

**O OBJETO COMO ELEMENTO DO JOGO
SIMBÓLICO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Maria Inês Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**O OBJETO COMO ELEMENTO DO JOGO
SIMBÓLICO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Maria Inês Gomes

Sob orientação da Professora Doutora Rita Brito

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

(Antoine Saint-Exupéry)

A Ti, Boa Mãe, por me fazeres acreditar, todos os dias que não podemos deixar que os nossos sonhos sejam apenas sonhos.

A vocês, meus “pequeninos e sábios professores”. Obrigada por me deixarem fazer parte das vossas vidas, por me entregarem um bocadinho de vocês e guardarem um bocadinho de mim. Obrigada por me terem deixado aprender convosco e por aprenderem enquanto ensinavam.

Aos meus pais, por me apoiarem e ajudarem de todas as formas possíveis, por estarem lá para “o que der e vier” e por me darem força para continuar. Obrigada pelas palavras amigas quando o cansaço já era muito e por me fazerem ver que um pequeno mas bom momento de descanso abre a mente e dá qualidade ao trabalho.

A ti companheira. Por teres estado sempre lá, por teres vivido esta aventura comigo lado a lado, por me apoiares e dares força. Por toda a amizade e companheirismo que temos tido ao longo deste nosso percurso académico. Enfim, por tudo.

A si professora Rita. Por me incentivar a questionar-me a mim mesma, por me colocar desafios. Mas também, por toda a ajuda e orientação que me deu ao longo do tempo.

A si Cristina. Obrigada por me ter ensinado tanto em tão pouco tempo. Obrigada por ter sido o meu modelo e por me incentivar, sempre, a ser melhor. Obrigada por ter sido muito mais que uma educadora cooperante e por me ter feito parte da equipa educativa. Obrigada por todos os momentos inesquecíveis e por todas as palavras amigas que levo no coração, sempre.

A vocês, Vitória, Carolina e Susana, por toda a amizade, por todo o apoio e por todas as trocas de ideias, sugestões, ajudas e discussões acerca de Educação.

A todos os professores que me acompanharam ao longo do meu percurso académico e que contribuíram para que chegasse até aqui mais sábia, mais rica e mais feliz.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e versa acerca da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), em contexto de Jardim de Infância. Neste documento, é feita uma análise reflexiva relativamente a toda a Prática Profissional Supervisionada II. São explicitadas as minhas intenções para a ação e é dada, ao leitor, uma visão geral de todo o processo de intervenção na valência de Jardim de Infância, bem como, uma autoavaliação e avaliação geral relativas a todo o período de estágio.

Posteriormente, apresento a problemática acerca da qual investiguei e que emergiu ao longo da prática. Esta relaciona-se com os objetos e o seu papel no jogo simbólico, tão utilizado pelas crianças em todos os momentos do seu dia. Esta investigação é um Estudo de Caso de natureza *híbrida*, uma vez que, foram utilizados e tratados dados qualitativos e quantitativos. Através dos dados foi possível perceber que os objetos são indutores de brincadeiras essenciais ao desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e, como tal, têm um papel central nessas mesmas brincadeiras.

O relatório é findado com uma breve síntese reflexiva acerca de todas as aprendizagens que tive oportunidade de construir ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada (I e II), bem como, de que forma estas aprendizagens contribuíram para a formação da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Nas Considerações Finais, dou a conhecer ao leitor a importância de construir um documento desta natureza, bem como, algumas das conclusões a que pude chegar com a investigação desenvolvida.

Palavras Chave: Jardim de Infância, Objeto, Jogo Simbólico, Brincar, Jogar, Explorar, Cooperar, Aprender.

ABSTRACT

This internship report is presented in the scope of the Master's in Pre-school Education and it refers to the Supervised Professional Practice (Module II), in the Kindergarten context. In this document, a reflective analysis is made regarding the entire Supervised Professional Practice II. My pedagogical intentions for action are made explicit and the reader is given an overview of the entire intervention process in the Kindergarten valence, as well as a self-evaluation and general evaluation of the whole internship period.

Subsequently, I present the problematic about which I investigated and that emerged throughout the practice. This relates to objects and their role in the symbolic game, so used by children at all times of their day. This research is a Case Study of a hybrid nature, since qualitative and quantitative data were used and treated. Through the data it was possible to perceive that the objects are inducers of play which is essential to the development of pre-school children and, as such, play a central role in these games.

The report concludes with a brief reflective summary of all the learning I have had opportunity to build throughout the Supervised Professional Practice (I and II), as well as how these learning contributed to the formation of my identity as a future kindergarten teacher. In the Final Considerations, I make known to the reader the importance of constructing a document of this nature, as well as some of the conclusions that I could get with the investigation developed.

Keywords: Kindergarten, Object, Symbolic Play, Playing, Exploring, Cooperating, Learning.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	2
1.1 Meio em que se insere o Contexto Socioeducativo.....	2
1.2 Contexto Socioeducativo.....	2
1.3 Ambiente Educativo.....	3
1.4 Equipa Educativa.....	6
1.5 Famílias das crianças.....	7
1.6 O Grupo de Crianças	8
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA.....	10
2.1 Intenções para a Ação	11
2.2 Planificação da Ação.....	22
2.3 Processos de Avaliação	24
3. O OBJETO COMO ELEMENTO DO JOGO SIMBÓLICO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	28
3.1 Revisão da literatura acerca do Jogo Simbólico.....	29
3.2 Roteiro Metodológico	34
3.3 Roteiro Ético	37
3.4 Apresentação e Análise de Dados	37
4. CONSTRUÇÃO PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	44
4.1 Cuidar e Educar: duas vertentes indissociáveis da Educação de Infância.....	44
4.2 O estabelecimento de relações positivas com as crianças como base da Ação Pedagógica do Educador de Infância	45
4.3 Observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar: um ciclo indispensável para delinear uma intervenção de qualidade	46
4.4 A Gestão Cooperada do Currículo como um desafio necessário na Educação de Infância.....	48

4.5	O Trabalho em Equipa como motor privilegiado de aprendizagens	48
4.6	A Prática Pedagógica Supervisionada como elemento-chave na formação do futuro Educador	49
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
5.1	A Autoformação e Investigação como promotoras de aprendizagens únicas	50
	REFERÊNCIAS	52
	ANEXOS.....	Erro! Marcador não definido.
	ANEXO A – FIGURAS	Erro! Marcador não definido.
	ANEXO B – TABELAS	Erro! Marcador não definido.
	ANEXO C – RELATÓRIO DO PROJETO IMPLEMENTADO	Erro! Marcador não definido.
	ANEXO D – PORTEFÓLIO DE ESTÁGIO	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	2
Tabela 2	39

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Esquema resumo da investigação	34
<i>Figura 2.</i> Número de notas de campo com a utilização de objeto e sem utilização de objeto.	38
<i>Figura 3.</i> Número de crianças que exploram determinado espaço utilizando o jogo simbólico.	38
<i>Figura 4.</i> Número de objetos explorados em determinado espaço.	38
<i>Figura 5.</i> Chris, Shir, Tais e Ri estavam a conduzir até à praia. Tiveram um acidente e Ri está a ligar para a polícia.	41
<i>Figura 6.</i> Tais lava legumes e descasca-os com faca.	41
<i>Figura 7.</i> An examina Tais com utensílios de médico.	41
<i>Figura 8.</i> Ju lava peixes para o jantar.	41
<i>Figura 9.</i> Go construiu uma mota. Anda pelo espaço manipulando-a e fazendo sons vocais.	41
<i>Figura 10.</i> Di imita Dav a comer frutos e legumes.	41
<i>Figura 11.</i> Tais conta história a Di e An virando o livro para eles.	41
<i>Figura 12.</i> Ju é a médica e dá injeção a An que está doente.	41
<i>Figura 13.</i> Di passa roupa a ferro.	41
<i>Figura 14.</i> Cam utiliza figurino de mãe.	42
<i>Figura 15.</i> Chris utiliza o figurino de pai. Ju, ao canto, utiliza o figurino de mãe e Tais (ao telemóvel) desempenha o papel de filha.	42
<i>Figura 16.</i> Raf veste o figurino de pai, An veste o de mãe. Shir e Em desempenham o papel de filhas.	42
<i>Figura 17.</i> Tais veste o figurino de mãe, cuida do bebé. Ju desempenha o papel de filha mais velha, cuida de outro bebé.	42
<i>Figura 18.</i> Em conduz uma mota ou um carro. Utiliza bebé como volante.	43
<i>Figura 19.</i> Em, An e Shir utilizam as ferramentas como utensílios de cozinha. Dizem estar a fazer um bolo.	43
<i>Figura 20.</i> Dispositivo de manipulação de marionetas.	43

LISTA DE ABREVIATURAS

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

INTRODUÇÃO

Perspetivo o educador de infância como alguém que ensina e cuida, mas também como alguém que aprende todos os dias com as crianças que acompanha, com as suas famílias, com os seus colegas e restantes elementos da equipa educativa, bem como com a comunidade. O educador é, para mim, alguém disponível e responsivo para quem o rodeia. Alguém que nunca se demite das suas funções pedagógicas e que nunca esquece que a formação é feita ao longo da vida. Assim, acredito que “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002).

O grande objetivo deste relatório é espelhar, não só as aprendizagens que fiz ao longo do tempo, mas também, o processo ao longo do qual estas se foram construindo. Assim, no primeiro tópico é feita uma *Caracterização para a Ação*. Apresento ao leitor as informações recolhidas acerca do meio, do contexto socioeducativo em que estava inserida a instituição, das crianças e respetivas famílias, do ambiente educativo, bem como, da equipa educativa.

No segundo tópico apresento ao leitor uma *Análise Reflexiva da Intervenção* na qual ficam explícitas as minhas intenções para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa, bem como, o contributo que o planeamento e avaliação da intervenção teve para que esta tivesse mais qualidade. Ainda relativamente à avaliação, dou a conhecer ao leitor os processos de autoavaliação, avaliação do grupo e construção de um portefólio individual para uma das crianças, no qual ficam patentes novas aprendizagens e desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

No tópico relativo ao *Objeto como Elemento do Jogo Simbólico de Crianças em Contexto de Jardim de Infância*, apresento a problemática investigada, o corpo teórico mobilizado, o Roteiro Metodológico e Ético da investigação, bem como, os dados recolhidos ao longo da PPS II e respetiva análise.

No quarto tópico, partilho com o leitor de que forma as Práticas Pedagógicas Supervisionadas I e II contribuíram para a construção da profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

O quinto e último tópico refere-se às *Considerações Finais* que retiro do processo investigativo e da construção do presente documento.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Nesta secção será apresentada uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo da instituição em que tomou lugar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Será feita, também, uma caracterização da equipa educativa, famílias e crianças que participaram neste processo.

1.1 Meio em que se insere o Contexto Socioeducativo

De acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é imprescindível que o educador reúna o máximo de conhecimentos possíveis acerca dos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem para que a sua prática seja apropriada às especificidades das mesmas. Como tal, apresento, de forma sucinta, na Tabela 1, alguns aspetos que penso serem relevantes relativamente ao meio em que se insere o contexto socioeducativo no qual decorreu a PPS II.

Tabela 1

Meio em que se insere a instituição da PPS II

Concelho
Oeiras
Localização
Zona muito urbanizada. Porém, calma, com algum trânsito. Relativamente próxima do centro da localidade, da zona comercial e de variados serviços: Mercado, Polícia, Restauração, Hospital. Em frente ao Jardim de Infância existe um bairro de habitação social e por trás diversas fábricas/armazéns.
Acessibilidade
Proximidade com rede de transportes urbanos de autocarros, não tendo fácil acessibilidade através de outro tipo de transportes públicos. Muitas crianças deslocam-se para o J.I. a pé, uma vez que, residem na periferia do mesmo.

1.2 Contexto Socioeducativo

A instituição em que desenvolvi a PPS II pertence a um Agrupamento de Escolas público. De acordo com o Projeto Educativo (PE, 2012-2015), o Agrupamento está inserido desde o ano letivo de 2006/2007 no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Jardim de Infância (JI) em questão, não desempenha funções de sede de Agrupamento e apenas dá resposta à valência de Educação Pré-escolar. A freguesia em que se insere o JI destaca-se por ser nela que se situa cerca de 40% do total de alojamentos de habitação social construídos em Oeiras. Estes bairros

acolhem populações que manifestam um traço comum: “terem sido objeto de realojamento em função das deficitárias condições sociais e habitacionais em que se encontravam” (PE, 2012-2015, p. 5). A população apresenta heterogeneidade relativamente à naturalidade, nacionalidade, percursos familiares e profissionais.

É uma população que reúne grupos étnicos diferenciados sendo que os que apresentam maior representatividade são o africano e o cigano. Apesar de a maioria das crianças ter nacionalidade portuguesa, as proveniências das suas famílias fazem com que estas mantenham hábitos e tradições específicas das suas culturas de origem.

Devido às baixas qualificações escolares da população, as pessoas tendem a desenvolver trabalhos em condições precárias e muitas delas encontram-se em situação de desemprego. Esta questão traduz-se em baixos rendimentos económicos. Existe um número muito elevado de famílias afetadas pela pobreza.

Segundo o PE (2012-2015) as crianças que frequentam o JI apresentam uma fraca motivação pelas aprendizagens escolares e assiduidade no que respeita à frequência do sistema educativo. Os Encarregados de Educação “não valorizam, de um modo geral, a escolaridade dos seus educandos e não os acompanham no dia-a-dia” (PE, 2012-2015, p. 8). Ainda de acordo com o PE (2012-2015), a degradação social e económica existente neste contexto social, tende a ser transportada para o contexto do JI denotando-se, assim, uma desadequação nos comportamentos das crianças, que demonstram atitudes de incumprimento de regras, violência, agressividade e conflito para com os seus pares e adultos envolvidos nos processos educativos.

Para procurar resolver as problemáticas supracitadas, o Agrupamento definiu no seu PE (2012-2015) alguns objetivos a ser atingidos (cf. Anexo B, Tabela B1).

1.3 Ambiente Educativo

Para Hohmann e Weikart (2004), um ambiente educativo de qualidade é aquele em que as crianças têm autonomia, segurança e são desafiadas a fazer explorações ativas que contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo os mesmos autores, um ambiente educativo deve ser bem organizado, apelativo, deve ter uma boa iluminação e diversidade de materiais didáticos, lúdicos e desafiadores, sempre ao alcance dos mais pequenos. A função dos adultos é a de pensar estes ambientes

educativos com intencionalidade e tendo sempre em conta os interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças que acompanham. Ou seja, sendo pensado com intencionalidade pedagógica, ele poderá ser um contributo decisivo para o desenvolvimento e aprendizagem dos mais pequenos.

A instituição onde desenvolvi a PPS II é constituída por quatro salas de atividades. No total, dá resposta educativa a 95 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. O JI tem uma construção recente e dá resposta aos indicadores de qualidade sugeridos pelos autores acima referidos. Encontra-se bem organizado, as cores são apelativas e alegres, conta com muitas entradas de luz natural e todas as suas divisões convergem para o hall de entrada, o que facilita os acessos aos diferentes espaços por parte dos adultos e das crianças.

