao longo da PPS, por toda a sua ajuda e orientação académica, simpatia e disponibilidade demonstrada.

À equipa de creche, por todo o apoio.

À equipa de jardim-de-infância e a toda a instituição, por me possibilitarem fazer parte da sua “família”. Nunca esquecerei a ajuda de TODAS. Foi uma honra tê-las conhecido.

E por fim, mas não menos importante, a todas as crianças com quem tive a oportunidade e prazer em aprender. Sem vocês nada disto teria sido possível.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo refletir, de forma crítica e fundamentada, a minha intervenção educativa nas valências de creche (com crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses) e jardim-de-infância (com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos). Este trabalho não se desenvolveu somente com os dois grupos de crianças mas em parceria com as respetivas famílias e equipas educativas.

Neste sentido, apresento a caracterização de ambos os contextos, atendendo a todos os intervenientes no processo educativo, realizada de forma reflexiva e fundamentada. Esta foi realizada com o intuito de conhecer e interpretar os sistemas onde as crianças se inserem de modo a melhor adequar a minha prática educativa. Com base na caracterização para a ação, em conjunto com pressupostos teóricos, defino ainda intenções e objetivos que regem a minha prática com as crianças, suas famílias e equipa educativa.

É ainda foco deste relatório uma questão problemática levantada no decorrer da PPS em jardim-de-infância – que intitula este relatório – sobre as interações estabelecidas entre os adultos e as crianças e a consequente partilha de controlo na sala de atividades. Trata-se de reconhecer a importância da relação entre o adulto e as crianças no processo de aprendizagem, mas também o papel da criança, como ator social de direitos, e construtor do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: jardim-de-infância, criança, direitos de participação, interação adulto-criança, partilha de controlo.

ABSTRACT

This report aims to reflect, in a critical and reasoned way, my educational intervention in valences childcare (with children aged 24 and 36 months) and kindergarten (aged 3 to 5 years). This work has not developed only with the two groups of children but in partnership with their respective families and educational teams.

In this sense, I present the characterization of both contexts, taking into account all stakeholders in the educational process, performed in a reflective and reasoned manner. This was done in order to understand and interpret systems where children fall within, in order to better tailor my educational practice. Based on the characterization for the action, together with theoretical assumptions, also define intentions and objectives that govern my practice with children, their families and educational staff.

It is also the focus of this report, a problematic issue raised during the PPS in the kindergarten - which entitles this report - on the interactions established between adults and children and the consequent sharing of control in the activity room. It is about recognizing the importance of the relationship between the adult and the children in the learning process, but also the role of the child as a social actor of rights, and the builder of his own knowledge.

Keywords: kindergarten, children, participation rights, adult-child interaction sharing of control

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREL	Direção Regional de Educação de Lisboa
JI	Jardim-de-Infância
KDI's	Key Developmental Indicators
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCI	Projeto Curricular Integrado
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x
INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS ..	3
1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	3
1.2 Contexto socioeducativo.....	3
1.3 Equipa educativa.....	4
1.4 Família das crianças.....	5
1.5 Grupo de crianças	6
1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e espaço .	7
CAPÍTULO 2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	9
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	9
CAPÍTULO 3. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	14
3.1 Organização do tempo	14
3.2 Organização do espaço	16
3.3 Desenvolvimento do currículo.....	18
3.4 Relação com as famílias	19
3.5 Relação com a equipa educativa.....	21
CAPÍTULO 4. INTERAÇÕES ADULTO(S)-CRIANÇA(S): A PARTILHA DE CONTROLO EM JARDIM DE INFÂNCIA	22
4.1. Criança: direitos de participação.....	23

4.2. Interação adulto-criança: o papel do adulto na participação das crianças	29
4.3. Partilha de controlo: perfeita harmonia nas interações entre adultos e crianças .	33
4.4 Estratégias para alcançar a partilha de controlo.....	34
4.5 Reflexão Pessoal sobre a prática.....	38
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
5.1 Caracterização do impacto da intervenção	39
5.2 Construção da identidade profissional... <i>ou que educadora quero ser</i>	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O D.F. a explorar as garrafas sensoriais.....	17
Figura 2. As crianças a observarem o mural dos animais.....	17
Figura 3. O D.H. a explorar a bola dos peixes usando uma tesoura.....	17
Figura 4. As crianças a explorem os materiais da caixa surpresa.....	17
Figura 5. Apresentação do baú das máscaras às crianças.....	17
Figura 6. Germinador das sementes de couve.....	18
Figura 7. A manta das histórias.....	18
Figura 8. Os dias da semana.....	18
Figura 9. Crianças a construir o quadro dos ajudantes da arrumação.....	37
Figura 10. Quadro dos ajudantes da arrumação.....	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos para os grupos creche e jardim-de-infância.....	12
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Indicadores chave do desenvolvimento.....	48
Anexo B. Equipa educativa do jardim-de-infância.....	49
Anexo C. Caracterização das famílias de jardim-de-infância.....	50
Anexo D. Idades das crianças em creche.....	52
Anexo E. Caracterização, ao nível das potencialidades e interesses, dos grupos de crianças.....	53
Anexo F. Idade das crianças em Jardim-de-infância.....	56
Anexo G. Caracterização, com base nas fragilidades, dos grupos de crianças.....	57
Anexo H. Intenções pedagógicas das educadoras cooperantes.....	58
Anexo I. Dia típico no contexto de creche e jardim-de-infância.....	59
Anexo J. Organização do espaço sala por áreas, em creche.....	62
Anexo K. Organização do espaço sala por áreas, em jardim-de-infância.....	64
Anexo L. Notas de campo.....	66
Anexo M. A manta das histórias.....	67
Anexo N. Dias da semana.....	68
Anexo O. Carta de apresentação.....	69
Anexo P. Carta enviada aos pais sobre o baú das máscaras.....	70
Anexo Q. Descrição dos momentos em High/Scope.....	71

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, com base numa intensa reflexão e fundamentação, a prática profissional supervisionada nos contextos de creche e jardim-de-infância. A prática profissional supervisionada em creche ocorreu de 6 a 31 de janeiro de 2014 e a prática profissional supervisionada em jardim-de-infância ocorreu de 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, antecedendo a cada, uma semana de observação de forma a conhecer e analisar os contextos.

Antes de iniciar esta mesma prática muitas dúvidas e hesitações assolaram o meu pensamento: *Como proporcionar um desenvolvimento transversal e significativo a estas crianças? Conseguirei ouvir e dar voz às crianças fomentando assim a sua participação, tanto em creche como em jardim-de-infância?* No primeiro contacto com creche, surgiram ainda mais hesitações e preocupações uma vez que este era a primeira experiência nestas idades.

Contudo, e com a ajuda das educadoras cooperantes e da supervisora institucional, depressa ultrapassei os receios iniciais, entregando-me totalmente a esta experiência tão aguardada desde a licenciatura.

Com base em observações realizadas, no decorrer da semana de observação, e analisando todas as potencialidades e fragilidades de ambos os grupos, foi-me possível traçar linhas orientadoras bem como intenções e objetivos específicos para a minha ação pedagógica com as crianças, as suas famílias e toda a equipa educativa. Foi meu objetivo constatar os interesses manifestados pelas crianças ouvindo a sua voz, agindo com base nos mesmos não possibilitando que os meus interesses e opiniões se sobrepusessem aos das crianças.

É importante não descorar que na prática pedagógica é necessário, não só potencializar o desenvolvimento de competências e aprendizagens com crianças, mas também é capital ter uma postura eticamente correta, não só para com as mesmas mas também com as suas famílias, mantendo a confidencialidade e o respeito. Devo igualmente respeitar a equipa educativa seguindo princípios éticos e deontológicos quer dentro, quer fora das instituições.

Ao longo da PPS em jardim-de-infância, e fruto das reflexões e inquietações naturais da profissionalidade, surgiu ainda uma questão – que dá título a este relatório – que despoletou uma reflexão mais aprofundada relativamente às interações entre os adultos e as crianças e à consequente partilha de controlo entre ambos os atores sociais.

Esta mesma reflexão não surgiu de nenhuma situação concreta, mas sim num propósito de reflexão, devido ao contexto onde estava inserida – modelo curricular High/Scope –, sobre o meu papel enquanto adulto dentro de uma sala de atividades.

Finalizando e analisando a informação anteriormente apresentada, este relatório está organizado em cinco capítulos distintos que se articulam entre si.

No primeiro capítulo – **Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos** – é apresentada a caracterização dos contextos de creche e jardim-de-infância com base numa análise reflexiva e fundamentada.

De seguida, no segundo capítulo – **Intenções para a ação pedagógica** – é apresentada a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica em ambos os contextos.

O terceiro capítulo – **Reflexão sobre a ação pedagógica nos contextos socioeducativos** – subdivide-se em organização do tempo, organização do espaço, desenvolvimento do currículo, relação com as famílias e relação com a equipa, dando a conhecer o reflexo da minha intervenção.

No quarto capítulo, que dá título a este relatório, é realçado o aspeto da ação pedagógica mais significativo. Dessa forma traça-se a emergência da problemática e reflete-se, criticamente, sobre o direito de participação das crianças, a interação adulto-criança e a partilha de controlo fundamentando teoricamente mas também ilustrando com a prática desenvolvida em jardim-de-infância.

Por fim, no quinto capítulo – **Considerações finais** – apresento a minha reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo de todo o meu percurso académico focalizando-me, essencialmente, nas aprendizagens mais significativas para a construção da minha identidade profissional.

Os anexos referenciados no decorrer de todo o relatório encontram-se num *CD* adjacente ao mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

De modo a melhor adequar a prática profissional torna-se fulcral conhecer o meio e o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias. Desse modo, este capítulo tem como objetivo dar a conhecer a caracterização dos dois contextos socioeducativos onde decorreu a minha PPS – creche e jardim-de-infância.

1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

A instituição onde realizei a minha PPS de Creche e a instituição onde realizei a PPS de Jardim de Infância localizavam-se na mesma freguesia do concelho de Cascais. Dessa forma, ambas as instituições encontravam-se localizadas ao longo da orla marítima da linha do Estoril onde é possível encontrar uma enorme variedade em termos de espaços verdes, jardins públicos, serviços e comércio. No que diz respeito aos acessos a estas áreas, encontram-se servidas por um boa rede de transportes públicos, rodoviários e ferroviário, beneficiando ainda de uma variada rede viária, com proximidade à autoestrada.

1.2 Contexto socioeducativo

Analisando os documentos estruturantes da instituição é possível inferir que a população atendida pela Creche está inserida num nível socioeconómico baixo e médio/baixo¹, de uma grande diversidade étnica e cultural, fixada na freguesia ou na proximidade da mesma.

O edifício que deu origem à instituição de Creche foi construído em 1965 mas apenas anos mais tarde deu origem à instituição atual, de cariz educativo e social. Constituída por três edifícios, contempla ainda a valência de Jardim de Infância acolhendo, no total, 162 crianças.

Relativamente à população atendida pela instituição de Jardim de Infância esta caracteriza-se por um nível socioeconómico de médio a médio/alto, residente na zona periférica de Lisboa ou a trabalhar na mesma.

A instituição particular, inaugurada em 2006, sofreu inúmeras e profundas remodelações conforme os acordos realizados com Segurança Social, DREL e Câmara Municipal de Cascais. Num total de três pisos, a instituição conta com um espaço

¹ Este facto deve-se aos critérios de admissão da instituição que têm por base a situação socioeconómica das famílias. Desse modo, nesta instituição dão prioridade às crianças provenientes de famílias mais carenciadas ou em situação socioeconómica mais desfavorecida.

exterior, ao nível térreo, ajardinado com algumas árvores, uma zona de horta e uma zona de recreio e um espaço exterior, no 2ª andar, com uma zona de recreio. Num total de 73 crianças, esta instituição acolhe ainda crianças em valência de creche.

Segundo o PE da mesma, de modo a apostar num espaço de qualidade e excelência para crianças dos 3 meses aos 6 anos, a instituição segue a abordagem do modelo curricular High/Scope promovendo assim uma aprendizagem ativa.

1.3 Equipa educativa

Numa nota prévia, introdutória às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Vasconcelos (1997) define o educador como “o construtor, o gestor do currículo.” (p.9) com o dever de “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças, das suas famílias, os desejos da comunidade.” (p.9) É importante então reter, das palavras de Vasconcelos, que o trabalho do educador deve ser sempre realizado em parceria com todos os intervenientes no processo educativo de modo a envolver os interesses e necessidades dos mesmos.

