

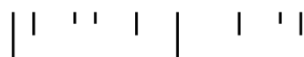


“TU ÉS UMA CRIANÇA?” (EU) “CLARO!” (CL.) - REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É UMA CRIANÇA

Filipa Peralta Pavoeiro

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021



“TU ÉS UMA CRIANÇA?” (EU) “CLARO!” (CL.) - REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É UMA CRIANÇA

Filipa Peralta Pavoeiro

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2021

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

O sucesso não vale nada se não temos alguém para partilhá-lo.

Anthony Robbins

Findada uma das etapas mais importantes do meu percurso académico, torna-se crucial agradecer a todos/as os/as que me ajudaram e estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Mãe e Pai: obrigada, do fundo do meu coração, por todo o amor e pelo apoio incondicional, a todos os níveis. Tenho para convosco uma gratidão tão grande que nem consigo descrevê-la. Sinto-me muito feliz, porque sei que tenho os melhores pais do mundo inteiro, que me transmitiram valores indispensáveis para a profissão que escolhi e para toda a minha vida. Adoro-vos, para sempre!

Ao meu irmão, Rodrigo, obrigada pelo apoio que me deste ao longo de todo este percurso. Sei que te chamei muitas vezes de chato, mas, no fundo, essa era a minha forma de, no meio de todo o “caos”, agradecer-te pela preocupação. És, como sempre foste, o meu gordinho e eu vou adorar-te (e chatear-te) sempre.

À minha família - avós, tios, padrinhos e primos - um obrigada gigante por serem a família divertida e maravilhosa que eu tanto precisei que fossem ao longo deste percurso e por me ajudarem a permanecer firme nos momentos mais difíceis.

Aos meus anjinhos: obrigada por me protegerem e por me guiarem quando eu mais preciso. Espero que o meu percurso vos tenha deixado orgulhosos. Senti, e continuo a sentir, muito a vossa falta.

A todos os meus amigos: obrigada por todo o apoio, pelas gargalhadas e pela diversão. Por razões diferentes, mas todos especiais!

À Catarina, obrigada por seres a amiga que preciso que sejas, para o bem e para o mal. Uma loira e uma morena... Resultado: IMBATÍVEIS. Adoro-te!

À Bia... Inexplicavelmente, já te conheço há, literalmente, séculos. Não sei o que seria de mim sem ti. Só me resta agradecer-te, mais uma vez, por tudo, do fundo do coração. Adoro-te!

À Raquel... A minha “mãe de Lisboa”... Como é que alguma vez te vou conseguir agradecer pelos últimos 5 anos? Adoro-te tanto! Com toda a sinceridade e simplicidade, obrigada por toda a amizade, todo o apoio, todas as conversas, todas as maluqueiras e risadas e por aturares o meu mau feitio. Devo dizer-te que senti muito a tua falta nos últimos meses.

À Carolina Gonçalves, que mesmo estando longe, manteve-se sempre por perto, um obrigada carregado de saudades.

À Pipa... obrigada por todas as conversas que tivemos nos últimos meses. Foste um apoio gigante e devo dizer-te que aprendi muito contigo.

À Benny e à Rute, duas das T****s: obrigada por todo o apoio, união, amizade e partilha ao longo dos dois estágios.

À minha família académica: não podia ter pedido melhor! Obrigada pelo apoio! Gosto muito de cada uma de vocês.

Ao professor Tiago... Considero-me uma pessoa privilegiada por tê-lo tido como orientador. Agradeço-lhe por toda a paciência, dedicação e exigência ao longo de todos estes meses, e por me ter ensinado e incentivado a questionar e a refletir acerca de assuntos diversos relacionados com a Educação de Infância. Obrigada, de coração (e não, não lhe estou *a passar a graxa*).

Às duas organizações socioeducativas onde realizei as Práticas Profissionais Supervisionadas, **educadoras cooperantes e auxiliares**, agradeço a forma como me receberam e me integraram na vossa equipa. São, sem dúvida, verdadeiros exemplos de práticas de qualidade.

A todas as crianças com quem me cruzei ao longo dos últimos meses, agradeço por todo o carinho, todos os sorrisos, todos os beijinhos e abraços (principalmente numa altura em que estes gestos são escassos) e, sobretudo, pelos desafios que, inconscientemente, me criaram, motivando-me a fazer melhor. Levo cada uma no meu coração!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância (JI) e visa ilustrar, de uma forma crítica e reflexiva, o percurso efetuado ao longo de cerca de 5 meses com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo e rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM).

O interesse pela problemática da investigação acompanhou-me desde a Prática Profissional Supervisionada I. Aquando da elaboração da revisão de literatura acerca da problemática identificada em contexto de creche, e ao realizar uma retrospectiva acerca da história da Educação de Infância em Portugal, deparei-me com uma outra temática: o conceito de criança. De facto, os adultos concedem uma representação e uma visão de criança enquanto detentora de plenos direitos e de uma individualidade própria. Mas será que as crianças contêm dentro de si essa visão de criança participativa, cidadã, com plenos direitos? Esta curiosidade acabou por traduzir-se numa vontade em perceber quais as representações das crianças sobre o que é uma criança.

Metodologicamente, a investigação segue as diretrizes do método de estudo de caso. Os resultados obtidos, recolhidos através de *Focus Group*, evidenciaram o facto de no discurso das crianças existirem conceções maioritariamente associadas às suas características físicas. As ideias que as crianças têm sobre si parecem ir ao encontro, possivelmente, do modo como os adultos se relacionam com e falam sobre elas. Nesse sentido, pode-se pensar que é a vivência ética das relações entre adultos e crianças que consubstanciam outros modos de ser crianças e de se sentir criança, indo além dos discursos hegemónicos de uma determinada época sócio-histórica.

A imprescindibilidade da adoção de uma prática reflexiva; a perceção de como as minhas características pessoais, as vivências, os princípios e os meus valores influenciam diretamente na construção da minha identidade profissional; e o contacto com um modelo pedagógico específico – o MEM - sustentam aquela que é a construção da minha profissionalidade.

PALAVRAS-CHAVE

Criança; Estudo de Caso; Representações infantis; Educação de Infância; Práticas discursivas.

ABSTRACT

This report comes within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II in the context of kindergarten and aims to illustrate, in a critical and reflective way, the path taken over about 5 months with a group of 24 children aged between 2 and 4 years. The socio-educational organization where Supervised Professional Practice II was held is a Private and Cooperative Education establishment and is governed by the Movimento da Escola Moderna (MEM).

The interest in the research issue accompanied me since the Professional Practice I. During the preparation of the literature review about the identified problem in context of daycare, and when carrying out a retrospective on the history of Early Childhood Education in Portugal, I came across with another theme: the concept of a child. In fact, adults grant a representation and a vision of the child as the holder of full rights and self-individuality. But do children contain within themselves this vision of a participant child, a citizen, with full rights? This curiosity ended up being translated into a desire to understand what the children's representations about what a child is.

Methodologically, the investigation follows the guidelines of the case study method. The results obtained, collected through the Focus Group, showed the fact that in the children's speech there are conceptions mostly associated with their physical characteristics. The ideas children have about themselves seem to match, possibly, the way adults relate to and talk about them. In this sense, one can think that it is the ethical experience of the relationships between adults and children that embody other ways of being children and of feeling like a child, going beyond the hegemonic discourses of a particular socio-historical period.

The indispensability of adopting a reflective practice; the perception of how my personal characteristics, the experiences, the principles and my values directly influence the construction of my professional identity; and the contact with a specific pedagogical model – the MEM sustain what is the construction of my professionalism.

KEY-WORDS

Child; Case study; Children's representations; Childhood Education; Discursive practices.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização do Contexto Educativo	4
2.1. Meio	5
2.2. Contexto Socioeducativo	6
2.3. Equipa Educativa	9
2.4. Ambiente Educativo	13
2.5. Famílias	19
2.6. Crianças	21
3. Análise Reflexiva da Intervenção	30
3.1. Intenções para a Ação	31
3.1.1. Intenções para com o grupo de Crianças	31
3.1.2. Intenções para com as Famílias	38
3.1.3. Intenções para com a Equipa Educativa	40
4. Introdução à Investigação	43
4.1. Problemática Emergente	44
4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada	45
4.2.1. O papel da criança e o conceito de infância desde a Idade Média até à Contemporaneidade	45
4.2.2. Uma visão crítica da psicologia do desenvolvimento	50
4.2.3. “Infância cidadã” – Contributos da Sociologia da Infância	52
4.2.4. Neurociência – Uma visão no futuro	55
4.2.5. Filosofia	57
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	59
4.4. Apresentação e Discussão de Resultados	62
5. Construção da Profissionalidade	69
6. Considerações Finais	78
Referências	81
Anexos	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Categorias e subcategorias encontradas relativamente ao tema “Representações das crianças sobre o que é uma criança”</i>	62
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RD	Registo Diário

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito do segundo módulo da PPS realizada na valência de JI, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos (à data de início da prática) entre novembro e abril de 2020/2021. Tendo em conta a situação pandémica e anómala em que nos encontramos atualmente, devido à COVID-19, e face à suspensão das atividades letivas entre janeiro e fevereiro, que obrigou ao encerramento de todos os estabelecimentos educativos, a PPS II decorreu em dois moldes distintos: presencialmente e à distância.

Este documento tem como objetivo apresentar, de uma forma crítica, reflexiva e ética, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vivenciados ao longo do meu percurso; e dar resposta à problemática de investigação selecionada. Nesse sentido, e partindo das vivências enquanto educadora estagiária já iniciadas com o módulo I da PPS, prossegui na consolidação e no desenvolvimento de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa adequadas aos diversos contextos. Ao experienciar as distintas dimensões do quotidiano da profissão refletindo de forma constante, cuidada e sistemática, fui construindo um modelo pessoal de intervenção educativa, o que se revela essencial para uma prática pedagógica intencional de qualidade. No entender de Alarcão (2002), ao refletirem constantemente,

os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores (p.219).

Tendo por base esta postura reflexiva que o educador exerce ao longo de toda a sua intervenção educativa (Luís et al., 2015), urge a importância dos processos investigativos na educação de infância. Demo (2000, citado por Ponte, 2008), salienta que a investigação pode ser considerada enquanto instrumento do processo educativo, uma vez que auxilia o educador a sustentar a sua prática e a refletir acerca da mesma. Posto isto, surgiu, durante a intervenção, a intenção de realizar uma investigação em que se pretendia caracterizar as representações das crianças sobre o que é uma criança. De facto, e tendo em conta que, de certo modo, as conceções de criança ditam a forma como nos relacionamos com elas, esta temática revela-se importante no âmbito da Educação de Infância.

Procurando orientar a leitura do presente documento explícito, de seguida, a sua estrutura.

O segundo capítulo evidencia uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde estive integrada, possibilitando, assim, ao leitor o acesso a um conjunto de informações acerca do meio envolvente, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas respetivas famílias. Para tal, foram mobilizados os registos diários e as notas de campo, as conversas informais com a educadora cooperante, o Projeto de Sala e duas entrevistas: uma realizada à educadora cooperante e outra à diretora técnica da organização.

Reunidas as informações necessárias à minha integração no contexto socioeducativo, apresento, no terceiro capítulo, as intenções norteadoras da minha ação (para com as crianças, a equipa educativa e as famílias), bem como a sua avaliação.

No quarto capítulo apresento a problemática que desencadeou a investigação (Quais são as representações das crianças sobre o que é uma criança?), as opções metodológicas que assumi, como, por exemplo, os instrumentos de recolha e análise de dados que privilegiei de forma a conduzir o estudo de caso, e os princípios éticos pelos quais me regí ao longo da prática. Sustento, ainda, a problemática em estudo. Por fim, apresento e discuto os resultados obtidos através da investigação.

No quinto capítulo registo o processo de construção da profissionalidade ao longo da minha experiência enquanto estudante e educadora-estagiária em contexto de creche e, mais recentemente, na valência de JI, refletindo acerca da minha trajetória.

Por fim, apresento, no sexto e último capítulo, as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo consiste na caracterização do contexto socioeducativo, mediante os seguintes subcapítulos: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, famílias e crianças. Para tal, irei basear-me nas diversas notas de campo e registos diários (cf. Anexo A, secção I), recolhidos através da observação direta; na consulta do Projeto de Sala e do Projeto Educativo da organização socioeducativa; e em duas entrevistas semiestruturadas: uma realizada à educadora cooperante (cf. Anexo A, secção II) e outra à diretora técnica da organização socioeducativa (cf. Anexo A, secção III).

2.1. Meio

De acordo com Ferreira et al. (2011), conhecer o meio local é um fator determinante para uma melhor relação ensino/aprendizagem, dado que o seu conhecimento possibilita uma maior compreensão acerca dos interesses e necessidades das crianças, bem como das ações sociais que as mesmas desenvolvem e em que se envolvem no contexto educativo. Por outro lado, ao conhecer previamente as possibilidades que o meio envolvente pode proporcionar, o educador pode promover “uma descoberta efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 501). Deste modo, torna-se imprescindível conhecer o meio onde está inserida a organização onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII).

A organização em causa situa-se numa das mais recentes freguesias do concelho de Lisboa, Alvalade, de acordo com a reorganização administrativa de 8 de novembro de 2012, que entrou em vigor em 29 de setembro de 2013 (Projeto Educativo (PE), 2017). É relevante salientar que a população residente nesta freguesia é maioritariamente envelhecida, correspondendo, de acordo com o PE (2017), a 31 813 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2009-2014).

Importa mencionar que a organização socioeducativa está inserida numa avenida bastante movimentada, tanto a nível de tráfego como afluência de pessoas. Relativamente à área envolvente, esta tem disponíveis vários estabelecimentos de serviços (biblioteca municipal, polícia municipal, hospitais, correios) e de comércio (supermercado, papelarias, cafés, etc). Para além disso, a organização tem, também, ao seu dispor um vasto parque, constituído por diversos equipamentos, tais como escorregas, baloiços, entre outros, e dotado de espaços verdes e elementos da natureza. Alguns destes locais fazem parte do quotidiano não só do grupo de crianças

com o qual estou a realizar a PPS II, mas de todos os grupos da organização. A título de exemplo encontram-se as idas ao marco de correio próximo do estabelecimento educativo, para enviar cartas escritas pelas crianças, ou a visita ao parque, onde foram apanhar paus para construírem a árvore de Natal da sala.

No plano do dia ficou escrito que iríamos colocar a carta no marco do correio. E assim foi. Durante a manhã, e após as crianças brincarem algum tempo nas diversas áreas da sala de atividades, fomos até ao marco de correio mais próximo colocar a carta. (Registo Diário (RD) 11/11/20)

Note-se, ainda, que a organização está inserida num local servido por transportes públicos, entre os quais autocarros, comboios e metro, e de fácil acesso a pessoas e viaturas.

Assim, de um modo geral, e ainda que atualmente não seja possível a existência de uma relação com o meio envolvente tão próxima como a organização socioeducativa privilegia (devido à atual situação pandémica), este possui um vasto leque de espaços e estabelecimentos que poderão contribuir com os seus saberes e competências para o trabalho educativo a realizar com as crianças, alargando e enriquecendo as situações de aprendizagem.

2.2. Contexto Socioeducativo

Atentando à “sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de política e objetivos educacionais” (Lima, 2011, citado por Caixeiro, 2014 p.14), e no sentido de conhecer e adaptar a minha prática à realidade da organização, torna-se indispensável a análise dos documentos estruturais que orientam a prática dos agentes educativos do contexto socioeducativo.

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II trata-se de um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo. De acordo com o PE (2017), foi criado no dia 1 de julho de 1967 por uma empresa de produtos alimentares dietéticos para a primeira (3 meses a 3 anos) e segunda infância (3 aos 6 anos), com o intuito de lançar os seus produtos. Anos mais tarde, a 1 de junho de 1974, o “infantário” separou-se do ramo dos produtos alimentares, contudo, o nome original foi preservado (PE, 2017, p.9).

Inicialmente, apenas estavam disponíveis as valências de creche e jardim de infância (JI). Mais tarde, foi concedida ao estabelecimento uma autorização para que uma sala de jardim de infância fosse utilizada para prolongamento pedagógico, com crianças dos 6 aos 10 anos, surgindo, desta forma, a Sala de Estudo. Atualmente, a organização socioeducativa contempla três valências: creche, jardim de infância e 1º Ciclo. Ressalva-se que a primeira é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e as outras pelo Ministério de Educação e Ciência. Ao nível da estrutura organizacional do espaço, o estabelecimento é composto por dois edifícios: num funcionam o berçário e a creche e no outro o JI e o 1º Ciclo.

É importante realçar que a organização cumpre os termos legais no que diz respeito ao número máximo de crianças por grupo no JI (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Artigo 7.º).

No que diz respeito à dimensão processual, a organização socioeducativa considera que a qualidade da educação passa pela adoção de uma pedagogia diferenciada e construtivista e por práticas participativas protagonizadas pelas e com as crianças. Nesse mesmo sentido, defende uma pedagogia de participação, considerando as crianças enquanto atores sociais com voz e direitos (PE, 2017). Esta participação ativa, tida como um conjunto de valores e princípios que vão ao encontro da adoção de comportamentos democráticos e de grande relevância a nível social levou à adoção, em 2006, do Movimento da Escola Moderna (MEM) nas salas de JI, estendendo-se, em 2014, a todas as valências da organização. De facto, este modelo sociocêntrico da educação vai ao encontro da pedagogia defendida pela organização, encontrando na democracia a matriz de organização e vivências e orientando-se segundo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (Folque & Bettencourt, 2018).

Nesse mesmo sentido, importa clarificar que o lema da organização é “sou criança, tenho direitos e voz!”, estando precisamente explícita no Projeto Educativo (2017) a defesa do “direito da criança enquanto agente educativo”, do “direito a ser ouvida”, do “direito de participar ativamente no processo de aprendizagem”, da visão da “criança enquanto principal promotor de desenvolvimento” e de que “a criança que participa é otimista” (p. 24). Atente-se à seguinte nota de campo ilustrativa da colocação do lema em prática.

Na reunião da manhã, a educadora explicou às crianças que à tarde iriam até à sala da educadora S., pois esta não se encontrava na organização e, por isso, iriam fazer jogos sociais com as crianças dessa sala. De seguida pediu a opinião das crianças sobre que jogo podiam fazer com o grupo da sala da S. O F. respondeu: 'Escondidos', ao que a educadora disse: 'Boa ideia F.! Mas não sei se conseguimos, porque somos muitos.'. (Nota de Campo (NC) 15)

A missão do estabelecimento consiste, então, numa pedagogia construtivista, em todas as valências, de carácter flexível e inovador, que defende a promoção de uma educação de qualidade, na qual as crianças, as famílias e a equipa pedagógica estão envolvidas em todo o procedimento (PE, 2017).

No que diz respeito aos princípios educativos gerais da organização socioeducativa, estes passam por considerar: (i) a criança como ator social; (ii) escola para todos; (iii) democracia e partilha de poder; (iv) cooperação e complementaridade entre escola, família e comunidade; (v) autonomia e cooperação numa projeção para o futuro; (vi) o educador como agente ativo e interativo; (vii) afetividade; (viii) avaliação como forma de crescimento; (ix) flexibilidade, planeamento e organização de rotinas; (x) cooperação e partilha entre técnicos; (xi) integridade, empenho e profissionalismo; e (xii) potencialidade e progressão dos recursos físicos (PE, 2017).

Uma das tónicas da organização socioeducativa tem que ver com a relação de proximidade estabelecida com as famílias. De acordo com o PE (2017), “A responsabilização primeira pela educação das crianças pertence à suas famílias. Assim, a existência de um clima de relação aberto, no qual pais e educadores constroem um espaço de confiança, é condição essencial para uma ação educativa participada.” (p.70). Neste sentido, segundo o PE (2017), são inúmeras as estratégias utilizadas para a concretização desta aproximação, nomeadamente, as trocas de diálogo constantes, valorizando as suas partilhas e dificuldades e partilhando o quotidiano das crianças; a definição de momentos específicos para atendimento aos pais; a realização de reuniões gerais ou particulares; a concretização de workshops; a troca de informações e experiências através do caderno individual da criança e do portefólio; a realização de exposições/partilha em expositores e placards; o convite às famílias para participarem em projetos - a título de exemplo: “Após a reunião, a mãe do V. veio fazer uma visita, no âmbito do projeto das horas, para falar com as crianças acerca das rotinas do V.

durante o fim de semana.” (RD27/11/2020); entre outros. Devido às medidas de contingência face à COVID-19, foi intensificada a comunicação através de blogs, redes sociais e e-mails.

Também no PE (2017) da organização é notória a necessidade de “envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa na vida do colégio, segundo modelos de participação inspirados pela dinâmica familiar” (p.13) enquanto característica do estilo de educação executado. De acordo com a entrevista à diretora técnica, esta relação com a comunidade é efetuada através de eventos no interior da organização e com saídas à comunidade. Devido à atual situação pandémica, e ainda que se continue a manter a possibilidade de as crianças saírem e de as famílias entrarem na organização, passaram a existir com maior regularidade momentos culturais dentro da mesma de forma a colmatar o facto de existirem menos saídas.