O espaço exterior é amplo, tem zonas cobertas e zonas descobertas (Lino, 2013). Conta com um espaço com areia, espaços verdes, canteiros, estruturas de madeira (baloços, dois comboios e um carro), triciclos e espaços sem qualquer tipo de estruturas, que permitem que as crianças corram e andem nos triciclos sem comprometer à sua segurança. O chão é de cimento na maioria do espaço, mas nas zonas em que existem quedas mais frequentes (como as estruturas de madeira), o pavimento *in situ* permite que essas quedas sejam amparadas. Para além da porta principal da instituição, também cada sala de atividades tem acesso direto a este espaço.

Existe uma casa de banho que serve todas as crianças da instituição. O mobiliário é adaptado ao tamanho das crianças, o que facilita a sua autonomia no cumprimento das rotinas de higiene. Esta casa de banho encontra-se num local central da instituição. Este espaço tem, ainda, um acesso pelo espaço exterior.

A sala de atividades tem dimensões apropriadas ao número de crianças que a utiliza¹, tem variadas fontes de luz natural e o seu mobiliário (à exceção de um armário com material a ser manipulado por adultos) é todo adaptado ao tamanho das crianças o que facilita a sua autonomia durante as diferentes tarefas que desempenham ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2004). São exemplos do referido, algumas das notas de campo que recolhi:

¹Dado que, crianças e adultos se movimentam pelos espaços sem constrangimentos à sua mobilidade.

Para fazer um desenho Ju. sabe de que materiais necessita. Dirige-se ao armário, tira as canetas e coloca na mesa. Dirige-se ao outro armário e tira uma folha branca. Não necessitou da ajuda de ninguém. (Nota de Campo, 8.10.2016)

As crianças são autônomas na utilização e arrumação dos materiais que utilizam na sala. Arrumam os seus trabalhos no respetivo compartimento (cada menino tem um) e antes ou depois de estarem na rua, recolhem ou arrumam os seus chapéus que estão à porta da sala pendurados com molas com a fotografia de cada um. (Nota de Campo, 6.10.2016).

Para além disto, são as crianças que, quando chegam, ou vão embora, recolhem ou penduram a sua roupa e mochilas nos respetivos cabides que se encontram identificados com fotografias.

A sala de atividades está dividida em diferentes áreas. Estas áreas estão dispostas ao longo dos cantos da sala o que faz com que as mesas se encontrem no centro, facilitando uma visão panorâmica por parte do adulto sendo assim possível observar e acompanhar melhor as crianças nos mais diversos espaços da sala. Relativamente às áreas, estão bem equipadas com materiais variados e desafiadores para o grupo. Penso que a “área da casa” poderia ser um pouco maior, uma vez que, já pude observar alguns momentos em que as crianças têm dificuldade em movimentar-se neste espaço. No entanto, as crianças transportam objetos com os quais brincam, para o exterior desta área o que faz com que a questão do espaço seja, de certa forma, resolvida:

Ri. Brinca com carrinho de bebé, diz que vai à piscina e anda pela sala com o mesmo. Estica um pano e alguns alimentos no chão da sala. Juntamente com Shir fazem um piquenique no chão. Na *casinha* brincam Ju. e Chris (Nota de Campo, 31.10.2016).

Para além da “área da casa”, as crianças têm acesso a uma biblioteca, duas áreas de jogos (jogos de mesa e jogos de tapete), a área do computador (com acesso à internet) e a área da pintura onde as crianças têm um cavalete onde podem fazer as suas produções. Quando está em momentos de exploração das áreas, o grupo também pode optar por fazer desenhos, e recortes utilizando os materiais que estão ao seu alcance num armário específico para estes objetos.

A sala dispõe de três *placards* onde estão sempre expostos os trabalhos que as crianças vão fazendo ao longo de cada semana. Esta questão é importante para que o grupo possa ver e analisar o seu trabalho e o dos pares, para que se sintam competentes e percebam que o seu trabalho é valorizado e embeleza os espaços que lhes pertencem

(Folque, 2014). Para que o leitor tenha uma melhor percepção do que descrevo neste tópico, convido-o a consultar em Anexo A, as Figuras A1 a A14.

Relativamente às rotinas (cf. Anexo A, Figura A15), estas são estruturadas e as crianças já sabem o que devem fazer em cada momento das mesmas. No entanto, apesar de serem estruturadas, estas rotinas são flexíveis para que seja dada resposta às necessidades das crianças ao longo do dia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O decorrer das rotinas nesta instituição é bastante fluído, uma vez que, os adultos que acompanham as crianças sabem exatamente a sua função e o seu papel ao longo de todo o dia o que faz com que tudo decorra de forma mais organizada.

1.4 Equipa Educativa

A equipa educativa da sala onde estagiei é composta por dois elementos.² A educadora cooperante, cuja formação para a docência é uma licenciatura em Educação de Infância, tem 22 anos de experiência e está nesta instituição há 3 anos. Desta forma, a docente denota muita experiência e sensibilidade no trato com as crianças:

A educadora utiliza com ele algumas estratégias que observei atentamente porque é uma questão que penso ser problemática para um educador lidar. Di. está muito nervoso, chora muito, tenta fugir e fica pior se o agarram. Educadora dá-lhe colo, fala devagar e baixinho. Quando a criança se mostra um pouco mais calma a educadora deixa-o estar e diz para não o agarrarem. Di. observa tudo com muita atenção e mostra algum medo de tocar nas coisas. A docente diz a Em. e Shir. que vão falar com ele e partilha comigo que às vezes entre crianças entendem-se melhor o que pode ajudá-lo. (Excerto de Nota de Campo, 26.10.2016)

Penso que esta experiência e sensibilidade aliadas à sua formação enquanto educadora fazem com que os seus comportamentos e atitudes sejam, para mim, exemplares. Ao longo do tempo, fui aprendendo através da análise dos seus comportamentos, reações, bem como, atitudes para com as crianças e restantes intervenientes da sala de atividades. No entanto, assim como eu a observo, a educadora observa-me a mim. Destas observações trocamos ideias e a mesma fez-me algumas críticas construtivas que me ajudaram a repensar, reformular ou adaptar as minhas atitudes e abordagens. Considero que é feito, nesta instituição, um verdadeiro trabalho em equipa o que se afigura como essencial para exista qualidade no trabalho pedagógico

² Todas as informações relativas à formação, anos de experiência e anos de permanência na instituição foram obtidas através de conversas informais nas quais fui questionando a docente e não docente acerca das informações que me pareceram pertinentes para elaborar esta caracterização.

de uma equipa educativa, uma vez que, “este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29).

A Assistente Operacional tirou um curso profissional para exercer este tipo de funções. Tem 11 anos de experiência e está na instituição há 8 anos. Através do que observei, ajuda as crianças nas atividades que estão a ser desenvolvidas, brinca com elas e demonstra muita sensibilidade no trato com todos. Também no recreio se mostra atenta e procura brincar com as crianças. Observei que tem o respeito do grupo e facilidade em controlá-lo em momentos de excitação. As crianças procuram-na quando precisam de algo e para lhe mostrar os trabalhos que vão fazendo ao longo do dia, o que me faz pensar que é uma figura de referência para o grupo. Desta forma, também ela contribuiu para que conhecesse algumas atitudes adequadas nos cuidados e estabelecimento de relações com as crianças.

1.5 Famílias das crianças

As famílias apresentam diversidade no que concerne às suas origens existindo pais e mães oriundos de países como Cabo Verde, Brasil e França. No entanto, apenas uma criança tem nacionalidade Brasileira, sendo que todas as outras têm nacionalidade portuguesa, como ilustra a Tabela B2, em Anexo B. A par do referido, existem, ainda, duas crianças de etnia cigana. Os pais das crianças apresentam idades entre os 24 e os 46 anos e existem bastantes que estão desempregados. A formação apresenta-se entre o 2º ano e o ensino superior (cf. Tabela B3, em Anexo B). Através da análise desta tabela percebemos que apenas cinco possuem formação no ensino superior, sete terminaram a escolaridade obrigatória e os restantes distribuem-se pelo 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. O nível de vida das famílias é classificado pela docente cooperante (em conversa informal) como sendo maioritariamente baixo, o que se verifica pelas informações que recolhi. Relativamente à estrutura familiar, todas apresentam uma estrutura nuclear à exceção de cinco crianças que possuem famílias de estrutura monoparental e uma sexta criança que foi entregue aos avós paternos pelo tribunal não tendo contacto com a mãe.

1.6 O Grupo de Crianças

Desenvolvi a PPS II com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (cf. Tabela B4, Anexo B). Neste grupo, 11 crianças estavam na instituição pela primeira vez, sendo que apenas uma delas nunca frequentou contextos educativos anteriormente. As restantes, ou frequentaram a valência de creche, ou estiveram, até este ano, noutras instituições na valência de JI. Ou seja, ao longo do estágio tive oportunidade de observar a sua adaptação a esta nova realidade e a esta instituição. Esta questão permitiu-me, não só observar estratégias dos adultos ao lidar com esta adaptação, mas também, o papel importante que os pares (que já conhecem bem o funcionamento da instituição) têm neste processo:

É a primeira vez que está a frequentar o JI e não esteve em creche. Fez os 3 anos este mês e sempre esteve com a mãe em casa. A educadora utiliza com ele algumas estratégias que observei atentamente porque é uma questão que penso ser problemática para um educador lidar. Di. está muito nervoso, chora muito, tenta fugir e fica pior se o agarram. Educadora dá-lhe colo, fala devagar e baixo. Quando a criança se mostra um pouco mais calma, a educadora deixa-o estar e diz para não o agarrarem. Di. observa tudo com atenção, mostra algum *medo* em tocar nas coisas. Gon., Ju e Mart mostram *preocupação* e tentam acalmá-lo. No recreio e à hora de almoço, Gon. anda com o novo menino pela mão. Mostra-lhe os espaços e ensina-lhe o que deve fazer no refeitório. Di. aceita bem as suas ajudas. (Excerto de Nota de Campo, 26.10.2016).

No que concerne ao género (cf. Tabela B5, Anexo B), o grupo é composto por 12 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Pude observar que este equilíbrio de géneros é um fator importante no que concerne aos comportamentos das crianças. Esta questão verifica-se principalmente, quando a docente cooperante, ou eu, em contexto de reuniões de grande grupo no tapete, os sentamos intercalados. Ou seja, quando estão sentados com a distribuição de «menina; menino; menina; menino», as crianças têm tempos de concentração mais elevados e comportamentos mais satisfatórios do que quando se sentam ao lado de crianças do mesmo género. No entanto, o grupo tem muitos elementos que desafiam o adulto, têm dificuldades em cumprir regras e crianças que são agressivas umas com as outras. Estes conflitos ocorrem principalmente devido a questões de partilha ou em momentos de transição. A heterogeneidade etária que existe no grupo influencia diversas dimensões. Apesar de as crianças mais velhas ajudarem muito as mais novas o que é, para mim, uma das grandes mais-valias dos grupos heterogéneos em JI, estes elementos mais velhos, acabam por

liderar os mais novos. Para além disto, mesmo dentro de cada grupo etário, existem crianças que agem como líderes. Por exemplo:

Ri. e Gon. são líderes no grupo dos mais velhos. Raramente as outras crianças entram em disputas de partilha com eles e acarretam muito as suas “ordens”. No grupo dos 3 anos, Bi e Dav. também agem como líderes. No entanto, as crianças mais velhas não os reconhecem como tal. (Nota de Campo, 17.10.2016).

Estes líderes são, frequentemente, desestabilizadores do grupo e impulsionadores de comportamentos desadequados.

No seu conjunto são crianças interessadas e participativas. No entanto, segundo a educadora cooperante e de acordo com as observações que fiz, os seus tempos de concentração são pouco extensos. Não obstante, esta questão depende do tipo de atividade que está a decorrer:

O grupo interessa-se muito por músicas mimadas, histórias e atividades que envolvam motricidade grossa. Neste tipo de atividades, mostram ter tempos de concentração mais extensos e as crianças mostram-se mais participativas. (Nota de Campo, 02.11.2016)

As crianças interessam-se pelas profissões e pelo modo como nascem os bebés.

Em atividades de grande grupo existem crianças que se destacam mais como Ri., Shir., Em., Go., Dan., Dav. e Gon. por serem os que participam mais ativamente. Outras crianças como Car., Bi, Lui., Wil., Chris, Ti., Ju e Is. participam mais quando se trata de histórias ou músicas mimadas. No entanto, no recreio ou quando estão nas mesas a desenvolver alguma tarefa expressam mais o que pensam:

Lui. fala muito pouco, no início pensava que era uma criança pouco interessada. No entanto, após observar os seus comportamentos enquanto a educadora lia uma história, apercebi-me de que, neste momento, estava muito concentrado, interessado e participativo. (Nota de Campo, 12.10.2016).

Chris. raramente se concentra na leitura de histórias, conversas de grande grupo ou em atividades propostas. Está sempre a pedir para ir brincar para as áreas da sala e, por vezes, faz as tarefas à pressa para o poder fazer. No entanto quando brinca na casinha, mostra muito envolvimento e bem-estar. Mostra, também, já conhecer bem alguns aspetos do mundo que o rodeia como: cozinhar, colocar a comida no forno e outras tarefas a ser feitas em casa. Na área dos jogos, consegue montar algumas figuras com legos e depois vem mostrar-me dizendo que são naves ou motas (Nota de Campo, 24.10.2016).

Nos momentos de brincadeira livre, todas as crianças brincam muito através do jogo simbólico. Quando brincam através do jogo simbólico, existem crianças que já apresentam comportamentos bastante ilustrativos da representação que têm de certas situações do quotidiano.

Como já referi, este é um grupo que apresenta alguma heterogeneidade no que respeita às suas origens culturais e étnicas. Já tive oportunidade de observar alguns comportamentos racistas, que não sendo usuais e de cariz persistente, são passíveis de uma intervenção que penso ser pertinente:

Dav afasta Taís de uma brincadeira que está a ter com Ju e Is. dizendo que meninas brancas só brincam com meninas brancas e meninas pretas só brincam com meninas pretas. Seguidamente tenho uma conversa com ele acerca do assunto e questiono-o: De que cor sou eu? Responde: és branca. Eu: E tu? Responde: Eu sou preto. E eu não brinco contigo? Responde: Brincas. Eu: de que cor são a Ju e a Shir? Uma é branca e a outra é preta. Eu: E elas não estão a brincar juntas? Responde: estão. Eu: então aqui os meninos não brincam todos juntos? Educadora cooperante intervém e termina a conversa com Dav. (Nota de Campo, 18.10.2016)

Car e Wil (ambos de etnia cigana) dizem que Taís é preta feia e à hora de almoço vejo-os a dizer que é preta lenta a comer a sopa (ambos riem). Taís ao reparar que estou a olhar conta-me o sucedido quase a chorar. (Nota de Campo, 06.10.2016)

O grupo é muito autónomo, quer ao longo das rotinas (a comer, a ir à casa de banho), quer no que respeita à utilização e arrumação de materiais na sala. Para além disto, penso que seja de importante referência, que estas são crianças com algumas carências afetivas. Têm muita necessidade de atenção e carinho por parte dos adultos e quando são alvo desta atenção e carinho, mostram-se mais calmas:

Ru estava a destabilizar o grupo no tapete. Recusava sentar-se, tentava fazer uma cambalhota e mesmo depois de ser chamado à atenção continuou com o mesmo comportamento desafiador que é recorrente. Por sugestão da docente cooperante, hoje sentei-o ao meu colo, fiz-lhe festinhas e falei calmamente com ele. O seu comportamento alterou-se por completo mesmo ao longo do dia. (Nota de Campo, 06.10.2016)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA

Após a elaboração da caracterização do grupo, surgiu a necessidade de definir intenções norteadoras da minha intervenção e que tivessem em consideração as características das crianças, as suas necessidades e potencialidades. Posteriormente, iniciou-se a elaboração da planificação da ação. Foram pensadas intervenções que me permitissem dar resposta às intenções definidas e que tivessem em consideração, também, algumas sugestões feitas pelo grupo e pela equipa educativa. Por fim, existiu um processo de avaliação e reflexão contínuo. Neste tópico centrar-me-ei na explicitação deste processo de definição de intenções, planificação e avaliação da prática implementada.