Na minha PSS em creche, com base nas observações por mim realizadas, pude perceber que a educadora (apresentada como A. nas minhas notas de campo) tinha preocupações com a autonomia das crianças pelo que proporcionava às mesmas muitos períodos de escolha livre, nunca descurando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças. A presença de duas assistentes operacionais na sala (apresentadas como I. e como T. nas minhas notas de campo) potenciava o bem-estar das crianças quer em termos físicos – com a satisfação das necessidades básicas como alimentação e higiene – bem como em termos afetivos, proporcionando um relacionamento afetivo consistente.

Esta instituição conta com uma vasta equipa educativa – uma diretora, uma coordenadora, dez educadoras de infância, uma assistente administrativa e 17 assistentes operacionais.

No que diz respeito à minha PSS na valência de jardim-de-infância, a equipa era composta por uma educadora de infância (apresentada como D. nas minhas notas de campo) e uma assistente operacional (apresentada com I. nas minhas notas de campo). Após as observações realizadas ao longo do tempo de intervenção, pude compreender que o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante lhe era desafiante e fruto de satisfação. Notei também uma grande preocupação em potenciar o *desenvolvimento social e emocional* das crianças (cf. anexo A) bem como criar um ambiente de aprendizagem ativa para as mesmas, levando com frequência novos materiais para

exploração bem como atividades que permitissem a participação ativa das crianças, nas mesmas. A cumplicidade entre a educadora e a assistente operacional era evidente, o que proporcionava um bom ambiente, bem como um verdadeiro trabalho em parceria. Pude observar diversos momentos de planeamento e reflexão conjunta que potenciavam o ajuste das atividades aos interesses e necessidades das crianças.

Em conformidade com o PE, a equipa da instituição é constituída por 16 funcionários: uma Diretora, sete Educadoras de Infância (uma delas Coordenadora Pedagógica), sete Auxiliares de Ação Educativa e uma Cozinheira, às quais competem funções presentes no anexo B.

1.4 Família das crianças

Lendo a *carta de princípios para uma ética profissional* (2011) redigida pela APEI é definido e estabelecido um compromisso para com as famílias. Neste compromisso, o profissional de educação assume respeitar as famílias “valorizando a sua competência educativa” bem como, entre outros, promover a sua participação e acolher os seus contributos “aceitando-as como parceiros na ação educativa”. A importância desta relação de parceria e envolvimento parental é igualmente evidenciada por Dewey (1897), citado em Hohmann e Weikart (2011), quando o mesmo refere que

a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p.99)

Desse modo, para desenvolver uma prática com qualidade o educador deve conhecer o núcleo familiar da criança bem como a sua rede de sociabilidade familiar, sendo que “uma rede é um conjunto de atores ligados por uma relação. Por analogia, é uma forma de interação social que põe atores em contato” (Steiner, 2006, p.77).

Analisando os traços estruturantes dos contextos familiares do grupo de Creche, com base nos documentos orientadores da instituição, é possível encontrar uma grande variedade étnica e cultural, bem como, uma predominância do nível socioeconómico médio baixo. Relativamente à condição social, ao nível das habilitações literárias, a grande maioria tem o nível secundário concluído existindo uma menor incidência ao nível superior. Ao nível profissional os encarregados de educação encontram-se empregados sendo que existe uma grande percentagem de desempregados (à data da minha PPS). Por fim, este grupo de creche, na sua generalidade, insere-se em redes de

socialidade familiar alargada, uma vez que nos momentos de acolhimento e de retorno a casa são vários os membros do núcleo familiar que se deslocam à instituição.

Iniciando agora a análise dos traços estruturantes dos contextos familiares do grupo de Jardim de Infância, também com base nos documentos da instituição, é possível constatar que a condição social da grande maioria dos pais é empregada no sector terciário. Este público caracteriza-se socioeconomicamente como sendo de nível médio/alto e de habilitações académicas de nível superior. Relativamente às redes de socialidade familiar, esta caracteriza-se como alargada uma vez que são vários os membros do núcleo familiar a deslocar-se à instituição. (cf. anexo C)

É fundamental que exista uma estreita relação entre a escola e a família, de intensa comunicação, partilha e participação ativa não só nas atividades mas em todo o processo de aprendizagem e vida escolar das crianças. Em ambos os contextos, apesar de distintas formas, existia a preocupação, por parte dos adultos responsáveis pelas salas, em proporcionar aos pais um acompanhamento diário da rotina dos seus filhos – novas aprendizagens e descobertas – bem como potenciar a participação das famílias em atividades da rotina, não se restringindo a festas.

A propósito do projeto “A alface é uma couve?” as crianças decidiram que gostariam que a mãe da Jogo viesse à sala falar sobre a importância desses alimentos uma vez que a mesma é médica. Pediram então à educadora que procedesse ao convite. A mãe da Jogo aceitou de imediato para felicidade das crianças.

(nota de campo de jardim de infância de dia 3 de abril)

Por fim, importa referir que o interesse na participação dos pais também era evidenciado pelas crianças, como foi possível constatar no episódio acima relatado. Importa frisar que o interesse de ambas as instituições era permitir que os pais participassem livremente em atividades educativas, em regime *pro bono*. (artigo 4.º da lei-quadro da Educação Pré-escolar, p.671)

1.5 Grupo de crianças

O grupo com quem tive a oportunidade de intervir, em creche, era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Distribuía-se por dez crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino (cf. anexo D). Das 18 crianças pertencentes a este grupo a grande maioria já frequentava esta creche no ano anterior, na sala de um ano com a mesma educadora, o que possibilitou uma rápida adaptação das crianças à nova sala.

De modo a melhor caracterizar este grupo de crianças, recorri às *experiências chave*² para bebês e crianças, do modelo High/Scope (Post & Hohmann, 2011). (cf. anexo E)

Relativamente ao grupo de Jardim de Infância, num total de 19 crianças, este apresentava uma distribuição etária heterogénea existindo crianças dos três aos cinco anos. (cf. anexo F). O grupo era constituído por nove crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino. No que diz respeito ao percurso institucional, das 19 crianças pertencentes a este grupo apenas duas não frequentavam a instituição no ano anterior sendo que, apenas uma tinha experiência educativa numa outra instituição. Deste grupo fazem ainda parte duas crianças com necessidades educativas especiais.

Para a caracterização do grupo de crianças de jardim-de-infância utilizei aos indicadores chave de desenvolvimento³, utilizados pela instituição na avaliação das crianças. (cf. anexo E)

Em ambos os grupos, apesar de todas as potencialidades apresentadas, surgem também algumas fragilidades naturais do seu nível de desenvolvimento (cf. anexo G)

1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e espaço

No decorrer da PPS em ambas as valências quer pela observação direta quer pela leitura atenta dos documentos, foi possível comprovar que ambas eram regidas por finalidades e intenções distintas. Apesar disso, ambas compreendem e assumem a importância da criança no centro do processo educativo e consideram-na como fundamental na construção sua aprendizagem.

Em creche, a educadora não se regia por nenhum modelo curricular específico pelo que adotava diversos pressupostos de algumas metodologias. Dessa forma, a sua ação regia-se segundo os pressupostos da instituição bem como nos seus próprios, tendo sempre em consideração a individualidade de cada criança. (cf. anexo H)

Em jardim-de-infância, a educadora, e tal como a restante equipa, adotava o modelo curricular High/Scope pelo que a sua ação pedagógica se centrava muito nos pressupostos desse mesmo modelo. A educadora considera que as crianças devem ser

² *Experiências chave* são, segundo Post e Hohmann (2011), um conjunto de linhas orientadoras que “enquadram os conteúdos das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (p.36) dos bebês e crianças pequenas. Existiu a necessidade de correr às mesmas uma vez que na instituição não existiam linhas orientadoras definidas.

³ Indicadores chave de desenvolvimento, em inglês *Key Developmentl Indicators* (KDI's), são uma declaração que identifica um comportamento observável nas crianças que reflete os seus conhecimentos e habilidades em diversas áreas

aprendizes ativos pelo que devem participar ativamente no seu processo de aprendizagem (PCG). (cf. anexo H)

Relativamente à organização do tempo ambas as valências organizam o mesmo através de uma rotina consistente e flexível que permite considerar os interesses imediatos do grupo de crianças (cf. anexo I) Uma vez que, em ambas as valências, as crianças desempenham um papel ativo na rotina, estas rapidamente compreendem a sucessão de acontecimentos compreendendo a sua progressão temporal.

A T. começa a cantar “está na hora de arrumar (...)”. O D.T. arruma as peças de lego com que estava a brincar e desloca-se para a porta que dá acesso à zona de higiene.
(nota de campo de Creche de dia 7 de janeiro)

Enquanto colocava as mensagens no quadro das mensagens a Maracujá vem junto a mim e diz baixinho: - *Joana, acho que te enganaste. O grupo do carro não tem Inglês no dia de Dança. Quem tem é o grupo do balão*
(nota de campo de jardim-de-infância dia 21 de Maio)

Tal como Hohmann & Weikart (2011) referem a existência de uma rotina consistente dá oportunidade às crianças em experienciar as noções tempo, possibilitando que as mesmas façam escolhas, tomem decisões e resolvam conflitos de forma autónoma.

No que diz respeito ao espaço, ambas as valências organizam o espaço em diferentes áreas de interesse (cf. anexo J)

Ambas contêm variedade em termos de materiais lúdicos e pedagógicos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, possibilitando diversos desafios na exploração do espaço.

Finalizando, é de salientar que em ambos os contextos a criança é reconhecida como um ator social e que a organização do tempo e espaço reflete o interesse de ambas as educadoras cooperantes em promover a autonomia das crianças.

CAPÍTULO 2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Um olhar reflexivo sobre a caracterização dos contextos socioeducativos, apresentados anteriormente, permitiu-me a recolha e organização de dados fulcrais para delinear a minha prática educativa. Dessa forma, no capítulo que agora apresento, num primeiro ponto, explico que intenções e objetivos se definem como essenciais para a minha prática nos dois contextos e com os diferentes agentes educativos.

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Enquanto futura profissional de educação, educadora de infância, considero fulcral estar consciente de quais são as minhas intenções para a ação pedagógica. Desse modo, este capítulo tem como finalidade identificar e fundamentar as minhas intenções pedagógicas da PPS, quer em creche quer em jardim-de-infância.

A consciência de qual é a minha representação de “criança” é fundamental para compreender que pressupostos orientam a minha prática profissional, bem como o poder que atribuo, ao nível da participação, a cada agente educativo – às crianças, às suas famílias e comunidade e à equipa educativa.

A *criança* é um ator social (Tomás, 2012), é um sujeito com direitos triangulados entre “provisão, proteção e participação” (Fernandes, 2009 citado por Tomás, 2012, p.125). É simultaneamente competente, ativo (Sarmiento, Soares & Tomás, 2004) e “fala desde cedo *cem linguagens*” (Oliveira- Formosinho, 2000, p.155) - com voz. Na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, segundo Vasconcelos (1997), a criança é considerada como “uma futura cidadã . . . devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática” (p.13). Posto isto, considero papel do educador potenciar o desenvolvimento pessoal e social das crianças, desde a creche, incrementado uma educação para a cidadania. É importante que o educador pratique também uma pedagogia diferenciada e inclusiva, de modo a garantir a satisfação e o respeito de todas as crianças, isto porque “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhe legam “ (Sarmiento, 2003, p.2) sendo, desse modo, o adulto a referência para o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível social.

Cada criança é um ser único, com cultura e saberes próprios. Desse modo a noção de diferenciação pedagógica deve estar presente na ação do educador pois, se compreender que estratégias são mais adequadas para cada criança consegue, não só

ajudá-la a atingir melhores resultados, como também melhorar a sua prática enquanto profissional de educação. (Grave - Resendes & Soares, 2000). É fundamental que o adulto considere que a criança desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, fomentando assim a cooperação, num contexto facilitador de interações sociais positivas, quer com os pares quer com os adultos.