Por fim, ao nível de parcerias com outras organizações, a diretora técnica, tendo em conta a entrevista a ela concretizada, destaca a organização Destrava Línguas (empresa parceira de terapia da fala) que, para além de sessões de terapia com as crianças, dinamiza ações de sensibilização com os pais; e diferentes escolas superiores e profissionais para a receção de estágios.

Em suma, a organização socioeducativa compreende, portanto, uma pedagogia socioconstrutivista em todas as valências, ressaltando o seu carácter progressista e flexível na promoção de uma educação de qualidade, na qual crianças (enquanto possuidoras de direitos e voz) e famílias (com as quais estabelecem uma relação de abertura e proximidade) são chamadas a juntar-se à equipa educativa na construção de todo o processo.

2.3. Equipa Educativa

Imprescindível para o bom funcionamento da organização socioeducativa na qual realizei a PPS II encontra-se a equipa educativa composta por uma variedade de profissionais que pretendem desenvolver um trabalho cooperado no sentido de garantirem que os objetivos da organização são cumpridos. Assim, a equipa educativa da organização integra oito educadoras de infância, três professores de 1º Ciclo titulares e um de apoio, 10 auxiliares de ação educativa, uma psicóloga, professores externos que desempenham funções a nível de sessões e/ou aulas no que diz respeito à Expressão Motora e à Música (enquanto componentes curriculares) e ao Inglês, ao Judo, à Dança e ao Teatro (componentes extracurriculares), uma empregada de

limpeza, uma cozinheira e uma assistente de cozinha - existindo uma estrutura hierárquica que é possível compreender através do Anexo A, secção IV.

De um modo geral, as crianças contactam, diariamente, com diversos membros da equipa educativa, para além dos pertencentes à sua sala, em diversos momentos da rotina, como, por exemplo, durante o tempo em que se encontram no recreio.

Quando cheguei à organização, a Mad. estava sentada num banco no exterior e, quando passei por ela, a criança disse: 'Eu já respirei fundo, achas que me posso levantar?'. Ao que eu respondi: 'Quem te disse para ires para aí? Vai até essa pessoa e pergunta-lhe se podes.' A criança levantou-se, dirigiu-se a uma das auxiliares e perguntou. A auxiliar disse que sim e a criança foi brincar. (NC14)

Gostaria, ainda, de salientar que também a psicóloga da organização interage com as crianças nas salas e no recreio em diversos momentos do quotidiano. O seu papel prende-se com uma intervenção multifocal em três grupos distintos: com as crianças, acompanhando-as, prevenindo situações de risco, sinalizando dificuldades, realizando avaliações psicopedagógicas; com as famílias, apoiando-as, aconselhando-as e através da formação parental; com os técnicos da organização, aconselhando-os e intervindo face a situações-problema emergentes na sala e através da formação pedagógico-profissional (PE, 2017).

No que diz respeito à relação entre a equipa educativa, e de acordo com a entrevista à educadora cooperante, esta prima por ser um trabalho efetivo de equipa, quer na resposta às necessidades que vão emergindo no quotidiano, quer nas parcerias que se vão criando em termos de trabalho de sala. A título de exemplo, e tendo em conta as observações efetuadas, algumas crianças da sala da educadora P. vieram até à nossa sala entregar um convite para irmos assistir a um filme e comer pipocas na sua sala. Também as comunicações, contempladas na agenda semanal, são exemplo desta articulação, como é possível ilustrar através do seguinte registo diário: “De regresso à organização, preparou-se a sala para que algumas crianças da sala da educadora S. pudessem vir comunicar o projeto 'Será que existem joaninhas azuis?'.” (RD11/11/20).

Importa mencionar que, de acordo com a entrevista à diretora técnica (cf. Anexo A, secção III), antes do aparecimento da COVID-19, existiam muitos outros projetos e atividades a serem desenvolvidos entre salas e valências que, de momento, se encontram parados.

Segundo a mesma entrevista, existem reuniões de conselho pedagógico todas as semanas, onde são abordados diversos assuntos relativamente à organização, à marcação de visitas, a passeios, organização escolar e de avaliações, entre outros: de 15 em 15 dias existem, também, reuniões de partilha, onde se debate e reflete acerca de um determinado tema. De acordo com a entrevista supramencionada, estas reuniões são realizadas com todos os docentes da organização. Também em cada período existem duas reuniões de conselho para aferir comportamentos, avaliações de cada uma das disciplinas e falar sobre cada aluno. Esta reunião é concretizada com todos os professores do 1º ciclo, psicóloga, professores de expressões e um representante do jardim de infância. As auxiliares reúnem-se uma vez por período, primeiro sozinhas e, posteriormente, com um elemento da direção para poderem fazer propostas.

No que concerne à equipa educativa da sala onde foi realizada a PPS II, é composta por uma educadora de infância, que exerce funções na área há sete anos. Ao seguir o MEM enquanto matriz identitária da sua prática pedagógica, defende os princípios e valores em que este se baseia – participação, cooperação, democracia, partilha do poder, etc – e uma gestão cooperada do currículo, “em que todos contribuem e planeiam em conjunto as vivências do dia a dia” (entrevista à educadora cooperante – cf. Anexo A, secção II). A equipa é, ainda, constituída por uma auxiliar de ação educativa.

Todas as adultas da sala estão responsáveis por realizar e auxiliar nas diversas funções inerentes à rotina diária do grupo. Note-se que, na ausência de um dos elementos, a equipa educativa da sala procura manter a normalidade e, por exemplo, durante o almoço contam com a colaboração da empregada de limpeza. Na ausência da educadora, especificamente, cabe à auxiliar a colocação em prática de diversos momentos da rotina que, normalmente, estão a cargo da educadora, tais como a reunião da manhã: “Hoje a reunião foi feita pela auxiliar A., dado que a educadora estava a receber as crianças à porta da organização.” (RD23/11/20).

Através das observações que foram realizadas, foi possível constatar que a equipa educativa da sala comunica abertamente, bem como colaborativamente, acerca de diversos assuntos/informações referentes aos interesses e necessidades das crianças: “Enquanto as crianças almoçavam (antes do aniversário da Mar.), a educadora sugeriu à auxiliar: 'Como não está a chover vamos fazer o aniversário na rua, o que achas?'. A auxiliar concordou.” (NC54). A entrevista à educadora cooperante corrobora esta descrição, dado que esta refere que tenta, em conjunto com a auxiliar, que esta

relação prime pelo respeito pelo papel do outro, por uma comunicação eficaz e pela existência de um planeamento em conjunto em que todos são entendidos enquanto potenciadores do desenvolvimento. De acordo com Post e Hohmann (2007), é imprescindível que os distintos elementos da equipa educativa discutam e cheguem a acordo acerca de diversos assuntos relativos às crianças, às suas preocupações individuais sobre os seus papéis e responsabilidades, espaço e materiais, horários e rotinas, no sentido de proporcionar um espaço educativo caracterizado por uma coerência educativa. De facto, “só um trabalho de equipa bem organizado numa comunidade de prática permite o desenvolvimento de práticas de qualidade em creche.” (Matos et al., 2015, p.25).

Importa, ainda, referir que a relação da equipa da sala com as crianças se baseia no afeto, na cumplicidade e no respeito.

Na reunião da manhã o F. mostrou um coração que tinha recortado em casa, dizendo: 'É para a MR. (educadora) e para a A. (auxiliar), para não terem saudades minhas no fim de semana na escola. Até tem uns olhos, uns buraquinhos no nariz e uma boca.'. A educadora respondeu: 'A A. não está aqui mas tenho a certeza que ela vai adorar. Muito obrigada, eu adorei essa tua surpresa. Eu lembro-me sempre de ti, não preciso de um coração.'. 'Mas eu fiz na mesma.', disse a criança. 'Daqui a um pouco já te dou um abraço daqueles bem fortes.', enunciou a educadora. (NC42).

As crianças demonstram-se, efetivamente, confiantes e seguras na presença de ambas as profissionais. Folque (2014) compreende as interações estabelecidas entre a criança e o adulto como essenciais para um processo de aprendizagem sustentado. A mesma autora sublinha, neste seguimento, a importância do diálogo, do questionamento e do *feedback*. Nesta linha de pensamento, devo salientar que a comunicação dos adultos para com as crianças é efetuada maioritariamente através da sinalização (NC1 – cf. Anexo A, secção I), da explicação (NC11 – cf. Anexo A, secção I), do questionamento (NC7 – cf. Anexo A, secção I), do feedback (NC41 – cf. Anexo A, secção I) e do incentivo (NC38 – cf. Anexo A, secção I).

Outro aspeto que não podia deixar de mencionar prende-se com a disponibilidade que tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa demonstram, regularmente, para conversarem comigo, estando, igualmente, recetivas ao que tenho para partilhar.

Em suma, destaco que a equipa educativa da organização socioeducativa, bem como de sala prima, essencialmente, por desenvolver um trabalho efetivo de equipa, tanto na resposta às necessidades e dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia, como nas parcerias que se vão criando relativamente ao trabalho de sala (ainda que, antes do aparecimento da COVID-19, existissem muitos outros projetos e atividades a serem desenvolvidos entre salas e valências). A existência de uma comunicação aberta e de um trabalho colaborativo serão, sem dúvida, aspetos a ter em consideração aquando da definição das minhas intenções para com a equipa educativa.

2.4. Ambiente Educativo

Sendo o educador o gestor do currículo, cabe-lhe, no que diz respeito à organização do ambiente educativo: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, inclusive os selecionados através do contexto e das experiências de cada criança; organizar o tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir os recursos educativos, inclusive os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; conceber e assegurar as condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças necessárias, estabelecendo, deste modo, relações responsivas (Decreto de Lei nº 241/2001). Neste sentido, importa abordar a forma como o ambiente educativo da sala onde realizei a PPS II se encontra organizado.

A rotina diária da sala onde realizei a PPS II engloba diversos locais que se encontram interligados, sendo eles a sala de atividades, o refeitório, o fraldário, a casa de banho e o recreio (partilhado com as restantes salas de jardim de infância, com as turmas de 1º Ciclo e, por vezes, com algumas salas de creche, durante o acolhimento).

Tendo em conta que a organização se rege pelo modelo pedagógico do MEM, a sala encontra-se dividida por áreas, tal como este preconiza. Note-se que estas não são necessariamente estanques, mas antes espaços flexíveis e abertos, possibilitando às crianças uma mobilidade livre e diferentes utilizações e transformando-se, adquirindo novas configurações, caso as necessidades, os interesses ou as propostas das crianças assim o exijam.

Assim, a sala encontra-se dividida em oito áreas. A área do Faz de Conta, espaço destinado à realização do jogo simbólico, possuindo, para tal, diversos materiais alusivos ao quotidiano familiar, tais como um fogão, um lava-loiça, um frigorífico,

utensílios de cozinha, disfarces diversos, cama de bebé, bebês, mesa com cadeiras, entre outros. Neste sentido, Ferreira (2004) refere que “no brincar ao faz de conta, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas conceções e uso de informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas, e acontecimentos sociais do mundo adulto” (p. 161).

A área da Expressão Plástica contém uma mesa, cadeiras, um cavalete, material de escrita, pintura, recorte, plasticina e utensílios para o seu manuseamento, entre outros. Neste local, as crianças podem realizar diversas atividades dirigidas pela equipa educativa, mas também de sua própria iniciativa. Saliento que, por vezes, as crianças acabam por realizar as atividades associadas a esta área nas restantes mesas que se encontram na sala de atividades.

O Laboratório de Ciências/Matemática é constituído por diversos materiais como lupas, pedras preciosas, óculos de proteção, medidores, seringas, fitas métricas, entre outros. Esta é uma área pouco solicitada pelas crianças, sendo que, na maioria das vezes, estas utilizam os materiais disponíveis para brincar ao faz de conta, atribuindo-lhes outra funcionalidade para além da que foi inicialmente pensada pela educadora.

Depois da reunião da manhã, as crianças estavam a brincar nas áreas. A Mar. e a Marg. estavam a brincar na Matemática/Laboratório das Ciências com pedras 'valiosas'. 'Eu estou a apanhar as rosa. Tu não estás a apanhar', disse a Marg. Depois começaram a atirar as pedras ao ar, dizendo: 'É o arco íris.' (NC36)

Na área dos Jogos de Mesa, é possível encontrar um móvel à altura das crianças que contém diversas caixas e tabuleiros com jogos de encaixe e puzzles.

A área dos Jogos/Construções contém materiais diversos que permitem variados tipos de construção, tais como meios de transporte, animais, sólidos geométricos, peças de *Lego*, ferramentas, etc.

Na sala coexiste, ainda, a área da biblioteca composta por um sofá e uma estante com livros de temáticas diversas, podendo estes serem manuseados pelas crianças livremente.

A Oficina da Escrita, constituída por uma mesa, onde se encontra um computador, uma impressora, letras magnéticas, uma tabela com todas as letras maiúsculas e minúsculas (colada na mesa), uma caixa com os nomes das crianças, entre outros.

Por fim, a área polivalente constituída por mesas e cadeiras, utilizada para diversos fins, tais como momentos de grande grupo (p.e., a reunião da manhã ou a reunião de conselho) e atividades diversas (jogos de mesa, fazer pinturas, desenhos, etc);

De modo a obter uma melhor percepção de cada uma destas áreas, cf. Anexo A, secção V, onde estas se encontram ilustradas através de notas de campo/registos diários.

Ao longo do dia, o grupo, com o auxílio das adultas da sala, vai reorganizando o espaço em função dos diferentes momentos da rotina diária e das necessidades a eles inerentes: reunião em grupo ou movimentação pelas diversas áreas (cf. Anexo A, secção VI).

No que concerne aos distintos materiais inerentes às diferentes áreas da sala, segundo Maura (2008), citado por Valadas (2017), devem ser adequados à faixa etária e aos interesses e necessidades das crianças, diversificados, estimulantes, no sentido de provocarem outros interesses e curiosidades, e com valor pedagógico. Para além disso, devem estar acessíveis, por forma a que estas os consigam explorar e para que, através do contacto com os mesmos e das experiências que daí advêm, construam o seu próprio conhecimento e saber. De facto, na sala onde foi realizada a PPS II, existe uma grande variedade de materiais distribuídos pelas diferentes áreas e adequados às características das crianças, o que lhes permite aprender e brincar, interagindo individualmente com os objetos ou utilizando-os na interação com os outros. Ressalvo que a organização do espaço possibilita que as crianças exerçam a sua autonomia, dado que os materiais foram organizados para que estivessem acessíveis e ao nível dos seus olhos, de modo a que consigam alcançá-los sem recorrer a um adulto (Folque, 2014). Estas são livres de utilizar e usufruir do espaço e dos materiais tendo em conta os seus interesses, necessidades e motivações e a equipa educativa vai organizando o ambiente educativo em função dos mesmos. Por vezes, algumas crianças disputam por um mesmo brinquedo/material. De forma a solucionarem o problema, as adultas da sala procuram incentivar as crianças a dialogar e negociar, de forma a chegarem a um consenso.

No que diz respeito às paredes da sala encontram-se preenchidas com produções das crianças, registos da própria vivência do jardim de infância e das famílias – existindo expostas registos de férias/idas a determinado lugar, acontecimentos relevantes, registos de explorações vivenciadas no contexto - e com instrumentos de

pilotagem. De acordo com Folque (2018), “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p. 55). Neste sentido, considero importante apresentar alguns instrumentos que existem na sala de atividades e que regulam a vida do grupo, como por exemplo, o Mapa de Presenças que corresponde a um quadro mensal onde as crianças marcam com uma bola fechada a sua presença no JI. Na parte superior da tabela existe uma área destinada à marcação de ocorrências como, por exemplo, aniversários ou dias festivos. O Mapa de Atividades consiste numa tabela de dupla entrada: na coluna da esquerda encontram-se os nomes de todas as crianças do grupo e na linha superior subsistem as diversas tarefas que as crianças podem executar nas diversas áreas da sala de atividades. De acordo com Folque (2018), este instrumento permite avaliar “o tipo de actividades a que cada criança se dedicou e [analisar] por que razão algumas actividades são pouco escolhidas” (p.59). Por último, importa salientar que o Diário de Sala corresponde ao “registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos”, que qualquer criança ou adulto da organização socioeducativa pretenda assinalar (Folque, 2018, p. 56). O diário é composto por quatro colunas: “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. No fim da semana, as crianças reúnem-se para discutirem e analisarem os conteúdos do diário.

Enquanto estava a colocar a fralda à D. para que ela fosse dormir a sesta, disse-me: 'Tenho de ir apontar no diário porque não gostei que o F. me batesse.'. Depois de lhe colocar a fralda, a criança foi escrever no diário na coluna do 'Não gostámos' e, no fim, perguntei-lhe: 'Então o que é que escreveste?'. Ela respondeu: 'Não gostei que o F. me batesse.' De seguida, escrevi o que a criança me tinha dito debaixo daquilo que ela tinha escrito juntamente com o seu nome e a data. (NC45)

À tarde foi realizada a reunião de conselho. Para tal, as crianças sentaram-se à volta da mesa, um pouco afastadas da mesma. Em primeiro lugar, foi avaliado o plano do dia. Depois, a partir do diário (Gostámos; Não Gostámos; Fizemos; Queremos Fazer), foram abordadas diversas situações. (RD13/11/20)

Tal como os materiais, também os instrumentos se encontram ao alcance das crianças para que estas possam ir regulando o seu trabalho e fazendo os registos da vida do grupo, por vezes, com o auxílio das adultas da sala.

Outros dois espaços, não menos importantes, são a casa de banho e o refeitório. Note-se que todos os equipamentos que os constituem possibilitam que as crianças possam e consigam adquirir uma progressiva autonomia na realização de tarefas como lavar as mãos, ir à sanita ou sentar-se à mesa, dado que contém um tamanho adequado para estas faixas etárias. De facto, os espaços e equipamentos, que se destinam a estas tarefas possuem “condições adequadas para que estas atividades decorram com a qualidade que lhes é indispensável.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.23): “Enquanto estava na casa de banho com as crianças, o MV. disse: 'Já fiz.'. Eu perguntei: 'Posso limpar?', ao que a criança respondeu: 'Já limpei.'. 'De certeza que não queres ajuda?', voltei a perguntar. 'Não, já limpei!', respondeu-me ele.” (NC23).

Por fim, e de acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, consignar que o recreio é percecionado pela equipa educativa enquanto prolongamento do espaço da sala e espaço privilegiado para brincar e para o contacto com crianças pertencentes a outros grupos, alargando parcerias.

No recreio, a Pe. estava ao meu colo a chorar e eu estava a tentar que ela se conseguisse acalmar. A Cl. e a D. vieram perguntar-me: “Depois queres correr atrás de nós?”. Eu acenei com a cabeça afirmativamente. (NC31)

A par de uma organização do espaço consistente, também a organização temporal é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nunca devendo ser dissociada da primeira. A rotina no jardim de infância deve ser estruturada, mas flexível, de modo a que as crianças conheçam a sequência de acontecimentos do seu quotidiano e, assim, consigam antecipar o que vai acontecer de seguida. Isto desenvolverá nas crianças um sentimento de segurança e controlo, permitindo que não fiquem ansiosas. De acordo com Morais (2016), a rotina deve ser organizada tendo em conta os interesses e as necessidades, bem como as características do grupo, que sofrerão alterações ao longo do ano. De salientar que estas mudanças se devem repercutir nas rotinas, que deverão ser igualmente alteradas em sua função.

Como afirma Ferreira (2004), as diferentes áreas apresentam-se enquanto canais paralelos e sincrónicos com um vasto leque de oportunidades para a escolha livre e múltipla, o que

“revela ainda uma organização do tempo polícrono: várias atividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo e não sendo

nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas" (p. 85).

A educadora disse às crianças que podiam ir brincar para as áreas: algumas crianças foram brincar com os animais; outras foram fazer Plasticina; algumas foram ver livros para a biblioteca; outras brincaram com bebés e às mães e aos pais; outras quiseram vestir alguns disfarces; algumas pediram para fazer desenhos. (NC24)

Deste modo, torna-se fundamental compreender a rotina diária e semanal da vida no jardim de infância enquanto "atividades humanas autênticas e, por tal, marcadamente culturais" (Folque & Bettencourt, 2018, p.130). De acordo com Projeto Curricular de Sala (PCS), o dia do grupo divide-se em dois períodos. No da manhã, no qual as crianças realizam atividades, projetos, pesquisas, entre outros, as atividades são escolhidas pelas crianças, realizadas nas diversas áreas e com um pequeno apoio da educadora. Neste período é, portanto, privilegiado o trabalho mais autónomo da criança. Já no período da tarde são concretizadas tarefas planificadas dinamizadas pelas crianças, convidados ou educadora. Neste período são privilegiadas as atividades culturais e de tempo curricular participado, em coletivo. A par desta organização diária por períodos, existe também uma organização semanal, contemplada na agenda semanal do grupo (cf. Anexo A, secção VII). Importa salientar que os momentos contemplados na mesma nem sempre são cumpridos pela ordem descrita e, por vezes, não são, de todo, concretizados.