2.1 Intenções para a Ação

Na definição das minhas intencionalidades, tive em conta as intenções da docente cooperante³ de forma a que existisse continuidade e complementaridade entre a minha intervenção e o trabalho que já estava a ser desenvolvido pela equipa educativa. Baseei-me, ainda, na caracterização feita para a ação, bem como, nos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Apresento seguidamente as intenções que defini e que orientaram a minha prática pedagógica ao longo de toda a PPS II no trabalho com as crianças, famílias e equipa educativa:

- **Com as crianças**
- ✓ Estabelecer relações positivas com as crianças.
- ✓ Promover a igualdade de oportunidades de forma inclusiva.

Ao analisar a caracterização do contexto, fica patente que estas são crianças que, na sua maioria têm carências afetivas. Como tal, considerei estas intencionalidades como bases indispensáveis para a minha intervenção, uma vez que, acredito que sem existir respeito pelas necessidades das crianças e sem que o educador estabeleça com elas uma relação positiva, será impossível desenvolver uma intervenção de qualidade. Corroboro com Portugal (2000) quando refere que

É através de interações positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas ações geram prazer nos outros e em si próprias (p.9).

Desta forma, pretendia que as crianças vissem em mim uma fonte de segurança promotora da sua autoestima e sentimento de competência, alguém que as respeitava e para quem elas eram importantes. Assim, estou convicta de que “As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível»

³Estas intenções foram-me transmitidas pela educadora cooperante em conversas informais, visto não existir um Projeto Curricular de Grupo.

emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p.12).

Um dos objetivos que defini para estas intencionalidades era o de responder às necessidades individuais de cada criança, olhando-as como seres únicos com características próprias. Assim, ao longo do tempo procurei dar resposta às suas necessidades individuais a nível cognitivo, motor e emocional. Para além disto, acompanhei-as, tanto quanto possível, em todos os momentos da rotina privilegiando a comunicação e as interações calorosas.

Shir. hoje está diferente. Costuma ser muito *participativa* e *extrovertida* mas hoje está *introvertida* e parece *triste*. Pergunto-lhe o que se passa. Shir. diz que está *triste* porque se *zangou* com as amigas Rit. e Em. no dia anterior e que agora já não são amigas porque não querem brincar consigo. Pergunto: Então mas se elas não querem brincar contigo porque não brincas agora com outros meninos e mais logo resolvem as coisas? Responde: porque eu quero voltar a ser amiga delas agora. Digo: Então vamos falar com elas, eu vou contigo se quiseres. Shir acena que sim com a cabeça, pega na minha mão e dirigimo-nos a Rit. e Em. As 3 falam sobre o porquê de estarem *zangadas*, resolvem o conflito e iniciam uma brincadeira. Penso que o facto de já terem todas 5 anos facilita estas resoluções de conflitos de forma mais democrática. As crianças de 3 anos ainda não são capazes de o fazer. Penso, também, que o adulto é um facilitador e incentivador a esta natureza democrática de resolução de conflitos. Foi importante, para mim, perceber que Shir. já me procura quando está triste (não acontecia no início do estágio, procurava mais frequentemente a docente cooperante) o que é, para mim, um indicador de que me estou a tornar numa figura que transmite confiança e segurança. (Nota de Campo, 09.11.2016).

Procurei, também, promover regras e o respeito entre pares. Encontrar o equilíbrio entre a firmeza que por vezes é necessária e o carinho indispensável foi, para mim, um desafio. Não obstante, acredito que este é um equilíbrio imprescindível, dado que “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir . . . empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188).

Outro dos objetivos que defini para estas intencionalidades foi o de incentivar o exercício da autonomia e da escolha livre e pessoal. Isto porque “A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância” (Lino, 2014, p.138). Penso que esta dimensão da escolha pessoal e livre por parte das crianças é essencial porque, de acordo com Lino (2014, p.138) são variados os estudos que “salientam a importância da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de

infância”, bem como o impacto que a aquisição destas competências tem na sua vida a curto e longo prazo. Assim, ao longo de toda a PPS procurei dar às crianças a oportunidade de escolherem, dentro do possível, o que queriam fazer e como queriam fazer. O que pretendia era “Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p.85). Procurei incentivar o exercício destas competências nos mais variados momentos do dia.

Ao longo da elaboração da maquete deparámo-nos com uma dúvida: como iríamos fazer as plantas?

Ri. diz que podemos ir arrancar lá fora e colar. Em. e Cam. prontificam-se para proceder à recolha. Gon. diz que podemos fazer com papel. Vai buscar papel crepe, faz uma bolinha dizendo: Assim, olha! Sugiro ao grupo que façamos numas partes como o Gon. sugeriu e noutras como a Ri. propôs. O grupo concorda. (Nota de Campo, 06.12.2016).

Shir. está responsável por pintar o edifício da polícia municipal [presente na maquete]. Pergunto-lhe: que cor queres usar? Pergunta-me: Posso ir lá fora ver? Respondo: Podes, claro. Vamos as duas até ao portão do JI de onde se vê o edifício. Shir diz: De amarelo mas temos que fazer um muito clarinho. Respondo: Está bem. Chegando à sala pergunto-lhe: Então como vamos fazer o amarelo clarinho? Responde: Com muito branco e só um bocadinho de amarelo. Vamos buscar as tintas, Shir. procede à mistura e diz: Inês, consegui, é desta cor! Respondo: Boa Shir. está igual! Shir. dirige-se aos pares: Olhem! Fui eu que fiz esta cor! Seguidamente senta-se e começa a pintar. (Nota de Campo, 14.12.2016).

Acredito que a autonomia também assume uma importância central para as crianças, uma vez que “Ao exercitarem sua autonomia, expressarem seus pontos de vista e ao negociarem a estruturação de seus mundos de vida, as crianças visibilizam sua capacidade e interesse em participar” (Agostinho, 2014, p.1137). Como tal, incentivei-as a ser autónomas nas mais diversas tarefas do seu dia. Estive sempre disponível caso necessitassem de ajuda e atenta para que a segurança dos meninos nunca fosse colocada em risco. Penso que todo o supracitado contribuiu para o último objetivo que defini para estas intencionalidades: Promover o sentimento de competência e autoconfiança. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é neste sentimento que a criança encontra a motivação necessária para que sinta prazer ao aprender com os outros e com o mundo que a rodeia, cabendo ao educador pensar momentos estratégicos para que estes sentimentos se desenvolvam, construindo, em conjunto com a criança, os alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida. A par disto, tendo em conta que este era um grupo heterogéneo, nem todas as crianças descreviam o mesmo nível de desenvolvimento e mesmo crianças da mesma idade apresentavam dificuldades em

dimensões diferentes. Como tal, penso ser indispensável que o educador observe e conheça as características individuais de cada criança para que possa atuar estrategicamente, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo que acompanha, pois “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Desta forma, as estratégias definidas para dar resposta a esta intencionalidade e respetivos objetivos foram as seguintes: i) Basear as relações com as crianças na afetividade, respeito e estabilidade; ii) Proporcionar às crianças momentos de escolha livre e pessoal, bem como, de exercício da sua autonomia; iii) Proporcionar às crianças, através de reforços positivos e dos desafios que lhes coloquei, sentimentos de competência e autoconfiança; iv) Planear práticas pedagógicas diferenciadas.

Esta construção de relações positivas com as crianças que acompanhei foi feita ao longo do tempo. Pude observar e sentir que, com o passar do tempo, as crianças procuravam-me mais em momentos de tristeza e alegria, chamavam por mim quando precisavam de ajuda ou me queriam mostrar uma nova conquista ou produção pessoal, eram afetuosas comigo e penso que acabei por me tornar numa figura de referência para elas. Assim, considero que consegui ganhar o respeito e o carinho do grupo que acompanhei o que foi, para mim, extremamente importante e significativo.

- ✓ Promover a aprendizagem ativa e ímpeto exploratório.
- ✓ Promover vivências e aprendizagens de carácter transversal às diversas áreas do saber.

Para a docente cooperante, a aprendizagem ativa e a aquisição de aprendizagens transversais às diversas áreas do saber são duas vertentes indispensáveis no processo educativo das crianças. Tal como ela, também eu acredito que as crianças devem ter um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens e consequente desenvolvimento. Assim, penso que é através da sua experiência real, para além da relação com o outro, que as crianças aprendem e se desenvolvem de formas mais positivas e transversais. Estou convicta de que os conhecimentos e competências são desenvolvidos de uma forma mais significativa através do contacto com situações de

exploração do mundo real, da exposição a problemas e situações reais que as crianças resolvem por si próprias (ou em cooperação com os seus pares e adultos).

Assumi a função de guiar as crianças amparando, apoiando e potenciando as aprendizagens que estas faziam na relação comigo, com os pares, com as pessoas que interagiam com elas e com o mundo que as rodeava. Isto porque, “Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.5). Desta forma, nas atividades que propunha e nos diferentes momentos da rotina, procurei sempre incentivar as crianças a resolver problemas, a experienciar novas situações, novos materiais e novos desafios promovendo e desafiando o seu ímpeto exploratório. Assim, o que pretendia era “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a fizessem progredir no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997, p. 37). Para além disso, procurei que fossem as crianças a chegar, por si próprias (com o meu olhar atento e orientação se necessária), às respostas às suas questões e à resolução dos problemas com que se deparavam porque acredito que desta forma as crianças exercem os seus direitos. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p.9).

O supracitado, contribui para a definição dos dois primeiros objetivos que tracei para dar resposta a estas duas intencionalidades: i) Proporcionar às crianças vivências no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP); ii) Incentivar a criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório.

A MTP não só prevê que as crianças tenham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, como augura que essa construção seja feita através da resposta ao interesses das crianças. Para Katz e Chard (2009), um projeto trata-se de um estudo aprofundado de um tema. Na visão destas autoras, através da realização de um projeto, é feita uma investigação que permitirá responder a perguntas colocadas pelas crianças.

Penso que ao trabalhar através desta metodologia, os conhecimentos que as crianças adquirem são mais significativos (por estarem estreitamente ligados com os seus interesses) e a sua curiosidade e ímpeto exploratório são estimulados através da oportunidade de responderem às dúvidas que têm acerca de determinado assunto, pois “A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (Folque, 1999 p.7). Para além disto, esta metodologia facilita a construção articulada do saber o que é essencial na educação de infância (Vasconcelos et al., 2011). Através da utilização desta metodologia, o educador promove o papel ativo do grupo na construção de conhecimentos transversais e significativos para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que acompanha porque “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e registam a informação: desenham, . . . fazem construções” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 16).

Procurei que também a criatividade fosse estimulada através de propostas de atividades em que as crianças se podiam exprimir livremente, pois “A criatividade não se ensina, temos de proporcionar situações de criatividade . . .” (Vecchi citado por Lino, 2013, p.124). Penso que a criatividade é crucial para o desenvolvimento das crianças e é dever do educador estimulá-la, visto que, “Não conhecemos os desafios que as crianças com as quais estamos a trabalhar enfrentarão, quando forem adultas, mas sabemos que, de modo a vencer estes desafios, as crianças têm de ser criativas” (Duffy, 2004, p.131).

Através da utilização da MTP, foi possível dar resposta a outro dos objetivos que defini para esta intencionalidade: Promover o contacto e o (re) conhecimento do meio em que as crianças se inserem. Penso que esta exploração do meio envolvente, foi promotora de desenvolvimento e aprendizagem junto do grupo, uma vez que, “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). De acordo com estas autoras, é dever do educador tirar partido deste meio social no estímulo e apoio que planeia e que contribuirá, desta forma, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os últimos dois objetivos que defini para estas intenções são: i) Incentivar a expressão oral; ii) promover a cooperação, comunicação e respeito entre pares. Aquando da elaboração da caracterização das crianças do grupo, observei que este era um grupo, que na sua maioria, era pouco participativo nas conversas de grande grupo e que muitas crianças tinham, ainda, algumas dificuldades e comprometimentos no que respeita à expressão oral. Como tal, ao longo de todo o estágio procurei, por meio de questionamento estratégico, que as crianças falassem acerca das suas produções, de histórias contadas por mim ou pela docente cooperante, o que tinham descoberto com as suas pesquisas, o que pensavam acerca de determinado assunto, entre outros. Acredito que este incentivo da expressão oral é essencial, uma vez que, “Quem comunica compreende melhor, porque para se fazer entender pelos ouvintes, é obrigado a descrever o trabalho que realizou, como o fez e os instrumentos utilizados” (Soares, 2000, p. 26). Ao longo do estágio fui observando algumas alterações no comportamento de muitas crianças: começaram, gradualmente, a participar mais e demonstravam prazer em mostrar as suas produções e falar acerca das mesmas.

Crianças que não participavam tanto em conversas de grande grupo, no início do projeto, como Car., Ti. e Mart. começaram a intervir mais nestas conversas, nas discussões durante as pesquisas e prontificavam-se mais para participar nas atividades. Estas crianças vinham mais vezes ter comigo para me mostrar as suas produções falando acerca das mesmas (para que eu pudesse escrever a legenda para depois colocar no livro de projeto). Isto faz-me pensar que talvez se sintam mais competentes e seguros em fazer partilhas desta natureza (Excerto de Reflexão Semanal, 12 a 16 de dezembro de 2016).

O que pretendia era levar as crianças a pensar acerca dos diversos assuntos que íamos abordando ao longo dos dias e acerca das diversas vivências que tinham ao longo do tempo no JI ou com as suas famílias. Atribuo a este estímulo do pensamento uma importância central na Educação de Infância, uma vez que “Para as crianças, pensar significa lembrar” (Vygotsky, 1991) e ao lembrar os assuntos vividos e abordados, as crianças adquirem conhecimentos que permanecerão na sua memória (Vygotsky, 1991).