A existência de um clima de apoio⁴, facilitador das interações da criança (adulto/criança⁴, criança/criança e criança/atividade), é imprescindível para um desenvolvimento em pleno da mesma, isto porque considero que as crianças aprendem ativamente, num processo social interativo. É papel do educador promover esse clima de apoio, iniciando essa promoção através da organização dos espaços da sala de atividades.

O modo como o ambiente educativo está organizado deve ser pensado pelo adulto. A criação de um espaço atraente para as crianças (Hohmann e Weikart, 2011) que suscite e desenvolva a sua capacidade exploratória é fulcral. Como Portugal (1998) afirma, existe uma correlação positiva entre a organização do espaço/ambiente e os comportamentos dos sujeitos que experienciam esses mesmos locais. Se o espaço despertar a curiosidade da criança, a sua aprendizagem pela ação será colocada em evidência. Hohmann e Weikart (2011) afirmam, ainda, que o modo como o espaço está organizado influencia não só as crianças mas também os adultos – como ensinam.

O papel do educador deve passar, também, por desenvolver uma prática reflexiva sendo capaz de “observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (Portugal & Laevers, 2010, p.9) e (re)conhecer cada criança na sua individualidade. Segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) este profissional deve conceber e desenvolver o seu próprio currículo com base em planificações, organização e avaliação do ambiente educativo. Deve também conceber atividades e projetos curriculares com o propósito de potenciar aprendizagens integradas. Nesta conceção do currículo, das atividades e dos projetos, o educador deve ter sempre em consideração as crianças – o que já sabem e desejam saber - e os restantes membros do processo educativo – famílias e outros profissionais de educação desenvolvendo um verdadeiro trabalho em parceria.

Portugal (1998) afirma ainda que a família é o primeiro contexto de sociabilização da criança, onde ocorrem as experiências mais precoces da mesma. Dessa forma, o trabalho em parceria, que ocorre entre os educadores e a família, é fundamental para que a criança se desenvolva em pleno. Uma boa relação entre o educador e a família

⁴ Conceito abordado e desenvolvido no capítulo 4

potencia também o bem-estar da criança, podendo a família participar, sem constrangimentos, na vida “escolar” do seu filho conhecendo assim todos os “mundos” onde ele estabelece interações. Mas “a família não existe no vácuo” (Portugal, 1998, p.123). Torna-se então elementar conhecer também o meio e a comunidade onde a criança está inserida para melhor adaptar a prática às suas realidades. Mas as interações do educador, promotoras do desenvolvimento da criança, não se restringem à criança, família e comunidade. É capital que exista um bom ambiente dentro da instituição entre todos os membros da equipa educativa.

A APEI, na *carta de princípios para uma ética profissional* (2011), faz referência ao compromisso que o educador de infância deve fazer em relação à equipa de trabalho. Respeitar, colaborar e partilhar são ações fundamentais para um trabalho em parceria, bem como o princípio da não discriminação. Completando, Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) afirmam que “só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, se os ambientes foram também favoráveis para os adultos que neles trabalham” (p. 25), devendo o educador ser o promotor desse ambiente favorável de interações positivas.

Após fundamentar, com base num referencial teórico consistente, e de demonstrar os princípios e pressupostos que regem a minha prática profissional, tendo também em conta a caracterização anteriormente feita, apresento, de seguida, as minhas intenções pedagógicas definidas como indispensáveis e prioritárias.

Início com as intenções para o **grupo de creche**:

- (a) Promover a autonomia das crianças, com base em interações positivas, através da partilha de controlo;
- (b) Potenciar a aquisição de competências sociais, reconhecendo cada um como um ser individual;
- (c) Promover o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratórias das crianças;
- (d) Facilitar e potenciar a participação das crianças ouvindo a sua voz, com base num ambiente democrático.
- (e) Potenciar o desenvolvimento comunicativo oral da criança.

Explicito, de seguida, as intenções pedagógicas que considero indispensáveis e prioritários no trabalho com o **grupo de Jardim de Infância**:

- (a) Potenciar a descoberta e a aquisição de novas aprendizagens com base nos interesses do grupo de crianças;

- (b) Valorizar os processos de aprendizagem para além do produto final;
- (c) Favorecer a parceria adulto/criança, potenciando a partilha de controlo;
- (d) Fomentar o gosto pela escrita e promover a aquisição de conhecimentos inerentes às convenções da linguagem escrita;
- (e) Promover uma aprendizagem integrada e globalizante das diversas áreas do saber.

Relativamente às intenções pedagógicas, adjuntas à minha prática **com as famílias**, estas foram similares aos dois contextos onde desenvolvi a PPS:

- (a) Promover a participação da família nas atividades desenvolvidas dentro da sala de atividades;
- (b) Favorecer comunicação direta com as famílias;
- (c) Divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Finalizando, as minhas intenções pedagógicas para o trabalho **com a equipa educativa** foram também comuns à creche e ao jardim-de-infância:

- (a) Promover a partilha de ideias e a reflexão conjunta com a equipa educativa;
- (b) Fomentar o respeito e o trabalho cooperativo com todos os profissionais da instituição.

A par das intenções acima mencionadas, pretendo ainda, e de um modo transversal a todos os agentes educativos, agir eticamente promovendo a integridade, o respeito e a competência na minha prática profissional.

Por fim e analisando a caracterização do grupo de crianças, foi-me ainda possível desenvolver uma esquematização onde defino objetivos específicos, na ótica da criança, com base nos indicadores chave⁵ e KDI's⁶, que pretendi desenvolver ao longo da PPS. Apresento, de seguida, essa mesma esquematização discriminando os objetivos na valência de creche e os objetivos na valência de JI.

Tabela 1

Objetivos para os grupos creche e jardim-de-infância.

Creche	Jardim-de-infância
<u>Sentido de si próprio:</u> 1. Expressar iniciativa, propondo brincadeiras aos	<u>Iniciativa:</u> 1. Fazer escolhas e indicar planos com diversos

⁵ A utilização dos indicadores chave, para creche, justifica-se pela falta de orientações curriculares para a mesma valência.

⁶ A utilização dos KDI's justifica-se pela metodologia utilizada no JI – High/Scope. Ao definir objetivos com base no mesmo estarei a potencializar a minha ação junto das crianças.

<p>adultos e aos pares;</p> <ol style="list-style-type: none"> Fazer coisas por si próprio, não estando sempre dependente do adulto. Resolver problemas com que se depara a explorar o espaço e a brincar com os pares, sem recorrer à agressividade. <p><u>Relações sociais:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Criar relações de afeto com os seus pares, mostrando empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros (descoberta da existência do outro). Estabelecer uma relação de confiança com a educadora estagiária, recorrendo à mesma em caso de necessidade. <p><u>Representação criativa:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Imitar os pares/adultos e brincar ao faz de conta, recorrendo a situações do seu quotidiano. Explorar materiais de expressão artística com tintas e outros materiais riscadores; plasticina e massas de moldar. <p><u>Movimento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Movimentar diferentes partes do corpo quando solicitado pelo adulto. Movimentar o corpo todo – correr, saltar, rebolar – quando solicitado pelo adulto. <p><u>Música:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Explorar e imitar sons, nomeadamente onomatopeias. Ouvir música, e responder à mesma dançando e cantado. <p><u>Comunicação e linguagem:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Comunicar verbalmente as suas intenções e desejos, com os adultos e pares. Explorar livros de imagens – adequados ao nível de desenvolvimento -, descrevendo o que vê. Ouvir e expressar entusiasmo com histórias e canções. <p><u>Explorar objetos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Explorar objetos recorrendo a diferentes sentidos. <p><u>Espaço:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Encher e esvaziar objetos, desenvolvendo a noção de dentro e fora. <p><u>Tempo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Antecipar acontecimentos familiares como a hora do almoço e a hora da sesta. 	<p>detalhes, no tempo de <i>Planear</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ajudar os pares durante a rotina programada, em caso de dificuldade. <p><u>Relações sociais:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Criar relações de afeto com os seus pares, mostrando empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros. Estabelecer uma relação de confiança com a educadora estagiária, recorrendo à mesma em caso de necessidade. Expressar e compreender os seus próprios sentimentos. <p><u>Representação criativa:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Brincar ao faz de conta representando um papel ou situações em parceria com mais crianças. <p><u>Música e movimento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Movimentar partes específicas com corpo quando solicitado pelo adulto, demonstrando reconhece-las Dançar ao som de uma música mantendo o movimento em relação ao ritmo correto. Cantar canções no ritmo correto e em diversos tons. <p><u>Linguagem:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Compreender o discurso dos adultos e participar na comunicação mantendo diversos turnos de conversa. Iniciar comunicações com os adultos e pares mantendo diversos turnos de conversa. Utilizar vocabulário adequado aos temas que estão a desenvolver, nomeadamente no decorrer dos trabalhos de projeto. Utilizar o nome das letras e conhecê-las bem como o seu som. Escrever atrás do som das palavras/letras. <p><u>Ciência e matemática:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Reconhecer as características de diferentes materiais, identificando a sua origem. Organizar conjuntos reconhecendo uma ou mais características em objetos. Realizar operações simples de adição e subtração com recurso a objetos. Reconhecer a convenção gráfica de diferentes números e associá-los as suas diferentes quantidades.
---	--

Nota: autoria própria

CAPÍTULO 3. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Considerando os princípios, as intenções e objetivos pedagógicos anteriormente delineados apresentarei, de seguida, uma reflexão crítica atendendo à minha prática enquanto educadora estagiária em creche e em jardim de infância. Apesar de ao longo de toda a prática ter realizado um trabalho global e articulado, entre as diferentes áreas de intervenção do educador, nesta reflexão procederei à discriminação de cada uma delas: organização do tempo e espaço, organização e desenvolvimento do currículo; relação com as famílias e relação com a equipa educativa.

Ressalvo ainda que, ao longo desta secção tentarei mobilizar e explicitar de que forma coloquei em prática alguns dos objetivos, princípios e intenções anteriormente definidos. Consciente de que não será possível proceder à explicitação de todos eles, tentarei enunciar os que considere como mais significativos.

3.1 Organização do tempo

Início esta descrição, relativa à organização do tempo, em creche.

Segundo Portugal (2011) “na creche importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança asseguram a satisfação das suas necessidades” (p.5) entre elas: as necessidades físicas; a necessidade de afeto; a necessidade de segurança; a necessidade de reconhecimento e afirmação; a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significados e valores (Portugal, 2011). Ao longo de toda PPS em creche participei ativamente em todos os momentos da rotina das crianças providenciado, de forma gradual, o acesso e a satisfação de todas as necessidades elencadas por Portugal.

Apostei nos momentos de alimentação e higiene (tempos de cuidado) como ocasiões de maior intimidade com as crianças aproveitando para estabelecer uma relação mais estreita com as mesmas. Ao estabelecer este contacto mais individualizado, foi possível criar laços afetivos. Por exemplo, no momento de higiene (troca de fraldas) estabeleci interações emocionais com as crianças sorrindo, bem como interações verbais, explicitando o que estava a fazer; (“vou por esta meia neste pé”, “agora vamos trocar a fralda”). Como Brazelton e Greenspan (2004) afirmam, “a interação de gestos emocionais ajuda os bebés [e crianças pequenas] a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais, e a formar a noção do “eu”” (p.27). Os mesmos autores afirmam ainda que “as relações e as interações emocionais também ensinam a comunicar e pensar” (p.29) e por esse motivo apostei nesta forma de interação, tão

positiva para as crianças, neste momento também ele significativo para as mesmas. Sinal de que a minha interação com as crianças foi significativa nesse momento, apresento o seguinte relato:

A L. precisou de ser mudada durante o lanche. A auxiliar I. chegou-se perto dela e pegou nela ao colo. Esta disse “Joana” esticando os braços para mim. A auxiliar I. questionou-a sobre se queria que fosse eu a mudar-lhe a fralda. Esta disse “sim” com um grande sorriso nos lábios.
(nota de campo de creche de dia 31 de janeiro)

Também no momento de higiene, mas desta vez, na lavagem das mãos, tentei promover a autonomia das crianças levando-as a lavar as mãos sozinhas, promovendo assim também a resolução de problemas uma vez que, num momento inicial, nem todas as crianças conseguiam realizar esta atividade de forma conveniente, molhando-se. Apesar disso, e devido à persistência na concretização dessa atividade todas as crianças passaram a querer e conseguir lavar as mãos de forma quase autónoma não dispensando, apesar disso, a supervisão de um adulto.