No que diz respeito às transições entre os diversos momentos da rotina diária, "Passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e repetição sem sentido" (Hohmann & Weikart, 2011, p.241). As transições na sala onde me encontro a realizar a PPS II são feitas naturalmente, ainda que, por vezes, o facto de se ter de cumprir horários específicos para almoçar, por exemplo, dificulte esta tarefa. De salientar que as crianças conseguem antecipar diversos momentos da rotina, o que facilita, na maioria das vezes, a ocorrência de transições de forma suave:

Depois da reunião da manhã, e enquanto brincavam pelas áreas da sala de atividades, o F. veio até mim e disse-me: 'Filipa, acho que é hora de ir para o judo, por isso tenho de ir vestir o fato.'. Posteriormente, dirigiu-se

à auxiliar e perguntou: 'A., já é hora do judo?', ao que a auxiliar respondeu: 'Não, ainda falta um bocadinho.'. (NC62).

Em suma, de forma genérica, no que diz respeito à organização do espaço, este possibilita que as crianças exerçam a sua autonomia, encontrando-se dividido em áreas vistas enquanto espaços abertos e flexíveis que possibilitam às crianças uma mobilidade livre e diferentes utilizações, alterando-se de acordo com os seus interesses e necessidades. As paredes encontram-se preenchidas com produções das crianças e registos da própria vivência do jardim de infância e das famílias, e com instrumentos de pilotagem. Salienta-se que o recreio é entendido como prolongamento do espaço da sala e espaço privilegiado para brincar. Relativamente ao tempo, o dia do grupo divide-se em dois períodos: o da manhã, onde são privilegiadas atividades, projetos; e o da tarde, destinado ao tempo curricular participado. A par desta organização diária, o tempo do grupo encontra-se igualmente organizado semanalmente, através de uma agenda semanal.

2.5. Famílias

De acordo com Ferreira (2004), a família é o primeiro retrato que se pode fazer da criança, uma vez que ao descrever os “traços estruturantes dos seus contextos familiares [conseguimos] (...) compreendê-las pelo que fazem” (p. 66). A participação da família é um aspeto bastante valorizado pelo MEM. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem que o trabalho e a participação da família têm o intuito de promover a conexão e a comunicação entre o mundo familiar e o jardim de infância, numa perspetiva de alargar as aprendizagens das crianças. Segundo as mesmas autoras as famílias podem auxiliar os educadores a melhor conhecerem as crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Posto isto, é possível constatar que a família é um dos intervenientes primordiais na educação de uma criança e, nesse sentido, torna-se crucial que o educador a respeite e valorize, apercebendo-se das suas principais características.

No que concerne às habilitações escolares, prevalecem os familiares que detêm o Ensino Superior. A análise da informação relativa à escolaridade e às profissões das famílias (que se traduz também no capital cultural, académico e económico), permiti-me inferir a sua situação social. Neste sentido, é possível compreender que as famílias das crianças do grupo detêm um nível socioeconómico médio/médio-alto.

No que à tipologia de famílias diz respeito, todas as crianças vivem com os pais e irmãos, à exceção de uma que vive apenas com a mãe. De acordo com o PCS, algumas crianças são filhas únicas, outras têm irmãos (e a maioria frequenta, também, o colégio, o que possibilita uma partilha de vivências e experiências em conjunto).

Através da observação, constatei que a maioria das crianças chega e sai da creche acompanhada pelos seus pais, sendo que apenas uma minoria regressa a casa com avós ou empregadas, o que, de alguma forma, revela a diminuta rede de sociabilidade das famílias. Ainda assim, através das conversas e partilhas das crianças, é possível antecipar que algumas famílias mantêm, fora do jardim de infância, relações sociais alargadas, encontrando-se para conviverem:

Na reunião da manhã: "Hoje vais com quem para casa?", perguntou a educadora à Cl. "Com a tia e com o V..", respondeu a criança. "E o que é que vais fazer em casa do V.?", questionou a educadora. "Ver televisão e brincar.", respondeu a Cl.. (NC124)

Partindo da premissa de que família e educação são indissociáveis, posso reafirmar que o jardim de infância é um espaço no qual se dá continuidade à educação adquirida no meio familiar, isto é, "(...) a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo (...)" (Lima, 1992 citado por Homem, 2002, p. 35). Neste seguimento, torna-se bastante visível a relevância da existência de uma boa relação entre a família e a organização enquanto aspeto primordial para o desenvolvimento global da criança (Marques, 2001). Assim, de acordo com a entrevista à educadora cooperante, a relação entre a equipa educativa e a família assenta na empatia, na confiança, no respeito e na cooperação.

No que concerne ao envolvimento/participação das famílias, e segundo a entrevista supracitada, a educadora reforça que cada família possui o seu nível de participação, cabendo à equipa educativa definir estratégias de forma a chegar a cada uma. As conversas sobre o desenvolvimento da criança, os seus interesses, as dificuldades que vão surgindo; as partilhas de objetos, brinquedos e fotografias; as reuniões individuais e coletivas; o envio dos cadernos/portefólios individuais para casa de forma a que as famílias os possam consultar; vindas à sala para integrar projetos ou atividades, geralmente no interesse da criança e da família são exemplos de estratégias fixadas pela equipa. De facto, ao longo da PPS II, pude constatar que esta procura "trazer" as famílias ao colégio, designadamente, para celebrarem os aniversários das

crianças, para fazerem parte de projetos ou outras situações que considerem pertinentes: “Os pais do F. vieram até ao jardim de infância, de forma a cantar-lhe os parabéns. Este momento foi concretizado no exterior.” (RD09/11/20); “Após a reunião, a mãe do V. veio fazer uma visita, no âmbito do projeto das horas, para falar com as crianças acerca das rotinas do V. durante o fim de semana.” (RD27/11/20).

Por fim, importa referir que a atual situação pandémica influenciou a relação com as famílias, pelo que, neste momento estas só entram na organização socioeducativa em situações muito pontuais; a entrega das crianças é realizada na porta (ao contrário do que acontecia anteriormente, em que todas as famílias entravam na organização socioeducativa e salas sem qualquer constrangimento). Por esta razão, houve a necessidade de criar outras estratégias comunicativas como, por exemplo, e-mails mais frequentes que espelham o que se vai vivendo dentro do jardim de infância, resumos semanais que dão conta das ocorrências mais significativas do grupo, vídeos (entrevista à educadora cooperante), desafios e propostas de fim de semana. De facto, presenciei diversas vezes a educadora a trocar e-mails com as famílias (essencialmente à sexta-feira) no sentido de partilhar os momentos e conquistas das crianças mais importantes da semana, bem como algumas tarefas, que surgiam das partilhas de algumas crianças, para realizarem em família. Em cada e-mail ia, igualmente, incluída a gravação de uma história, contada por um dos elementos da equipa educativa, normalmente associada a um tópico que tivesse surgido durante a semana. Ressalvo que a educadora me sugeriu que integrasse, também, esta dinâmica.

Assim, genericamente, a relação entre a equipa educativa e a família assenta na empatia, na confiança, no respeito e na cooperação e cada família apresenta o seu nível de participação, sendo que cabe à equipa educativa definir estratégias de forma a chegar a cada uma. Devido à atual situação pandémica, urgiu a necessidade de criar estratégias comunicativas (por exemplo, através do e-mail) que espelhassem o que ia decorrendo dentro do jardim de infância e as ocorrências mais significativas do grupo, bem como desafios e propostas de fim de semana. Saliento que estes serão, certamente, pontos de partida para a definição das intenções que pretendo colocar em prática com as famílias.

2.6. Crianças

Neste ponto pretendo salientar alguns aspetos caracterizadores do grupo de crianças que se tornaram mais evidentes ao longo da minha prática. De facto, “as

crianças, quando ali chegam [ao jardim de infância], além de todas as similitudes que possam partilhar. . . são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2014, p. 65). O conhecimento destas características possibilita e deve orientar o educador na definição das suas intencionalidades educativas para com as crianças.

O grupo, que surgiu através da fusão de dois grupos de creche, é composto por 24 crianças, 18 meninas e 6 meninos, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos (à data do início da prática) (cf. Anexo A, secção VIII). Saliento que o MEM privilegia a constituição de grupos heterogéneos em termos de idades, de forma a garantir “um enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 1999, p.7). Esta perspetiva é fundamentada na teoria de Vygotsky, em que os adultos e os pares mais experientes possuem um papel fulcral na promoção de aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal (Folque, 2018). Na seguinte nota de campo é visível o apoio que uma criança mais experiente, a D., deu a uma criança recém-chegada ao grupo, a Pi.:

Na hora de almoço a Pi. não queria comer sozinha. A D., que estava sentada na mesma mesa, disse: 'Quando eu acabar, eu posso dar a ela, se ela quiser a mim.', ao que eu respondi: 'Sim, depois podemos tentar!'.
(NC28)

Relativamente ao seu percurso na organização socioeducativa, 22 crianças já a frequentavam no ano letivo transato, na valência de creche, sendo que as restantes ingressaram na mesma no presente ano letivo. Esta informação é crucial, na medida em que demonstra a familiaridade das crianças com a equipa e com o espaço educativo, possibilitando-lhes o desenvolvimento de interações entre si, com os adultos e com os materiais, a partir da mobilização de conhecimentos prévios construídos em anos letivos transatos (Ferreira, 2004).

Importa referir que existe uma criança que revela dificuldades expressivas ao nível da linguagem e nas relações, estando a ser acompanhada em consultas de terapia da fala e psicomotricidade. Estas limitações condicionam a vivência do grupo, na medida em que esta criança tem alguma dificuldade em comunicar de forma eficaz e adequada com as restantes e, também, na gestão do relacionamento com os outros.

Posto isto, importa mencionar que a heterogeneidade existente não me permite a concretização de generalizações em diversos aspetos, contudo, existe um conjunto

de traços gerais que caracterizam o grupo. Assim, com base na análise de conteúdo previamente concretizada, procurando dimensões que me parecem relevantes para a compreensão do grupo (cf. Anexo A, secção IX), caracterizá-lo-ei tendo em conta as seguintes categorias: (i) relação entre pares, (ii) relação adulto/criança, (iii) autonomia, (iv) momentos de brincadeira, (v) interesses, (vi) vivência de grupo.

Desde que nascem, as crianças encontram-se em contacto com diferentes indivíduos, estabelecendo relações cruciais para a sua sobrevivência, dado que

“as relações interpessoais [são] a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, [e] a incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância” (Ladd, 1990, citado por Katz & McClellan, 2003, p. 12).

É através da vivência de situações sociais que as crianças vão adquirindo competências relacionais, sociais, cognitivas e emocionais, interagindo, vendo, escutando e agindo sobre si e sobre o mundo. Por outro lado, as relações que cada criança estabelece com outros possibilitam-lhe o desenvolvimento de um conjunto de normas, valores, comportamentos e competências comunicativas, bem como modos de pensar e agir perante determinadas situações. Neste sentido, são bastante visíveis as relações positivas existentes entre as crianças do grupo, nomeadamente através de ações de cuidados e afetos, da partilha e da cooperação entre pares, como é possível verificar nas seguintes notas de campo: “A Marg. trouxe bolachas para o ji para partilhar. A criança distribuiu uma bolacha por criança e deu uma a cada adulto da sala.” (NC17); “Na sessão de música, a professora pediu às crianças que se levantasse. A M., que estava sentada ao lado da Pi., disse-lhe que ela tinha de se levantar, ajudando-a.” (NC47)

Pese embora a relação positiva entre pares, as crianças envolvem-se, algumas vezes, em conflitos ou disputas, ou pela posse de um mesmo brinquedo ou pela partilha do mesmo espaço. Nestas situações ou solucionam autonomamente ou recorrem ao adulto para obter auxílio na sua resolução, sendo que os adultos incentivam a que as crianças os solucionem sozinhas, intervindo, apenas, em último caso.

No recreio, antes de irmos almoçar, a Mad. dirigiu-se a mim e disse: 'Ó Filipa, a Marg. empurrou-me.' A Marg, que entretanto se aproximou de nós, respondeu: 'Mas eu já pedi desculpa.'. A Mad. continuou a chorar e

abraçou-se a mim. A Marg disse: 'Eu vou dar um abraço e vou pedir desculpa.'. Deu um abraço e a Mad. começou a correr pelo recreio. (NC37)

Por vezes, quando não conseguem solucionar os conflitos, as crianças escrevem no diário de sala, na coluna do "Não gostámos", de forma a que a situação seja resolvida e negociada no final da semana aquando da reunião de conselho: "Enquanto estava a colocar a fralda à D. para que ela fosse dormir a sesta, disse-me: 'Tenho de ir apontar no diário porque não gostei que o F. me batesse.'."(NC45)

No que concerne à relação adulto/criança, através das observações, foi possível verificar que as crianças demonstram afetividade para com os adultos da sala.

Na reunião da manhã o F. disse: 'Ontem fui um bocadinho triste e hoje sou muito feliz. Ontem não queria sair de casa, mas hoje queria vir ter com a MR (educadora). 'És querido', disse a educadora. 'És tu.', respondeu a criança. A educadora pediu-lhe que se levantasse e que lhe fosse dar um abraço. (NC23)

Para além disso, é uma relação que assenta na confiança, no respeito mútuo (ainda que, em algumas situações, as crianças ignorem ou contrariem aquilo que lhes é dito pelos adultos) e numa partilha de poderes, como é possível ilustrar através da seguinte nota de campo:

[a educadora] (...) pediu a opinião das crianças sobre que jogo podiam fazer com o grupo da sala da S. O F. respondeu: 'Escondidos', ao que a educadora disse: 'Boa ideia F.! Mas não sei se conseguimos, porque somos muitos.'. (NC15)

Ressalvo, ainda, que as crianças são bastante disponíveis e recetivas a novas interações e à presença de novos adultos na sala, o que foi possível verificar na forma como me integraram rapidamente no grupo, convidando-me logo para brincar ou recorrendo a mim quando necessitavam.

Relativamente à autonomia, de acordo com Almeida (2019), esta prende-se com a passagem de uma condição de heteronomia para uma condição de autonomia, com o auxílio, numa primeira fase, de um sujeito externo, o adulto ou um par mais competente. Esta passagem oferece à criança um progressivo controlo da sua própria vida, ao mesmo tempo que estabelece uma relação consigo e com o outro. Deste modo,

interessou-me perceber a autonomia das crianças ao nível da alimentação, da higiene e do sono, na medida em que estas são categorias que irão pressupor uma maior ou menor responsividade que tenho de ter relativamente ao cuidado de si. Interessou-me, igualmente, perceber a autonomia das crianças ao nível da utilização dos diferentes instrumentos de pilotagem, dado que estes são bastante importantes para as mesmas (e também para o educador), na medida em que auxiliam, de acordo com Folque (2018), na orientação/regulação do que acontece (em grupo ou individualmente) na sala. Ressalvo que estas são dimensões que pretendo apoiar para que as crianças sejam progressivamente autónomas na sua concretização.

Relativamente à alimentação, todas as crianças são autónomas, ainda que, ocasionalmente, algumas solicitem o auxílio de um adulto ou necessitem de um incentivo.

Na hora de almoço a Pi. estava a comer a sopa sozinha. Eu olhei para a auxiliar A. e fiz um fixe. Algum tempo depois, a auxiliar estava agachada junto à criança e ia-lhe dizendo: 'Mais uma Pi.'. A criança acabou por comer a sopa toda sem auxílio. (NC38)

No que concerne à higiene, duas crianças encontram-se num processo de construção de autonomia no que diz respeito ao controlo de esfíncteres a tempo inteiro e uma criança apenas na hora da sesta. As restantes crianças são autónomas neste controlo, realizando os momentos de higiene autonomamente na casa de banho. Saliento que as crianças que utilizam fralda a tempo inteiro conseguem perceber quando necessitam de ser higienizadas, pelo que solicitam a um adulto que as auxilie nesta tarefa.

A Pi. deu-me a mão no recreio e levou-me até à sala. Dirigiu-se ao local onde estão guardadas as fraldas, tirou uma e depois foi até à educadora, que lhe perguntou: 'Precisas de mudar a fralda?'. A criança acenou com a cabeça afirmativamente. (NC19)

No que diz respeito ao sono, algumas crianças nunca realizam este momento; outras participam neste momento apenas em dias específicos (p.e., nos dias em que têm Educação Física); e as restantes concretizam este momento todos os dias. Ressalvo que não costumo acompanhar este momento, uma vez que as crianças fazem a sesta na minha hora de almoço.

Em relação ao preenchimento dos instrumentos de pilotagem, gostaria de referir que, de uma forma geral, as crianças apresentam, ainda, alguma dificuldade em preenchê-los sem o auxílio ou incentivo de um adulto. Geralmente, as crianças apenas preenchem os instrumentos quando são lembradas de que o têm de fazer, como é possível constatar a partir do seguinte registo diário: “A educadora ia lembrando as crianças que deveriam apontar no mapa de atividades aquilo que iam fazer.” (RD13/11/20). De facto, estes instrumentos ainda estão a ser compreendidos por algumas crianças. No que diz respeito, especificamente, ao Mapa de Atividades, numa conversa informal com a educadora, esta explicou-me que este tinha sido introduzido na sala recentemente e que as crianças não eram ainda autónomas na sua utilização, sendo que os adultos deveriam auxiliá-las para que estas fossem ganhando uma progressiva autonomia nesta tarefa. Ainda assim, e no que diz respeito ao diário de sala, algumas crianças tomam iniciativa para escrever no mesmo, principalmente na coluna do “Não gostámos”: “Enquanto estava a colocar a fralda à D. para que ela fosse dormir a sesta, disse-me: 'Tenho de ir apontar no diário porque não gostei que o F. me batesse.'” (NC45)

Relativamente aos momentos de brincadeira, estes ocupam grande parte da agenda semanal do grupo. As crianças preferem brincar com um ou mais colegas (tanto na sala de atividades como no exterior), como é possível ilustrar através da seguinte nota de campo:

Depois da reunião da manhã, as crianças estavam a brincar nas áreas. A Mar. e a Marg. estavam a brincar na Matemática/Laboratório das Ciências com pedras 'valiosas'. 'Eu estou a apanhar as rosa. Tu não estás a apanhar', disse a Marg. Depois começaram a atirar as pedras ao ar, dizendo: 'É o arco íris.' (NC36)

Ainda assim, algumas crianças, nomeadamente as recém-chegadas ao grupo, demonstram mais momentos de brincadeira solitária.

Saliento, ainda, que o grupo demonstra efetivamente algum interesse em brincar com os adultos, solicitando diversas vezes a sua participação nas suas brincadeiras.

Depois da reunião da manhã, as crianças ocuparam as diversas áreas da sala. A MR. aproximou-se de mim e disse-me: 'Eu quero que tu brinques comigo.'. A criança tinha uma construção de legos e sugeriu que construíssemos uma mota. Sentámo-nos as duas numa das mesas,

desconstruímos a construção que já estava feita e refizemos, de forma a fazer uma mota. (NC46)

De facto, a observação destas dinâmicas das crianças é muito importante, na medida em que me possibilita a identificação de alguns interesses do grupo e de cada criança em particular, o que me permite planificar ações e atividades que façam sentido para as mesmas e que se aproximem das suas experiências quotidianas (Oliveira-Formosinho, 1998).

Neste sentido, tive a oportunidade de observar que as áreas mais frequentadas são o Faz de Conta, onde as crianças gostam de brincar com os bebés, vestir disfarces; a Expressão Plástica, onde fazem plasticina ou pintam com materiais diversos (tintas, aguarelas, lápis de cor, canetas de feltro); os Jogos de Chão, brincando essencialmente com os animais (principalmente com os dinossauros) e com as ferramentas; os Jogos de Mesa e a Biblioteca, onde gostam de ver livros e contar histórias umas às outras (através das ilustrações).

Ainda que com pouca frequência, as crianças solicitam, por vezes, para escreverem no computador (Oficina da Escrita), como é possível constatar na seguinte nota de campo: “De manhã, a Mad., que estava a realizar uma tentativa de escrita numa folha de papel, solicitou-me para ir escrever no computador.” (NC33). Devo salientar que, no geral, as crianças apresentam bastante interesse pela escrita, nomeadamente pela identificação de palavras que vão encontrando nos espaços que frequentam quotidianamente:

Estava na área do faz de conta com a M.. A criança, apontando para a identificação da área, perguntou: “O que diz aqui?” Eu perguntei-lhe: “Como é que se chama esta área?”, ao que a criança respondeu 'Faz de conta'. “Então é isso mesmo que está aqui escrito 'faz de conta'.”, disse eu, apontando para as letras ao mesmo tempo. Depois sugeri à criança que fossemos a outra área para vermos o que dizia na identificação. Este processo acabou por se repetir algumas vezes, pelo que fomos passando por algumas áreas da sala. (NC2)

A área da Matemática/Laboratório das Ciências é a menos procurada, sendo que, por vezes, as crianças utilizam os materiais da mesma para brincar ao faz de conta, atribuindo-lhes outra funcionalidade para além da que foi inicialmente pensada pela educadora (NC36 – cf. Anexo A, secção I).