Ao longo do estágio, tanto no projeto como em outras atividades que propus, procurei incentivar as crianças a trabalhar em pequenos grupos existindo uma partilha de propósito e enfoque entre indivíduos (Vasconcelos, 1997). Atribuo ao trabalho cooperativo entre crianças em contexto de JI, uma importância central para a sua aprendizagem e desenvolvimento porque, desta forma, é possível existirem

intercâmbios sociais, emocionais e cognitivos (Vasconcelos, 1997) o que enriquece as suas vivências. Segundo Niza (1997) as crianças envolvidas nestes processos de aprendizagem cooperativa, desenvolvem imagens mais positivas de si próprias, aprendem a interagir em situações sociais e revelam maior sentimento de realização. Tive oportunidade de observar diversos comportamentos cooperativos entre pares, num processo de *Scaffolding* (Vasconcelos, 1997) que surgia de forma natural entre os elementos dos grupos formados. Estes pequenos grupos eram etariamente heterogéneos o que acredito ter sido positivo para as crianças, uma vez que, os pares mais experientes auxiliavam aqueles que tinham mais dificuldades a levar a cabo determinada tarefa (Vasconcelos, 1997). Através desta cooperação, penso que também o respeito entre pares foi incentivado. Isto porque, para que conseguissem levar a cabo as suas tarefas, as crianças tinham que comunicar entre si, respeitar os momentos de intervenção dos colegas do grupo e as suas opiniões acerca do trabalho a ser desenvolvido.

Enquanto orientava Gon. a escrever algumas palavras no livro, Dan. recortava imagens para colarmos no mesmo. Shir. observa Dan. e ao detetar dificuldades a recortar por parte do par, ajuda-o mostrando-lhe como se faz. Dan diz: Inês, depois vamos precisar de um menino para colar estas fotografias no livro. Dav diz: Eu quero colar! Dan. responde: Sim, eu recorto e tu colas, pode ser Inês? Respondo: Sim, parece-me bem. Então vocês recortam e colam os dois enquanto eu e o Gon. escrevemos as frases que vocês disseram. Dan. diz: Sim, assim estamos a trabalhar em equipa como os Bombeiros não é Inês? Respondo: Sim, estamos. Por isso é que fizemos os grupos para o projeto, para todos trabalharmos em equipa. Dav diz: Eu gosto de trabalhar em equipa. (Nota de Campo, 06.12.2016).

As estratégias definidas para responder a estes objetivos foram: i) Pensar momentos de aprendizagem e desenvolvimento integradores das diversas áreas do saber; ii) Utilizar o meio como recurso educativo; iii) Propor atividades de grande e pequeno grupo nas quais as crianças cooperem para atingir um fim comum; iv) Proporcionar às crianças momentos de expressão das suas ideias, conhecimentos, descobertas e trabalhos elaborados.

Por fim, a última intencionalidade definida é a seguinte:

- ✓ Contribuir de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esta intenção assenta na visão das autoras Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) de que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são vertentes indissociáveis nos processos educativos que ocorrem em contexto de JI. Assim, ao longo da minha

prática pedagógica, procurei sempre partir daquilo que conhecia acerca do grupo e de cada criança que acompanhava, bem como daquilo que cada criança já sabia, para pensar e planejar momentos que contribuíssem de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem junto das crianças. Ou seja, através da observação das especificidades, necessidades e interesses do grupo fui planejando e adequando a minha intervenção e acredito que, desta forma, é possível que o educador desenvolva um trabalho com maior qualidade, uma vez que

Num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Convido o leitor a consultar a Tabela B5 em Anexo B, para que seja mais perceptível a interligação entre os diversos elementos orientadores da minha prática pedagógica: intencionalidades, objetivos e estratégias.

- **Com as famílias**

Estou convicta de que o trabalho com as famílias assume uma importância central no trabalho de um educador dado que “Quando a família e a escola mantêm boas relações as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (Polonia & Dessen, 2005 p. 304). Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo em que a instituição se insere, entende-se que, de acordo com o PE, estas famílias são, na sua maioria, famílias pouco interessadas e participativas no processo educativo dos seus educandos. No entanto, gostaria de acreditar que se a comunicação e o envolvimento das famílias forem feitos de forma a promover trocas positivas entre a escola e as famílias, se promoverem bons momentos entre pais e filhos fazendo com que todos se sintam competentes e importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos existirão pensamentos e atitudes que se poderão alterar.

Desta forma, defini como intencionalidades na minha intervenção, no âmbito do trabalho com as famílias:

- ✓ Privilegiar a comunicação com as famílias.
- ✓ Promover o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças.

Considero essencial que o educador perceba que “Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p.329). Sabemos que as crianças não se desenvolvem e aprendem apenas nos contextos de educação de infância. Estes processos de aprendizagem e desenvolvimento acontecem, também, no meio familiar em que a criança se insere (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Como tal, “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9). Ou seja, acredito que as famílias são detentoras de conhecimentos privilegiados acerca dos seus educandos (Hohmann & Weikart, 2004). E se estes conhecimentos forem partilhados com as equipas educativas, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças poderão ser potenciados através de intervenções estratégicas que são enriquecidas pelos contributos, tanto das equipas educativas, como das famílias, em articulação. Assim, penso que “as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças” (Castelão, Pinto & Fuertes, s.d., p.77).

Para além da importante comunicação entre a escola e as famílias, atribuo também muita importância à participação das famílias em atividades letivas. Penso que o educador deve servir-se dos talentos dos pais e das suas potencialidades para promover experiências positivas e significativas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.329). Isto porque “Os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos”

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29). De acordo com as autoras, é importante que sejam planeadas estratégias diversificadas para que todos participem. Ainda de acordo com as mesmas autoras, deverão ser pensadas estratégias para que todas as crianças vejam representados os contributos das suas famílias. Penso que estas vivências contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças porque, por terem valor relacional e afetivo, tudo se tornará mais significativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29).

Como forma de envolver as famílias no projeto, convidei alguns pais e mães a virem ao JI falar acerca da sua profissão e fazer uma atividade com o grupo. No entanto, pretendia que todas as famílias tivessem oportunidade de participar, mesmo que fosse de outras formas. Como tal, foi posto (esta semana) a circular pelas famílias um livro que tem por objetivo que os pais coloquem nas páginas do mesmo o seguinte: A profissão que os filhos gostariam de ter no futuro e uma breve pesquisa feita com as crianças acerca dessa profissão. Posteriormente os pais poderiam fazer com os filhos ilustrações do que estava escrito no texto. Para além disto, foi também enviado para casa um pedido para que os pais recolhessem material reciclado como contribuição para a elaboração da nossa maqueta do bairro e das profissões que lá encontramos. Neste recado, foi ainda pedido aos pais para que, se possível, construíssem com os seus filhos um fantoche (feito de material reciclado) como contribuição para que as crianças os pudessem utilizar, no fantocheiro que estou a construir. Previ que poderiam haver crianças que não tivessem oportunidade de construir estes fantoches. Foi planeado que serão utilizados os materiais de desperdício cedidos por todos para que essas crianças possam construir o seu fantoche em contexto de sala. Previ estas diferentes formas de participação, uma vez que, “O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28). (Excerto de Reflexão Semanal, 28 de novembro a 2 de dezembro de 2016).

- **Com a equipa educativa**

De acordo com Sousa, Campos e Ramos (2001), o trabalho em equipa é um indicador de qualidade em qualquer organização. Este afigura-se, portanto, como indispensável e constitui um meio de autoformação em que adultos e crianças beneficiam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Como tal, as intenções que defini para o trabalho com a equipa educativa foram as seguintes:

- ✓ Estabelecer uma relação de cooperação, respeito e partilha de conhecimentos com a equipa educativa;
- ✓ Promover o envolvimento da equipa na planificação e dinamização das atividades propostas.

Relativamente à primeira intenção, era para mim importante o estabelecimento desta relação com a equipa educativa para que o meu trabalho tivesse mais qualidade e

as minhas aprendizagens, ao longo do estágio, fossem mais significativas. Desta forma, procurei inserir-me na equipa cooperando com a mesma em todos os momentos da rotina diária. Com o passar do tempo, comecei a sentir-me como elemento da equipa o que foi, para mim, muito importante. Procurei, também, basear esta relação no respeito pela individualidade de cada elemento e na partilha de saberes que se afigurou extremamente formativa. Através desta comunicação íamos trocando ideias, conhecimentos, a equipa ia-me fazendo críticas construtivas. Desta forma, a equipa ia contribuindo para a minha planificação que era pensada e discutida em conjunto.

No final de cada semana eu e a docente cooperante, bem como a educadora responsável pelo Projeto das Artes, reunimos no sentido de planificar a semana seguinte. Discutimos e propomos ideias de novas atividades a desenvolver com as crianças, bem como, a organização da semana seguinte. Para além disto, acabamos por fazer, também, um balanço da semana que passou. (Excerto de Reflexão Semanal, 17 a 21 de outubro de 2016).

Para além disto, incluí a equipa na dinamização das atividades que ia propondo, o que foi enriquecedor não só para mim como para as crianças que, desta forma, tinham um apoio mais individualizado. Penso que estas intencionalidades foram pertinentes, uma vez que vão ao encontro dos compromissos definidos pela APEI na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), na medida em que, procurei “Partilhar informações relevantes”; “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”, bem como “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminação”.

2.2 Planificação da Ação

Definidas as minhas intenções para a ação, chegou a altura de iniciar a fase de planeamento da intervenção. O planeamento é, tal como a avaliação, essencial em educação (Portugal, 2012), porque

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Como tal, antes de iniciar o planeamento da minha intervenção preocupei-me em me informar acerca do desenvolvimento de crianças das idades que iria acompanhar ao longo da PPS II. Para além disto, procurei informar-me, também, acerca das especificidades do grupo e de cada criança. Estou convicta de que o planeamento deve ser feito com base no potencial e desenvolvimento do grupo. Existe, ainda, uma estreita relação entre a avaliação e o planeamento, que é central para que exista qualidade na resposta educativa, uma vez que “Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formular «pontos de atenção» e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (Portugal, 2012, p.598). Só a partir do momento em que recolhi todas estas informações é que comecei a pensar e a planear a minha intervenção. Foram o planeamento e a recolha de informações explicitada na Caracterização para a Ação que me foram permitindo conferir mais qualidade às intervenções que fazia, quer fosse em contexto de atividades estruturadas e livres ou nos restantes momentos das rotinas diárias.

Tendo isto em conta o supracitado, comecei por planificar atividades mediante as necessidades que observava no grupo. Como por exemplo, no início do estágio detetei que muitas crianças do grupo não sabiam, ainda, o nome das cores, outras mostravam interesse em misturar cores para perceber que novas cores conseguiam produzir e outras, ainda, mostravam muito interesse em atividades que se relacionassem com a Expressão Artística e com a manipulação de variados materiais para fazer as suas produções. Como tal, planifiquei, ao longo do estágio, diversas atividades que respondiam a estes interesses e necessidades do grupo como se pode verificar através das planificações apresentadas em Anexo D. Foi também implementado um projeto que seguiu a MTP. Este projeto surgiu de um interesse manifestado por todo o grupo e considero ter sido um contributo decisivo para que pudesse dar resposta às intencionalidades definidas, nomeadamente no que concerne à promoção de processos de aprendizagem ativa e incentivo do ímpeto exploratório do grupo; vivências e aprendizagens de carácter transversal às diversas áreas do saber e à promoção da igualdade de oportunidades de forma inclusiva. Para que esta questão fique mais

perceptível para o leitor, convido-o a consultar um documento acerca da implementação do projeto em Anexo C.

As planificações foram sempre elaboradas em conjunto com a docente cooperante. Juntas, discutíamos sugestões numa perspetiva de complementaridade que enriqueceu as minhas intervenções e a formação da minha identidade enquanto futura educadora no que ao trabalho em equipa diz respeito. Assim, procurávamos sempre que houvesse comunicação no sentido de enriquecer e complementar o trabalho a ser desenvolvido por todos os elementos da equipa educativa. Estas planificações eram sempre vistas como mutáveis e permeáveis às sugestões das crianças ou novos temas emergentes ao longo dos dias:

Estamos a abordar o cubismo. Emerge uma conversa relativa à minha idade e à idade da docente cooperante. A maioria do grupo pensa que eu sou mais velha que a educadora da sala, porque sou mais alta. Referem que eu tenho 13 anos e a docente 12. Ao detetar este interesse no grupo, optámos por adiar algumas das atividades planificadas para aquele dia e decidimos medir cada uma das crianças do grupo marcando em pedaços de papel de cenário a altura de cada um. Durante esta atividade foi ainda possível comparar a altura de crianças que sendo mais velhas, são mais baixas que algumas mais novas e vice-versa, o que penso ter sido um contributo para desmistificar esta questão. (Nota de Campo, 17.01.2017).

As planificações semanais e diárias permitiram-me organizar a minha intervenção e facilitaram a preparação prévia das dinamizações. Ou seja, estes foram documentos essenciais à organização das intervenções que fiz, permitiram que houvesse um registo dessa mesma intervenção e conseqüente análise da sua qualidade. Desta forma, considero que havendo um planeamento prévio (mesmo sendo mutável e flexível) é possível, ao educador, conferir mais qualidade às suas intervenções, uma vez que as estratégias, materiais e objetivos de determinada intervenção ficam registados e organizados de forma a que a sua consulta seja facilitada e a prática tenha mais intencionalidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

2.3 Processos de Avaliação

A avaliação das crianças é, para mim, um elemento central e decisivo para que as práticas do educador tenham a maior qualidade e adequação possíveis, pois “na educação de infância a avaliação serve, fundamentalmente, para atuar, para tomar decisões educativas em relação à criança, ao currículo e à intervenção educativa”

(Parente, 2006, p.6). Ou seja, a avaliação fornece, ao educador, informações preciosas para que possa pensar e planejar as suas intervenções pedagógicas de forma adequada ao grupo de crianças que acompanha, bem como às especificidades de cada criança enquanto ser individual e único (Parente, 2006). Para Portugal (2012b, p.594), a avaliação constitui “um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende . . . ou resolve problemas”. Como tal, foram diversos os instrumentos que utilizei para proceder a essa avaliação: Notas de campo, fotografias, filmagens e reflexões de atividades em que avaliei a minha prática e as crianças.

A avaliação do **grupo de crianças** teve um caráter contínuo. Foi feita uma primeira avaliação na qual foram detetadas necessidades e interesses do grupo. Partindo desta avaliação inicial foram definidas as intenções para a ação e iniciou-se o processo de planificação da intervenção. No entanto, ao longo de toda a PPS II fui avaliando o grupo, no sentido de verificar novas evoluções no desenvolvimento das crianças, novas aprendizagens, novos interesses e necessidades. Da avaliação resultavam novas ideias de intervenção e adequação da prática pedagógica:

Existe uma criança (Mart.) que tem muitos comprometimentos ao nível da motricidade global. É uma criança pouco interessada, pouco curiosa e esforçada. Talvez fosse importante dar-lhe um apoio mais individualizado, mais reforço positivo e motivação ao longo das atividades, bem como investir em desafios de motricidade. (Nota de Campo, 04.10.2016)

Dav. já manipula bem o tubo de cola e já espalha a cola de forma homogénea na superfície que quer colar. No entanto, ainda tem dificuldade no recorte. Talvez fosse importante desafiá-lo a recortar algumas imagens ou desenhos dos pares para o próximo registo no livro de projeto (Nota de Campo, 28.11.2016).