Na refeição, e à semelhança do momento de lavar as mãos, tentei possibilitar o tempo e espaço às crianças para aprenderem ativamente. Dessa forma, no período de refeição as crianças comiam sozinhas e, inúmeras vezes, levantavam-se no final da refeição e arrumavam o seu espaço, colocando o lixo no lixo e os pratos, talheres e copo no devido recipiente.

Também no momento de repouso e após o mesmo, tentei promover a autonomia das crianças, deixando que fossem estas a calçarem-se e a descalçarem-se sozinhas. Quando realizavam esta atividade com sucesso, o seu nível de satisfação era evidente:

O D.K. acordou, sentou-se e agarrou nos sapatos. A auxiliar T. disse-lhe “Boa D., tenta lá calçar os sapatos”. O D.K. tentou e, ao fim de algumas tentativas, conseguiu calçar os sapatos. “Boa conseguiu!” disse este a toda a gente, demonstrando uma grande satisfação.
(excerto de nota de campo de creche de dia 14 de janeiro)

A rotina, para este grupo de crianças, estava bastante estruturada e dessa forma não interfeiri nessa mesma estruturação não alterando momentos. Ainda assim, e tal como referido anteriormente, foi-me possível intervir nos diferentes momentos sem alterar a sequência temporal dos mesmos, uma vez que para as crianças pequenas é importante terem rotinas para “que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” potenciando assim uma “base que garante um sentido de segurança para a

criança muito pequena durante o período que está fora de casa.” (Post & Hohmann,2011, p. 15).

No que diz respeito às rotinas no grupo de jardim-de-infância, estas já estavam totalmente interiorizadas no grupo (cf. anexo L). Não obstante, no decorrer da minha intervenção e em resultado de um novo material da sala trazido por mim, existiu a necessidade de criar um novo momento “A manta das histórias” com o intuito das crianças partilharem, após o quadro das mensagens, algo que para eles fosse importante (livro, história, brinquedo entre outros) e que gostasse de partilhar com o grupo. (cf. anexo M)

Gostaria de salientar que, uma vez que esta instituição se rege por uma abordagem High/Scope, a rotina e o desenvolvimento do quotidiano deste grupo foi para mim uma grande aprendizagem uma vez que esta era a minha primeira experiência com este modelo pedagógico.

Dessa forma, e identificando-me com o modelo, não considero a rotina como uma sucessão e execução de tarefas sem interligação somente destinada a assegurar as necessidades básicas das crianças. Pelo contrário, considero a rotina como uma oportunidade de potenciar aprendizagens e espaço de aprendizagens ativas. À medida que me ia familiarizando com o modelo, a educadora possibilitou-me dirigir a rotina, pelo que era eu que geria o grupo em todos os momentos do dia, mas sempre com o olhar atento (de supervisão) e em parceria com a educadora cooperante e a auxiliar educativa.

As atividades desenvolvidas ao longo da PPS no JI eram planeadas semanalmente por mim com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar educativa, atendendo sempre aos interesses manifestados pelo grupo e após uma análise cuidadosa das observações realizadas pelas três no decorrer da semana.

O meu principal papel na rotina das crianças foi ser um adulto de referência uma vez que como refere Bronfenbrenner (1979), citado por Hohmann e Weikart (2011):

“ a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo. O potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão [d]os adultos supervisores” (p.223)

3.2 Organização do espaço

Tal como refere Forneiro (1998) é importante considerar, não só a organização do tempo e a rotina, mas também a organização do espaço e as potencialidades do mesmo para a aprendizagem das crianças.

Post e Hohmann (2011) afirmam que “um ambiente [espaço de aprendizagem] bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Apostando nas potencialidades do espaço e acreditando que o mesmo deve ser organizado de forma consciente e intencional de forma a permitir novas experiências e aprendizagens, ao longo da PPS em creche propus diversas atividades para que a minha intervenção no espaço-sala promovesse a exploração, a descoberta, a cooperação e as interações sociais.

Das atividades por mim desenvolvidas, que se converteram em recursos materiais para a sala de atividades, destaco as “Garrafas sensoriais” com o objetivo de promover a exploração de objetos com as mãos e o movimentar objetos desenvolvendo a motricidade fina (ver figura 1); “mural dos animais” com o objetivo de potencializar a expansão do capital lexical das crianças (ver figura 2); “bolas sensoriais com o objetivo de promover exploração de objetos com as mãos e desenvolver a motricidade fina (ver figura 3), “caixa das surpresas” com o objetivo de promover as relações sociais, explorar objetos e potencializar a expansão do capital lexical das crianças (ver figura 4) e “baú das máscaras” com o objetivo de potenciar o desenvolvimento do jogo simbólico, mais sofisticado e a promover as relações sociais (ver figura 5).



Figura 1. O D.F. a explorar as garrafas sensoriais

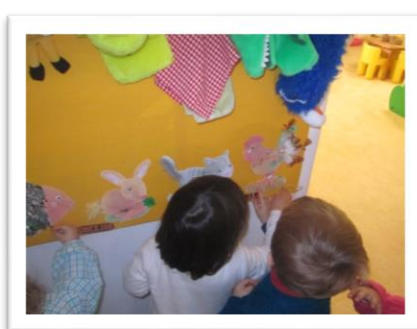


Figura 2. As crianças a observarem o mural dos animais



Figura 3. O D.H. a explorar a bola dos peixes usando uma tesoura.



Figura 4. As crianças a explorem os materiais da caixa surpresa.



Figura 5. Apresentação do baú das máscaras às crianças.

Com o mesmo intuito, a organização do espaço (sala de atividades) é reflexo das intenções e objetivos do educador. Dessa forma, ao longo da PPS em jardim-de-infância, procedi à organização do espaço nomeadamente, em torno do projeto de intervenção “A alface é uma couve” com a introdução do “germinador das sementes de couve e alface” com o objetivo de observar o processo de germinação de uma semente (ver figura 6), em consequência de algumas atividades com “a manta das histórias (ver figura 7 e anexo M) e em consequência de algumas fragilidades detetadas no espaço como os “dias da semana” (ver figura 8 e anexo N) e os “ajudantes da arrumação⁷”.



Figura 6. Germinador das sementes de couve.



Figura 7. Manta das histórias

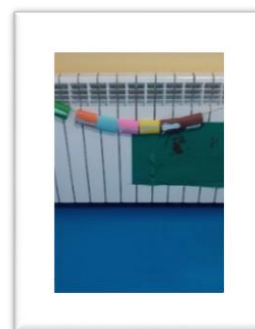


Figura 8. Dias da semana

3.3 Desenvolvimento do currículo

Ao longo da PPS em creche, os planeamentos das atividades por mim realizados, tinham em consideração as Experiências- Chave designadamente: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noções precoces de quantidade e número, espaço e tempo. (Post & Hohmann, 2011).

Adequado ao nível de desenvolvimento do grupo de crianças, planeei um conjunto de atividades com base na exploração sensorial, correspondendo assim também ao tema da educadora para esse mês de janeiro: “O meu Corpo”. As crianças através das sensações as crianças conseguem explorar e assim descobrir o seu corpo e as suas potencialidades podendo desse modo serem aprendizes ativos. Uma vez que o tema integrador da instituição, segundo o PE, é “Criar laços”, e tal como Brazelton e Greenspan (2004) insistem “as crianças pequenas precisam de um relacionamento afectivo consistente” (p.27) devendo o adulto responsável potenciar esse relacionamento, não só entre si e a criança mas também entre crianças, desenvolvi um conjunto de atividades que potenciam o desenvolvimento dessa competência.

Contudo, não limitei a minha ação e as minhas propostas de intervenção apenas esses temas. Ao identificar necessidades bem como os seus principais interesses do

⁷ Apresentado de forma das discriminada no capítulo 4.

grupo de crianças – na semana de observação participante e durante o decorrer de toda a PPS – foi-me possível realizar atividades⁸, entre as quais algumas que promoveram alteração no espaço da sala de atividades tal como referido anteriormente.

No que diz respeito à PPS em jardim-de-infância, as atividades foram planeadas em concordância com os KDI's. No decorrer das mesmas potencializei às crianças o contacto com todos os KDI'S, de forma interligada e transversal, em atividades de pequeno e grande grupo.

Ainda mais, foi possível realizar, no âmbito da UC PCI, uma abordagem de projeto. O projeto de intervenção realizado com o grupo de crianças intitulava-se “A alface é uma couve?” e surgiu de uma questão colocada por uma das crianças no decorrer da hora do almoço. A concretização deste projeto permitiu uma aprendizagem globalizante e transversal.

A intenção e constante preocupação em proporcionar às crianças uma aprendizagem globalizante e transversal, deveu-se ao facto de considerar que as aprendizagens são realizadas de modo transversal e que as atividades e experiências educativas não devem ser entendidas como compartimentos estanques (ME, 1997).

3.4 Relação com as famílias

Uma das minhas intenções era envolver as famílias na vida “escolar” das crianças, criando uma relação de parceria e cooperação. Considero que a articulação de ambos os “espaços sociais” (Ferreira, 2004, p.65) é fundamental, pelo que valorizo todas as suas formas de participação.

Segundo Portugal (1998), a “família nuclear” surge como primeiro contexto de socialização e aprendizagem da criança, uma vez que é nesta que ocorrem as experiências mais precoces da criança bem como as interações sociais. Desta forma, e como as crianças em creche nem sempre conseguem expressar verbalmente, de forma eficaz, os seus sentimentos e frustrações, cabe aos pais e educadores partilharem aquilo que conhecem das crianças e as leituras que fazem das suas comunicações não-verbais de modo a que exista uma continuidade na prestação dos cuidados – quer em casa, quer na creche.

A relação que estabeleci com as famílias iniciou-se no momento em que coloquei uma carta de apresentação no exterior da sala (cf. anexo O) e procedi a uma apresentação pessoal aos pais. Considerei que esta forma de apresentação se poderia

⁸ Essas mesmas atividades podem ser lidas no portfólio da PPS em creche, que se encontra em anexo.

completar uma vez que os pais, antes de entrarem na sala já teriam conhecimento de que se encontrava “um novo adulto”.

Retomando a necessidade de efetivar a continuidade de cuidados entre a escola e a família (e vice-versa), sempre que tive oportunidade falei com os pais e relatei os progressos do seu filho, a sua interação com os objetos bem como outras questões latentes à satisfação das necessidades básicas da criança.

Semanalmente afixava o planeamento da semana, realizado por mim, para que os pais estivessem a par das atividades desenvolvidas pelos seus filhos.

Para além disso devo acrescentar que, para a criação do baú das máscaras contei com ajuda das famílias para contribuírem com alguns objetos para as crianças se mascararem (cf. anexo P). Esta ligação com os pais foi muito positiva para as crianças uma vez que as mesmas tinham elementos na sala, pertencentes aos pais, conferindo-lhes assim sensações de prazer e satisfação – “O R. vê os calções do pai. Aponta e ri com satisfação. “Pai” diz este, sorrindo e agarrando os calções.” (nota de campo de creche de dia 29 de janeiro)

Relativamente às famílias de jardim-de-infância, e à semelhança do que fiz em creche, realizei uma carta de apresentação que afixei à entrada da sala de atividades (cf. anexo O) e procedi igualmente à minha apresentação pessoalmente.

Uma vez que esta PPS decorreu durante mais tempo, foi-me possível criar uma melhor relação com estas famílias, de afinidade e cooperação. Esta mesma relação foi efetivada através de conversas informais aquando do deslocamento dos mesmos à sala de atividades e da concretização de atividades, em parceria, no âmbito do projeto de intervenção “a alface é uma couve?”. A exposição constante dos trabalhos das crianças e a apresentação das minhas intenções e das atividades que desenvolvia com o grupo de forma regular, permitiu que as famílias estivessem a par do trabalho desenvolvido com o grupo, facilitando assim a relação entre a escola e a família.

Ao envolver os pais e ao estabelecer com estes uma relação de parceria e cooperação possibilitei à criança um ambiente positivo e facilitador pois tal como Cascais (1998) afirma, “os ganhos positivos por parte da criança estão directamente correlacionados com o tipo e a medida de envolvimento proporcionado aos pais” (p.68)

De um modo geral, penso que as minhas estratégias de envolver os pais e de criar uma relação de parceria com os mesmos foi positiva e resultaram, uma vez que recebi um *feedback* positivo dos mesmos.