Estas preferências podem ser analisadas mais pormenorizadamente aquando da observação do Mapa de Atividades, sendo este essencial para fornecer à criança uma perceção geral acerca da(s) área(s) que frequenta com mais regularidade.

Este é também um grupo bastante ativo, curioso e interessado, sempre disponível para novas propostas e para a descoberta de novos projetos sobre o mundo que o rodeia. Gosta, ainda, de explorar diversos materiais que encontram, nomeadamente, no recreio, como folhas secas, paus ou brilhantes.

Por fim, interessa-me abordar algumas questões referentes à vivência de grupo. Em primeiro lugar, no que diz respeito ao envolvimento das crianças em momentos de grande grupo, gostam bastante de falar e partilhar vivências ou acontecimentos e mostrar objetos ou as suas produções aos colegas. De facto, durante estes momentos de partilha, “as vivências individuais, tal como as marcas sociais e culturais, passam para o grupo, partilhando-se experiências, desejos, preocupações, alegrias, êxitos ou dificuldades” (Cruz et al., 2015, p.45). O momento de “Contar, Mostrar ou Escrever” é privilegiado no que diz respeito ao envolvimento das crianças, sendo de grande prazer para as mesmas. Prova disso será o facto de muitas crianças se inscreverem para poderem falar neste momento, fazendo com que a grelha onde a educadora aponta os nomes de quem quer participar fique diariamente cheia: “(...) a educadora perguntou quem tinha novidades do fim de semana e muitas crianças colocaram o dedo no ar.” (RD09/11/20). Apesar de valorizar bastante esta característica do grupo, reconheço que uma das principais oportunidades de trabalho com o mesmo será relativamente ao respeito pelo outro, essencialmente nos momentos de grande grupo. De um modo geral, as crianças prestam atenção àquilo que os outros dizem durante curtos períodos de tempo (o que é visível nos momentos do “Contar, Mostrar ou Escrever”), dispersando facilmente. De facto, embora seja um grupo que se preocupa com o outro, tem dificuldade em respeitar algumas regras de interação social. Este é, portanto, um aspeto na formação pessoal e social das crianças que ainda se encontra em desenvolvimento. Tal como afirma Roberts (2004), as crianças vão, gradualmente, aprendendo a adequar a sua postura em relação a outros indivíduos, sendo, para tal, essencial o papel dos adultos enquanto modelos.

No que diz respeito à utilização dos espaços comuns, as crianças apresentam alguma dificuldade na arrumação da sala de atividades após os momentos de brincadeira livre pelas diversas áreas, demorando demasiado tempo, o que, por vezes, interfere no funcionamento da rotina diária (por exemplo: como o tempo de arrumação

é longo, as crianças acabam por não ter oportunidade de ir ao recreio antes do almoço), como é possível ilustrar através do seguinte registo diário:

Esta [a educadora] contou-me que, no dia anterior, tinha mandado arrumar mais do que uma vez e que as crianças, em vez de arrumarem, continuavam a brincar e a desarrumar, pelo que lhes pediu que fossem até ao recreio brincar, correr, e arrumou tudo sozinha. (RD18/12/20)

Esta será uma outra oportunidade de trabalho a ter em conta, sendo necessária a identificação de estratégias que incentivem e auxiliem as crianças no cumprimento desta tarefa.

Deste modo, destaco como principais potencialidades: (i) é um grupo ativo, curioso e interessado; (ii) existe uma relação positiva entre as crianças do grupo; (iii) há uma relação criança/adulto afetuosa, assente na confiança, no respeito mútuo e numa partilha de poderes; e (iv) gostam de falar e partilhar vivências ou acontecimentos e mostrar objetos e as suas produções. Já como fragilidades realço: (1) dificuldade no preenchimento dos instrumentos de pilotagem; (2) dificuldade em respeitar algumas regras de interação social; (3) dificuldade na arrumação da sala de atividades após os momentos de brincadeira livre pelas diversas áreas da sala, demorando demasiado tempo. Esta caracterização inicial do grupo torna-se crucial para a PPSII, na medida em que serve de ponto de partida para a organização da intervenção, pensada tendo em conta as principais dimensões supramencionadas, numa tentativa de dar resposta às particularidades do grupo. Tal como refere Lopes (2005), “é com base nesta caracterização que se produzem tomadas de decisão sobre o acto educativo, nomeadamente desenvolvendo-se estratégias alternativas diferenciadas” (p.25).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a Ação

É crucial que o educador defina um conjunto de intenções que norteiem a sua ação, pois, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a definição de intencionalidades possibilita-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Assim, partindo da caracterização do contexto socioeducativo tornou-se fundamental que também eu, enquanto estagiária e futura educadora, definisse as minhas próprias intenções para ação – com as crianças, famílias e equipa educativa – por forma a adequar a minha intervenção à realidade onde realizei a PPS II.

3.1.1. Intenções para com o grupo de Crianças

Em primeiro lugar, importa clarificar que as minhas intenções para com as crianças se dividiram tendo em conta duas perspetivas: uma primeira mais abrangente, com intenções transversais a qualquer grupo de crianças, sendo estas alguns dos princípios que pretendo seguir permanentemente enquanto educadora; e uma outra mais específica, com intenções também elas mais particulares tendo em conta as características deste grupo de crianças especificamente.

No que concerne à primeira perspetiva, e sendo as crianças o foco primordial da minha prática, a primeira intenção que defini foi, desde cedo, a de **estabelecer uma relação de proximidade e afeto com as crianças**, tendo sempre presente a importância do afeto para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Denotando a importância da criação de uma relação positiva e afetuosa com a criança, Hay et al. (2004) referem que o modo como são estabelecidas as interações na educação de infância, particularmente entre o educador e a criança, é preponderante no desenvolvimento de múltiplas capacidades da mesma, sobretudo a nível cognitivo e social. Tendo em conta a relevância desta relação, é imprescindível que a mesma se construa naturalmente e ao longo do tempo, por forma a respeitar o ritmo de cada criança, e nunca forçando a interação e a comunicação. De salientar que este processo de construção de uma relação próxima com as crianças auxilia na visão do adulto, por parte das mesmas, como uma figura de referência que se encontra disponível para ajudar. Em consonância com o que mencionei anteriormente, e com o intuito de alcançar esta intenção, procurei, desde as primeiras semanas de PPS II, desenvolver uma relação positiva com todas as crianças do grupo, onde prevalecesse o afeto, o respeito e a confiança. Evidencio que me aproximei de cada criança de modo progressivo,

interagindo com cada uma nos momentos de brincadeira, tanto na sala como no espaço exterior. Por outro lado, ao integrar os vários momentos da rotina fui estabelecendo uma relação de proximidade com cada uma, como, por exemplo, durante a alimentação. Saliento que nestas ocasiões procurei ser comunicativa e afetiva para possibilitar “interações didáticas íntimas” e de qualidade (Portugal, 2000). Penso que a minha postura tranquila, bem como o carinho, o respeito e a disponibilidade afetiva para com as crianças foram, sem dúvida, fatores facilitadores neste processo, pelo que considero que a colocação desta intenção em prática foi bem sucedida: “De manhã, assim que cheguei ao recreio, a Cl., a Mar. e a I. disseram 'Filipa' e correram até mim para me abraçar. 'Estão boas?', perguntei. 'Sim', responderam. Fui até à sala e as crianças continuaram a brincar.” (NC115).

A individualidade e a “experiência social única de cada criança” (Ferreira, 2004, p.65) tornam um grupo heterogéneo, para além da variedade de idades que possa existir. Assim, tendo em conta a grande diversidade existente neste grupo e partindo da premissa de que cada criança apresenta um conjunto de características, capacidades, necessidades, interesses próprios que devem ser respeitados, de modo a que cada uma se possa desenvolver de forma saudável e feliz, o educador deve ter em conta o bem-estar de cada criança, atuando de forma responsiva no que concerne às necessidades, interesses, desejos e iniciativas das mesmas. Neste sentido, outra das minhas intenções foi a de **respeitar a unicidade de cada criança, adotando práticas pedagógicas diferenciadas**. Tendo por base esta intenção, aquilo a que me propus foi colocar de lado a homogeneização e criar condições efetivas para que todas as crianças aprendessem (Santana, 2000). Esta intenção foi aplicada nas mais diversas situações. Atente-se na seguinte nota de campo: “Na hora de almoço, a M. pediu-me ajuda para comer a sopa. Dirigi-me à criança e combinei com ela que a ajudava, mas que tínhamos de fazer da seguinte forma: eu dava uma, ela comia outra sozinha.” (NC81). Esta NC representa um exemplo da adequação da minha prática aquando do momento de alimentação que resultou da observação das necessidades de uma criança, especificamente. Devo referir que senti uma maior facilidade em adaptar a minha prática àquelas que eram as necessidades de cada uma das crianças em momentos de pequeno grupo. Por outro lado, senti alguma dificuldade em realizar esta adaptação em momentos de grande grupo, uma vez que não conseguia fornecer uma atenção tão individualizada a cada uma das crianças quanto pretendia, pelo que reconheço que ainda me resta um longo caminho no sentido de alcançar esta meta.

Gostaria de realçar que reconheço a criança como cidadã capaz de se tornar agente do processo educativo. Como tal, procurei **assegurar a sua participação** no quotidiano da sala. Ao participarem, as crianças aprendem a valorizar a opinião dos outros, apercebendo-se, progressivamente, de que as suas opiniões são essenciais e que incitam à mudança (Tomás, 2007). Segundo Lino (2014), é fundamental olhar para a criança como um ser apto e competente na realização de escolhas, elegendo o que quer e como quer aprender. Ressalve-se que esta intenção é bastante visível na prática da equipa educativa da sala e da organização socioeducativa no geral, uma vez que, como referido anteriormente, esta se rege por um modelo participativo, o Movimento da Escola Moderna. Neste sentido, e dando continuidade ao trabalho desenvolvido, recorri aos instrumentos de pilotagem existentes na sala de atividades que apoiam esta participação das crianças, nomeadamente o “Quero Contar, Mostrar ou Escrever”, o “Diário de Sala”, o “Plano do Dia”, entre outros. Além disso, procurei escutar e valorizar as experiências, opiniões e ideias das crianças. Para tal, foi crucial a existência de momentos de grande grupo, como as reuniões da manhã, onde procurei ampliar a narrativa das crianças; clarificar, sempre que necessário, a mensagem que estava a ser transmitida; incentivar ao diálogo entre as crianças.

Ainda no que diz respeito a esta intenção, construí um portefólio onde documentei o percurso de uma das crianças do grupo durante, aproximadamente, cinco meses (cf. Anexo B). De facto, de acordo com Marchão e Fitas (2014), o portefólio corresponde a um instrumento que “ênfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e (...) permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos” (p. 31), pelo que, mais uma vez, assegurei a participação da criança no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para além dos instrumentos que já faziam parte da vida do grupo, procedi à construção de um Mapa das Tarefas em conjunto com as crianças. Para tal, foi necessário juntarmo-nos em volta de uma mesa e definirmos algumas tarefas em conjunto; escrevermos a tarefa e colarmos fotografias ilustrativas. Ainda que as crianças já realizassem, efetivamente, algumas das tarefas, não era feita a divisão das mesmas semanalmente, o que, por vezes, fomentava a discórdia entre as crianças, dado que não tinham um instrumento ao qual se dirigir para confirmar as responsabilidades de cada uma. A responsabilização das crianças das tarefas do grupo, ou seja, das «tarefas comunitárias» e posterior avaliação do seu desempenho foi, igualmente, uma estratégia relevante para a concretização desta intenção.

De salientar que a sua definição partiu da problemática de investigação elegida. De facto, durante todo o meu percurso académico foi-me transmitida a ideia de criança participativa, detentora de voz e direitos, pelo que considerei crucial a definição de uma intenção em que este princípio fosse considerado, sendo que, através da investigação, pretendia entender se as crianças tinham, dentro de si, essa visão de criança participativa, cidadã, com plenos direitos. Por tudo o que foi mencionado, penso que a concretização desta intenção foi, de facto, bem-sucedida.

Ao garantir a participação das crianças, escutar a sua voz, coloquei em prática a intenção de **propor oportunidades adequadas às suas necessidades e interesses**. De facto, ao observar e escutar as crianças, tive oportunidade de registar acontecimentos que me ajudaram a planificar propostas educativas. A título de exemplo:

No recreio, antes do almoço, a SF. estava sentada ao meu colo e sorriu. Eu retribuí o sorriso e a criança disse-me: “Não consigo ver o teu sorriso, porque tens máscara.”. A T., que se encontrava por perto, referiu: “A T. às vezes também usa máscara quando vai para os restaurantes.”. “Nos restaurantes e nas lojas.”, retribuí a SF.. Comecei, então, a fazer diversas expressões faciais, à medida que ia solicitando às crianças que adivinhassem a emoção coincidente a cada uma dessas expressões. “E agora, a minha cara está como?”, questionei. “Triste.”, respondeu a SF. “E agora?”, voltei a perguntar. “Com a boca aberta.”, respondeu o ML. (NC60)

Partindo desta situação, percebi a emergência de abordar esta problemática e planifiquei duas propostas (cf. Anexo A, secção X para consultar as planificações de todas as oportunidades propostas). Também através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (cf. Anexo C), consegui garantir que as crianças tivessem um papel ativo no planeamento, na avaliação do processo e na comunicação das aprendizagens que realizaram.

Saliento, ainda, que, ao longo da dinamização das propostas, sempre que as crianças demonstravam interesse por algo que não estava planeado, eu acabava por me deixar guiar por aqueles que eram os seus interesses naquele momento, distanciando-me, desta forma, daquela que tinha sido a minha planificação inicial. Zabalza (1992), ao defender a flexibilidade das planificações, refere que

Não podemos fazer programações em que tudo esteja previsto de antemão: a plasticidade de interesses, desejos e comportamentos dos pequenos, a descontinuidade do seu esforço e da sua atenção, tornam mais funcional um modelo aberto de programação. Modelo em que o espaço organizado atua como elemento integrador entre o previsto e o conjuntural. (p.123)

De facto, alterar ou até mesmo abandonar uma planificação prévia, no sentido de ir ao encontro de um interesse que surgiu espontaneamente entre as crianças, é, por vezes, o melhor caminho. Ainda assim, devo referir que esta questão nem sempre foi fácil, uma vez que encontrar o equilíbrio necessário entre a planificação e o imprevisto/flexibilidade foi, para mim, um desafio. Pese embora esta dificuldade, penso que esta intenção foi concretizada, na medida em que todas as oportunidades propostas às crianças partiram da consideração dos seus interesses e/ou necessidades.

Uma outra intenção foi a de **estar disponível para brincar com as crianças, sempre que possível e de forma responsiva**. Coelho e Tadeu (2015) afirmam que o brincar “deve ser valorizado por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças”, deslocando-se à volta de “interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do eu e do mundo em redor” (p.111). Neste sentido, e tendo em conta que, como mencionado na secção da caracterização das crianças, as crianças demonstram bastante interesse em brincar com os adultos, pretendi valorizar os momentos lúdicos das crianças e envolver-me nas suas brincadeiras, sempre com a premissa de que, nestes momentos, o educador deve evitar uma abordagem diretiva em que assume o controlo da interação. Assim, e encarando o brincar para além de uma atividade que se encontra ao serviço do educador quando não existem, da sua parte, propostas mais estruturadas, tentei, sempre que possível, proporcionar ao grupo momentos em que pudessem brincar enquanto atividade que, por si só, emerge “da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo” (Rocha, 2017, p.62).

Ressalvo que os momentos de brincadeira, para além de me terem proporcionado a oportunidade de me aproximar do grupo de uma forma mais natural, auxiliaram-me no conhecimento de algumas características mais individuais de cada uma das crianças e do grupo no geral, tendo-se revelado enquanto momentos

privilegiados para o estabelecimento de uma relação de proximidade com as crianças. Para além disso, poder brincar com as mesmas de uma forma tão espontânea entrando no seu “mundo” foi, de facto, muito prazeroso. Outro aspeto a destacar, tendo em conta esta intenção, tem que ver com o facto de, nestes momentos, ter evitado uma abordagem diretiva, isto é, de não ter assumido o controlo das brincadeiras e das interações que, a partir delas, se iam estabelecendo; tentando ampliar as suas iniciativas e incentivá-las a experimentar e a tentar:

A SM e a R. estavam no sofá da biblioteca. A SM. disse que queria contar a história. Para iniciar começou com a canção (que a educadora costuma cantar antes de ler a história) e depois ia contando. 'Para, agora é a minha.', disse a R. 'Mas. Quando a SM. terminou, a R. começou a cantar a canção. A S. interrompeu, dizendo 'Eu quero ser a M. [educadora].'. 'Não, eu é que sou a M.', disse a R.. 'Eu sou a M. e tu és a A. [auxiliar].', disse a SM. Durante a história, a S. disse-me: 'Ó Filipa, tu és a menina da escola, está bem?'. (NC76)

Tendo em conta todos os factos evidenciados, penso que esta intenção foi concretizada, uma vez que, sempre que possível, procurei brincar com as crianças, indo ao encontro daquelas que eram as suas vontades, interesses e necessidades na realização de determinada brincadeira.

Relativamente à segunda perspetiva, as crianças do grupo encontravam-se num processo de construção da sua autonomia no preenchimento dos instrumentos de pilotagem presentes na sala de atividades, pelo que uma das minhas intenções para com este grupo em específico foi a de **promover a autonomia das crianças ao nível do preenchimento dos instrumentos de pilotagem**. Estes assumem uma grande relevância na vida do grupo com o qual realizei a PPS II, ajudando “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (Folque, 2018, p. 55). Tendo em conta que todas as crianças do grupo estavam a frequentar pela primeira vez o JI (dado que, no ano letivo anterior se encontravam em Creche), estando a estabelecer um primeiro contacto com alguns dos instrumentos presentes na sala de atividades, o seu preenchimento e utilização revelou-se difícil. Neste sentido, o meu papel foi, precisamente, o de auxiliar as crianças nesta tarefa, incentivando-as à sua realização. A título de exemplo, sentei-me algumas vezes com as crianças perto do Mapa de Atividades, auxiliando-as no seu preenchimento:

A educadora solicitou-me que fosse auxiliar o FM. a marcar no Mapa de Atividades que estava na área do faz de conta, contudo, ao questioná-lo sobre qual a atividade que este estava a realizar, ficou a olhar para as diversas imagens das atividades, não respondendo. A educadora dirigiu-se à criança e, mais uma vez, questionou-a, pelo que esta acabou por apontar para a imagem referente à modelagem. (...) (NC12)

Ainda que as crianças tivessem feito alguns progressos, uma vez que, no final da PPS II, marcavam a sua presença de forma autónoma; inscreviam-se no “Quero Contar, Mostrar ou Escrever” escrevendo o seu nome; escreviam no Diário de Sala, principalmente na coluna “Não gostámos”; devo salientar que existe um longo caminho a percorrer relativamente a esta intenção, uma vez que, em grande parte das situações, as crianças necessitam de ser lembradas acerca do preenchimento destes instrumentos.

Uma outra intenção foi a de **potenciar o cumprimento de algumas regras de interação social, como respeitar o outro, esperar pela sua vez e ouvir o que o outro tem para dizer**. Tal como referido anteriormente, as crianças demonstram um grande envolvimento em momentos de grande grupo, contudo têm dificuldade em respeitar algumas regras de interação social. Este é, portanto, um aspeto na formação pessoal e social das crianças que ainda se encontra em desenvolvimento. Neste sentido, pretendi, em momentos de grande grupo, sinalizar e modelar os comportamentos das crianças, alertando, dando uma sugestão e explicando e/ou exemplificando o comportamento desejável. Aquando da minha intervenção nas discussões, tencionei seguir as regras que pretendia potenciar nas crianças: pedir a palavra, esperar pela minha vez e ouvir os que as crianças têm para dizer, pois, tal como afirma Roberts (2004), as crianças vão, gradualmente, aprendendo a adequar a sua postura em relação a outros indivíduos, sendo, para tal, essencial o papel dos adultos enquanto modelos. Por outro lado, sugeri colocar numa das paredes as regras da sala. Ainda que estas existissem, não se encontravam presentes na sala para que as crianças as pudessem consultar sempre que necessitassem. Deste modo, numa conversa em grande grupo, lembraram-se e definiram-se aquelas que as crianças consideravam ser as regras da sala; escreveram-se e ilustraram-se. Por fim, afixaram-se na porta que separa a sala da biblioteca e, sempre que necessário, eram recordadas, tanto pelos adultos, como pelas crianças, como é possível constatar através da seguinte nota de campo: “Na reunião da manhã,

algumas crianças estavam a falar ao mesmo tempo. A La., que estava a dar a palavra disse: "Não podem falar todos ao mesmo tempo." (NC135). Desta forma, ainda que as regras descritas na intenção não sejam sempre cumpridas, penso que foi notório o progresso das crianças neste aspeto, visível, sobretudo, em momentos de grande grupo.