Di. já não se interessa tanto pela exploração sensorial das tintas e da digitinta, começa a interessar-se mais por desenhos numa folha (já começa a desenhar a figura humana e já faz tríade para pegar nos lápis), a intencionalidade deixou de se focar tanto na exploração do material (riscando a folha e experimentando diferentes materiais: lápis de cor, lápis de cera e canetas) e parece já ter a intencionalidade de representar pessoas ou acontecimentos embora ainda não verbalize o que está representado. Talvez fosse importante começar a questioná-lo e registar o que diz relativamente às suas produções, bem como, intensificar as oportunidades que tem de fazer desenho ou pintura livre. (Nota de Campo, 13.12.2016).

Assim, as notas de campo de cariz descritivo e analítico, em conjunto com as fotografias e filmagens, permitiram-me verificar alterações evolutivas no comportamento das crianças (e.g. complexificação do repertório linguístico e

construção frásica, das interações entre pares, dos comportamentos de jogo simbólico) e fazer as reflexões de atividades que, tendo por base indicadores específicos de desenvolvimento definidos nas planificações, me permitiram fazer uma avaliação mais detalhada ao longo do tempo. Todas estas informações ajudaram-me a pensar, adequar e planear a minha intervenção para que esta contribuísse de forma positiva e significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que acompanhava.

Para proceder à **avaliação das intenções** recorri às minhas reflexões de atividades (cf. Anexo B, Tabela B7), nas quais refleti acerca da minha atitude, das reações das crianças, bem como do cumprimento (ou não) das intencionalidades, objetivos e estratégias a que me propunha. Também as reflexões semanais e notas de campo foram um contributo para esta avaliação do processo de intervenção que consistiu também, inevitavelmente, num processo de **autoavaliação**:

Na sessão de movimento de hoje comecei por ser eu a sugerir diferentes formas de deslocamentos. No entanto, algumas das crianças do grupo (Cam., Shir. e Ru.) sugeriram outras formas. Optei por aceitar essas sugestões e percebi que em sessões seguintes será pertinente convidar o grupo a sugerir jogos ou tarefas que gostassem de fazer, uma vez que até agora não me tinha apercebido da importância de o fazer e da capacidade que as crianças têm de fazer sugestões pertinentes. (Nota de Campo, 13.10.2016).

O trajeto a ser feito poderia ter sido pensado e delineado com as crianças e se tivéssemos mais tempo poderiam ter sido elas que, ao longo do percurso, marcavam no mapa as profissões que iam descobrindo. Em vez disso esta marcação era feita com apenas uma criança de cada vez. No entanto, esta informação será partilhada com o restante grupo. Noutra oportunidade as crianças poderiam ser divididas por grupos (os do projeto) e cada grupo poderia ficar responsável por registar no mapa onde se localiza determinada profissão, bem como por fazer perguntas aos profissionais que se encontrassem naquele local. O registo seria feito pelos adultos e, posteriormente, na sala de atividades as crianças partilhariam as informações recolhidas por cada grupo. (Excerto de Reflexão de Atividade, 23.11.2016).

À medida que as suas vivências se diversificavam, o grupo acabou por estar tão envolvido no processo, que cada elemento já sabia qual a sua função. As crianças começaram a sugerir tarefas a ser levadas a cabo por elas mesmas ou pelo grupo, sugeriram técnicas de pintura entre outros processos para levar a cabo a maquete que construímos. Ou seja, o meu papel orientador foi diminuindo e o papel ativo do grupo nas decisões e na elaboração das tarefas foi-se intensificando. . . No entanto, gostaria de referir que o meu papel orientador e mediador do projeto nunca desapareceu, apenas se foi adaptando às necessidades que detetava no grupo num processo de *Scaffolding* e atuação na *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygostky citado por Vasconcelos, 1997) das crianças que acompanhava. . . Penso que um dos principais aspetos positivos deste projeto foi ter conseguido definir pedagogias diferenciadas e tarefas que permitiram que todas as crianças do grupo tivessem uma participação ativa. Assim, findado o projeto, podem ouvir-se as crianças a dizer o que cada uma delas fez *de forma orgulhosa*. Este foi um aspeto que, para mim, teve uma importância extrema. Isto porque, na fase inicial do projeto pensei que seria difícil incluir todas as crianças do grupo e que principalmente as crianças

de 3 anos teriam dificuldade em levar a cabo muitas das tarefas. No entanto, mais uma vez, estava enganada. A distribuição de tarefas (quer fosse feita por mim ou pelas crianças) foi feita de forma a que todos tivessem oportunidades variadas de participação. As crianças eram desafiadas de acordo com as suas competências o que as fazia sentir-se capazes e competentes nos contributos que davam para o produto final feito por todos. (Excerto de Reflexão Semanal, 12 a 16 de dezembro de 2016).

Ao longo de toda a PPS II fui fazendo reflexões semanais que se focavam em vários aspetos da minha prática. Todas as semanas surgiam temas que me suscitavam dúvidas ou curiosidades. Como tal, em todas as reflexões semanais foquei-me em determinado tema (refleti acerca de temas como a relação que o educador estabelece com as crianças, a importância da utilização do meio como recurso educativo, a implementação da MTP, entre outros). Estas reflexões permitiam-me, não só, refletir acerca dos temas, dando resposta às minhas dúvidas e curiosidades, como também, construir conceções e visões pessoais acerca da intervenção em contexto de JI e de quais as atitudes que penso serem indispensáveis para um futuro educador. Através destas reflexões semanais fui refletindo acerca das minhas atitudes aquando das intervenções o que me permitia, em conjunto com as críticas construtivas que a educadora ia fazendo, ir adequando a minha prática com as crianças.

Ao analisar estas reflexões, bem como ao refletir acerca de toda a minha intervenção, penso que dei resposta às intencionalidades que tinha definido para o grupo através, não só das atividades propostas, bem como através das minhas atitudes e ações ao longo dos vários momentos da rotina. Penso que a minha intervenção teve resultados positivos junto do grupo tendo sido promovidos momentos significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Também em relação às intenções que defini para a equipa e para as famílias, penso ter dado resposta a todas. No entanto, relativamente à participação das famílias gostaria que esta tivesse sido mais intensa e variada. Apesar disso, foram feitas algumas atividades que contaram com a participação de alguns pais e foram construídos materiais com a sua contribuição o que foi, para mim, bastante positivo.

Relativamente à **avaliação aprofundada de uma criança**, elaborei um portefólio individual para uma das meninas do grupo (cf. Anexo D, p.286). As entradas deste portefólio encontram-se organizadas por Áreas de Conteúdo. Cada folha deste documento corresponde a uma entrada datada. Em cada entrada é feita, pela criança,

uma descrição e análise de uma situação (ilustrada com uma ou mais fotografias) dessa mesma situação e posteriormente é feita, por mim, uma análise relativa ao que ficamos a saber acerca do seu desenvolvimento. Todas as situações e produções presentes no portefólio foram escolhidas pela criança. A elaboração deste portefólio foi, para mim, importante, uma vez que permitiu que conhecesse melhor este método de avaliação. Penso que é um método muito eficaz porque, desta forma, as evoluções e aquisições da criança ficam registadas e organizadas cronologicamente, bem como são discutidas e detetadas pela própria criança. Esta é uma forma pertinente de envolver o sujeito no seu próprio processo de avaliação. Com isto percebi que o portefólio pode ser não só uma ferramenta de avaliação da criança, mas também uma oportunidade importante para que o educador conheça as especificidades das crianças que acompanha. Penso, ainda, que é uma forma de avaliação muito completa, uma vez que “O portefólio, cujo principal objetivo é documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários e reflexões, etc., que representem o que a criança tem feito ao longo do tempo, é um procedimento que pode contribuir de forma positiva para a colaboração entre educadores e pais ao nível da avaliação da criança” (Parente, 2006, p.7). Esta questão transporta-nos para a cooperação entre pais e educadores na elaboração deste elemento de avaliação. Acredito que “Os pais não podem ser apenas vistos como recetores de resultados da avaliação mas também como participantes de forma colaborativa no processo” (Parente, 2006, p.6). Ao longo da elaboração do portefólio da Let pedi à mãe, por diversas vezes, que participasse na construção do mesmo, no entanto, a mãe acabou por nunca participar o que penso ter empobrecido o documento. Estou convicta de que as famílias são detentoras de conhecimentos únicos, muito importantes acerca das crianças e têm o direito de participar no processo educativo dos seus educandos conferindo-lhe, em articulação com as equipas educativas, mais qualidade (Hohmann & Weikart, 2004).

3. O OBJETO COMO ELEMENTO DO JOGO SIMBÓLICO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Logo desde o início da PPS II pude observar que as crianças do grupo, brincavam muito através do jogo simbólico. Este foi um tema que me despertou

diversas curiosidades, motivou-me a querer saber mais e a investigar. Assim, a pergunta à qual pretendi responder com a investigação que levei a cabo foi: “Os objetos são importantes nas interações das crianças quando brincam através do jogo simbólico?” Posto isto, neste ponto começarei por apresentar a revisão da leitura acerca da problemática. Posteriormente explicitarei o roteiro ético e metodológico da investigação desenvolvida, bem como apresentarei a análise de dados recolhidos ao longo da PPSII.

3.1 Revisão da literatura acerca do Jogo Simbólico

“Todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam” (Boal, s.d., p.3).

A emergência do jogo simbólico

O jogo simbólico é uma atividade espontânea que está muito presente nas brincadeiras das crianças e em todos os momentos do seu dia (Costa, 2003). No entanto, a partir de que idades começa este tipo de jogo? Parece existir alguma discordância entre autores relativamente a esta questão. Para Piaget (1975) é a partir dos dois anos de idade que a criança entra na fase a que o autor chamou “Imitação representativa”. No entanto, Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) dizem-nos que muitos investigadores demonstraram que as conclusões de Piaget tendem a subestimar o conhecimento e habilidades das crianças. Por exemplo, os mesmos autores referem que as habilidades percetuais dos mais pequenos se desenvolvem mais cedo do que Piaget acreditava. Já Guimarães e Costa (1986) referem que este tipo de jogo surge a partir dos três anos de idade. Não obstante, para Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) o jogo simbólico é referido como atividade que se verifica em crianças desde os dois anos de idade. De acordo com estes autores, as crianças começam por imitar comportamentos que observam naqueles que as rodeiam e que com elas interagem. Ou seja, é nesta altura que começa a emergir o pensamento simbólico e este advém de uma necessária socialização com o outro que atua na sua *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1991). Para Courtney (2003), o jogo dramático é um processo de socialização por excelência e, é através de vivências no âmbito deste tipo de jogo que o ser humano aprende a viver numa civilização. Ainda de acordo com o mesmo autor, este tipo de jogo é condicionado “pela idade, experiência prévia, inteligência, maturidade

física e social, natureza material do brinquedo, o jogo é essencialmente a manifestação superficial do inconsciente” (p.82). Assim, o jogo simbólico dá-nos a conhecer o relacionamento e percepção que determinada criança tem, no mundo que a rodeia e, facilita a inserção da criança no mesmo (Courtney, 2003).

De acordo com a visão de Courtney (2003) o jogo simbólico tem origem numa ansiedade de atividade lúdica que é instintiva e, tem ainda, tendência para processos imitativos que se focalizam numa “dramatização de atividades adultas” (p.22) tornando-se, desta forma, uma preparação para a vida futura. Ou seja, para este autor, brincando as crianças vão aprendendo o que farão de forma séria no futuro. O autor recorre à visão de Groos: a imitação tem um papel central neste tipo de jogo e na aprendizagem do ser humano acerca da vida, sendo que o ser humano é um animal imitativo por excelência. Para o autor, as vivências no âmbito do jogo simbólico são determinantes para o desenvolvimento da inteligência, sendo que a imitação do outro, assume um papel importante (ainda que não seja determinante) para a construção dessa mesma inteligência. Courtney (2003) referencia que é importante que as crianças tenham oportunidade de levar a cabo esta socialização através do jogo simbólico dado que,

brincar juntas significa partilhar uma vida de fantasia. Através do jogo as crianças contam umas às outras, essas verdades da fantasia. Ao serem compartilhadas, essas verdades íntimas se tornam realidades, passando a ter perspectiva própria, e as crianças se tornam pessoas reais, umas aos olhos das outras (p.82).

É também por volta dos dois anos de idade que a criança adquire a capacidade de simbolizar (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers 2014). Ou seja, ela é capaz de utilizar um objeto para simbolizar outro (Lourenço, 2005). Esta competência é uma componente crítica da cognição e envolve substituições no pensamento (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers 2014). Ainda de acordo com os mesmos autores, é devido à aquisição destas competências que posteriormente a criança será capaz de fazer cálculos mentais ou aprender a ler. Isto porque o exercício deste tipo de jogo simbólico estimula a capacidade que a criança tem de resolver problemas prevendo soluções para os mesmos ou de antecipar relações de causa-efeito (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers 2014). Courtney (2003) ressalva a ideia de que para Spencer, a forma de jogo

simbólico depende do nível de desenvolvimento do jogador. Assim, “uma progressiva complexidade de formação estrutural trás uma progressiva diversidade do comportamento lúdico” (p. 23). Para este autor, o pensamento simbólico e simbolismo inconsciente são inerentes ao jogo dramático porque são a base para que o mesmo aconteça sendo que, este tipo de jogo, é uma forma de a criança “ordenar a realidade de acordo com o pensamento simbólico do seu inconsciente” (p.80).

Imaginação e criatividade como elementos do jogo simbólico

Este tipo de jogo requer imaginação e criatividade por parte das crianças. Para Courtney (2003), “A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do «acadêmico»” (p.57). Este autor ressalva a ideia de Freud e Burton que consideravam que este tipo de jogo é uma forma essencial para que as crianças exercitem a sua imaginação e aprendam a dominar o meio em que agem e a vida em geral, sendo esta uma forma, por excelência, de aprender. No entanto, esta imaginação e criatividade surgem de forma natural, a criança é livre de ser o que quer, estar onde quer e fazer o que quer. Sem limitações, obrigações ou imposições. Desta forma, “o jogo é, para a criança um modo privilegiado de expressão que permite um grande investimento do ponto de vista do imaginário” (Francas, 2003, p.10). Ao encorajarmos este tipo de jogo, ao darmos oportunidades para que as crianças o utilizem e explorem de forma livre “Estamos a aumentar as oportunidades que tem de estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar novos significados” (Duffy, 2004, p.131). Assim, o jogo simbólico assume um papel central na vida dos mais pequenos (Serrão & Carvalho, 2011).