3.5 Relação com a equipa educativa

Quando os adultos trabalham em parceria potenciam, às crianças de quem cuidam, um serviço educativo consistente e positivo. (Hohmann & Weikart, 2011) Este ambiente positivo existente entre os adultos permite que as crianças cresçam e se desenvolvam tendo por base o respeito e a partilha.

Ao longo do decorrer da PPS em creche, tentei estabelecer uma relação de parceria com a educadora cooperante, nem sempre conseguida, pelo que muitas vezes não existiu uma reflexão conjunta acerca da minha prática. Considero que esse fator possa ter sido de certa forma prejudicial para as crianças uma vez que eu não detinha, no final da semana de observação, um total conhecimento das suas necessidades e interesses pelo que as atividades ficaram um pouco aquém das necessidades dos mesmos. Apesar disso, e com o passar do tempo, a minha relação de parceria e cooperação com a educadora foi-se efetivando possibilitando assim o desenvolvimento de atividades mais ricas para as crianças. Relativamente aos restantes membros da equipa educativa, estes sempre se mostraram disponíveis e prontos a ajudar-me em todas as dificuldades que apresentava, pois sendo o meu primeiro contacto com a valência estava muito reticente e ansiosa em relação a minha prática.

Na valência de jardim-de-infância o mesmo não se sucedeu: desde cedo existiu uma intensa e estreita relação de parceria entre mim e os adultos da sala. Os adultos, em High/Scope, são construtores permanentes da sua própria aprendizagem, apoiando e desenvolvendo um trabalho em parceria, respeitador das características e opiniões individuais. Ao estar inserida no modelo curricular, foi-me possível aprender e respeitar o trabalho em equipa, ouvindo a opinião de todos.

Como Hohmann e Weikart (2011) definem “trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130) pelo que, com base nesta experiência pude efetivar a importância e o real significado de cooperação e trabalho em equipa.

Analisando este processo, considero que a importância do trabalho em equipa foi talvez a minha maior aprendizagem, pelo que aprendi a valorizar e respeitar as ideias e opiniões de todos.

CAPÍTULO 4. INTERAÇÕES ADULTO(S)-CRIANÇA(S): A PARTILHA DE CONTROLO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No decorrer da minha PPS surgiram-me algumas questões acerca da interação adulto/criança nomeadamente a partilha de controlo – *Será a interação adulto/criança fulcral para a participação da criança? Em que se baseia a partilha de controlo na rotina diária? Será, a partilha de controlo importante para o desenvolvimento global da criança?*

Anteriormente à minha PPS em creche considerava que atribuía muita autonomia às crianças, mas após refletir sobre a minha prática compreendi que as atividades que propunha eram essencialmente iniciadas e dirigidas por mim, não existindo a participação da criança.

Desse modo, o tema do meu relatório da PPS é *Interações adultos-crianças: a partilha de controlo em jardim-de-infância*. A escolha deste tema não se reflete numa situação problemática observada no contexto educativo, mas sim numa reflexão sobre a minha prática e sobre o meu papel enquanto educadora estagiária inserida, pela primeira vez, no modelo curricular High/Scope.

Nesta reflexão abordarei: i) a participação da criança definindo-a e ilustrando-a com base na minha intervenção na PPS em JI, ii) a temática interação adulto-criança reforçando o papel do adulto como promotor da participação das crianças, do clima da aprendizagem e rematando com pequena reflexão acerca do meu papel enquanto educadora estagiária promotora da participação das crianças e iii) a partilha de controlo na sala de atividades como uma forma de intensificar e permitir a participação das crianças em jardim-de-infância.

O trabalho desenvolvido nesta investigação enquadra-se no paradigma da educação qualitativa uma vez que considero que as crianças devem ser apreciadas como sujeitos e não objetos investigativos. Considerando Guerra (2006) neste paradigma enquadram-se diversas formas de pesquisa que evocam diversos paradigmas interpretativos da sociologia. A escolha de metodologias qualitativas centra-se no interesse em considerar as crianças como sujeitos ativos, e dessa forma, pretende-se ouvir as crianças sobre as interpretações dos seus mundos sociais e culturais.

Ao longo desta investigação optei por combinar diversas técnicas e métodos, nomeadamente a observação naturalista, portfólio do grupo, notas de campo e fotografias.

O meu papel de investigadora foi participante e interveniente na ação pedagógica uma vez que a mesma decorreu em simultâneo e a propósito da PPS em JI. Considero que por ter pouco conhecimentos sobre a abordagem investigativa, possa apresentar fragilidades, próprias de quem inicia um novo processo de aprendizagem.

Este propósito de tema apenas surgiu no contexto de jardim-de-infância, pelo que não irei focar-me na participação das crianças de creche.

4.1. Criança: direitos de participação

De acordo com Tomás e Gama (2011), é “urgente e necessário ouvir as crianças relativamente à sua ação” (p.1) sobretudo no espaço social onde passam mais tempo – a escola. As mesmas autoras afirmam ainda que, esta urgência advém da mudança de perspetiva paradigmática em relação à participação da criança; outrora, até ao século XX, as crianças foram tematizadas como “objetos de intervenção” (p.1) e atualmente, pelo menos do ponto de vista teórico, simbólico e jurídico, são consideradas como “actores sociais com direitos” (p.1).

A participação é um conceito complexo e amplo que origina múltiplos significados e interpretação. No entanto, nesta investigação, será considerada a definição de Tomás (2006):

Participar significa influir directamente 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 objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (p.207)

Fernandes (2005) afirma também que “Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em” (p.116) e que participação é sinónimo de ação, construção da autonomia e voz. Dessa forma, é fundamental considerar estas variáveis quando caracterizamos a participação da criança num determinado contexto – familiar, social e escolar.

Apesar de expresso na Convenção dos Direitos da Criança (1990), designadamente no artigo nº12, o direito à participação das crianças como um direito juridicamente consagrado, muitas vezes dentro dos contextos educativos esse direito não é promovido e/ou garantido.

Focalizando este início de discussão teórica no contexto onde desenvolvi a PPS, o jardim-de-infância, muitas vezes considera-se participação numa ampla variedade de

ações e práticas, muitas vezes centrando-se nas atividades realizadas com e pelas crianças (Tomás, 2006; Almeida, 2013). Não obstante, a participação vai muito além das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Regressando à CDC, este documento encontra-se organizado em 54 artigos podendo ser divididos em quatro categorias de participação (Almeida, 2013): “os direitos à sobrevivência; os direitos relativos ao desenvolvimento; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação” (p.15). Relativamente aos direitos de participação são consagrados o direito à liberdade de expressão, pensamento e opinião (art.º 12,13 e 14), o direito à liberdade de associação (art.º 15) e o direito ao acesso a informação apropriada (art.º 17).

Discriminando e analisando cada artigo de modo a compreender melhor o seu valor na vida da criança, inicio com os artigos 12º, 13º e 14º. O direito à liberdade de expressão, pensamento e opinião, tal como Fernandes (2005) afirma “coloca(m) um desafio radical às atitudes tradicionais de exclusão das crianças das arenas de acção e de decisão” (p.129) uma vez que “todas as crianças são capazes de expressar os seus pontos de vista”(p.129) tendo em consideração variáveis como a idade, maturidade e competência social entrecruzados com as variáveis contexto social, natureza da decisão, experiência de vida da criança e o apoio do adulto ao longo do processo (Fernandes, 2005). É necessário, portanto, que os adultos considerem cuidadosamente os interesses e as opiniões das crianças, nomeadamente no seio das instituições educativas.

O direito à liberdade de associação (artigo 15º) refere que as crianças “têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações” (CDC, 1990, p.11). Este direito possibilita à criança o direito de planificar e fazer valer decisões de forma a tornar as ideias / opiniões das crianças em realidade.

Por fim, relativamente ao direito ao acesso a informação apropriada (artigo 17º) define que a criança tem o direito de ter acesso a documentação e informações cujo objetivo seja a promoção do “seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental” (CDC, 1990, p. 12). A CDC refere ainda os *media* têm o dever de infundir informação que seja de interesse social e cultural para a criança. Fernandes (2005) insiste que “a observação deste direito é um requisito fundamental para que a criança perceba o alcance, a utilidade e interesse da sua participação.” (p. 131)

Landsdown (2005) define a participação como um “direito substantivo” (p.1) pois permite às crianças, em vez de somente serem considerados sujeitos passivos, beneficiários de cuidados e proteção dos adultos, passarem a desempenhar um papel principal e fulcral na sua própria vida; mas também é um “direito processual” (p.1) isto

porque só a partir desta as crianças podem obter justiça, direitos, afetar resultados e denunciar abusos de poder (citado em Tomás, 2007).

A concretização da participação efetiva da criança, na vida democrática da escola torna-se como impreterível para a concretização das ideias das crianças, tornando-as sujeitos com direitos. (Tomás & Gama, 2011). Greendfield (1993, citado em Sarmiento, 2005) afirma também que a escola, como organização pedagógica plena, apenas é atingível se ocorrer a participação de todos os atores que a constroem.

Relativamente à minha PPS em JI, existiu a participação das crianças em diversas ocasiões, nomeadamente em atividades. Importa salientar, antes de proceder à caracterização das mesmas, que os diversos momentos da rotina (que se cingem à concretização de atividades livres ou estruturadas), tendo em consideração que a minha PSS em JI decorreu numa instituição que segue a abordagem do modelo curricular High/Scope, eram designados como momentos de *pequeno grupo*, *grande grupo* e *planear/fazer/rever*. (cf. anexo Q). De seguida apresento uma reflexão acerca da participação das crianças nesses diversos momentos da rotina diária, segundo os processos descritos por Landsdown (2005).

a) Processos consultivos

A participação das crianças nas atividades de grande grupo, segundo Landsdown (2005) consistia num processo consultivo, em que a opinião das crianças era tida em consideração mas todo o processo era desenvolvido pelo adulto, ou seja as atividades eram mais fechadas à opinião das crianças na sua fase de execução. Apesar disso, e como é desejado e expectável, as atividades eram planeadas em concordância com os interesses demonstrados pelo grupo de crianças.

Ao longo da PPS, realizei diariamente dois momentos de grande grupo com as crianças – um no período da manhã e outro no período da tarde. De seguida apresento dois exemplos de atividades dinamizadas nesse âmbito:

Jogo “ Pesca”

O adulto explica às crianças as regras do jogo – umas crianças são os peixinhos e outras a rede. As crianças que são a rede têm de estar de mãos dadas e combinar um número, de 1 a 10. Após combinarem começam a contar em voz alta, em roda de mãos dadas, e os peixinhos começam a entrar para o centro da roda. Quando contarem até ao número combinado, baixam-se “prendendo” os peixinhos na rede. Para terminar, o adulto diz “Os peixinhos vão, devagarinho, à casa de banho” e após estes saírem diz “e agora é a vez da rede ir à casa de banho”

(Planeamento 7º semana)

Manta das histórias: Salamandra Sandra⁹

O adulto pede às crianças que se sentem em roda e coloca a manta no centro da roda. A salamandra estará “agarrada” ao pedaço de tecido correspondente à mesma conferindo um “efeito surpresa”. O adulto pergunta às crianças se ainda se lembram que animais entram na canção. O adulto coloca a música a tocar pedindo às crianças que, em pé, anunciem que animais vão entrar e que dançam conforme o som desse animal.

A salamandra Sandra (uma das crianças) vai de criança em criança dizendo “A salamandra Sandra manda (nome da criança) ir à casa de banho” (Planeamento 2ª semana)

b) Processos participativos

Nos momentos de pequeno grupo, continuando a considerar Landsdown (2005), a participação das crianças ocorria em processos participativos. Neste processo as atividades eram essencialmente iniciadas pela adulta-educadora e implicavam a colaboração das crianças, dando o poder às mesmas de expressarem dúvidas sobre os processos ou resultados e exercerem influência sobre os processos. Apesar de serem iniciadas pelo adulto, as crianças têm o poder de delinear o processo. Nas atividades de pequeno grupo, apesar de o adulto iniciar a atividade, distribuindo um conjunto de materiais e/ou levantando uma questão, o processo de desenvolvimento da atividade e consequentemente, o produto da mesma, era de total responsabilidade das crianças.