Uma última intenção foi a de **potenciar momentos de transição mais rápidos entre os tempos de brincadeira e outras tarefas**. Como mencionado anteriormente, as crianças apresentavam alguma dificuldade na arrumação da sala de atividades após os momentos de brincadeira livre pelas diversas áreas. Ressalvo que esta questão não se coloca pela falta de autonomia das crianças nesta tarefa, mas sim pelo tempo gasto na sua concretização. Assim, no sentido de colocar em prática esta estratégia, uma das regras da sala anteriormente mencionadas relacionou-se, justamente, com esta intenção: "Temos de arrumar os materiais que usamos.". Ainda que eu, bem como os restantes elementos da equipa educativa da sala, fôssemos recordando a existência desta regra, esta estratégia não gerou frutos, pelo que foi necessário pensar e experimentar uma nova estratégia. Neste sentido, introduzi na sala de atividades, como mencionado anteriormente, o Mapa de Tarefas, sendo uma das tarefas "Os responsáveis da semana". As crianças que ficassem com esta tarefa teriam de, entre outras responsabilidades, incentivar as outras crianças na arrumação dos materiais e da sala de atividades. Pese embora não possa considerar que esta intenção foi cumprida no seu todo, devo dizer que, com a introdução deste instrumento de pilotagem, foram visíveis resultados. Os responsáveis desempenhavam, quase sempre, a sua tarefa. Na avaliação do Mapa de Tarefas, procurei, em consonância com os restantes elementos da equipa educativa, elogiar as crianças que tinham desempenhado corretamente a sua tarefa:

De manhã, aquando da avaliação do Mapa de Tarefas da semana anterior, a educadora elogiou a I., que tinha sido responsável da semana, dizendo: "A I. ajudou a arrumar muitas vezes a M. e a Filipa, por isso merece uma salva de palmas.". As crianças bateram palmas e a I. sorriu. (NC156)

3.1.2. Intenções para com as Famílias

Como referido anteriormente, as famílias são os principais atores na vida das crianças, sendo agentes primordiais no que concerne à sua educação. Para além disso,

conforme referido na caracterização (ponto 2.5.), a relação entre a equipa educativa da organização e a família assenta na empatia, na confiança, no respeito e na cooperação. Assim, no sentido de ir ao encontro daquele que é o trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala e, de forma mais abrangente, da organização socioeducativa, a primeira intenção que estabeleci para com as famílias, que acabou por ser previamente definida, prendeu-se com **ser capaz de estabelecer uma relação com as famílias** e, posteriormente, **uma relação que assentasse no sentimento de empatia, confiança e proximidade**. De facto, o estabelecimento de uma relação positiva com as famílias permitir-me-ia conhecer melhor as crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Para tal, comecei por realizar uma carta de apresentação que foi enviada, por e-mail, às famílias (cf. Anexo A, secção XI). Devido ao plano de contingência associado à doença COVID-19, e na impossibilidade de as famílias entrarem na organização socioeducativa, este foi o primeiro, e único, contacto que estabeleci com as famílias durante as primeiras semanas. No sentido de contactar com as famílias pessoalmente, decidi, em conjunto com a educadora cooperante, permanecer, num dos dias, até à hora de encerramento da organização socioeducativa, de forma a poder acompanhar as crianças no seu reencontro com as famílias e, desta forma, conhecê-las. Aquando deste momento disponibilizei-me para esclarecer dúvidas e trocar impressões ou informações de forma pessoal:

Quando me apresentei à mãe da SM., esta referiu que já sabia que eu estava a estagiar na sala filha, uma vez que esta já tinha referido lá em casa. A mãe explicou-me que a criança costumava contar muitas situações que aconteciam no jardim de infância, recontava histórias, entre outros. À conversa juntou-se o pai do FA., que referiu que este não contava muitas coisas. Estes pais conversaram durante algum tempo e, no fim, o pai do FA. disse: 'Então adeus, prazer.'. (NC103)

Também pedi consentimento às famílias para a captação de fotografias (cf. Anexo A, secção XII) e para a construção do portfolio individual de uma das crianças (cf. Anexo A, secção XIII).

Devo salientar que o período de suspensão das atividades letivas, e as sessões online que fui, em conjunto com a equipa educativa, mantendo com as crianças contribuíram de forma positiva para a concretização desta intenção:

Ainda assim, destaco alguns aspetos positivos. Em primeiro lugar, os encontros *Zoom* e até mesmo as propostas que eu ia enviando permitiram-me estabelecer um contacto mais frequente com as famílias das crianças, o que possibilitou, por um lado, uma aquisição de um maior conhecimento relativamente às mesmas e, por outro, que as famílias pudessem conhecer-me também a mim e ao trabalho que fui desenvolvendo ao longo deste período. (Excerto da Reflexão da 11ª semana – 22 a 26 de março de 2021 – cf. Anexo A, secção XIV)

Neste sentido, e devido à atual situação pandémica, ainda que não tenha sido possível contactar pessoalmente com as famílias tanto quanto gostaria, penso que posso afirmar que estabeleci uma relação com as mesmas, através de outras vias, contudo, não posso assegurar que esta relação tenha assentado num clima de confiança e proximidade, pelo que considero que a segunda intenção acima descrita não foi, em parte, cumprida.

Uma última intenção foi a de **informar e envolver as famílias na minha prática** - informando-as acerca das propostas educativas que vão sendo sugeridas às crianças. Tal como referido anteriormente, na impossibilidade de contactar, tanto quanto gostaria, com as famílias pessoalmente, urgiu a necessidade de definir estratégias alternativas para que fosse possível a colocação desta intenção em prática. O e-mail constituiu-se, assim, como o meio de comunicação privilegiado, através do envio de e-mails semanais pela educadora cooperante, em que esta realizava um resumo semanal das vivências das crianças no JI. Desta forma, considero que esta intenção foi concretizada com êxito.

Ressalve-se que todas as intenções referidas anteriormente foram sempre delineadas e colocadas em prática em conjunto com a equipa educativa, pois acredito que só com um trabalho cooperativo entre os diversos elementos que a constituem se pode oferecer uma educação de qualidade às crianças.

3.1.3. Intenções para com a Equipa Educativa

Particularmente no que diz respeito à equipa educativa, conforme a caracterização realizada no ponto 2.3., a relação entre os seus elementos prima pelo respeito pelo papel do outro, por uma comunicação eficaz e pela existência de um planeamento em conjunto em que todos são entendidos enquanto potenciadores do desenvolvimento. Assim, e no sentido de ir ao encontro do trabalho já efetuado pela mesma, defini duas intenções: **criar com a equipa educativa uma relação de**

proximidade e confiança, assente no diálogo e na cooperação, e respeitando as suas práticas e intencionalidades - de facto, aquando da minha chegada à sala de atividades, já existia um trabalho a ser realizado, assente em diversas intencionalidades definidas pela equipa educativa, pelo que foi necessário respeitá-las e interiorizá-las; e **envolver a equipa no processo de planificação e na minha ação pedagógica.**

Tendo em conta que estas intenções se interrelacionam, procurarei refletir acerca da sua colocação em prática de forma interligada.

Assim, primeiramente procurei conhecer as profissionais que me receberam para que, gradualmente, me conseguisse integrar na dinâmica da equipa educativa. Ao longo do período de PPS II, a educadora cooperante foi-me colocando a par das diversas intenções que orientavam a sua prática e eu procurei respeitá-las e interiorizá-las.

Ressalvo que a equipa educativa me recebeu e me integrou de uma forma muito natural e apoiante. Com estas profissionais compreendi a importância do trabalho em equipa e a forma como este influencia todo o processo educativo. Ao longo de todo o percurso demonstrei-me sempre disponível para cooperar em todos os momentos e dinâmicas. Assim se foi construindo um clima de confiança, partilha e diálogo entre ambas as partes. Ressalvo que sempre me senti muito à vontade para esclarecer as minhas dúvidas e para solicitar auxílio sempre que necessário, dado que tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa demonstravam uma grande disponibilidade para me ajudar. Ainda que toda a equipa de sala tenha contribuído para o meu crescimento profissional, a educadora cooperante soube criar-me diversos desafios, demonstrando-me outras perspetivas, mas ouvindo sempre as minhas; fazendo-me refletir acerca de diversos assuntos que não são tão visíveis no quotidiano, mas que têm tanta ou mais importância para a construção do meu *eu* profissional.

Importa destacar que procurei envolver, tanto quanto possível, todos os elementos da equipa educativa na minha ação pedagógica. Para tal, fui, em diversos momentos, e sempre que delineava uma oportunidade, debatendo a mesma com a equipa, de modo a compreender qual a sua opinião acerca da mesma, se já tinha sido concretizada noutro momento ou se era viável de se colocar em prática. Devo dizer que me reunia semanalmente com a educadora cooperante no sentido de discutirmos e debatermos, conjuntamente, todas as propostas para a semana seguinte. Por outro lado, nestas reuniões procurávamos refletir, em parceria, acerca das necessidades do grupo e de cada criança especificamente, tendo sempre em vista o bem-estar de cada

uma; e também acerca da minha prática, sobretudo sobre as dificuldades que iam surgindo, e como as poderia colmatar, e acerca das vitórias que ia alcançando.

À hora de almoço tive uma conversa com a educadora. Comecei por falar-lhe acerca da minha dificuldade em, durante a realização do projeto, captar a atenção de algumas crianças, explicando-lhe o que tinha ocorrido de manhã. (...) Para além disso, esta explicou-me que, nos momentos em que iria realizar o projeto, eu tinha de organizar melhor o local onde este iria decorrer e, se porventura, as crianças estivessem a brincar antes deste momento, os brinquedos teriam de ser arrumados e organizados. (...) Sugeriu, portanto, que, na reunião de conselho, falássemos acerca deste problema e questionássemos quem queria, realmente, participar no projeto. (Excerto do Registo Diário de 15/01/21)

Este envolvimento da equipa na minha ação pedagógica originou, também, diversos momentos de partilha e reflexão acerca da minha intervenção e de que forma ela contribuía, ou não, de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por fim, penso que estas intencionalidades foram, para além de cumpridas com sucesso, pertinentes, uma vez que foram ao encontro dos compromissos definidos pela APEI na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012), na medida em que através dessas mesmas intencionalidades 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”.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

A investigação é uma atividade do quotidiano, “cada vez mais necessária em muitas esferas da [sociedade], e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (Ponte, 2004, p. 3). A PPS II fornecer-me-á a primeira oportunidade de realizar uma investigação, auxiliando-me no desenvolvimento de competências profissionais nesta área.

No presente capítulo será apresentada a temática da investigação a realizar. Para tal, será feita, em primeiro lugar, a identificação e fundamentação da problemática, bem como a definição dos objetivos da investigação; em segundo lugar, será mobilizado um referencial teórico acerca da problemática identificada; e, por fim, será definido o plano de ação e realizadas as opções metodológicas, designadamente, as técnicas de recolha e análise de dados.

4.1. Problemática Emergente

O interesse pela problemática tem-me acompanhado desde a Prática Profissional Supervisionada I. Aquando da elaboração da revisão de literatura acerca da problemática identificada em contexto de creche, “Quais são as representações da educadora cooperante e dos pais acerca do cuidar e do educar e sobre o papel da creche?”, e ao realizar uma retrospectiva acerca da história da Educação de Infância em Portugal, deparei-me com uma outra temática que me despertou bastante interesse e curiosidade e que estava, inevitavelmente, relacionada com a anterior:

o século XVII ficou marcado por uma mudança de paradigma relativamente à infância. Os adultos passaram a conferir às crianças uma individualidade que até então não lhes era reconhecida (Ariès, 1988, citado por Cardona, 1997). Ainda assim, de acordo com Cardona (1997), só no século XVIII a criança começa a ocupar um lugar de maior notoriedade no seio familiar, nomeadamente nas famílias com níveis socioeconómicos mais elevados. (excerto da revisão de literatura efetuada no âmbito do relatório da PPS I)

De facto, o conceito de criança, bem como o seu papel e posição na sociedade têm variado ao longo dos tempos. Os adultos concedem uma representação e uma visão de criança enquanto detentora de plenos direitos e de uma individualidade própria. Mas será que as crianças contêm dentro de si essa visão de criança participativa, cidadã, com plenos direitos?

habitua-mo-nos durante muito tempo a pensar nas crianças como seres passivos, destinatários da acção dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, **o reconhecimento de que as crianças são actores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de acção e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar na vida colectiva (...)** (Sarmiento & Cerisara, 2004, s/p).

Partindo deste pressuposto e sabendo que a discussão acerca do conceito de criança deve ser empiricamente suportada, mas que também se prende com uma construção social assente nas concepções dos seus agentes, torna-se imprescindível ouvir as crianças. Neste sentido, a curiosidade anteriormente explicitada acabou por traduzir-se numa vontade em perceber quais as representações das crianças sobre o que é uma criança.

Neste sentido, a investigação que pretendo levar a cabo tem como objetivo: (i) Caracterizar as representações das crianças sobre o que é uma criança.

4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada

4.2.1. O papel da criança e o conceito de infância desde a Idade Média até à Contemporaneidade

Neste subcapítulo será discutido o papel da criança e o conceito de infância através da apresentação de um panorama histórico desde a Idade Média até à Contemporaneidade.

Durante a **época medieval**, a sociedade não reconhecia a infância enquanto período de vida inerente ao ser humano, dado que a criança era concebida como um “adulto em miniatura”. Assim, os modos de vestir, as conversas, os jogos, as brincadeiras e até o trabalho realizado pelas crianças não as distinguiam do modo de vida dos adultos. Ariès (1981, citado por Bohan, 2014), afirma que não existia o sentimento da infância, devido à não compreensão das especificidades da criança que a distinguiam do adulto. Almejava-se que compreendessem os assuntos e as opiniões dos adultos, que seguissem os mesmos padrões, que obedecessem a regras rigorosas e que crescessem rapidamente para que pudessem trabalhar. Conforme Martins (2014),

“assim que a criança adquiria certa autonomia na linguagem, no desempenhar das suas funções mais elementares, tais como vestir-se e

alimentar-se, era de imediato inserida no modo de vida dos adultos. Tal acontecia tanto entre camponeses como entre príncipes.” (p.30).

A mesma autora explica que por volta dos sete anos de idade ocorria uma mudança extremamente importante na vida das crianças, sobretudo na dos meninos: abandonavam o vestido comprido que utilizavam até então e passavam a vestir calças curtas e gibão. Andrade (2012) acrescenta que os trajes das crianças e dos adultos eram indiferenciados, sendo o tamanho a única característica que permitia a distinção. Estes impossibilitavam-lhes a liberdade de movimentos, tirando-lhes o prazer de correr, de se sujar, de subir às árvores, restringindo-lhes o acesso a tudo aquilo que fazia parte da fase da vida em que se encontravam e descaracterizando-as daquilo que realmente eram: crianças. Para além disso, a educação dos meninos ficava a cargo dos adultos do sexo masculino (Martins, 2014). As meninas, por outro lado, continuavam a ser tratadas, por muito tempo, como pequenas mulheres. De acordo com Philippe Ariès, citado por Martins (2014), o sentimento da infância favoreceu em primeiro lugar os meninos, pelo que as meninas persistiram mais tempo na forma de vida tradicional que as confundia com os adultos.

Bohan (2014) acrescenta que, nesta idade, as crianças eram encaminhadas para famílias desconhecidas de forma a aprenderem e saberem lidar com os serviços domésticos, independentemente da sua condição social. O anfitrião da casa era denominado de mestre e a criança de aprendiz. Ariès (1981), citado por Bohan (2014), refere que “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, e não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (p.228)

A arte medieval, uma das únicas formas de expressão do real naquela época, não retratava a criança como ela era realmente. As obras retratavam-na com características do ser humano adulto, contudo, em tamanho reduzido.

E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (Postman, 2011, p.32, citado por Bohan, 2014, p.6).

De acordo com Martins (2014), no período medieval, a educação era efetivada em estreita simbiose com a Igreja, com as instituições eclesásticas e com a fé cristã. A

educação dogmática restringia o comportamento das crianças e colocava-as numa posição social sem relevância.

A chegada da **Idade Moderna** fez-se acompanhar por um leque de mudanças nos mais diversos campos de atuação do mundo. A escola conquistou um lugar mais central e passou a ser concebida enquanto instituição que ensina comportamentos e saberes aos indivíduos (Wrege, 2012). Esta época é igualmente marcada pelo surgimento de uma nova ciência: a pedagogia, reconhecida enquanto parte constituinte do processo de formação do ser humano como cidadão (*idem*).

De acordo com Andrade (2012), a modificação da concepção de infância e do papel da criança na sociedade surgiu em torno dos séculos XIII e XVI, contudo os sinais da sua evolução no continente europeu tornaram-se mais evidentes entre os séculos XVI e XVII. Ariès (1981), citado por Lustig et al. (s.d.), refere que o sentimento de infância pode ser entendido tendo em conta dois momentos distintos: um primeiro que surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII denominado de “paparicação”, em que a criança é entendida como um simples objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de entretenimento aos olhos dos adultos; um segundo, que surge em oposição ao primeiro, no final do século XVII, no contexto eclesiástico, intitulado de moralização.

Kuhlmann (2010) tece algumas críticas relativamente ao estudo de Ariès, afirmando que “O Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média (...)” (p.22). É perceptível que o autor sinaliza a relevância do estudo sobre a história da infância de forma não linear, porém, evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (p.30).

Várias atitudes sinalizam a mudança de paradigma relativamente à infância entre a Idade Média e a Moderna. Conforme Ariès (1981), citado por Lustig et al. (s.d.), a partir do século XVII a criança começa a ser retratada sozinha, sendo a sua expressão menos adulterada do que na Idade Média. Neste período iniciam-se, também, os primeiros estudos no âmbito da psicologia da infância, que procuravam compreender melhor a mente da criança de forma a adotar métodos mais adequados na educação.

No final do século XVIII, é criado um traje próprio para as crianças, que as distinguia dos adultos. De acordo com Ariès (1981), citado por Bohan (2014), “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (p. 33).

Na Europa Ocidental, com a constituição dos Estados laicos, os direitos do ser humano, da mulher, do trabalhador, das minorias, das etnias, dos animais, da natureza e da criança tornaram-se mais claros. Assim, a criança passou a ser considerada como parte integrante na composição da sociedade (Wrege, 2012). A aprendizagem adquiriu um carácter mais pedagógico, e não tanto empírico. Uma das técnicas utilizadas na época foi o castigo corporal, uma vez que os seguidores da pedagogia tradicional consideravam que o carácter das crianças se encontrava deteriorado, pelo que cabia à educação disciplinar impor regras através da ação do adulto (Faria, 1997, citado por Bohan, 2014).

O clima intelectual criado pelo Iluminismo - que defende o domínio da razão sobre as crenças religiosas, uma vez que estas bloqueavam a evolução do ser humano (Bohan, 2014) - auxiliou o fortalecimento e a divulgação da ideia de infância. Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (2007) afirma que

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p.28).

Além do movimento Iluminista, surge a Revolução Industrial e, conseqüentemente, uma crescente necessidade de criação de locais com carácter específico onde as crianças pudessem permanecer para que as suas mães conseguissem cumprir a sua função laboral.

As novas reflexões acerca da figura da criança foram fortemente influenciadas pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que influenciou, igualmente, a emergência de muitas das propostas pedagógicas que se lhe seguiram. Ainda que não seja minha pretensão no presente capítulo caracterizar o seu contributo, considero importante realçar algumas das suas ideias.

Conforme Boto (2010), Rousseau percebeu e alertou para a existência de um desconhecimento da sua época relativamente à figura humana de criança, salientando que os contemporâneos agiam perante a infância como se estivessem diante de adultos, conseguindo somente ver na criança o adulto que ainda não lá estava:

Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (Rousseau, 1762/1979, p. 8, citado por Almeida, 2018, p.305).

Conforme Lustig et al. (s.d.), o autor não perceciona a criança enquanto adulto em miniatura, concebendo-a em si mesma, com manifestações próprias e capacidade criativa. Para Rousseau, a infância é, portanto, uma fase com características próprias, que devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. Rousseau (1979), citado por Boto (2010),

(...) defende [portanto] que se deve respeitar os ritmos de aprendizado; as etapas da vida em que o sujeito estará apto para receber esse ou aquele conhecimento; e finalmente uma preocupação quanto a modos de agir e de proceder no ensino, tanto no que toca aos conteúdos quanto nos aspectos concernentes às formas de ensinar. (p. 216).