O jogo simbólico como espelho de uma realidade pessoal e social

No entanto, para além de situações imaginadas, as crianças transportam para as suas brincadeiras de jogo simbólico, diversos conhecimentos que já adquiriram acerca da vida e do mundo que as rodeia. Esta aquisição de conhecimentos é feita, muitas vezes, através da observação dos outros (pais, pares, irmãos, tios, avós, entre outros). Assim, “O jogo e as actividades dramáticas significam uma possibilidade de experimentação do Eu através do outro” (Martins, 2002, p. 54). Ao brincarem com os pares através da imitação desses mesmos comportamentos dão-se tocas biunívocas. As

crianças vão construindo e transmitindo novos conhecimentos aos pares que com elas brincam, uma vez que, “Ao imitar, as experiências dos outros virão enriquecer as suas e vice-versa” (Gauthier, 2000, p. 11). Desta forma, o jogo simbólico assume, muitas vezes, uma vertente de socialização que contribui grandemente para a aquisição de competências sociais por parte dos mais pequenos (Serrão & Carvalho, 2011). Assim, através deste tipo de brincadeira, as crianças interpretam o mundo, as situações, a realidade em geral e vão construindo conhecimentos pessoais únicos porque

A brincadeira da criança está próxima da realidade e é a forma que ela tem de se inserir como sujeito da sociedade em que vive. Isso quer dizer que a atividade lúdica (com jogos de faz-de-conta) não deve ser esvaziada de conteúdo (Marega & Sforzi, 2009, p.9).

No entanto, como referido, este conjunto de conhecimentos relativos à realidade é pessoal e único. Estes conhecimentos são fruto de uma construção que nunca será igual para duas crianças, mesmo que tenham a mesma idade, contextos familiares similares ou contextos sociais iguais. Podemos, portanto, definir o jogo simbólico como sendo:

atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua visão criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento (Sousa, 2003, p.31-32).

O papel dos objetos no jogo simbólico

Enquanto utilizam o jogo simbólico nas suas brincadeiras, as crianças servem-se, muitas vezes de objetos que, em Expressão Dramática, são chamados *objetos indutores* (Martins, 2002). As crianças tanto os utilizam atribuindo-lhes os seus significados reais, como lhes atribuem novos significados. Ou seja, o objeto é um elemento importante no jogo simbólico. Isto porque, “A representação surge a partir das experiências que as crianças têm com objetos, pessoas e acontecimentos reais” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 477). No entanto, ele pode assumir variados significados e funções quando

manipulado por uma criança porque “(...) as crianças conseguem separar os objetos e as ações dos seus significados, no mundo real e lhes dão novos significados” (Duffy, 2004, p. 131). Esta capacidade é determinante para o desenvolvimento dos mais pequenos. Isto porque, segundo Duffy (2004, p.131), “Dela deriva o entendimento de abranger outras formas de representação simbólica, tal como a linguagem escrita e a matemática”. Ainda de acordo com a mesma autora, quando as crianças adquirem esta competência, elas começam a ser capazes de pensar de forma abstrata. Para além disto, este tipo de jogo “Ajuda-as a resolver problemas e a assumir o comando e isto promove a autoestima” (Duffy, 2004, p.131). Para Pereira e Lopes (2007), existem diversas razões que fundamentam a necessidade de prestarmos mais atenção à arte de criar e recriar realidades através de objetos e entre essas razões encontram-se destacadas, para estes autores, as educativas. Estes autores realçam a visão de Donald B. Elkonin afirmando que é através da manipulação e utilização do objeto que “o ser humano vai construindo o mundo e ganhando autonomia diferenciando o eu, corporal e mental, dos outros” (p.13) e acrescentam, ainda, que este é um importante campo de investigação.

Assim, é importante que o educador tenha consciência de que “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de estereotipadamente, identificar uma maneira «correta» de o entender ou de sobre ele agir” (Hohmann & Weikart, 2004). Pereira e Lopes (2007) afirmam que as crianças devem ser levadas a construir objetos a ser manipulados, uma vez que, “Dessa forma a relação entre os sujeitos e os objetos com os quais os sujeitos jogam, aumenta em complexidade” (p.13). Para os autores esta construção estimula a criatividade e envolve uma aprendizagem permanente por parte do sujeito relativamente às mais diversas áreas do saber. É, ainda, importante que o educador tenha consciência de que, segundo Lee (citado por Courtney, 2003) as crianças que crescem tendo oportunidade de brincar, através do jogo simbólico, apresentam um desenvolvimento integral e mais satisfatório do que aquelas que não têm oportunidades variadas de o vivenciar.

Posto isto, é importante referir que é crucial que as crianças tenham muitas e variadas experiências no que concerne ao jogo simbólico sendo função do educador colocar à disposição dos mais pequenos, variados objetos, espaços e tempos, para que as

crianças possam ter experiências mais significativas e promotoras do seu desenvolvimento global. Assim, “Trata-se de pôr à disposição das crianças, instrumentos e técnicas que lhes dêem a possibilidade de utilizarem todos os seus meios de expressão” (Gauthier, 2000, p. 19).

3.2 Roteiro Metodológico

O objetivo deste estudo foi perceber qual o papel que os objetos desempenham no jogo simbólico levado a cabo por crianças em contexto de JI. De modo a responder à questão “Os objetos são importantes nas interações das crianças quando brincam através do jogo simbólico?”, estabeleci um roteiro metodológico para a investigação. Esta foi maioritariamente de tipo qualitativo, no entanto apresentou, também, traços que caracterizam uma investigação quantitativa. Como tal, poderá ser classificada, de acordo com Bryman (1995), como sendo uma investigação de natureza *híbrida*. Convido o leitor a consultar o esquema da Figura 1 para que se torne mais perceptível o roteiro metodológico desta investigação.

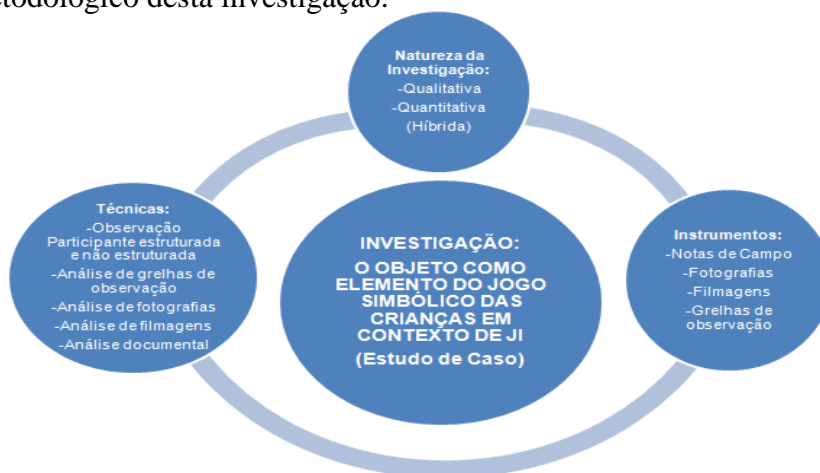


Figura 1. Esquema resumo da investigação

O método de investigação foi o Estudo de Caso. Este apresentou um cariz *descritivo* (Meirinhos & Osório, 2010), pois realizei uma análise descritiva de um fenómeno (o jogo simbólico) inserido no seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Meirinhos e Osório (2010), num Estudo de Caso, o investigador deve recolher informação proveniente de variadas fontes, o que permitirá o desenho de linhas convergentes de investigação que, por sua vez, constituem o processo indispensável de

triangulação dos dados. Como tal, utilizei variadas fontes de dados que irei especificar de seguida.

Relativamente à natureza qualitativa, esta foi utilizada com o objetivo de perceber os processos e interpretá-los no seu contexto, com vista a compreender melhor o fenómeno em questão (Serrano, 2004). Isto porque, “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p.49). Assim nesta investigação, utilizei algumas técnicas e instrumentos que, de acordo com Bogdan e Biklen (2013), se inserem nesta natureza qualitativa. São exemplos destas técnicas e instrumentos: a observação participante (estruturada e não estruturada), notas de campo, filmagens, fotografias e a respetiva análise.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), a observação participante é característica dos Estudos de Caso. De acordo com estes autores, o investigador integra-se no campo de investigação, o que lhe permitirá uma maior aproximação à realidade estudada. Utilizei este tipo de observação, uma vez que, enquanto estagiária estava inserida nas diversas esferas pedagógicas do contexto onde ocorria o fenómeno em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (2013), esta observação poderá ter uma variação no nível de participação do investigador. Assim, nesta investigação, existiu esta variação sendo que a minha participação era mais ativa nos momentos de observação não estruturada e menos nos momentos de observação estruturada. Na observação estruturada utilizei grelhas de observação (cf. Anexo B, Tabela B8). Estas grelhas eram preenchidas durante observações de 5 minutos e continham informações relativas ao número de crianças que exploravam determinada área, o que diziam, que objetos utilizavam e que comportamentos físicos tinham. Os espaços observados foram: a *casinha*, o recreio, a biblioteca e a área dos jogos. Foram preenchidas quatro grelhas, em quatro dias diferentes, o que resulta num total de quatro observações em cada espaço. Na observação não estruturada registei, no meu bloco de notas, notas de campo relativamente aos comportamentos das crianças enquanto brincavam através do jogo simbólico. As fotografias ilustraram essas notas de campo ou acrescentaram-lhes informação. As filmagens eram posteriormente transcritas e transformadas em notas de campo. O que se pretendia com a utilização destes instrumentos era a recolha de dados

relativos ao papel dos objetos e como estes influenciavam os comportamentos das crianças do grupo enquanto brincavam através deste tipo de jogo.

Outra das técnicas que utilizei para recolha de informação, foi a análise documental. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática em estudo, como instrumento é uma estratégia importante num Estudo de Caso porque “A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). O que se pretendia com esta análise documental era mobilizar o quadro teórico relativo à temática no sentido de contextualizar e entender melhor este tipo de jogo, bem como aplicar esses conhecimentos à observação e interpretação dos comportamentos das crianças contextualizando-os.

Através da utilização destas técnicas e instrumentos, pretendia “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 2013, p.51), uma vez que, a meu ver, não poderia investigar o jogo simbólico sem que considerasse as perspetivas das crianças. Isto porque, ele é uma produção das mesmas, um espelho da sua visão do mundo, dos seus conhecimentos acerca da vida. E, como tal, a sua investigação não poderia desligar-se das questões culturais, sociais e pessoais que caracterizam cada criança, bem como o grupo de crianças como categoria social com características culturais únicas (Tomás, 2011).

Relativamente à organização dos dados recolhidos, no caso das notas de campo, estas eram passadas para o meu computador onde as classificava por temas (com um código de cores para que fosse mais fácil identificar as notas respetivas ao tema) e organizadas cronologicamente. As fotografias e filmagens eram colocadas numa pasta do meu computador, reservada apenas para este tipo de registos, organizadas cronologicamente. Esta organização cronológica foi essencial para a investigação, uma vez que assim pude verificar se ocorreram alterações no comportamento das crianças ao longo do tempo.

A natureza quantitativa desta investigação deveu-se às grelhas que utilizei para a observação estruturada. Nestas, recolhi dados quantitativos relativamente ao número de crianças que exploraram determinado espaço e aos objetos que utilizaram. Estes dados quantitativos foram tratados estatisticamente através da análise de frequências que

resultou na elaboração de alguns gráficos e foram úteis para a minha investigação, uma vez que, “Os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação” (Bogdan & Biklen, 2013, p.194). Ou seja, o objetivo era o de que existisse uma *triangulação* (Meirinhos & Osório, 2010) entre os dados qualitativos e quantitativos, bem como, dentro de cada tipo de dados, com vista a uma verificação, variação e enriquecimento da informação recolhida, numa perspetiva de complementaridade (Meirinhos & Osório, 2010). Assim, “a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51).

3.3 Roteiro Ético

No que concerne aos comportamentos éticos, utilizei princípios definidos por Tomás (2011) e pela APEI (2012) na Carta de Princípios para uma Ética Profissional e fiz um cruzamento entre ambos na aplicação dos mesmos na prática como ilustra a Tabela B9 em Anexo B. Este processo de cruzamento fez-me refletir acerca da minha identidade enquanto futura educadora e, contribuiu para que repensasse quais os comportamentos eticamente corretos, mesmo aqueles que por vezes (erradamente) consideramos menos importantes. Contribuiu também para que, refletisse acerca dos valores que devem nortear a minha prática pedagógica. Este processo reflexivo é essencial uma vez que, existe “a necessidade de considerar essa reconstrução de conhecimento como um exercício intelectual complexo a exigir níveis avançados de flexibilidade como mediação de desempenhos pessoal e socialmente consequentes.” (Sá-Chaves, 2002, p.23).

3.4 Apresentação e Análise de Dados

Neste ponto irei apresentar a análise que fiz dos dados, fazendo um cruzamento entre as informações recolhidas.

Relativamente às notas de campo, apresento, de seguida um gráfico representativo da comparação entre a quantidade de observações em que, as crianças utilizavam objetos enquanto brincavam através de jogo simbólico e, aquelas em que não era utilizado qualquer tipo de objeto neste tipo de brincadeira.

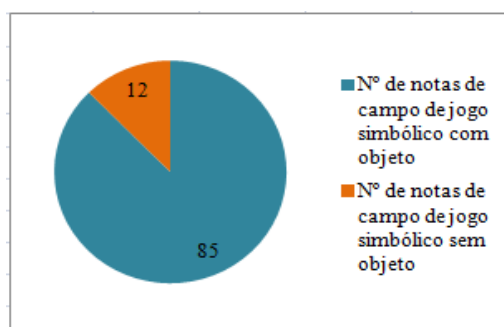


Figura 2. Número de notas de campo com a utilização de objeto e sem utilização de objeto.

Através da análise da Figura 2 fica claro que, de todas as notas de campo recolhidas, a grande maioria consiste em observações, nas quais as crianças utilizavam objetos enquanto brincavam através de jogo simbólico.

Outra das dimensões acerca da qual recolhi informações, prende-se com os locais em que as crianças utilizavam o jogo simbólico. Para a recolha destas informações, utilizei as grelhas de observação referidas no Roteiro Metodológico.

Relativamente ao número de crianças que exploravam determinado espaço e quantos objetos utilizavam, foram construídos gráficos que apresento seguidamente.

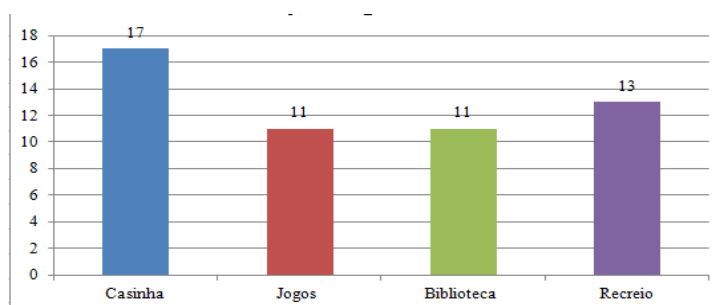


Figura 3. Número de crianças que exploram determinado espaço utilizando o jogo simbólico.

Ao analisar a Figura 3, podemos perceber que o espaço em que se dão mais interações através do jogo simbólico, é o da área da *casinha*. No entanto, percebemos ainda que, as crianças também utilizam este tipo de jogo nos mais diversos espaços que frequentam ao longo do dia. É também neste espaço que as crianças utilizam o maior número de objetos como demonstra a Figura 4:

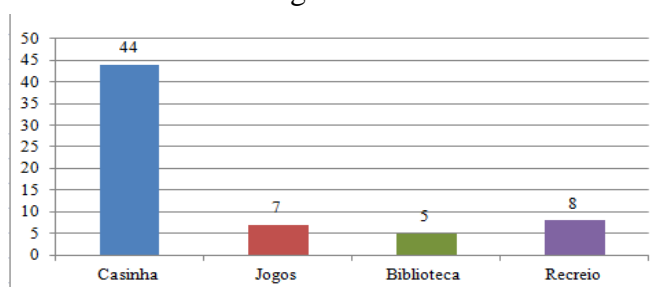


Figura 4. Número de objetos explorados em determinado espaço.