Exemplificando, este tipo de processo de participação foi vivenciado pelas crianças nas atividades “Não é uma caixa”¹⁰ e “Agrupar botões”¹¹, por exemplo.

Transformei esta caixa num castelo com uma caixa de tesouro lá dentro que guardava um coração – *disse* a Maracas (5 anos)
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 22 de maio)

Isto não é um caixa, é um caixote do lixo colorido. – *disse* o Âncora (4 anos)
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 22 de maio)

⁹ Esta atividade é uma segunda apresentação da canção “Salamandra Sandra”. Numa primeira atividade as crianças escolheram o pedaço de tecido associado à canção. Após isso conheceram-na, ouvindo-a e cantando-a.

¹⁰ Ver planificação semanal da 12ª semana – dia 22 de maio 2014. A atividade – “Não é uma caixa” – foi realizada após a audição da história, num momento anterior à mesma, no tempo de grande grupo.

¹¹ Ver planificação semanal da 2ª semana – dia 20 de fevereiro 2014. A atividade de agrupar botões foi realizada com base na história “O nabo gigante”. Antecedendo este momento as crianças ouviram a história e procederam ao registo da mesma, no dia 28 de fevereiro.

Os dois porcos são amarelos por isso usei botões amarelos; os cinco gansos são cinco botões brancos, os três gatos pretos são estes três botões pretos (*aponta para os botões*), os canários são estes seis botões castanhos – *disse a Maracujá* (5 anos)
(nota de campo de jardim-de-infância de 3 de março)

Usei este botão para ser os porcos porque são do mesmo tamanho e tem dois buracos que parecem o nariz – *disse o Frasco* (4 anos)
(nota de campo de jardim-de-infância de 3 de março)

Estes são os gatos porque são três pretos, os porcos são dois botões iguais, esta é a vaca porque é grande, estas são as galinhas porque são quatro, estes são os gansos porque são cinco e estes são os canários porque são seis. – *disse a Dente* (4 anos)
(nota de campo de jardim-de-infância de 3 de março)

c) Processos autónomos

Ao longo da PPS foi possível experienciar a participação das crianças, nomeadamente no contexto de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto¹². Foi possível potenciar uma participação da criança, ao nível de “processos autónomos” (Lansdown, 2005, p.18) uma vez que as crianças identificaram um tema que gostariam de desenvolver e existiu um controlo das crianças na construção de todo o processo, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“Durante o almoço a Jogo perguntou: “A alface é uma couve?”. A Maracujá responde “Sim. São as duas verdes e iguais”. Por sua vez a Maracas responde “Eu acho que não.”

A Jogo pergunta aos amigos [na sala de atividades] se querem fazer um projeto com ela para a ajudar a descobrir a resposta à questão “A alface é uma couve?” Todos aceitam”.

(nota de campo de jardim-de-infância dia 19 de março)

“Oh Joana, eu gostava de saber porque é que a couve-de-bruxelas se chama assim. Escreve aqui (*aponta para o quadro com “o que queremos saber...”*) – *disse o Frasco*, 4 anos”

(nota de campo de jardim-de-infância de 31 de março)

À semelhança do trabalho de projeto, o momento de planear/fazer/rever insere-se num processo de participação autónomo. No tempo de *planear*, as crianças tinham a oportunidade e espaço para decidir o que gostariam de fazer e, no tempo de *fazer*

¹² Projeto “A alface é uma couve?” realizado com o grupo de crianças no decorrer da PPS em jardim-de-infância.

concretizavam esse seu planejamento de forma autônoma¹³. No tempo de rever as crianças justificavam o motivo das suas escolhas e o que desenvolveram na(s) diferente(s) área(s).

a)Tempo de Planear

Quero ir para a área das artes pintar com aguarelas. – *disse o Mar*, 3 anos (nota de campo de jardim-de-infância de dia 17 janeiro)

A Maçã escolhe ir para a área do computador e o Âncora diz que também vai para essa área para a ajudar.
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 17 de janeiro)

b)Tempo de Fazer

Estava a tirar apontamentos como habitual. O Martelo, a Dente e a Maracujá estavam próximos de mim e observaram o que estava a fazer. De seguida dirigem-se a mim e dizem: “o que estas a escrever? Também posso escrever?.” (Martelo, 4 anos) “Eu também queria.” (Dente, 4 anos). Afirmo que podem escrever tal como eu. A Maracujá corre até à área das artes e traz um lápis. “Posso usar uma folha das tuas?” (Maracujá, 5 anos). Entrego-lhe uma das minhas folhas. Sentam-se junto a mim, observam os amigos e tiram “notas”.

(nota de campo de jardim-de-infância de dia 21 de fevereiro)

c)Tempo de Rever

Hoje, quando estava a brincar, partilhei o meu fato com o M(inhoca) e o F(rasco) partilhou comigo o batman dele. - *disse o Martelo* (4 anos).
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 20 de Março)

Com os episódios anteriores foi possível constatar a escolha por parte das crianças nos diversos momentos da rotina, efetivado o seu poder de decisão, nesse âmbito, e autonomia na sala de atividades.

Mas a participação das crianças não se cinge às atividades desenvolvidas. Existe um universo mais lato relativamente à participação das crianças em jardim-de-infância.

Lima (1988) apresenta um modelo teórico-concetual relativamente à participação das crianças. Complementarmente, Almeida (2013) desenvolveu um quadro síntese desse mesmo modelo, em que contempla critérios de participação e tipos e graus de participação. São, portanto, critérios de participação a democraticidade, regulamentação que contempla o grau de formalização e publicitação de regras que regulem a participação, envolvimento e a orientação. Apenas com a concretização destes critérios é possível considerar a participação da criança nos seus diversos mundos.

¹³ O adulto estaria sempre presente para auxiliar a criança no que fosse necessário.

Com base nos diferentes critérios é ainda possível definir tipos e graus de participação das crianças podendo, dessa forma, mensurar a participação das crianças com base nos diferentes critérios.

É vital reconhecer que existe uma multiplicidade de formas de participação bem como espaços, sejam eles formais ou informais, onde a mesma ocorre, dos padrões culturais e práticas das crianças (Cockburn, 2013) pois só com a triangulação dos diferentes fatores é possível considerar a participação das crianças.

Refletindo e apesar de ser um objetivo e uma intenção por mim evidenciada, reconheço que nem sempre consegui “respeitar” as crianças dando-lhes o espaço que necessitavam para participar. Por vezes, devido a constrangimentos organizacionais, era necessário acelerar o processo de decisão e, tal como Tomás (2007) afirma “o envolvimento directo e activo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o processo da decisão. É, usualmente, um processo longo” (p.53). Apesar disso, e como a autora refere, essa mesma razão não deve ser sinónimo de anulação da participação da criança; pelo contrário, só exercendo o poder de participação é que as crianças podem adquirir experiência.

Esta participação das crianças está intrinsecamente dependente do conceito que o adulto tem de criança (Tomás, 2007). Dessa forma é fundamental compreender e definir que postura e condições o adulto deve ter e proporcionar à criança dentro da sala de atividades para que ocorra a sua participação.

4.2. Interação adulto-criança: o papel do adulto na participação das crianças

Neste subcapítulo será analisado o papel do adulto na interação com a criança, com base no modelo High/Scope¹⁴, bem como a importância do clima do ambiente educativo. No final do mesmo analisarei a minha prática enquanto educadora estagiária e adulto promotor de interações positivas com as crianças.

A interação estabelecida entre o adulto e a criança – a sua relação pedagógica – é fulcral e decisiva para uma prática educativa de qualidade. Vygotsky (1978) afirma, reforçando a ideia, que a interação social tem dois interlocutores – o indivíduo que aprende e o indivíduo que ensina. Outro autor, Meirieu (2002) afirma que a relação pedagógica

¹⁴ A instituição onde realizei a PPS de jardim-de-infância seguia uma abordagem ao modelo tornando-se assim relevante analisar o fenómeno com base no mesmo.

“emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo” (p.73).

Este autor defende que para uma relação pedagógica positiva é necessária a total disponibilidade do adulto e a partilha mútua de saberes não existindo potencialidade numa transmissão unidirecional de saberes. Na interação entre o adulto e a criança, tanto o adulto como a criança são ambos os interlocutores – o adulto tem coisas para ensinar às crianças mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos. O adulto ao evidenciar a importância dos discursos das crianças bem como o *stock de conhecimentos* (Simmel, s.d.) estará a possibilitar às mesmas a centralização do processo educativo nas suas capacidades potenciando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Continuando, na teoria vygotskiana (1978) o processo de aprendizagem humana é intrinsecamente um processo relacional uma vez que o desenvolvimento cognitivo e social se fundamenta pelas trocas interpessoais. O papel do adulto, em jardim-de-infância, é então encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, não devendo os adultos dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 27). Os adultos devem igualmente possibilitar às crianças ocasiões onde seja possível o desenvolvimento da auto estima e confiança em si e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras.

Uma vez que neste capítulo se pretende analisar a interação entre o adulto e a criança em High/Scope, é fundamental elucidar acerca da posição de Piaget (Formosinho, 1998).

Piaget (1975), no decorrer dos seus estudos sobre a construção do conhecimento, considerou o mesmo como um processo “colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente” (Formosinho, 1998, p.72). Nesta perspetiva o papel do adulto é potencializar oportunidades de desafio para a criança, onde seja provocado um conflito cognitivo. Desta forma, e não desvalorizando o papel do adulto, a construção do conhecimento é iniciada pelo “empenhamento activo e individual da criança” (p.73) sendo esta uma construtura ativa das suas aprendizagens.

Verba e Isambert (1998) (citadas em Dias e Bhering, 2004) reforçam a posição de Piaget, após a concretização de um estudo, quando afirmam que a construção de

competências nas crianças está dependente do ambiente social e das interações que realiza, nomeadamente a interação adulto criança.

Ferreira & Sarmento (2008) referem outro papel importante desempenhado pelo adulto. Para estes autores, a postura do educador deve fomentar a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controlo. Ouvindo a voz das crianças, por exemplo, o adulto consegue, não só, uma melhor adequação das suas práticas, mas também, possibilita uma construção da identidade da criança mais sólida, isto porque “ o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: cresce, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”. (Hohmann e Weikart, 2011, p.65)

A construção da identidade da criança desenvolve-se a partir das interações da criança. O sentido de si própria (construção do *Self*) torna-se claro se a criança criar um laço forte com quem a rodeia, estabelecendo interações positivas – “confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.65) Estas interações positivas são conseguidas se o adulto apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, se as ouvir com atenção e considerar as suas observações como pertinentes. Agindo dessa forma, o adulto permitirá que a criança se sinta mais confiante e com mais liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

A criação destas interações positivas está igualmente relacionada com o clima do ambiente educativo uma vez que este pode potenciar ou não as interações positivas.

Considerando Hohmann e Weikart (2011) existem diferentes climas interpessoais, que envolvem e orientam as crianças no seu desenvolvimento social e cognitivo, nomeadamente o clima diretivo, permissivo e apoiante.

Atendendo ao clima diretivo, este fundamenta-se no foco dado ao adulto pela que a aprendizagem tem um fundo adulto-centrista não existindo uma participação ativa por parte das crianças. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “ as crianças ficam dominadas e atentas enquanto os adultos, seguindo objetivos apoiados nas competências, lhes mostram e dizem o que devem fazer” (p.71)

Pelo contrário num clima centrado na criança – de permissividade – as crianças controlam na totalidade. A rotina e o espaço físico são pouco estruturados uma vez que se pretende dar total liberdade à criança. Apesar deste clima parecer ideal, o mesmo pode trazer malefícios para as crianças – uma vez que existe pouco estrutura por parte do adulto “ algumas crianças podem sentir-se frustradas. podem ter dificuldade em

encontrar coisas para fazer; podem desistir face aos problemas; ou podem sentir-se ansiosas, aborrecidas, confusas ou fora de controlo” (p.70)

Analisando e considerando os dois climas acima referidos, considero que o clima apoiante é mais positivo e potenciador de aprendizagens das crianças uma vez que oferece “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala” (Hohmann e Weikart, 2011, p.72).