Boto (2010) relembra que, à época, a pessoa deixava de ser considerada criança a partir dos sete anos de idade, aludindo para o facto de o próprio termo *infans* — do latim — remeter para a incapacidade de falar, dado que “Aos sete anos, a fala é fluente do ponto de vista da articulação e do repertório. Daí a suposição de que a infância abarcaria apenas os primeiros sete anos de vida (Postman, 1999; Ariès, 1981).” (p. 214). A infância, enquanto etapa do desenvolvimento humano, acabou por ser expandida, em parte, por força das ideias rousseaunianas que contribuíram para a modificação das formas de se percecionar e de se lidar com a criança.

Deste modo, as transformações vigorantes no final do século XVIII contribuíram para o desenvolvimento da chamada educação de infância no início do século XIX (Formosinho, 2013). Segundo Bohan (2014), nesta época não se considerava necessária a existência de um currículo específico para as crianças mais pequenas, dado que não era feita uma distinção entre estas e as mais velhas, contudo, e com o

passar do tempo, a educação de infância foi-se desenvolvendo em virtude da premissa de que as crianças mais novas continham diferenças relativamente às mais velhas, pelo que a educação deveria ser igualmente distinta.

Em pleno século XX, surge o chamado movimento da Escola Nova formado por pedagogos como Célestin Freinet, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, John Dewey, entre outros, e uma clara vontade de romper com os princípios, com a organização, com os conteúdos e com as finalidades da escola e dos sistemas educativos que tinham marcado o período oitocentista. De acordo com Alves (2010),

Cria-se uma dinâmica pedagógica que privilegia a educação centrada na criança (em clara oposição à massificação e aos métodos pedagógicos que apostavam na quantidade dos destinatários), uma metodologia mais activa onde o aluno fosse interveniente no trabalho educativo e, objetivo central por exemplo dos republicanos, onde fosse cultivada a autonomia dos educandos para uma intervenção cívica mais activa e consistente. Nesta nova forma de pensar a escola e o ensino, as pedagogias não directivas ganharam espaço às fortemente hierarquizadas e unívocas do período anterior. (p.167).

Como foi possível constatar anteriormente, a noção de criança resulta sempre da relação com o contexto socio-histórico, isto é, ninguém nasce criança, contudo torna-se criança tendo em conta os agenciamentos históricos e os discursos que se vão adotando (Almeida & Boto, 2021). Seguindo esta mesma lógica, de que forma a psicologia, a sociologia da infância, a neurociência e a filosofia delimitam aquilo que uma criança pode ou não pode ser e fazer?

4.2.2. Uma visão crítica da psicologia do desenvolvimento

Como referido anteriormente, o “novo sentimento de infância” (Ariés, 1988, citado por Almeida, 2019) despertou um interesse generalizado pelas crianças pequenas por parte das sociedades da Idade Moderna, o que permitiu, conforme Almeida (2019), que “um conjunto alargado de discursos sobre o seu “estar-a-ser” proliferasse na disseminação de uma visão de criança “universal” (Sarmiento, 2015) e cujo único projeto de vida é o de devir-adulto (Almeida, 2018a).” (p.5).

A psicologia do desenvolvimento surge, assim, enquanto “dispositivo de normalização” (Almeida, 2019, p.2) que contribuiu, e continua a contribuir, para que a

infância estivesse estreitamente vinculada a uma normatividade universal. Burman (2019) corrobora esta ideia, referindo que a definição de trajetórias específicas de desenvolvimento gera discursos e práticas de normalização. Segundo Almeida (2019), os trabalhos de Hall, Freud, Gesell, Piaget, entre outros, ainda que em momentos distintos, contribuíram, de modo determinante, para a consolidação deste conceito. A definição de taxonomias e categorias de desenvolvimento contribuíram (e contribuem) para delimitar o que uma criança pode ou não “ser” ou fazer numa demarcada analogia com a idade o que, de acordo com o mesmo autor, universaliza e normaliza formas de “estar-a-ser-criança” (Almeida, 2018).

Almeida (2019) critica, ainda, a definição de conteúdos e temas pelos quais os adultos se deviam orientar para se relacionarem com o “por vir” (p.8) das crianças de forma a que se tornassem “bons” adultos” (p.8). Com o surgimento de novos desafios, a psicologia foi respondendo com a definição de novos temas e metodologias para olhar para o seu objeto, concebendo novos “modos de ser” (p.15) criança. Contudo, “O que parece perpetuar é, de certa forma, a sua matriz de definir, a partir de uma racionalidade reconhecida como científica, um modo e uma forma de ser criança normal.” (Almeida, 2019, p.15). Burman (2019) acrescenta que a criança é vista, no ceio do discurso político, enquanto meio para a *produção* de cidadãos bondosos, ativos e economicamente autossuficientes. De acordo com a mesma autora, este discurso compreende as crianças como matéria-prima para a prosperidade nacional, segurança e até a sobrevivência, elucidando que, conforme os direitos da criança, este é um modelo que compreende as crianças enquanto “por vires” e não como seres. Deste modo, a forma como nos propomos relacionar com as crianças está estreitamente relacionada com os valores e princípios de cada época e com uma certa noção de “criança normal” enquanto objeto.

Em oposição ao conceito “por vir”, surge a ideia de “devir” que, de acordo com Deleuze (1992, citado por Almeida, 2019) representa o “ato pelo qual algo ou alguém não para de devir-outro (continuando a ser o que é)” (Deleuze, 1992, p.229, citado por Almeida, 2019, p.19). Almeida (2019) acrescenta que se trata de olhar para a infância através de circunstancialismos de proximidade ao invés de definir o que é adequado ou normal em determinada idade tendo em conta modelos universais. Citando uma vez mais Deleuze, Almeida (2019) convida o leitor a pensar o desenvolvimento humano e o “estar-a-ser-criança” “como acontecimentos em que se dão sucessivas redistribuições

de potências (imanências?) no sentido de devir.” (p.19), vivendo “o aqui e o agora” de “estar-a-ser-criança” em oposição de pensar a infância como o tempo “por vir”.

4.2.3. “Infância cidadã” – Contributos da Sociologia da Infância

De acordo com Tomás (2007), “A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, aquilo que Casas denomina pelos *ainda-não* (1992).” (p.120). A infância é vista dentro de normas de um estatuto minoritário, como uma fase em que os indivíduos necessitam de proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos experiência e menos força quando comparados com os adultos. Conforme Tomás (2007), a proteção acarreta provisão, logo implica relações de poder desiguais.

Sarmiento (2005) alerta para a existência de uma negatividade constituinte, aludindo para o facto de a própria etimologia da palavra *infância* estabelecer essa negatividade: “a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.” (Sarmiento, 2005, p. 368). Em consequência, e conforme o mesmo autor, as crianças têm sido marcadas pelo prefixo de negação, sobretudo em termos linguísticos e jurídicos. Mais se acrescenta que esta negatividade acaba por traduzir-se numa ideia de menoridade: criança é o que não sabe nem pode defender-se, o que não pensa de forma adequada (necessitando de ser instruída), o que não tem valores morais (precisando de ser disciplinado e conduzido moralmente (Sarmiento, 2005).

Ora, esta rutura dos adultos com o pensamento infantil – incompetente, inadequado, ilegítimo e impróprio – teve consequências inevitáveis a nível histórico no que concerne à regulação das relações sociais e ao modo de funcionamento das instituições (Sarmiento, 2005). Este processo surtiu consequências que resultaram numa notável ambivalência: a criação de medidas de proteção

(...) que garantiram condições sem precedentes de defesa e de segurança das crianças, a par da instauração de uma norma de defesa da criança constitutiva de uma imagem de “criança-rei” (Ariès, 1986), em torno da qual se organiza a vida familiar, se projectam as aspirações parentais, se sustentam políticas públicas direccionadas para a família; (Sarmiento, 2005, p. 369)

Ao mesmo tempo, estas posições paternalistas instituíram condições de dependência e, conseqüentemente, uma incontestável menorização das crianças que, por sua vez, potenciaram uma assimetria de poderes nas relações entre adultos e crianças e constituíram grandes constrangimentos relativamente ao exercício de uma vida social plena por parte das crianças. Tomás (2007) acrescenta, ainda, que os quotidianos infantis continuam, em grande parte, a ser caracterizados pela ausência de “voz” e ação por parte das crianças “moldados pela acção do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do “melhor interesse da criança”.” (Tomás, 2007, p.121). Segundo Sarmiento (2005), estas medidas não foram efetivamente competentes, universais e perfeitas na defesa plena dos direitos das crianças. Esta relação de dependência tem originado situações abusivas que demonstram a vulnerabilidade das crianças a nível estrutural.

Tomás (2007) afirma que a mudança de um paradigma de controlo e negatividade para com as crianças para um outro em que estas sejam consideradas enquanto atores sociais participativos não só é necessário, como é urgente, de forma a que seja criado e implementado um tempo em que as crianças sejam entendidas enquanto cidadãs ativas, com direito a realizar escolhas informadas, a tomar decisões no que diz respeito à organização do seu quotidiano e a influenciar a tomada de decisões, que a elas lhes digam respeito, por parte dos adultos.

A concretização de uma “infância cidadã” (Tomás. 2007, p.121) assume-se como uma tarefa difícil, na medida em que a infância não é vivida por todas as crianças da mesma forma, variando muito quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou de uma mesma família. Assim, Tomás (2007) afirma a existência de infâncias, ao invés de uma única infância, tendo em conta a diversidade de situações, características culturais e especificidades das vivências quotidianas deste grupo social. Sarmiento et al. (2017) exploram a existência de “figuras de criança” na sociologia da infância em Portugal, sendo que estas

“(…) são o resultado do encontro da construção científica em sociologia da infância com a realidade empírica das crianças em Portugal, atendendo à diversidade destas e às especificidades do processo complexo de generatividade e de normatividade da infância no país.” (Sarmiento et al., 2017, p.44)

Neste seguimento, os autores nomeiam seis figuras de criança: criança pública (emerge enquanto constructo dos *media* – a criança nunca é notícia pelos seus feitos, pensamentos ou sentimentos, mas sim a partir daquelas que são as ações dos adultos sobre elas, essencialmente aquelas que exprimem formas de violência, opressão ou exploração); criança sujeito de direitos (detentora de voz, autónoma e participativa, quer no espaço privado, quer no espaço público); criança e seus ofícios (ofício de criança e ofício de aluno) – “defesa da criança enquanto criança e não apenas como aluna” (Sarmiento et al., 2017, p.49); criança em risco; criança produtora de cultura (as culturas da infância enquanto processos representativos produzidos pelas crianças nas interações de pares e com os adultos, no sentido de dar significado ao mundo); criança cosmopolita (que remete para as “ (...) alterações profundas das sociedades contemporâneas e as suas implicações nas condições de vida das crianças, à escala global, nacional ou local, do estatuto social da infância e do movimento transnacional de luta pelos direitos da criança). De facto, todas estas figuras de criança remetem para o exercício da cidadania, rompendo com a ideia de uma categoria homogénea.

Tomás (2007) acrescenta o facto de a criança não ser um simples recetor das influências a que está exposta, mas sim um ator que se encontra num progressivo desenvolvimento, com opinião própria e pontos de vista que devem ser tidos em conta sempre que são abordados assuntos que a ela lhe dizem respeito.

Neste sentido, em oposição a uma conceção da infância “considerada como um simples objecto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001, p.7, citado por Tomás, 2007, p.122) surge a ideia de criança enquanto indivíduo ativo na construção das culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, na valorização das suas perspetivas e ações enquanto veículos imprescindíveis para conferir à infância o seu espaço social como grupo ou categoria social.

Sarmiento (2004) afirma que

o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela

acção colectiva das crianças (p.10, citado por Tomás, 2007, p.122).

Em suma, Tomás (2007) sugere um projeto de cidadania que considere as crianças cidadãs tendo em conta quatro características: considerar as crianças e compreender a infância adotando uma perspetiva positiva; legitimar as suas contribuições, positivas ou negativas, nas suas relações quotidianas, tendo em conta o presente e evitando a linguagem do “futuro”; respeitar os direitos das crianças, de forma a desenvolver práticas e atitudes que auxiliem na promoção de uma cidadania da infância; e ouvir as crianças de forma adequada.

4.2.4. Neurociência – Uma visão no futuro

Neste subcapítulo problematizar-se-ão as neurociências e como os discursos que se inspiram na “Verdade” acerca dos primeiros anos por elas construídas apresentam, de acordo com Vandebroek (2017), um impacto na forma como se pensam as crianças e no próprio sentido da educação e da educação de infância, em particular.

Vandebroek (2017) comenta a forma como as neurociências são utilizadas no sentido de moldar a educação de infância enquanto “mercadoria” e investimento do qual se espera um retorno económico. Para além disso, critica como num determinado contexto sociopolítico se constrói uma forma particular de “Verdade” acerca dos primeiros anos; e como essas construções moldam relações de poder específicas que transformam pais e filhos em objetos de intervenção. Vandebroek (2017) alude, ainda, para o facto de, cada vez mais, surgirem documentos de formuladores de políticas e de Organizações Não Governamentais (ONG's) onde são incentivados e defendidos os investimentos nos primeiros anos, insinuando, entre outros aspetos, que a falta de cuidado nesta fase poderá causar um cérebro deteriorado.

Seguidamente, serão enumerados alguns estudos realizados no âmbito da neurociência e compilados no jornal *Child Development*, onde é possível encontrar um padrão no discurso utilizado pelos diversos autores (crianças como capital humano):

- Fox, Levitt e Nelson III (2010) enfatizam o facto de a experiência inicial influenciar amplamente no padrão da arquitetura do cérebro e no desenvolvimento comportamental, fundamental ao estabelecimento de uma base sólida para o desenvolvimento após os primeiros anos.

- O estudo de Meaney (2010) revela que as condições ambientais no início da vida alteram estruturalmente o ADN, divulgando a interdependência do gene e do ambiente na regulação do fenótipo.
- D'Onofrio et al. (2010) sugere que hábitos tabagísticos durante a gravidez não estão associados a um maior ou menor desempenho académico.
- O estudo de Price et al. (2010) demonstra como os hábitos tabagísticos maternos durante a gravidez retardam o crescimento fetal e diminuem o peso do bebé ao nascer.
- De acordo com DiPietro et al. (2010), o stress psicológico específico da gravidez materna está associado a uma maturação neurológica acelerada.
- Conforme Davis e Sandman (2010) a exposição a concentrações elevadas de cortisol no início da gestação está associada a uma taxa mais lenta de desenvolvimento durante o primeiro ano e níveis de desenvolvimento mental mais baixos aos 12 meses; e a sujeição a níveis elevados de cortisol no final da gestação encontram-se associados a um desenvolvimento cognitivo acelerado e níveis mais elevados de desenvolvimento aos 12 meses. Estes dados sugerem que o cortisol materno e a ansiedade específica da gravidez apresentam uma forte influência no desenvolvimento do feto.
- O estudo de Hay et al. (2010) revelou que a depressão na gravidez está significativamente associada à violência na adolescência.
- Segundo Smyke et al. (2010), as classificações de afeição em crianças institucionalizadas são marcadamente distintas das crianças que recebem *cuidados como de costume*. De ressaltar que, crianças que são institucionalizadas antes dos 24 meses são mais propensas à criação de relações seguras, sendo que o contrário também se verifica.
- Pollak et al. (2010) salienta que crianças criadas em ambientes institucionalizados revelaram déficit neuropsicológicos em testes de memória visual e atenção, o que sugere que aspetos específicos dos circuitos cerebrais comportamentais podem ser particularmente vulneráveis à experiência pós-natal.
- De acordo com o estudo de Dobrova-Krol et al. (2010), a infecção pelo HIV e os cuidados institucionais foram relacionados com atrasos no desenvolvimento físico e cognitivo, com um efeito maior do ambiente de criação. Os cuidados

familiares, mesmo com a qualidade comprometida, foram considerados mais favoráveis para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças do que os cuidados institucionais.

- De acordo com Bernierm Carlson e Whipple (2010), as relações pais-filhos nos primeiros anos podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento das capacidades de auto-regulação das crianças.

De facto, ao realizar uma pequena análise destes estudos é perceptível a prevalência de um discurso no tempo verbal do futuro, predominando a ideia de que as crianças são capital humano, um objeto político, sendo necessário protegê-las e fornecer-lhes melhores experiências, uma vez que estas são o futuro da nação. De acordo com Vandembroeck (2017), efetivamente (e tal como é possível verificar nos estudos acima mencionados), a imagem de criança frágil (como futuro da nação) e as narrativas de proteção e salvação que a acompanham enquadram os pais como suspeitos, aumentando o foco nos progenitores negligentes. Conforme o mesmo autor, numa época em que os riscos causados pelo ser humano se tornam incontrolláveis, a visão da criança viável torna-se ainda mais atraente.

Em suma, Vandembroeck (2017) alerta para a existência de um sentido neurobiológico-económico em que a infância é apenas o preâmbulo da produtividade adulta numa sociedade onde lideram os mais competentes.

4.2.5. Filosofia

Historicamente, tendo em conta a filosofia e a pedagogia, os ideais de emancipação têm atribuído à experiência da infância uma valoração negativa, na medida em que a emancipação é projetada na maioridade (apenas se tornam adultos quando se emancipam da infância) (Kohan, 2003).

Os conceitos de infância, filosofia e educação são, portanto, pensados numa perspectiva política, de forma a transformar as relações que se estabelecem com a infância no âmbito educativo. De acordo com Kohan (2003), essa transformação passará por uma inversão valorativa sobre a experiência da infância, com vista a fornecer-lhe um valor afirmativo. Para tal, o mesmo autor persegue uma possibilidade de transformação e de rutura com a forma como se tem vindo a pensar a infância na experiência filosófica e, ademais, na experiência educativa.

Neste sentido, coloca em cena alguns personagens, procura demonstrar como a infância tem sido pensada e educada na história da filosofia (valoração negativa da

experiência da infância), apresentando duas formas consolidadas de se relacionar com a infância na cultura ocidental que, estando presentes na filosofia e na educação contemporâneas, culminam em efeitos negativos no que concerne à emancipação. A primeira, criada na antiguidade por Platão, afirma que a infância não tem valor em si, sendo apenas matéria-prima a ser transformada consoante os fins políticos (Kohan, 2003). De salientar que Platão desejava requalificar a pólis através de uma educação que selecionasse os indivíduos cuja natureza os colocasse na circunstância de assumirem funções públicas específicas. Já a segunda, inventada na modernidade, diz respeito às organizações sociais que fazem da educação de infância uma questão do Estado. Conforme Kohan (2003), o sentimento pela infância sofreu uma intensificação em determinado momento da história, tanto na vida privada (como foi possível constatar no ponto 4.2.1.) como na vida institucional. Esta intensificação traduziu-se em modos de disciplina e controlo, especialmente nas organizações educativas, onde são motivadas subjetividades a partir de processos de disciplinação moral, cognitiva e política, de forma que as crianças se tornem, futuramente, cidadãos exemplares.

Kohan (2003) ensaia a rutura destas formas de se relacionar com a infância (infância como primeira etapa da vida e de desenvolvimento sequencial do ser humano que caminha até à idade adulta; e criança como indivíduo que deve ser carregado pelo adulto para que se consiga emancipar) introduzindo novos personagens.

Com Heráclito, alguém voltado às questões da pólis, dado que queria que a mesma fosse aberta, inclusiva e plural, Kohan (2003) coloca a filosofia na sua infância, no seu momento próprio, num sem passado e sem futuro, rompendo, assim, com a conceção de desenvolvimento linear e sequencial. Já Sócrates, crítico e não dogmático, simboliza, de acordo com Kohan (2003) “o gesto político inaugural da filosofia e também o gesto afirmativo da pergunta como potência do pensar” (p. 117). O autor pretende, com esta filosofia, inventar uma pedagogia que tem como ponto de partida o questionamento enquanto atitude característica da infância; um querer saber acerca do cuidado de si; um abandono das certezas; uma abertura para educar-se a si mesma. Com Rancière Kohan (2003) nega a possibilidade de ensinar através da explicação, dado que essa hierarquia rejeita o pensar por si próprio. O autor defende que ensinar é partilhar, dar poder para que todos participem como iguais e aprendendo a partir das duas próprias experiências. Com Deleuze, o autor refere que filosofar, como pensar, não pode ser aprendido nem ensinado, mas sim experienciado quando os participantes (adultos e crianças) se colocam, cada um, entre os que se estão a ensinar, a encontrar

e a aprender. Por fim, através da personagem Giorgio Agamben, Kohan (2003) declara um conceito afirmativo da infância enquanto condição de experiência, da linguagem e da historicidade humanas. Assim, é a criança que procura a linguagem, quando não a possui, no sentido de se afirmar a si mesma. O autor acrescenta que “Quando a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (pp.244-245). Desta forma, uma humanidade sem infância e sem uma primeira experiência, não seria detentora de história.

Kohan (2003) conceitua, assim, a infância enquanto experiência imprevisível e inesperada; uma experiência inaugural aberta à criação, à novidade, à transformação de si mesmo e das relações que se vão estabelecendo na experiência coletiva, perspectivando-a como “a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser” (p. 250).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

A eleição das opções metodológicas assume-se enquanto tarefa fundamental, sendo que, de acordo com Amado (2017), deverá ser feita tendo em consideração a natureza da realidade em análise e da problemática a investigar.