A Figura 4 indica que, as crianças também se servem de objetos nos outros espaços que exploram e nos quais, fazem interações através do jogo simbólico. No entanto, a disparidade entre valores demonstra que, de facto, a área da *casinha* é aquela em que as crianças utilizam maior número de objetos. Se colocarmos em evidência as informações dadas por ambos os gráficos entendemos que: as crianças brincam através de jogo simbólico em todas as áreas; a disparidade entre valores é superior quando nos referimos ao número de objetos utilizados do que quando nos referimos à área utilizada. Por exemplo: na Figura 3 relativa ao número de crianças que exploram determinada área podemos verificar que 17 crianças exploram a área da *casinha* e 13 exploram a área do recreio sendo que existe uma diferença de 4 crianças entre as duas áreas. Na Figura 4 relativa ao número de objetos explorados em determinada área verificamos que, na área da *casinha* são explorados 44 objetos e, na área do recreio são explorados 8 sendo que, existe uma diferença de 36 entre o número de objetos explorados em ambas as áreas. Ou seja, a quantidade de objetos de que as crianças dispõem em determinada área, não parece influenciar determinantemente a frequência de utilização/procura dessa mesma área para brincar através de jogo simbólico. Esta questão leva-me a colocar a seguinte pergunta: Que influência terá esta utilização/ acesso a muitos ou poucos objetos nos comportamentos das crianças enquanto brincam através deste tipo de jogo? Antes de responder a esta pergunta, vejam-se, na Tabela 2, algumas das notas de campo recolhidas ao longo do tempo.

Tabela 2

Exemplos de notas de campo com a utilização de objetos vs. exemplos de notas de campo sem a utilização de objetos

Com Utilização de Objetos	Sem Utilização de Objetos
Shir fala ao telefone, finge estar a chamar um canalizador para vir arranjar a cozinha. Ru toca à campainha da casinha. Shir. vai a porta e pergunta quem é. Ru diz que é o senhor que vem arranjar a torneira. Shir deixa-o entrar e ele começa a fingir arranjar o lava loiças. Utiliza ferramentas. (31.10.2016)	Is imita a educadora cooperante a chamar o grupo para voltar para a sala depois do recreio: Bate palmas e chama “Sala B! Vamos lá, o comboio vai partir, vai vai”. Bi e Lu juntam-se a ela fazendo um comboio. Andam pelo recreio a chamar outros meninos e zangam-se (imitando a docente) quando estes não se juntam a elas. (07.10.2016)
Cam coloca bata de médico e dirige-se com a mala de médico na mão até à mesa onde Shir dá comida a um bebé. Pergunta: já posso ouvir o coração do bebé. Shir diz que sim e que acha que o bebé está doente. Cam coloca estetoscópio nos ouvidos e passado um	Bi imita alguns comportamentos meus e da educadora cooperante a contar uma história a Is e Lu. Não utiliza livro para o fazer. (31.10.2016)

bocadinho diz que sim, o bebé está doente. Pega numa seringa e dá uma injeção no bebé dizendo: Pronto, agora já está bom mas tem que ir dormir. Shir coloca o bebé na cama. (22.11.2016)	
Chris prepara refeição. Coloca peixes e legumes num tabuleiro que posteriormente coloca no forno faz o barulho dos botões a mexer enquanto os manipula. No fogão coloca uma panela que vai mexendo e diz a Ri que está a fazer arroz e ao pegar na panela simula que está quente. (17.01.2017)	Dan, Let e Go andam pelo recreio a imitar animais, Mart aproxima-se e imita os seus comportamentos. Gatinham pelo chão e fazem sons de diferentes animais. (13.12.2016)

Os dados indicam que os comportamentos das crianças se relacionam com representações que já têm acerca do mundo que as rodeia (Courtney, 2003) como: cuidar de um bebé, falar ao telefone, gesticulando e andando de um lado para o outro, cozinhar arroz no fogão e simular que esta está quente, entre tantos outros comportamentos que tive oportunidade de observar.

Através da análise da Tabela 2, percebemos que as interações feitas com a utilização de objetos são mais compostas (Pereira & Lopes, 2007). Entenda-se que ao utilizar o termo “compostas” pretendo transmitir ao leitor que, por exemplo, para imitarem o comportamento de alguém que prepara uma refeição, as crianças têm que interpretar esse papel, saber que vão utilizar uma panela que irão colocar no fogão e que irão utilizar uma colher para mexer o conteúdo da panela. Ou seja, há diversas “camadas” que compõem este processo de reprodução de uma situação.

Já nas observações em que as crianças não utilizavam objetos, pude perceber que se tratam de comportamentos mais complexos de imitação (dos adultos a contar uma história, a zangar-se ou imitação de animais). Ao utilizar o termo “complexos”, pretendo transmitir ao leitor é que, estes comportamentos requerem capacidade de abstração da realidade. Por exemplo, para imitar um leão, a criança tem que se abstrair da realidade que a rodeia e, sem se servir de nenhum elemento dessa realidade, incorporar um papel específico. Ou seja, a complexidade destas interações é superior à daquelas em que as crianças se servem de objetos reais e fisicamente presentes para representar determinada situação. Com isto, o que se pretende transmitir, não é que as interações feitas sem a utilização de objetos sejam menos importantes para o desenvolvimento das crianças. No entanto, pude observar que, de facto, quando utilizam objetos, as crianças falam mais, interagem mais e imaginam/reproduzem situações mais compostas e representativas de uma maior variedade de comportamentos que observam nos outros (Pereira & Lopes, 2007). Ainda assim, pode entender-se que qualquer que

seja a situação, este tipo de jogo envolve um grande investimento imaginativo por parte do jogador (Francas, 2003) e é um espelho da realidade que as crianças já conhecem, da interpretação que fazem dessa mesma realidade ou da construção do seu “eu” a partir da observação e reprodução dos comportamentos do outro (Martins, 2002). Também os registos fotográficos ilustram estas situações em que os objetos adquirem um papel importante na utilização do jogo simbólico por parte das crianças:



Figura 5. Chris, Shir, Tais e Ri estavam a conduzir até à praia. Tiveram um acidente e Ri está a ligar para a polícia.



Figura 6. Tais lava legumes e descasca-os com faca.



Figura 7. An examina Tais com utensílios de médico.



Figura 8. Ju lava peixes para o jantar.



Figura 9. Go construiu uma moto. Anda pelo espaço manipulando-a e fazendo sons vocais.



Figura 10. Di imita Dav a comer frutos e legumes.



Figura 11. Tais conta história a Di e An virando o livro para eles.



Figura 12. Ju é a médica e dá injeção a An que está doente.

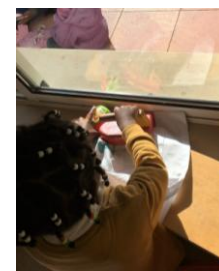


Figura 13. Di passa roupa a ferro.

Também os figurinos, na *casinha*, assumiam um papel importante na definição de personagens a ser desempenhadas por cada uma das crianças:

Assim que chega à casinha Cam. diz: Vou fazer o jantar para nós. Shir diz: está bem, tens o vestido e os sapatos por isso és a mãe. Falta-te a coroa, toma. Eu vou pôr a mesa. (Excerto de Transcrição de Filmagem, 12.01.2017).

Tive oportunidade de observar que, quando uma menina vestia um vestido e os sapatos de salto alto, automaticamente, as outras crianças assumiam que ela era a mãe e quando um menino vestia uma capa, ele desempenhava o papel de pai⁴.



Figura 14. Cam utiliza figurino de mãe.



Figura 15. Chris utiliza o figurino de pai. Ju, ao canto, utiliza o figurino de mãe e Tais (ao telemóvel) desempenha o papel de filha.



Figura 16. Raf veste o figurino de pai, An veste o de mãe. Shir e Em desempenham o papel de filhas.



Figura 17. Tais veste o figurino de mãe, cuida do bebê. Ju desempenha o papel de filha mais velha, cuida de outro bebê.

Ainda através das notas de campo recolhidas, foi possível perceber que as crianças deste grupo utilizavam esta sua capacidade de imaginar para atribuir outros significados aos objetos que utilizavam ou para simbolizar objetos que não estavam presentes fisicamente. Esta informação indica-nos que estas crianças já adquiriram a capacidade de simbolizar. Esta é uma capacidade crítica da cognição que envolve trocas no pensamento e que facilitará a aquisição de outros conhecimentos ao longo da vida (Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers 2014). Vejam-se alguns exemplos destas situações:

Wil. utiliza livro da biblioteca como se fosse um *tablet*. Vai mostrando a Car. o que está a fazer. (Nota de Campo, 31.10.2016).

Lui, Go e Dan brincam na zona dos jogos. Constroem naves utilizando legos. Enquanto encaixam as peças umas nas outras fingem martelá-las e aparafusá-las (utilizam apenas as mãos e sons vocais). (Nota de Campo, 02.11.2016).

⁴ Esta questão fez-me recordar o título do livro “Eu era a mãe” (Guimarães & Costa, 1986) que nos dá a conhecer diversas situações desta natureza e, muitas vezes, é através desta palavras “Eu era...” que se iniciam as brincadeiras de jogo simbólico.



Figura 18. Em conduz uma mota ou um carro. Utiliza bebé como volante.



Figura 19. Em, An e Shir utilizam as ferramentas como utensílios de cozinha. Dizem estar a fazer um bolo.

Esta questão transporta-nos para a pergunta que fiz anteriormente: Que influência terá esta utilização/ acesso a muitos ou poucos objetos nos comportamentos das crianças, enquanto brincam através deste tipo de jogo? Ao analisar as notas de campo e registos fotográficos, é possível recolher uma informação interessante e passível de reflexão: as substituições do significado real do objeto e a imaginação de objetos que não estão fisicamente presentes ocorrem com mais frequência em locais onde as crianças não têm tanta variedade de objetos como o recreio, biblioteca ou a área dos jogos. Na área da *casinha* (a área em que existe mais variedade e quantidade de objetos), foram feitas muito poucas observações de comportamentos desta natureza. Ou seja, podemos entender que, de facto, como nos diz Courtney (2003), o jogo simbólico é uma necessidade que é instintiva e independentemente do facto de terem mais ou menos objetos as crianças encontram forma de brincar imaginando cenários, realidades, personagens e objetos que não são reais ou simbolizando novos significados para esses mesmos elementos que as rodeiam (Lourenço, 2005).

Outra questão interessante e passível de reflexão para nós, adultos que intervimos em contextos educativos, prende-se com a introdução de um dispositivo de manipulação de marionetas. Este dispositivo foi construído por mim e as marionetas



Figura 20. Dispositivo de manipulação de marionetas.

foram construídas pelas crianças juntamente com as suas famílias. Optei por decorar o dispositivo criando um cenário como se pode verificar pela Figura 20.

Para além das casas, prédios, relva, canteiros, árvores, abelhas, as crianças poderiam, ainda, colocar um sol ou uma lua com velcro acima das nuvens. No entanto, ao observar as interações das crianças enquanto utilizavam este dispositivo apercebi-me de que o cenário pré-definido por mim estava a limitar as histórias e personagens que criavam. Ou seja, as crianças cingiam-se aos

elementos que estavam presentes no cenário. Entendi que, desta forma, a imaginação e

criatividade do grupo acabavam por ficar comprometidas. Com base nas informações recolhidas, decidi virar o dispositivo ao contrário. O cenário era, agora, apenas um pano azul-escuro, sem qualquer tipo de elemento limitador ou indutor de determinada realidade. A diferença nos comportamentos do grupo foi evidente. As histórias e personagens que utilizavam passavam-se na selva, cidade, campo, floresta e os personagens passaram a ser bastante mais diversificados. Ou seja, ao apresentar ao grupo um dispositivo previamente estruturado, acabei por delimitar a variedade de situações imaginadas pelas crianças. Quando lhes apresentei um dispositivo sem qualquer tipo de delimitações, o grupo teve oportunidade de imaginar e criar uma variedade maior de episódios, locais e personagens. Esta questão transporta-nos para a visão de Brook (2008) quando nos fala acerca do *espaço vazio*. De acordo com a visão do autor, quando existe um espaço cheio previamente definido e estruturado, a imaginação e criatividade, são condicionadas. Quando nos deparamos com um espaço vazio, as oportunidades de imaginar e criar algo novo são mais ricas. Através da reflexão que faço relativamente a esta situação percebo que, de facto, “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de estereotipadamente, identificar uma maneira «correta» de o entender ou de sobre ele agir” (Hohmann & Weikart, 2004, p.61).

4. CONSTRUÇÃO PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

As Práticas Pedagógicas Supervisionadas I e II foram motores de aprendizagem bastante distintos, ainda que com algumas linhas convergentes e que contribuíram de forma crucial para a formação da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Seguidamente, especificarei de que forma contribuíram para a minha formação global enquanto futura educadora de infância.