Num clima de apoio, o papel do adulto estrutura-se em dois polos – por um lado este é o organizador dos espaços e materiais, e por outro é o organizador dos tipos de mediação/interação. Apesar disso, o adulto participa ativamente nas situações e brincadeiras iniciadas pelas crianças envolvendo-se em diálogos constantes com as mesmas.

Ao longo da minha PPS em jardim-de-infância, pretendi efetivar o meu papel de educadora, enquanto estagiária (ou *Joana Crescida*, para as crianças), baseando a minha interação com as crianças num clima de apoio.

Ao elaborar e desenvolver atividades em parceria com educadora, considerei sempre as potencialidades e os talentos das crianças compreendidos através de observações constantes e intensas reflexões. Mais ainda, colaborei com as mesmas ao longo dos diversos momentos da rotina e apoiando as suas brincadeiras e intencionalidades, tornado significativas as suas ideias e ações:

“Joana, trouxe uma história sobre o nosso projeto. Tem cá couves e alfaces. Disse a Maracujá. Gostavas de ler esse livro aos amigos? Respondo. Sim quero. Responde a Maracujá”
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 23 de abril)

O meu papel passou ainda por desenvolver uma abordagem aos conflitos interpessoais das crianças, funcionando como um regulador, potenciando e utilizando estratégias diversificadas ou possibilitando que outras crianças, externas ao problema, fossem mediadores do problema.

“A Jogo veio ter comigo triste e disse: A Maracas disse que o meu desenho é feio. O Frasco, que se encontrava junto a mim, ao ouvir a Jogo e ao perceber a sua tristeza diz: Oh Jogo, não estejas triste. Tu achas que o teu desenho é feio? Não é nada. Cada um faz os desenhos à sua maneira!”
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 27 de fevereiro)

Este papel de mediador, desempenhado pelo *Frasco* é resultado da partilha de controlo entre os adultos e as crianças existente dentro da sala de atividade, potenciada por mim e pelos restantes adultos responsáveis pelo grupo.

Mas afinal o que é a partilha de controlo? Esta problemática será explicitada no ponto seguinte

4.3. Partilha de controlo: perfeita harmonia nas interações entre adultos e crianças

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que o clima presente no ambiente educativo potencia ou não a partilha de controlo entre o adulto e as crianças. No clima de apoio existe uma partilha de controlo constante. Nesta partilha as crianças aprendem, também, a agir democraticamente uma vez que “um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, (...) contribui para o seu bem-estar e auto-estima”. (OCEPE, 1997, p.52)

A partilha de controlo reside então na repartição do poder dentro da sala de atividades, entre o adulto e as crianças. Esta, e tal como referido anteriormente, só é possível dentro de um ambiente educativo apoiante onde exista a construção conjunta de toda a aprendizagem. Adultos e crianças assumem mutuamente o papel de “líder e seguidor” vivendo “numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77)

Apresento, seguidamente, alguns **pontos positivos para as crianças e adultos, da partilha de controlo com os adultos.** (fundamentado em Hohmann & Weikart, 2011; Brazelton & Greenspan, 2004; High/Scope Foundation, 2014)

1. As crianças expressam livremente as suas crenças e atitudes, uma vez que o adulto não detém a última palavra;
2. Os adultos e crianças aprendem em conjunto – as crianças aprendem a resolver problemas, iniciar novas experiências compreendendo o que as rodeia; e os adultos aprendem a observar as crianças, a compreender as capacidades individuais, como interagem e dessa forma potenciam a aprendizagem das crianças adaptando as atividades as suas reais necessidades e interesses;
3. As crianças formulam relações positivas com quem as rodeia, uma vez que o adulto transmite qualidades como a calma e carinho para com os outros. O adulto, ao estabelecer as interações com estas, respeitam-nas demonstrando e efetivando esse mesmo respeito. As crianças, desenvolvendo-se em torno de modelos

positivos, tendem a exibir esses mesmos modelos uma vez que a aprendizagem das crianças parte do ambiente onde estão imersas.

4. As crianças desenvolvem as suas capacidades de confiar e acreditar no próximo, como em si mesmas e nas suas capacidades.
5. As crianças desenvolvem a autonomia e a iniciativa.
6. As crianças compreendem que “não têm que esperar que as coisas lhes aconteçam – e que podem, elas mesmas, fazer as coisas acontecer” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77)

É importante que esta partilha do controlo seja conseguida desde tenra idade para que as crianças possam assumir, progressivamente, o controlo sobre si mesmas e sobre a sua aprendizagem. (Hohmann & Weikart, 2011)

4.4 Estratégias para alcançar a partilha de controlo

Segundo Wiltshire (2012) o adulto necessita de adotar quatro estratégias básicas para promover e potenciar a partilha de controlo com as crianças: i) Compreender o que as crianças necessitam, relativamente à satisfação das necessidades de conforto e contacto, percebendo os sinais dados pela criança; ii) participar nas brincadeiras das crianças tomando o seu papel; iii) conversar com as crianças, ouvindo o que têm a dizer, aprendendo com as mesmas e iv) encorajar a resolução de problemas, delegando o poder, de forma consciente, nas crianças.

Ao longo da PPS em jardim-de-infância foi-me possível potenciar a partilha de controlo com as crianças. Com base nas estratégias de Wiltshire (2012), acima mencionadas, irei proceder à análise da minha intervenção.

a) Compreender os sinais dados pela criança.

Observar a criança enquanto brinca e conversa com os amigos, é uma oportunidade excelente de o adulto compreender a criança: envolvida no ambiente da sala, sem possíveis constrangimentos causados pelo discurso com o adulto (por exemplo a vergonha), é possível observar a verdadeira essência da criança. Muitas vezes as crianças sentem dificuldades em expressar os seus sentimentos e só o olhar atento e cuidado do adulto permite auxiliar a criança nos momentos de fragilidade.

Apesar de ser complicado retratar o meu envolvimento na observação e compreensão dos sinais dados pelas crianças, foi sempre essa a minha intenção ao longo de toda a prática. De forma gradual e à medida que me sentia mais confortável com as crianças, foi-me possível conhecer alguns sinais característicos das mesmas

promovendo uma solução para a sua necessidade. Esta capacidade de antecipar ou prestar apoio às crianças sem estas necessitarem de comunicar, é sinal de que o adulto que a acompanha é atento e cooperativo, fomentando na criança o sentimento de segurança, fulcral para o desenvolvimento da sua autonomia.

b) Participar nas brincadeiras das crianças.

Ao longo da PPS em jardim-de-infância, o meu propósito, em diversas ocasiões, foi ser companheira das crianças demonstrando interesse pelo que faziam, sentando-me junto das mesmas ou participando nas suas atividades.

- Quem quer um gelado. *disse o Âncora para todos os amigos que estavam no parque.* - Eu quero, eu quero. *respondi-lhe. Ficou muito admirado, por momentos, a olhar para mim. Depressa respondeu - De que sabor?.* - Tem de morango? *Queriu um. respondi-lhe.*

(nota de campo de jardim-de-infância de dia 22 de maio)

Sentei-me junto à área da casinha. - A senhora está no restaurante por isso vai ter de pedir alguma coisa - *disse a Maracas.* - Pode ser um copo de sumo e um pão com queijo se faz favor - *respondo-lhe. A Maracas entrega-me um prato com um pão e uma fatia de queijo e um copo onde “deita” sumo.* - Já pode comer minha senhora - *diz. Logo de seguida acrescenta - É só a fingir Joana. Sorri e retorna à cozinha.*

(nota de campo de jardim-de-infância de dia 12 de março)

Com os relatos acima mencionados, tentei demonstrar qual foi o meu papel – de companheira de brincadeira – com estas crianças. Pretendi, sobretudo, seguir as indicações e regras das crianças, mantendo a brincadeira controlada pelas mesmas.

c) Conversar com as crianças, aprendendo com as mesmas.

“A aprendizagem pela ação não é uma estrada de um só sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 79) e dessa forma ao ouvir as crianças e ao conversar com as mesmas, foi-me possível aprender - conhecê-las melhor e conhecer as suas conceções.

- Joana fiz um triângulo. *disse a Maracujá.* - Ai sim? *disse eu.* - Sim. Não vêes a forma? É de um triângulo. Este é um triângulo porque tem um bico aqui (*aponta para o vértice superior do triângulo*) e os outros não têm um bico como este. - *disse enquanto prosseguia a brincadeira com os blocos.*

(nota de campo de jardim-de-infância de dia 28 de março)

No episódio do *triângulo* protagonizado pela Maracujá, ao partilhar o controlo com a mesma permiti que esta conduzisse a conversação. É importante que o adulto

complemente e responde autenticamente ao assunto da criança, não tentando desviar ou mudar o tema. Ao fazer isso o adulto está a desaprovar o tópico iniciado pela criança, originando um desconforto na mesma.

Ao longo de toda a PPS, e apesar de apenas retratar esta situação, tentei comunicar com as crianças permitindo que estas tomassem o controlo. Muitas vezes torna-se complicado uma vez que algumas crianças ainda têm dificuldades em realizar diversos turnos de conversa. Apesar disso, tentei não demonstrar desinteresse nos diálogos das crianças, potenciando assim o desenvolvimento da sua autoconfiança.

“Pessoa? Eu não sou uma pessoa. Tu é que és Joana. Eu sou só um menino”
disse o Pedra, 4 anos.
(nota de campo de jardim-de-infância de dia 2 de maio)

Por fim, o episódio da *Pessoa*, protagonizado pelo Pedra, permitiu-me adquirir uma outra aprendizagem – ao ouvi-lo pude compreender as suas conceções acerca da definição de pessoa, sendo que para mim era claro que, para todas as crianças do grupo, esse conceito seria, à partida, simples. Muitas vezes, as nossas próprias conceções induzem-nos em erro. Neste caso, e sabendo que a maioria das crianças sabia o que era uma pessoa, procedi a uma generalização, cometendo um erro crasso relativamente à individualidade da criança. Desta forma, ao partilhar o controlo com o Pedra – escutando-o – foi-me possível também aprender; neste caso, compreendi que acabava por cometer algumas generalizações, que devem ser evitadas no trabalho com as crianças, e, após esta conversa, passei a ter mais atenção às minhas deduções e a prestar uma atenção especial a cada criança.

d) Encorajar a resolução de problemas, delegando o poder nas crianças.

No decorrer da PPS em jardim-de-infância, a minha principal preocupação centrou-se nesta delegação de poder uma vez que nunca a tinha experienciado.

Dessa forma, esta foi a estratégia mais desafiante para mim uma vez que exigiu mais dedicação e pesquisa.

Iniciando, para delegar o poder às crianças no JI procedi essencialmente à criação de elementos reguladores, que pudessem ser utilizados unicamente pelas crianças, e à delegação de poder nas crianças em orientar alguns momentos da rotina.

Um dos elementos reguladores que criei, em parceria com as crianças e com os adultos da sala, foi o quadro dos ajudantes da arrumação. Em diversas ocasiões reparei que as crianças demonstravam desinteresse nesta tarefa, e algumas crianças diziam

ainda que existiam “amigos” que não arrumavam. Dessa forma, ao criar o quadro dos ajudantes da arrumação duas crianças são delegadas como tal tendo responsabilidades sobre essa tarefa. Os ajudantes da arrumação devem auxiliar os colegas, que estiverem com menos vontade de arrumar, a arrumar e também supervisionar, no fim da arrumação, se a tarefa foi realizada com sucesso.



Figura 9. Crianças a construir o quadro dos ajudantes da arrumação.



Figura 10. Quadro dos ajudantes da arrumação.

Outra estratégia de delegar o poder às crianças foi possibilitar às mesmas que experienciassem as consequências e impactos das suas atitudes em momentos da rotina. Um dos momentos em que deleguei o poder às crianças foi o momento da revisão. Os episódios apresentados de seguida permitem constatar o efeito que esta delegação de poder teve nas crianças.

Expliquei ao grupo que teriam a oportunidade de fazerem a revisão sozinhos. Iria estar junto deles, mas não iria intervir – a não ser que solicitassem a minha ajuda.