“Portanto, o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de caráter meramente pragmático (...), mas, sim, a ponderação da natureza “objetiva” ou “subjéctiva” do objeto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa.” (Amado, 2017, p.121)

Assim, tendo em conta a natureza da realidade em análise, optei por conduzir um estudo empírico de natureza qualitativa, uma vez que pretendo compreender, detalhadamente, o que me proponho a investigar, dando voz às pessoas que se disponibilizarem para participar na investigação (Amado & Freire, 2017). Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa os dados são recolhidos no ambiente natural através da participação ativa do investigador, sendo designados por qualitativos, o que denota que são ricos no que concerne a pormenores descritivos relativamente a pessoas, conversas, locais, e de tratamento estatístico complexo.

Neste seguimento, conduzi uma investigação que teve na sua génese as diretrizes do método de estudo de caso, que é esclarecido por Gallet al (2007), citado por Amado e Freire (2017) como sendo “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p. 126). De acordo com Amado e Freire (2017), no estudo de caso, o investigador pretende compreender as particularidades do caso ou dos casos em estudo, não estando preocupado com a sua generalização, isto é, dedica-se ao “(...) conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo (...)” (Walker, 1993, citado por Amado & Freire, 2017, p.126). Pretendeu-se, desta forma, compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, numa perspetiva holística, refletindo acerca da sua especificidade e transmitindo uma imagem complexa e exclusiva do mesmo. Note-se que, assumir uma perspetiva holística não significa que se pretenda investigar o caso no seu todo. Yin (1989), citado pelos mesmos autores, alerta para o facto de a grande orientação deste método ser o “como” e o “porquê” e não o “quê” e o “quanto”.

A entrevista foi a técnica utilizada para a recolha de dados, através da técnica do Grupo Focal (*Focus Group*), que foi concretizada com as crianças (cf. Anexo D, secção I). Assim, em termos gerais, esta técnica prende-se com uma conversa intencional, orientada por objetivos específicos, a partir da qual é transferida informação de um indivíduo (o informante), para o outro (o investigador) (Amado & Ferreira, 2017). A entrevista permite captar e analisar o sentido que os atores fornecem às suas ações e acontecimentos com os quais se deparam, nomeadamente, os seus sistemas de valores, as suas interpretações de determinadas situações ou das suas próprias experiências, entre outros (Quivy & Campenhoudt, 1998, citados por Amado & Ferreira, 2017). No que diz respeito especificamente à técnica do Grupo Focal (*Focus Group*), e segundo Amado e Ferreira (2017), “(...) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’.” (p.227). É, portanto, no contexto da interação que poderão surgir as informações pretendidas. Como tal, procurei que as crianças se sentissem confortáveis e à vontade na exposição das suas opiniões e experiências no que à temática concerne. Sendo o tópico, particular e específico, relacionado com as conceções dos intervenientes, possibilitou a produção de um vasto conjunto de dados manifestados na sua linguagem, dando conta da sua experiência,

atitudes, sentimentos e crenças sobre a temática em causa. De facto, o Grupo Focal capta múltiplas perspetivas e processos emocionais no interior de um grupo (*idem*). Para registar detalhadamente tudo o que foi discutido entre os participantes, as sessões foram áudio-gravadas com a autorização das crianças e, posteriormente, transcritas (cf. Anexo D, secção I). Também estive atenta ao comportamento e atitude dos elementos do grupo, visto que a comunicação não foi apenas verbal e em situações de confronto e debate de ideias tornou-se crucial observar as expressões faciais, os gestos e escutar o tom de voz de forma a perceber o envolvimento emocional dos participantes (Amado & Ferreira, 2017).

De forma a complementar a técnica anteriormente explicitada, utilizarei a fotografia social que, de acordo com Suchar, citado por Queirós e Rodrigues (2006), é um “processo interactivo através do qual as fotografias são usadas como modo de resposta ou de formulação de questões acerca de um assunto particular”. Conforme Wagner, citado por Queirós e Rodrigues (2006), as ciências sociais podem utilizar a fotografia de diferentes formas, contudo, para a presente investigação, esta servirá para estimular as crianças. Assim, partindo de algumas fotografias de sujeitos de diferentes idades (cf. Anexo D, secção II): bebé; criança em idade de jardim de infância; criança em idade de 1º ciclo; criança pré-adolescente; adolescente; pré-adulto; adulto; idoso – colocarei as questões que considero pertinente indagar junto das crianças, tendo em conta o objetivo da investigação. Note-se que defini a priori as principais linhas orientadoras das mesmas.

O recurso à análise de conteúdo assumirá grande relevância no tratamento e análise dos dados provenientes dos Grupos Focais, sendo, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017), “(...) a técnica privilegiada para processar o material recolhido.” (p.309). Acresce referir que o sistema de categorias se pode considerar misto, uma vez que foi orientado quer por uma organização *à priori* quer por uma categorização emergente. Conforme Vala (1986), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *à priori* ou *à posteriori* ou ainda através da combinação destes processos (p. 111). De facto, neste caso, a construção de categorias foi realizada tendo em conta alguns pressupostos teóricos (categorias *à priori*), contudo, também se utilizaram categorias *à posteriori* que emergiram a partir dos dados obtidos.

Por fim, importa salientar que, indissociável à investigação que irei conduzir, encontra-se a preocupação com a dimensão ética. Partindo da premissa que a ação de um profissional de educação deve ser indissociável dos aspetos éticos, Estrela (1999)

torna “evidente que a formação e a reflexão ética [devem] constituir um eixo fulcral da formação profissional dos educadores” (p. 27). Desta forma, elaborei um roteiro ético com base nos dez Princípios Éticos e Deontológicos apresentados por Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012) (cf. Anexo D, secção III).

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Reconhecendo que as crianças têm direito a ser “estudadas per si e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p.14) procurei, ao longo do estudo que conduzi, escutar as vozes das crianças. Tal como refere Ferreira (2008), citada por Buss-Simão, (2014) na pesquisa com crianças é indispensável reconhecê-las enquanto atores sociais “e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos, [assim sendo] elas são (...) as melhores informantes de seu aqui e agora” (p. 41).

Neste subcapítulo serão analisados os dados recolhidos no âmbito da investigação. De salientar que o estudo realizado se circunscreveu a 23 crianças pertencentes ao grupo, uma vez que uma decidiu não participar.

Assim, foi realizado o *Focus Group* com cinco grupos de quatro ou cinco crianças e, posteriormente, foram feitas as transcrições. Numa fase mais avançada, os dados recolhidos foram analisados, categorizados e organizados (cf. Anexo D, secção IV), tendo como tema as **Representações das crianças sobre o que é uma criança**. Partindo do tema foram criadas categorias, subcategorias e, em alguns casos, indicadores que se encontram de seguida:

Tabela 1

Categorias e subcategorias encontradas relativamente ao tema “Representações das crianças sobre o que é uma criança

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
Representações das crianças sobre o que é uma criança	Competência	Responsabilidade	2
		Autonomia	8

Negatividade constituente	Distinção/oposição adulto-criança	6
	Dependência	1
Corpo	Dimensões	32
	Características Físicas	9
Tempo	Idade	4
	Linearidade do Tempo	14
Atividade	Interesses	14
	Modos de ser	6

Tendo sempre por base o teor dos dados recolhidos, e procedendo à sua análise, é possível evidenciar que as representações das crianças sobre o que é uma criança se consubstanciam, em grande parte, às dimensões do corpo, designadamente ao tamanho de algumas partes que o constituem. Assim, de acordo com o discurso das crianças, é-se bebé, criança, adolescente ou adulto dependendo das dimensões do seu corpo e, particularmente, é-se criança na medida em que o tamanho das partes constituintes do seu corpo é mais reduzido comparativamente ao de um adolescente, de um adulto ou de um idoso e, pelo contrário, superior ao de um bebé. A título de exemplo, atente-se ao seguinte excerto da transcrição de um dos *Focus Group*:

Marg. – Isto é uma criança.

Eu – Porquê?

Marg. – Porque ela é pequena.

Eu – Ok. E mais?

La. – Esta também é uma criança porque ela também é uma pequena.

Considere-se, agora, o seguinte excerto:

MV. – Não, a mãe não é adulta.

Eu – A mãe não é adulta? Então?

MV. – Não. É um bocadinho pequenina.

Mais uma vez as crianças colocam em evidência a questão do tamanho. Neste caso, porém, a criança infere que, tendo em conta que a mãe é “pequenina”, não é adulta, uma vez que, na sua representação, ser adulto implica ser grande.

Ainda que com pouca frequência, também a força física e as características físicas estão patentes nos dados obtidos. Quanto à primeira, é evidenciada pelas crianças a questão de os adultos serem fortes. No que concerne à segunda, as crianças distinguem as diferentes faixas etárias de acordo com algumas características físicas: o cabelo, o rosto e os acessórios utilizados. Relativamente à primeira, as crianças fazem distinção entre criança e idoso referindo que a cor do cabelo de um idoso é branco e distinguem bebé de criança salientando que “(...) os bebés têm cabelo curtinho.” (I.) e as crianças “Têm cabelo grande.” (I.). Em relação à segunda, distinguem criança de idoso mencionando que o segundo “(...) já tem uma cara velhinha.” (F.). No que diz respeito ao terceiro, as crianças distinguem criança de adulto ou pré-adolescente, referindo que “Os adultos têm óculos.” (FA.).

Ainda relativamente à categoria “Competência”, foi mencionada, embora com pouco frequência, a questão da responsabilidade, como é possível ilustrar através do seguinte excerto de um dos *Focus Group*:

Eu – Porque é que acham que são crianças?

M. – Nós também somos responsáveis da semana.

Somando a questão da autonomia à categoria da competência, as crianças dizem-se ser autónomas ao nível da alimentação, “Mas eu às vezes como tudo sozinha, às vezes.” (T.), considerando os bebés como dependentes no que concerne à satisfação desta necessidade básica: “É que os bebés não sabem comer sozinhos, eles adoram ajuda, por isso os bebés não podem comer sozinhos, eles precisam de ajuda.” (MR.). Ao nível do sono as crianças evidenciam, igualmente, serem autónomas: “Porque é que as crianças conseguem fazer tudo. Elas dormem muito bem (...)” (Cl.), relatando, também, esta autonomia no que concerne à comunicação: “Porque é que as crianças conseguem fazer tudo. Elas (...) falam.” (Cl.). No que diz respeito ao desenvolvimento motor, ao distinguir bebé de criança, as crianças referem que os bebés “(...) também podem correr e andar, mas eles só sabem andar de gatas e eles não conseguem

levantar (...)” (MR.), o que me leva a crer que consideram as crianças autónomas a este nível.

Uma outra categoria definida prende-se com a negatividade constituinte. No seu seio destaca-se a distinção/oposição adulto-criança, uma vez que as crianças evidenciam, com alguma frequência, aquilo que pensam que os adultos conseguem e podem fazer, em oposição àquilo que elas próprias consideram que conseguem e podem realizar: “Os adultos são [...] e eles podem fazer algumas coisas de comida, podem ir aos restaurantes, podem ir passear e podem ir para as florestas passear.” (MR.).

Ainda no interior desta categoria, surge a questão da dependência, em que as crianças abordam a dependência desta faixa etária face ao adulto, como é possível ilustrar através do seguinte excerto:

Eu – Porque é que dizes que não são crianças D.?

D. – Porque os meninos que são crianças têm de ter pais, se eles não têm pais eles vão chorar.

Surge, no âmbito das categorias definidas, a questão do tempo. Prosseguindo à sua análise, as crianças evidenciam que deixarão de ser crianças tendo em conta, numa primeira análise, a idade:

Eu – Então e quando é que tu, por exemplo, vais deixar de ser uma criança? Quando é que vocês vão deixar de ser crianças?

M. – Humm, quando nós temos 40 anos.

Eu – Então as pessoas até aos 40 anos são crianças?

M. – Não, são adultos. E também ao 24.

Eu – Então, mas vocês agora são crianças. Como é que vocês vão saber que já não são crianças?

M. – Somos agora.

As crianças utilizam numerais que consideram elevados para definir a idade em que julgam que deixarão de ser crianças.

Um outro aspeto que está presente no discurso das crianças com alguma frequência, ainda relativamente à categoria do tempo, prende-se com a linearidade do mesmo. As crianças manifestam a ideia de que, no presente, são crianças, contudo irão crescer e tornar-se adultos: “Porquê? Porque é que são crianças? (Eu)” “Porque é pequeninos e estão a crescer.” (V.).

Prosseguindo na análise dos resultados obtidos, as representações das crianças sobre o que é uma criança estão relacionadas, também, com a sua atividade, designadamente com os seus interesses e modos de ser.

No que concerne ao primeiro, estes passam, sobretudo pelas tecnologias (“Ok, boa. E querem dizer-me mais alguma coisa sobre isto, sobre o que é uma criança?” (Eu). “É (...) ver bonecos.” (F.)), pelas brincadeiras (“Tu és uma criança?” (Eu). “Claro.” (Cl.). “E o que é tu fazes?” (Eu). “Brinco.” (Cl.)) e pelos brinquedos (“Acho que as crianças aqui brincam e os meninos brincam com as meninas e brincam com as meninas que estão no faz-de-conta, nos coisões dos *leões*, nos brinquedos.” (Cl.)).

Relativamente ao segundo, foram mencionados modos de ser criança no que diz respeito à alimentação e ao sono, isto é, aquilo que as crianças consideram expectável fazer no sentido de serem “boas” crianças e de crescerem saudáveis:

T. – Mas nós temos que comer a comida toda que tá no prato (...)

I. – Se não quem não come o comer fica sozinho e não pode ir para o recreio.

Eu – Ok. Qual é que é a diferença entre uma criança e um adulto?

D. – Ele cresceu. Os adultos crescem é porque eles não comeram doces, só comem frutas, comem alface, tomate, cenouras.

Findada a apresentação dos resultados obtidos, torna-se crucial proceder à elucidação de algumas conclusões. Assim, em primeiro lugar, e sendo esta a maior conclusão deste estudo, é possível constatar que os discursos e os modos como os adultos se relacionam com as crianças se encontram enraizados nos próprios discursos destas crianças. Explicitando, e indo ao encontro da investigação de Almeida e Boto (2021), de facto também o presente estudo permite afirmar a premissa de “(...) que ninguém nasce criança, mas *torna-se*.” (p. xx), na medida em que são as práticas e os discursos dos adultos que concebem e determinam a infância, enquanto período de tempo, e “(...) *quem* é uma criança.” (p. xx). Isto torna-se evidente, especificamente, quando as crianças associam a altura de um indivíduo com o ser ou não criança, na medida em que, à semelhança do discurso dos adultos, no seu discurso, a estatura das crianças é inferior à dos adultos, acabando, até, por surgir o facto de uma mãe ser criança devido à sua baixa estatura. Para além disso, encontram-se patentes no discurso das crianças alguns modos de ser, designadamente no que se refere à

alimentação e ao sono, que decorrem, mais uma vez, daquele que é o discurso dos adultos.

Ainda no que se refere aos modos de ser patentes no discurso das crianças (e dos adultos), será que estes podem estar igualmente relacionados com a ideia de futuro inerente ao discurso da neurociência, na medida em que estes modos de ser criança influenciarão aquilo que, futuramente, as crianças irão ser ou fazer? Atente-se ao seguinte excerto de um dos *Focus Group*:

Eu – Ok. Qual é que é a diferença entre uma criança e um adulto?

D. – Ele cresceu. Os adultos crescem é porque eles não comeram doces, só comem frutas, comem alface, tomate, cenouras.

De facto, neste excerto, uma das crianças ilustra a imprescindibilidade de as crianças “comerem saudável” no sentido de crescerem e se tornarem adultos “saudáveis. Recorde-se que, de acordo com o discurso da neurociência, as crianças são capital humano, um objeto político, sendo necessário protegê-las e fornecer-lhes melhores experiências, uma vez que estas são o futuro da nação. Neste seguimento, de acordo com Vandebroek (2017), revela-se a imagem de criança frágil (como futuro da nação) e, com ela, as narrativas de proteção e salvação.

Ainda que com pouca frequência, encontra-se subjacente no discurso de algumas crianças, quando mencionam ser responsáveis, a ideia de “infância cidadã” consumada por Tomás (2007), e apresentada no ponto 4.2.3 do presente relatório, em que a autora preconiza que se inicie um tempo em que as crianças sejam entendidas enquanto cidadãs ativas, com direito a realizar escolhas informadas, a tomar decisões no que diz respeito à organização do seu quotidiano e a influenciar a tomada de decisões, que a elas lhes digam respeito, por parte dos adultos.

Uma outra questão que se encontra patente no discurso das crianças prende-se com o facto de elas falarem sobre si a partir do que os adultos conseguem e podem fazer e elas não. Também a ideia de dependência das crianças perante os adultos surge no seio do seu discurso. Neste sentido, pode-se deduzir que estas crianças têm em si a ideia de negatividade constituinte elucidada por Sarmiento (2005), que acaba por traduzir-se numa ideia de minoridade: criança é o que não sabe nem pode defender-se, o que não pensa de forma adequada (necessitando de ser instruída), o que não tem valores morais (precisando de ser disciplinado e conduzido moralmente (Sarmiento, 2005). Para além disso, surge, uma vez mais, a noção, preconizada por Almeida (2019)

e Burman (2019), de que as crianças contêm, em si, ideias que estão enraizadas no modo como os adultos falam sobre e agem com as crianças. Especificando, isto torna-se evidente quando as crianças mencionam aquilo que os adultos podem e conseguem fazer, contrapondo, de certa forma, àquilo que elas próprias (e, possivelmente, de acordo com os discursos que ouvem dos adultos) consideram poder ou conseguir realizar. Assim se verifica que são as práticas e os discursos dos adultos que concebem e determinam a infância, enquanto período de tempo, e “(...) *quem* é uma criança.” (p. xx).

Outro aspeto que se foi revelando prende-se com o facto de as crianças definirem criança através da comparação com as outras faixas etárias, pelo que me parece que têm dificuldade em elucidarem, de forma concreta, o que é uma criança.

Em suma, repare-se que no discurso das crianças não existem conceções que se enquadrem naqueles que são os contributos da Filosofia, consubstanciados no ponto 4.2.5. De facto, as suas representações vão, sobretudo, ao encontro do que Almeida (2019) e Burman (2019) referem, na medida em que contém, em si, ideias que estão associadas, provavelmente, à forma como os adultos vivem eticamente a sua relação com elas. Nesse sentido, pode pensar-se que é a vivência ética das relações entre adultos e crianças que consubstanciam outros modos de ser criança e de se sentir criança, indo além dos discursos hegemónicos de uma determinada época sócio-histórica. O mesmo é dizer: “ninguém nasce criança, *torna-se*, produzido no interior de um agenciamento histórico” (Almeida & Boto, 2021, p.xx).

Concluída a análise e discussão de resultados, importa enumerar algumas limitações e dificuldades que surgiram ao longo da recolha dos dados e da sua análise e discussão. Deste modo, no que à recolha diz respeito, a grande dificuldade sentida prendeu-se com o facto de o guião do *Focus Group* ser longo, pelo que as crianças, ao fim de algum tempo, pediam para ir brincar ou perguntavam se estava quase a terminar. De forma a solucionar esta questão, em alguns grupos, decidi colocar apenas aquelas que eram as questões que me pareciam imprescindíveis para responder ao objetivo da investigação. Relativamente à análise e discussão dos resultados, devo dizer que a grande dificuldade emanou do facto de os dados recolhidos não serem muito variados, tendo sido difícil relacioná-los com a revisão de literatura efetuada. De facto, teria sido interessante conversar com outras crianças (de diferentes idades), no sentido de comparar os dados recolhidos, ou imaginado outras perguntas que pudessem guiar as

crianças no sentido de exporem ideias diferentes daquelas que surgiram ao longo da recolha de dados.

Por fim, importa referir que esta temática me fez/faz pensar bastante no discurso e na vivência ética que adoto quotidianamente com e sobre as crianças com que me cruzei (e cruzarei): será que delimito, de certa forma, aquilo que estas crianças podem, ou não, ser ou fazer através do meu discurso? Efetivamente, esta poderá ser uma problemática a investigar num futuro próximo.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo do relatório pretendo olhar para a minha trajetória, identificando as minhas aprendizagens, os meus progressos e as minhas fragilidades, no fundo evidenciando algumas transformações significativas que ocorreram ao longo do meu percurso enquanto estudante e educadora-estagiária em contexto de Creche e, mais recentemente, em JI. Para tal, de forma a demonstrar o meu percurso, mobilizarei alguns registos diários e notas de campo registados ao longo da prática, bem como excertos de reflexões semanais. Para além disso, recorrerei a alguns autores no sentido de fundamentar aquelas que são as minhas convicções.