4.1 Cuidar e Educar: duas vertentes indissociáveis da Educação de Infância

No início da PPS I, perspetivava a valência de creche como um espaço em que cuidados eram prestados e as crianças brincavam. No entanto, percebi que a creche é muito mais que isso. Hoje, e depois da PPS I considero que o trabalho realizado pelas

equipas educativas nesta valência passa por muito mais do que um mero “apoio” às famílias das crianças e por muito mais do que cuidar delas. Na minha perspetiva, através da PPS I e II acredito que existe uma relação indissociável entre o cuidar e o educar e só se existir esta relação poderá existir um ambiente educativo de qualidade (NAEYC, 2009). Ou seja, em contexto de creche, tal como no JI, os adultos que acompanham as crianças educam através dos cuidados que lhes prestam ao longo de rotinas securizantes (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, hoje compreendo que todos os momentos do dia são oportunidades privilegiadas para trocas educativas e promotoras de uma relação positiva e significativa com as crianças. Mesmo aqueles que, antes, pensava não serem como o momento de mudar uma fralda ou acompanhar as crianças enquanto almoçam no refeitório. Nestes momentos existem oportunidades únicas de conversar e interagir com a criança enquanto se cuida dela:

Sa. tem alguns comprometimentos motores e ao nível da fala relativamente a outras crianças do grupo com a mesma idade. Com o passar do tempo, no momento de mudar a fralda noto uma grande diferença nos comportamentos dele relativamente a mim. Faz-me festinhas na cara e hoje começou a tentar repetir o que dizia. Ao perceber isto comecei a repetir o seu nome. Passadas algumas repetições e depois de algumas tentativas por parte da criança, Sa. acabou por dizer o seu nome pela primeira vez na creche. Vou buscar o seu brinquedo preferido e repito a palavra: carro. Acaba por repetir também esta palavra (Nota de Campo, 18.03.2016)

Di. (3 anos), tem ainda muitas dificuldades a comer sozinho e as outras crianças fazem pouco dele por se sujar muito chamando-lhe bebé. Penso que esta situação deve ser resolvida. Sento-me ao pé dele, estica-me a colher para que lhe dê a comida. Digo: Não, hoje vais comer sozinho. Pegando na sua mão ajudo-o a manipular os talheres. Com a colher acabou por conseguir comer a sopa autonomamente sem se sujar tanto. Com o garfo e faca ainda será preciso mais treino mas pude perceber que Di estava *feliz*, ria e chamava os pares para o verem comer sozinho, *sentiu-se competente*. (Nota de Campo, 25.1.2016)

4.2 O estabelecimento de relações positivas com as crianças como base da Ação Pedagógica do Educador de Infância

O estabelecimento de relações positivas com as crianças tem um papel central para o educador e para as crianças que acompanha todos os dias. Estou convicta de que “O respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (Portugal, 2000, p.89). Como tal, priorizei esta questão ao longo de toda a PPS I e II. Isto porque, é através deste tipo de relações que se torna possível educar e cuidar com

qualidade (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014). Estas relações são, também elas, benéficas para as crianças, uma vez que, elas têm oportunidade de ver no educador alguém que lhes transmite segurança, um modelo desafiador que gosta delas e para quem elas são importantes. Através da prática apercebi-me da centralidade desta questão, pois à medida que ia estabelecendo uma relação com as crianças estas iam-me respeitando mais (porque sentiam que eu também as respeitava a elas), procuravam-me quando precisavam de ajuda, sabiam que podiam contar comigo. Como tal, vejo o educador como alguém disponível e responsivo, alguém que desafia e valoriza os progressos, conquistas e aquisições das crianças. Alguém que não se preocupa apenas com o desenvolvimento cognitivo dos mais pequenos, mas também com o seu desenvolvimento psicológico, motor e social, com o seu bem-estar físico e psicológico dado que, o emocional e social são tão ou mais importantes que os conhecimentos cognitivos (NAEYC, 2009). Compreendi que, se o educador transmite segurança, as crianças poderão conhecer o mundo através de desafios interessantes para elas. Compreendi também que, o educador é aquele que, tendo consciência de que é um modelo, pensa a sua ação e atua de forma estratégica e intencional com vista a proporcionar às crianças momentos únicos de aprendizagem pela ação e as deixa explorar com a certeza de que podem ver em si a segurança à qual podem recorrer sempre que necessitarem (Araújo, 2013). Este foi o modelo que observei nas educadoras cooperantes que me acompanharam, foi este o modelo que procurei seguir na minha prática e que pretendo continuar a seguir ao longo de todo o exercício da docência.

4.3 Observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar: um ciclo indispensável para delinear uma intervenção de qualidade

O estabelecimento deste tipo de relações positivas com as crianças que acompanhei fez com que as conhecesse melhor. Foi através deste conhecimento mais pormenorizado do grupo que pude ir adequando e pensando as minhas intervenções. Senti que este delineamento da ação foi decisivo para que a minha prática tivesse mais qualidade. Esta questão mostrou-me a importância do planeamento da ação, tendo em conta esse mesmo conhecimento das especificidades do grupo. Mas aprendi que o educador também deve ter em conta o contexto familiar, comunitário, social,

experiências passadas e circunstâncias atuais das crianças que acompanha. Só assim conseguirá tomar decisões adequadas e significativas para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo (Copple, Bredekamp & Gonzalez-Mena, 2011).

Através do estágio e relatório de estágio anteriores [PPSI], cheguei à conclusão de que tinha iniciado a intervenção cedo demais. Apercebi-me de que tinha necessidade de conhecer melhor o grupo e sobretudo de estabelecer uma relação mais próxima com o mesmo. Como tal, neste estágio optei por priorizar o estabelecimento de relações positivas com cada criança do grupo e de conhecer melhor as especificidades das mesmas. Em discussão com a docente cooperante, esta concordou com esta abordagem e deixou patente que considera que esta fase de estabelecimento de relações positivas com o grupo é essencial para que a intervenção seja significativa para estas crianças. A educadora partilhou comigo que, neste contexto, algumas crianças têm muitas carências afetivas e que muitas das lacunas no seu comportamento advêm dessas carências. Assim, ao longo destas duas semanas de estágio, tenho procurado tornar-me uma figura significativa para o grupo. (Excerto de Reflexão Semanal, 3 a 7 de outubro de 2016).

Para além de ter em consideração todo o conhecimento que tem acerca das crianças, penso que o educador deve ter em conta que o conhecimento se constrói de forma integrada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que, no seu planeamento, deve prever experiências de aprendizagem ativa que mobilizem as várias dimensões do desenvolvimento infantil. Assim, ao longo das PPS I e II, procurei propor atividades e construir materiais que promovessem esta integração. No que concerne à PPS II, a utilização da MTP foi determinante para que esta transversalidade fosse possível.

Como tal, a elaboração de uma caracterização do meio, do contexto socioeducativo, do grupo de crianças, das famílias, da equipa e do ambiente foi determinante para que começasse a delinear a minha intervenção. O planeamento elaborado em conjunto com a educadora cooperante, permitia que a intervenção fosse mais organizada, com maior interligação e mais rica, uma vez que, era discutido e pensado em conjunto. A avaliação da ação permitia que fosse percebendo se de facto a minha intervenção estava a ter qualidade e se estava a ser promotora de desenvolvimento e aprendizagem junto do grupo. Desta avaliação ia readequando a minha prática e ia detetando novos interesses e necessidades no grupo aos quais era necessário responder através de novo planeamento, consequente ação e avaliação.

4.4 A Gestão Cooperada do Currículo como um desafio necessário na Educação de Infância

Apreendi, também, que para que o planeamento tenha qualidade e para que possa ser posto em prática de forma positiva e significativa para as crianças, ele deve ser feito numa perspetiva de gestão cooperada do currículo (Folque, 2014). Esta cooperação implica diversos atores: as crianças, a equipa educativa, as famílias e a comunidade. Como já referi, gostava que esta cooperação ao longo da minha intervenção tivesse sido mais intensa no que concerne aos pais. No entanto, tive oportunidade de contar com a sua participação em algumas atividades o que me permitiu confirmar a importância da sua inclusão no processo educativo. Pretendo que, no meu futuro, o estabelecimento de relações positivas com as famílias se mantenha e que a cooperação se intensifique, uma vez que “A vida cooperativa, a que nos obrigámos nas nossas escolas, não pode ser iludida com desculpas ingénuas que adiam o esforço e a incomodidade do arranque, a aventura dos novos passos, a vontade decidida de construir novas formas de convívio humano, desde já, e nas escolas que temos” (Niza, 2012, p.56). No que concerne à participação das crianças nesta gestão cooperada (que considero ser um aspeto essencial), em contexto de creche não foi tão intensa como em contexto de JI. Neste segundo contexto foi possível envolver as crianças em muitas das decisões tomadas acerca do que queriam fazer e como queriam fazer. A utilização da MTP foi determinante para que esta participação acontecesse de forma mais intensa.

4.5 O Trabalho em Equipa como motor privilegiado de aprendizagens

No que concerne à relação cooperativa com a equipa educativa, classifico esta relação como um motor privilegiado de aprendizagens. Isto porque, ao discutir, partilhar ideias, ao ouvir os seus pontos de vista e críticas construtivas que me iam fazendo ao longo de toda a prática cresci e aprendi muito enquanto futura educadora. Todas as intervenientes (educadoras e auxiliares que me acompanharam ao longo da PPS I e II), contribuíram de forma crucial para a minha formação, na medida em que, me mostraram técnicas de ação, ajudaram-me a adequar a minha intervenção, a detetar o que precisava de ser mudado e o que podia ser ajustado. Contribuíram, também, para o planeamento da minha ação, uma vez que, este planeamento era discutido com elas e

tinha em conta as suas sugestões. Penso que este aspeto da minha prática foi, também ele, muito significativo e importante para a minha formação, uma vez que “Esta relação de cooperação em que os/as educadores/educadora coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas, com efeitos na educação das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29).

A comunicação, partilha de conhecimentos e ideias que tem existido entre nós [entre mim e a educadora cooperante] tem contribuído muito para a minha formação enquanto futura educadora. A docente não só partilha comigo os seus conhecimentos, como discute comigo diversos aspetos da prática o que se me afigura como muito positivo. Considero que tem existido um verdadeiro trabalho em equipa o que me faz sentir mais competente, segura e me dá oportunidades únicas de aprendizagem com alguém que já tem muita prática e muito para me ensinar. (Excerto de Reflexão Semanal, 9 a 14 de outubro de 2016).

Ou seja, tive oportunidade de confirmar que, de facto, o trabalho em equipa é necessário e potenciador de qualidade em qualquer contexto ou valência. Para além disto, aprendi que devemos estar sempre disponíveis para aprender com quem nos rodeia, sejam crianças, elementos da equipa educativa, comunidade ou famílias. Pretendo no meu futuro ter esta disponibilidade para ouvir e aprender com os outros, através da partilha de conhecimentos, pontos de vista e perspetivas.

4.6 A Prática Pedagógica Supervisionada como elemento-chave na formação do futuro Educador

As PPS I e II foram elementos-chave na minha formação para a docência, devido a todas as preciosas e significativas aprendizagens que, em conjunto com as equipas educativas e orientadoras de estágio, construí numa perspetiva de cooperação e colaboração. Isto porque, “É o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.93). Esta experiência prática permitiu-me por à prova a minha capacidade de autoavaliação e autocritica. Através dela tive oportunidade de, não só aprender com quem tem já muita experiência, mas também, de me reinventar e adaptar às realidades em que estive inserida. Aprendi estratégias para conferir mais qualidade ao meu trabalho com crianças em ambos os contextos. E, por fim, tive oportunidade de colocar em prática, verificar ou reconstruir (criando perspetivas pessoais), em contexto

prático, os conhecimentos académicos que fui adquirindo ao longo da minha formação na Escola Superior de Educação de Lisboa. Assim, estou convicta de que “a articulação teórico-prática na formação de professores passa, inexoravelmente, pelo diálogo entre os académicos e os profissionais no terreno e que, de tal articulação, beneficiam a equipa universitária, os educadores de infância envolvidos e das crianças e famílias. . .” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.63).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 A Autoformação e Investigação como promotoras de aprendizagens únicas

Relativamente à investigação que desenvolvi, penso que também ela foi promotora de aprendizagens muito positivas tanto no que diz respeito às especificidades das crianças que acompanhei, como no que concerne ao meu futuro como profissional de educação. Aprendi a alear conhecimentos teóricos àquilo que observava na prática. Percebi que uma investigação requer rigor e investimento pessoal da parte de quem investiga (Tomás, 2011). Apercebi-me do papel importante que a investigação em educação tem, contribuindo para que o educador, através do estudo, saiba mais acerca das culturas da infância e através do estudo dos seus mundos de vida as conheça e sobretudo as compreenda melhor. Pretendo que esta atitude investigativa e formativa de querer saber mais me acompanhe sempre no meu futuro enquanto educadora, uma vez que acredito que é um dever do educador “Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada” (APEI, 2012, p.2).

Considero que a investigação desenvolvida me ajudou a saber mais acerca do jogo simbólico e da sua importância para o desenvolvimento da criança. Através da análise dos dados recolhidos, percebi que os objetos são importantes e são indutores de interações mais ricas, através do jogo simbólico (Kishimoto, 1999). As crianças servem-se deles na imitação de comportamentos dos pares e dos adultos que as rodeiam e, conseqüentemente, nas reproduções que fazem dos conhecimentos que já têm acerca da vida. No entanto, as crianças nem sempre utilizam o objeto com o seu significado ou função real. Muitas vezes, utilizam a sua imaginação e pensamento simbólico para lhes

atribuir outros significados e funções. Esta abstração que as crianças fazem do significado real dos objetos, levou-me a questionar se de facto elas necessitam tanto de objetos estruturados nas suas brincadeiras (como os pratos, talheres, copos, alimentos de plástico, telemóveis), como nós adultos pensamos. Recordando o que é explicitado na análise de dados, as crianças abstraem-se mais do significado do objeto quando brincam em espaços diferentes da *casinha* como a área dos jogos ou o recreio. Assim, penso que não é por terem objetos estruturados ao seu dispor, que as crianças deixam de fazer passar por si as experiências da vida e deixam de imitar os comportamentos dos outros e de com eles aprender. Ou seja, penso que o facto de não terem objetos estruturados faz com que a sua brincadeira se complexifique porque a criança passa a abstrair-se do verdadeiro significado ou função do objeto e atribui-lhe um outro. Pergunto-me se não será esta questão mais enriquecedora da experiência da criança. Não será ela mais promotora da criatividade e imaginação tão importantes para as crianças? Não será a necessidade de colocar objetos estruturados ao dispor das crianças para que possam brincar “livremente” uma conceção pré-definida por nós adultos? São questões que me levam a pensar e que me parecem pertinentes para uma investigação posterior no meu percurso académico.

A elaboração do presente relatório, bem como dos diversos documentos presentes em anexo envolveram um processo de autoavaliação, reflexão e mobilização de corpo teórico específico da Educação de Infância. Este foi um processo extremamente formativo, uma vez que acredito que existe “a necessidade de considerar essa reconstrução de conhecimento como um exercício intelectual complexo a exigir níveis avançados de flexibilidade como mediação de desempenhos pessoal e socialmente consequentes” (Sá-Chaves, 2002, p.23). Assim, pretendo que esta atitude de autoformação e procura de novos saberes me acompanhe ao longo do meu percurso formativo que, certamente, se prolongará ao longo de toda a minha vida.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. & Rossetti-Ferreira (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*. 2 (32), 173-186.
- Agostinho, K., A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva: Florianópolis*, 32(3), 1128-1143.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In O. J. Formosinho, & Araújo, B. S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Boal, A. (s.d.). Guias Criativos – Caderno de Aprendizagem: *Teatro do Oprimido Noautonomus*. Consultado em: <http://teatrodooprimido.wikispaces.com>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brook, O. (2008). *O Espaço Vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Bryman, A. (1995). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Castelão, A., Pinto, D. & Fuertes, M. (2014). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspetiva
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.130-143). Lisboa: Texto Editora.

- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M., A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Francas, L. (2003). *Expressão Dramática e Atividades Teatrais*. Lisboa: Associação para a Promoção da Cultura da Criança.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra/Livraria Almedina
- Guimarães, M. e Costa, I. (1986). *Eu era a mãe: Perspetivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Algueirão: Ministério da Educação e da Cultura.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of Children na Adolescents*. US: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart D., P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (Org.). (1999). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira - J. Formosinho (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 5(55). 1-15.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Marega, A., P. & Sforini, M. (2009). *O Faz de Conta na idade Pré-escolar: Brincadeira de criança?*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE: III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007) *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Chaves: Intervenção.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança – Imitação, Jogo e Sonho Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola – Relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2000) Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Prática: Revista do GEDEI*, (1), 84-106.

- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-608.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Soares M., I., M. (2000). O meio físico e social. In P. Fernández (Ed.), *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar* (pp. 283-603). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Sousa, B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget Politécnico de Lisboa.
- Sousa, M., Q., Campos, A., C. & Ramos, R., E. (2001). *Trabalho em Equipe: A Base da Qualidade nas Organizações*. Consultado em: <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC003.pdf>.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., J., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação e de Ciência.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.