Grupo 1 – Eu começo. C., o que estiveste a fazer? (Maracas). – Eu acho que precisamos de calma. (Âncora). – Eu é que decido. Vá C., o que estiveste a fazer? (Maracas) – Mas ela ainda não acabou a fruta. (Pedra) – Mas a M. disse que é a C., por isso é. (Flor)

(excerto da nota de campo de jardim-de-infância de dia 23 de abril)

Grupo 2 – A Maracujá assume o controlo do grupo. Não impõe ordem, apenas conduz o momento. - Eu vou começar e depois escolho um amigo e depois esse amigo escolhe um amigo, pode ser? (Maracujá) – Sim, pode ser. (Frasco)

(excerto da nota de campo de jardim-de-infância de dia 24 de abril)

Como é evidente, nos dois grupos existiram diferentes repercussões da detenção do poder – no primeiro grupo algumas crianças disseram “não correu bem porque alguns amigos não queriam ouvir” demonstrando descontentamento e frustração em relação à detenção do poder, e no segundo grupo algumas crianças disseram “ eu gostei de fazer assim a revisão. Foi divertido” evidenciando satisfação na detenção do poder.

Analisando estes episódios e as repercussões dos mesmos, é possível salientar o papel importantíssimo do adulto – nestas situações de frustração, e apesar de ser positivo para a criança compreender que nem sempre as suas ações têm consequências positivas, o adulto deve apoiar a criança e levá-la a compreender que nem sempre terão sucesso em tudo o que fazem.

Bronfenbrenner (1979) afirma que a partilha de controlo é um assunto complicado uma vez que é uma construção progressiva e lenta. Apenas num clima de apoio, onde exista o equilíbrio entre o poder do adulto e da criança, é que a criança consegue construir, aos poucos e poucos, o controlo das suas próprias ações.

4.5 Reflexão Pessoal sobre a prática

Ao longo de toda a PPS em jardim-de-infância, pude experienciar e aprender mais sobre a participação das crianças e sobre a sua consequente autonomia e partilha do poder.

Compreendi, e remetendo para a ideia de Bronfenbrenner, que a construção da participação da criança, dentro da sala de atividades, é um processo longo e que requer muito empenho do adulto em permitir essa mesma participação. Muitas vezes, devido a constrangimentos organizacionais, é difícil possibilitar o tempo e espaço necessário à total participação da criança.

Aprendi que o papel do adulto é permitir às crianças deterem poder nunca descurando de lhe dar, simultaneamente, apoio e controlo para que seja possível a construção progressiva da sua própria identidade e da sua autonomia.

Esta construção de conhecimentos, por mim realizada ao longo da PPS em jardim-de-infância, foi possível por estar inserida num modelo que privilegia a ação da criança e o papel ativo da mesma na construção do seu próprio conhecimento, sendo a tarefa de compreender a participação da criança e a partilha de controlo entre adulto e criança facilitadas.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar a análise reflexiva da minha intervenção, bem como desenvolver a questão problemática que deu origem a este relatório de investigação, importa fazer um balanço acerca do impacto, de todo este processo, na minha identidade profissional. Neste balanço reflito sobre o contributo desta experiência para o meu crescimento enquanto profissional de educação, tendo como base a análise de documentos oficiais que enquadram a ação do educador de infância.

5.1 Caracterização do impacto da intervenção

Um educador, para Alarcão (1995) é “alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser” (p.13).

No Dec. Lei nº 241/2011 de 30 de agosto, redigido pela DGIDC, é definido o perfil de desempenho profissional do educador de infância. Neste, é definido que o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (art.º 2, alínea 1).

Traça-se de seguida, com base nas áreas de intervenção do educador, os contributos, ao nível pessoal, da PPS em ambas as valências. Dessa forma, é possível constatar a importância deste estágio para o meu crescimento enquanto educadora de infância.

No âmbito da **planificação e avaliação do ambiente educativo** a PPS ajudou-me a desenvolver e firmar algumas estratégias de intervenção adequadas ao grupo de crianças. Ainda mais, aprendi que, apenas com base numa observação e consequente caracterização atenta do grupo de crianças é possível desenvolver uma planificação adequada ao mesmo, correspondendo aos seus interesses e necessidades. Dessa forma, aprendi que existe uma grande necessidade em antecipar e planear a minha intervenção e diferentes estratégias para a concretização das actividades uma vez que só assim, estarei apta a corresponder a possíveis situações emergentes, que não poderiam ser antecipadas antes da concretização das actividades. Acrescento ainda, que compreendi a importância e necessidade de uma reflexão constante ao longo de toda a prática pois só assim poderei melhorar a minha intervenção.

Inicialmente, a planificação era uma das minhas fragilidades, uma vez que definia demasiados objetivos e actividades demasiado extensas que tinham de ser interrompidas de forma abrupta de modo a dar continuidade à rotina. Considero que uma das minhas

aprendizagens se fundaram nesta capacidade de planejar uma vez que compreendi que é preferível desenvolver atividades mais simples que permitam que a criança experiencie, erre, volte a tentar e assim construa a sua aprendizagem ativamente.

Outra das minhas fragilidades, e consequência desta pouca capacidade de planejar inicial, foi a transição entre atividades que muitas vezes não ocorria. Ao longo da PPS em ambos os contextos foi-me possível desenvolver, de forma gradual, esta minha capacidade de gerir os momentos de transição. Apesar de ainda não totalmente consolidada, considero que fiz grandes progressos a este nível, pelo que aprendi diversas estratégias que possibilitam e facilitam estes momentos.

Relativamente à **organização do ambiente educativo**, a PPS permitiu-me conceber uma visão da sala enquanto recurso ao desenvolvimento curricular, atendendo à escolha e organização dos materiais que sejam capazes de promover experiências significativas para as crianças e à criação de espaços adequados aos interesses emergentes do grupo.

A organização do ambiente educativo possibilitou-me ainda compreender a necessidade de adequar as rotinas – de ação e cuidado – aos interesses observados e necessidades dos grupos de crianças, considerando ambos como momentos fulcrais na interação entre o adulto e a criança.

No **âmbito da relação educativa**, foi-me possível aprender mais sobre a necessidade de relacionamento com as crianças como forma de potenciar os sentimentos de segurança, afeto e promover a autonomia. Apesar dessa necessidade ter sido sempre constante no meu pensamento, muitas vezes não refletia o mesmo na prática devido à insegurança inicial. Com o desenrolar da PPS, cresci pelo que deixei de me sentir tão insegura e passei a ter mais confiança na minha prática. Este crescimento possibilitou-me que passasse a colocar total disponibilidade na relação com as crianças.

Esta PSS, ainda no âmbito da relação educativa, deu-me a certeza de que envolver as famílias no processo educativo é imprescindível e que traz inúmeros benefícios para as crianças e para o trabalho pedagógico. Compreendi então que estes dois sistemas não podem viver de forma isolada, devendo existir uma interligação de modo a que não existam prejuízos para as crianças.

Com o mesmo intuito, de beneficiar as crianças, a PPS levou-me a perceber que o trabalho cooperativo é de extrema importância e que resulta em diversos benefícios para a criança. Para a compreensão desta necessidade, foi fundamental o apoio das educadoras cooperantes e da supervisora institucional que me levaram a reconhecer que

apenas com uma planificação conjunta e comunicação regular é possível desenvolver um verdadeiro trabalho em equipa.

Finalizando, no **âmbito da ação educativa**, considero que as minhas intenções pedagógicas foram concretizadas com ambos os grupos de crianças o que me permitiu criar uma ligação entre as bases teóricas de que dispunha e a prática. Aprendi a fomentar a cooperação entre as crianças, de modo a que se entretidassem em situações problemáticas, mas também a estimular o interesse da criança em realizar atividades de forma autónoma.

Após refletir na minha prática com base no Dec. Lei nº 241/2011 de 30 de agosto, apresento de seguida, na minha ótica, as aprendizagens mais significativas que adquiri e desenvolvi ao longo de toda a PPS e traço, ainda, o perfil da *educadora que quero ser*.

5.2 Construção da identidade profissional... ou que educadora quero ser.

“(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17). Estes foram os *verbos* presentes ao longo de todo este processo de aprendizagem. Este ciclo de progressos, fracassos e aprendizagens permitiu que me transformasse num educador de infância – ainda que principiante. Apesar de toda a teoria, fundamental para desenvolver e iniciar a construção da minha identidade profissional, apenas com a prática a conseguimos edificar.

Aprendi que ser educador não é tarefa simples. Tal como Alarcão (1995) afirma, o educador de infância age “no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interação interpessoal e multicultural” (p.13) uma vez que diariamente interage com os diversos seres humanos, todos eles diferentes entre si.

Aprendi que não é possível educar sem estabelecer uma relação afetiva, de proximidade e confiança, com as crianças. Ao longo da PPS, e de forma gradual, foi-me possível estabelecer esta relação de confiança e carinho com as crianças ao possibilitar as suas diferentes formas de participação e comunicação, e valorizar todas as suas intervenções e partilhas.

Mas aprendi sobretudo com as crianças... aprendi a ouvi-las, a respeitá-las. Aprendi que basta uma palavra de carinho, um gesto, um sorriso para alterar o comportamento da criança. Dessa forma, aprendi a agir de forma mais calma e ponderada, não deixando que possíveis frustrações transparecessem para as crianças. Aprendi que as crianças, apesar de seres pouco experientes, são competentes. São

ávidas em explorar e realizar novas aprendizagens possibilitando que cada dia seja um novo desafio, uma nova oportunidade de descobrir e partilhar.

Portanto, atendendo a tudo o que aprendi ao longo do meu percurso académico, mas principalmente, ao que aprendi ao longo da PPS em ambas as valências, pretendo ser uma *educadora* ...

Atenta, capaz de perceber quais são as capacidades e competências das crianças com o qual interajo, para dessa forma agir adequadamente;

Competente, que consiga promover às crianças aprendizagens significativas, independentemente da sua fase de desenvolvimento;

Ativa, não permitindo que o cansaço ou desânimo prejudiquem a minha prática com as crianças.

Ouvinte e observadora, legitimando a criança como um sujeito e o centro do processo educativo potenciando oportunidades para a mesma desempenhar um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

Reflexiva, que consiga olhar para a sua prática e compreender as suas falhas, numa atitude auto-formativa, demonstrando exigência com o seu trabalho.

Mas sobretudo...

Guia, que oriente as crianças para a construção dos seus próprios conhecimentos, não sendo um mero transmissor dos mesmos, promovendo assim a aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de infância*, 35,12-15.
- APEI (2011) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> a 10 de abril de 2014.
- Almeida, M., (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna*. (dissertação de mestrado em ciências da Educação, apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa) (Consultada em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2585/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf>)
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagens*. (4ª edição). Queluz de Baixo: Editorial Presença
- Bronfenbrenner, U. (1990). *The ecology of Human development*. Cambridge: Harvard University Press
- Cascais, A. (1998). Uma questão de cheiros. *CEI*, 48, 64-68.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005) A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 7, 23-47.
- Fernandes, N. (2005). *Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança: Ramo do Conhecimento em Sociologia da Infância, apresentada à Universidade do Minho) (Consultada em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%2014_06_%202005.pdf)
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. (2008) Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v.2 / n.2, 60-91.
- Formosinho, J. (org), Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª edição). Porto: Porto Editora

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2000). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia
- High/Scope Foundation (s.d.) consultado a 30 de junho 2014, em <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=391> e <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=180>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso?: El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan in *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, n°36. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer
- Lima, L. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. (2ª edição). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e educação-investigação e práticas*. *Revista do GEDEI*, 153-173.
- Piaget, J. (1975) *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2011, maio). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Encontro Regional - Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Porto
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade, in Sarmiento, M. & Cerisara, A. (org.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA.
- Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2004). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Setembro, Porto.
- Steiner, P. (2006). Redes sociais e funcionamento dos mercados. In: *A sociologia económica*. São Paulo: Editora Atlas
- Tomás, C. (2006). Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança: Área de especialização em Sociologia da Infância, apresentada à Universidade do Minho) (Consultada em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%C3%A1s.pdf>)
- Tomás, C. (2007, julho/dezembro). “Participação não tem idade”: participação das crianças e cidadania da infância. In *Contexto e Educação*, nº78, 45-68.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual é o lugar da criança? *Da investigação às Práticas*, II (I). 118-129.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wiltshire, M. (2012). *Understanding the HighScope Approach: Early Years Education in Practice*. New York: Routledge

Legislação

Convenção dos Direitos da Criança - Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34 – 1.ª série – A. Assembleia da República. Lisboa [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – 1.ª Série – A. Ministério da Educação. Lisboa [Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância]

ANEXOS