Primeiramente, importa mencionar uma componente determinante nesta profissão: a reflexibilidade. Um educador de infância não deve perder a sua “capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (Santos, 1996, p.16), sendo, como tal, essencial que, ao longo de todo o percurso de formação e crescimento profissional, coloque questões de forma constante, que o levem a refletir, a questionar, a discutir, a pensar acerca de assuntos e problemas que se vão impondo quotidianamente. Perrenoud (2002) afirma que o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Deste modo, os profissionais de educação devem manter uma preocupação contínua em refletir acerca das suas práticas, procurando encontrar estratégias que os auxiliem a superar desafios e dar sentido à sua prática. Foi neste sentido que, ao longo de todo o meu percurso, sendo algo que pretendo mobilizar para a minha vida profissional, procurei adotar uma prática reflexiva (cf. Anexo A, secção XIV, para consulta das reflexões realizadas), desafiando-me constantemente e submetendo tudo o que fiz a um olhar analítico e a um questionamento crítico, tendo sempre presente a premissa de que, em educação, “as respostas não são estanques nem existem verdades absolutas” (Machado & Simões, 2015, p. 197).

Os últimos meses foram um verdadeiro desafio, repleto de incertezas. A situação pandémica que continua a assolar todo o mundo acarretou diversos imprevistos e, à semelhança da PPS I, a PPSII acabou por ser alvo de algumas modificações, nomeadamente ao nível da duração da prática. Ainda que de uma forma menos inesperada, comparativamente ao modo como ocorreu aquando do primeiro módulo da PPS, as atividades letivas presenciais foram suspensas entre janeiro e março com a implementação do Estado de Emergência em Portugal. Devo dizer que estes dois

meses, em que mantive contacto com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, através do envio de propostas diversas e de sessões *Zoom*, se revelaram um verdadeiro desafio. Atente-se ao seguinte excerto de uma reflexão realizada aquando do regresso às atividades letivas presenciais:

Ao longo deste período foram surgindo alguns receios: o medo de que as propostas não fossem adequadas; de que este tempo modificasse a relação que já havia sido construída com cada uma das crianças; o medo de que este período se prolongasse demasiado (o que, felizmente, não aconteceu).

Ainda assim, destaco alguns aspetos positivos. Em primeiro lugar, os encontros *Zoom* e até mesmo as propostas que eu ia enviando permitiram-me estabelecer um contacto mais frequente com as famílias das crianças, o que possibilitou, por um lado, uma aquisição de um maior conhecimento relativamente às mesmas e, por outro, que as famílias pudessem conhecer-me também a mim e ao trabalho que fui desenvolvendo ao longo deste período. Para além disso, permitiu-me manter um contacto frequente com as crianças, sendo que este se revelou um aspeto bastante positivo, na medida em que aprimorou a minha relação com as mesmas e, de certa forma, ajudou a que estas não me “esquecessem” e me continuassem a ver enquanto adulta da sala. (Excerto da Reflexão da 11ª semana de PPS II – cf. Anexo A, secção XIV, para consulta da reflexão na íntegra)

Apesar de ter sido uma experiência um tanto ou quanto conturbada, estes dois períodos de estágio, em Creche e em JI, revelaram-se enquanto oportunidade para aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao trabalho desenvolvido com crianças dos 0 aos 3 anos e, mais recentemente, dos 3 aos 6 anos. Apraz-me referir que, em ambos os períodos, me dediquei inteiramente ao meu crescimento profissional, aperfeiçoando qualidades e superando dificuldades de forma a evoluir. De facto, considero que o empenho e dedicação que mobilizo em diversas situações do meu quotidiano (sendo esta uma característica pessoal) foi evidente ao longo de toda a minha jornada. Esta questão encaminha-me a refletir, de uma forma muito geral, acerca do conceito “identidade profissional”. Silva e Pereira (2011), apoiando-se na perspetiva de Hargreaves e Fullan (1992), referem que “o desenvolvimento profissional do

professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições sócio-culturais em que o mesmo se constrói” (p.548). Deste modo, as características pessoais, as vivências, os princípios e valores de um indivíduo vão acompanhá-lo na sua prática profissional, sendo readaptados conforme os desafios e experiências que vai vivenciando. Sarmiento (2009) acrescenta que a identidade profissional é “uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Assim sendo, de seguida, nomearei algumas características que considero serem pessoais e que interferiram diretamente na minha postura profissional nos estágios realizados em ambas as valências.

Uma primeira característica prende-se com a adoção de uma postura tranquila, principalmente em situações de maior agitação, frustração ou ansiedade, transmitindo serenidade às crianças e, conseqüentemente, auxiliando-as na regulação das suas emoções.

A Pe. estava a chorar. A SF. tinha o pé na sua cadeira e a criança apontava para o pé da amiga. Aproximei-me e disse: “Acho que a Pe. te está a tentar dizer alguma coisa.”. A SF. olhou para mim e abanou a cabeça negativamente. Eu continuei a dizer: “SF., a Pe. não está a gostar que tenhas o teu pé na cadeira dela. Tu tens a tua ela tem a dela. Podes por o pé na tua cadeira.”. A criança colocou o pé na sua cadeira e eu disse: “Boa, obrigada SF.”. (NC50)

Outra característica pessoal que importa mencionar prende-se com a minha facilidade em estabelecer relações de afetividade, proximidade e afeto com as crianças. Começo por referir que me aproximei de ambos os grupos de modo progressivo, interagindo com as crianças nos momentos de brincadeira, tanto na sala como no espaço exterior. Por outro lado, ao integrar os vários momentos da rotina fui estabelecendo uma relação de proximidade com cada criança, como, por exemplo, aquando dos momentos de higiene. Saliento que nestas ocasiões procurei ser comunicativa e afetiva para possibilitar “interações didáticas íntimas” e de qualidade (Portugal, 2000). De facto, a minha postura tranquila, acima mencionada, e o carinho, o respeito e a disponibilidade afetiva para com as crianças foram, sem dúvida, fatores facilitadores neste processo.

Relacionada com esta característica, saliento, ainda, que me revejo como uma pessoa que rapidamente se consegue envolver nas brincadeiras das crianças, sendo que esta disponibilidade para brincar com as mesmas, sempre que possível e de forma responsiva se constitui enquanto aspeto que pretendo colocar em prática enquanto futura educadora de infância. Em ambos os estágios tentei mostrar-me disponível para brincar com as crianças e interagir com as mesmas ao longo destes momentos. Por vezes, pedia para participar, outras vezes eram elas que me solicitavam que participasse nas suas brincadeiras, o que se pode comprovar através dos seguintes registos diários e nota de campo:

Enquanto brincavam dentro da tenda, eu entrei e sentei-me. O V. perguntou-me: “Queres brincar?” e o F. questionou-me: “Queres brincar connosco?”. Eu respondi: “Sim, claro!”. O V. disse: “Anda! Ficas com o t-rex.”. (NC10)

De manhã, depois da reunião, a Leo. e a MR. estavam sentadas na área da biblioteca a ver livros. Aproximei-me das crianças e perguntei: 'Posso juntar-me? Querem ajuda para ler essas histórias?'. As crianças chegaram-se para o lado, deixando um espaço no meio do sofá para que eu me pudesse sentar. A MR. disse: 'Primeiro este.' À medida que eu ia lendo a história, o FA e a T. sentaram-se no chão em frente ao sofá e foram pedindo que lhes lesse outras histórias que iam escolhendo. (NC20)

De facto, posso afirmar que estes momentos de brincadeira com as crianças me auxiliaram no conhecimento das características de cada uma das crianças e do grupo no geral. Ressalvo, ainda, que estes se revelaram enquanto momentos privilegiados para o estabelecimento de uma relação de proximidade com as crianças. Outro aspeto a destacar tem que ver com o facto de, nestes momentos, ter evitado uma abordagem diretiva, isto é, de não ter assumido o controlo das brincadeiras e das interações que, a partir delas, se iam estabelecendo. Devo salientar que, embora tenha tentado participar nas brincadeiras das crianças ao longo da PPS II, a minha disponibilidade foi mais reduzida quando comparada com a que conseguia ter no contexto de Creche. Penso que isto se deve ao facto de, em JI, existirem múltiplas dinâmicas e situações a coocorrer e, tendo eu estado sempre implicada em algumas delas, a minha disponibilidade diminuiu.

As duas características relatadas anteriormente originaram resultados bastante positivos no que concerne à minha relação com as crianças, na medida em que esta se foi fortalecendo, o que acabou por aumentar, progressivamente, a sua disponibilidade para ouvir, brincar, participar nas propostas e colaborar em momentos da rotina por mim dinamizados.

No começo dos estágios necessitei de algum tempo para compreender o meu papel, isto porque a equipa educativa já estava formada e funcionava bem entre si. Ainda assim, em ambos os contextos, toda a equipa educativa facilitou a minha adaptação e rapidamente me senti como um elemento que fazia a diferença. Devo referir que em JI a minha adaptação foi mais vagarosa o que se deveu, essencialmente, à minha apropriação da rotina e respetivos instrumentos de pilotagem. Ainda assim, nas primeiras semanas, fui aos poucos conseguindo integrar-me:

Esta primeira semana foi como que um amontoado de informação. Apesar de já ter tido a oportunidade de estagiar num contexto que se regia por este modelo pedagógico, existem alguns aspetos que considero serem totalmente novos para mim, pelo que ainda não estou totalmente confortável com todas as tarefas e procedimentos que integram a rotina, ainda que este aspeto tenha sofrido um progressivo melhoramento ao longo dos dias. (Excerto da reflexão da 1ª Semana da PPS II)

Especificando o contexto de creche considero que foram inúmeras as aprendizagens e contributos que esta experiência me proporcionou para a construção da minha profissionalidade. Com estas profissionais compreendi a importância do trabalho em equipa e a forma como este influencia todo o processo educativo.

À medida que estas aprendizagens iam sendo realizadas, consciencializei-me da importância do estabelecimento de relações responsivas e da adoção de cuidados calorosos com as crianças. De acordo com Portugal (2009), “Se é quase do senso comum que cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio-emocionais (...)” (p.47).

Ao longo do meu percurso tentei sempre dar tempo às crianças em diversas situações, ainda que permanecesse disponível, para que conseguissem eliminar sentimentos de frustração ou resolver determinadas situações. Basicamente, respeitei o direito de as crianças possuírem sentimentos e de os poderem expressar, oferecendo-

lhes apoio sem exagerar, de forma a que pudessem perceber os seus sentimentos e emoções. A título de exemplo:

O I. começou a chorar. Dei-lhe tempo para que ele se pudesse acalmar. A criança atirou uma cadeira para o chão e, depois de algum tempo a chorar, dirigiu-se na minha direção e eu abracei-o. (NC185 – PPS I)

A par desta questão da responsividade, adveio uma das minhas grandes dificuldades ao longo do estágio em Creche. As crianças, desde que nascem, são seres dependentes, cabendo aos adultos que as acompanham a regulação e satisfação das suas necessidades básicas. Nestes momentos, deve ser promovido um desenvolvimento, progressivo e acompanhado para que estas se tornem autónomas a todos os níveis e capazes de regular as suas próprias necessidades. Os momentos da rotina são, portanto, essenciais neste processo, sendo que neles se encontra incluída a alimentação e o sono. Ao longo da PPS I a regulação da alimentação e do sono de algumas crianças acabou por me suscitar algumas dúvidas que se prendiam, sobretudo, com o facto de não perceber o momento dito “certo” para parar de incentivar a criança a comer ou a dormir perante a sua recusa. De modo a colmatar esta dificuldade fui, ao longo do meu percurso, experimentando diversas estratégias que fossem adequadas a cada criança e tentando perceber as razões pelas quais as crianças não queriam comer ou dormir. Acima de tudo, percebi que devo respeitar e dar tempo às crianças para que estes momentos possam ser tranquilos e prazerosos.

Outra dificuldade que senti ao longo do período de estágio em Creche prendeu-se com o facto de ser um pouco insegura ao nível da gestão do grupo e na forma de agir perante determinadas situações. Por vezes, acabava por não agir de uma forma autêntica por não saber se iria proceder da forma mais correta. Numa conversa informal com a educadora cooperante, esta referiu que, por vezes, o facto de eu não agir de forma genuína poderia originar a que a minha prática parecesse “robotizada”, ainda que ela não tenha notado essa característica em mim. Explicou-me, também, que, por vezes, temos de agir de forma espontânea (mas ponderada) e que, se essa estratégia que tínhamos utilizado não tivesse sido a mais correta ou não tivesse resultado, deveríamos refletir sobre o sucedido e pensar noutra mais adequada. O facto de o tempo de estágio ter sido curto, não me permitiu colmatar, na totalidade, esta dificuldade, contudo foi possível continuar este percurso evolutivo ao longo do estágio em contexto de JI no que

concerne a este a outros aspetos. Atente-se ao seguinte excerto de uma reflexão realizada durante a PPS II:

Refletindo um pouco acerca desta minha (grande) dificuldade, chego à conclusão de que esta se deve, sobretudo, a quatro fatores: o facto de eu não perceber, em parte, quando devo colocar termo ao tempo de participação das crianças; o facto de, nestes momentos, as crianças não me respeitarem, ainda, enquanto adulta da sala; a minha dificuldade em encontrar estratégias que me permitam estabelecer alguma ordem nestes momentos; o não cumprimento de algumas regras básicas de interação por parte das crianças. (Excerto da reflexão da 4ª semana de PPS II)

Ainda assim, estou convicta que fiz um caminho muito positivo quanto a este aspeto:

Relativamente ao segundo aspeto, senti que houve uma grande evolução no meu reconhecimento por parte das crianças enquanto adulta igualmente competente da sala. A gestão do grande grupo foi e, ainda que esteja a melhorar neste aspeto, continua a ser a maior dificuldade e o caminho mais longo que tive de percorrer ao longo do estágio até aqui, pelo que fiquei realmente feliz quando percebi que, de facto, o meu esforço e empenho começavam a gerar frutos. (Excerto da reflexão da 10ª semana de PPS II)

Uma terceira dificuldade que se manteve desde a PPS I prendeu-se com o facto de, ao apoiar as tarefas individuais, perder, em parte, a visão da dinâmica de grupo. De facto, ao longo do meu percurso fui privilegiando bastante os momentos que tinha com cada criança individualmente ou com pequenos grupos, envolvendo-me e usufruindo dos mesmos. Por vezes, acabavam por ocorrer determinadas situações importantes que eu não conseguia captar, devido à minha falta de visão periférica. Numa conversa informal com as educadoras cooperantes de ambas as PPS's, estas salientaram o facto de esta ser, igualmente, uma dificuldade que tentavam colmatar na totalidade há já algum tempo, por ser muito complexa. Ressalvaram, ainda, que o facto de eu me conseguir concentrar, envolver e usufruir desses tempos de pequeno grupo era uma mais valia e que, só com a prática, iria conseguir adquirir uma visão mais ampla de todo

o grupo. Por outro lado, lembraram-me que existiam outras pessoas na sala, o que me permitia usufruir desses momentos de pequeno grupo.

O que mais destaco como aprendizagem significativa em ambos os estágios foi o facto de ter contactado com uma prática sustentada num modelo pedagógico específico – o MEM. Em concordância com Formosinho (2013) “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação.” (p.16), o que me auxiliou numa mais fácil compreensão de como toda a teoria que já conhecia se aplicava no quotidiano.

Devo ressaltar que, ao longo dos dois estágios, houve um aspeto que se revelou frágil: a relação com as famílias. De facto, e ainda que tivesse realizado alguns esforços no sentido de estabelecer uma relação de confiança com as mesmas, penso que este foi um aspeto que ficou como que “em falta” ao longo da minha prática muito em consequência da atual situação pandémica. Ainda assim, foi-me possível observar a importância das mesmas em todo o processo educativo, pelo que é um princípio que pretendo levar a cabo no meu futuro profissional, o de estabelecer uma relação assente no sentimento de empatia, confiança e proximidade com as famílias, informando-as da minha prática e integrando-as naquilo que é o quotidiano da Creche/JI.

Em suma, com o findar destes estágios pude refletir mais aprofundadamente acerca da educadora que pretendo ser, mobilizando para a minha vida profissional estratégias que tenho a certeza de que não quero adotar e, por outra, estratégias com as quais me identifico. Assim, apraz-me afirmar que estou preparada para ser educadora e para continuar nesta aprendizagem que é concretizada quotidianamente, mantendo no meu trabalho “o prazer, a capacidade de espanto e de (...) [me] maravilhar” (Vasconcelos, 2009, p. 65).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Terminado o meu percurso formativo, importa ressaltar que todas as experiências que vivenciei ao longo do mesmo influenciaram a educadora que quero ser futuramente. Confesso que, antes das PPS's não tinha uma consciência tão profunda de alguns aspetos, contudo, estas experiências em Creche e JI fizeram de mim uma profissional mais segura que apresenta uma posição bem definida relativamente a algumas controvérsias e assuntos que surgem no campo educativo.

Quer isto dizer, então, que a realização dos estágios foi, de facto, bastante significativa: permitiu-me consolidar na prática conhecimentos apreendidos ao longo da minha formação teórica; possibilitou-me a consolidação de ideias e princípios que já outrora defendia enquanto futura educadora de infância; permitiu-me refletir acerca de diversos assuntos, mais ou menos evidentes ao longo do quotidiano dos contextos de creche e JI; possibilitou-me começar a pensar em estratégias que pudessem ser utilizadas em diversas situações e, por outra, tendo em conta as características específicas de cada criança; permitiu-me a realização de diversas aprendizagens e a vivência de momentos prazerosos com as crianças; permitiu-me perceber como o trabalho em equipa é tão importante e influente em todo o processo educativo; possibilitou-me, em parte, a construção da minha identidade profissional, sempre com a premissa de que este é um processo infundável.

Um aspeto que pretendo realçar prende-se com a imprescindibilidade do trabalho cooperativo e o respeito entre a equipa educativa. Segundo Sarmiento (2006), “falar em educação de infância é falar numa actividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre” (p. 7). No fundo, cada elemento da equipa educativa é um ser individual que tem características próprias. Nesta continuidade Sarmiento (2009) acrescenta que não há homogeneidade “nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (p. 47), uma vez que somos todos diferentes. Ao longo do meu percurso percebi como esta diversidade se pode tornar muito rica, uma vez que possibilita a partilha de conhecimentos e experiências que nos incentivam a crescer profissionalmente. Em ambas as equipas educativas que me acompanharam primava o respeito pelos princípios e perspetivas pessoais de cada elemento que delas faziam parte.

Relativamente à componente investigativa, e tendo consciência da sua importância na prática pedagógica de uma educadora de infância, consegui ter a perceção de como decorre todo o processo investigativo. Esta investigação

consciencializou-me e demonstrou-me a relevância que o discurso dos adultos, e consequentemente o meu próprio discurso, assume na delimitação daquilo que é, ou não, uma criança, alertando-me para o facto de as próprias crianças possuírem esse discurso enraizado nas suas representações acerca de si próprias.

No que concerne à realização do presente relatório, este tornou-se bastante pertinente, na medida em que me levou a escrever e a refletir acerca da prática antes, durante e depois da mesma se concretizar, permitindo-me adequar a minha ação ao bem-estar das crianças e àquilo que realmente necessitam e se interessam. Para além disso, permitiu-me, mais uma vez, perceber quão benéfica é e irá ser, sempre, a adoção de uma postura reflexiva e da escrita no meu futuro profissional.

Em jeito de conclusão, apraz-me terminar com as palavras de Rinaldi (2006, citado por Lino, 2013): “o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar” (p.127). De facto, estagiar neste contexto educativo auxiliou-me na compreensão de como é realmente através da escuta ativa da criança, da equipa, das famílias e da comunidade que é possível concretizar uma prática educativa que se quer de qualidade, transformadora e que faça realmente a diferença. Saliento, ainda, que esta experiência, que me auxiliou na minha evolução e crescimento pessoal e profissional, me possibilitou consolidar e expandir ainda mais o desejo de seguir esta profissão.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. (pp. 218–238). Porto Editora.
- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. *Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Iemo & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Almeida, A., & Boto, C. (2021, no prelo). Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir. Para um diálogo no interior do “novo sentimento da infância”. In: Barzotto, Valdir Heitor; Ricardo, Elio Carlos; Almeida, Rogério de; Durães, Fábíola Alice Dos Anjos; Viviani, Fabrícia Carla; Colombo Junior, Pedro Donizete (orgs.). Quando a Pesquisa Conta - X Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. v. 1.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, T. O. (2012). As Representações da Infância: seus conceitos e impactos na condição sociocultural. *Revista Científica Indexada Linkania Júnior*, 3, 1-9.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children’s Executive Functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.

- Bohan, K. (2014). O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78100/2/34034.pdf>
- Boto, C. (2010). A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, 1(36), 207-225.
- Burman, E. (2019) Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in Sociology of Education*, 28(1), 4-26.
- Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Diálogo Educacional*, 14(41), 37-59.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.
- D’Onofrio, B. M., Singh, A. L., Iliadou, A., Lambe, M., Hultman, C. M., Neiderhiser, J. M., Långström, N., & Lichtenstein, P. (2010). A Quasi-Experimental Study of Maternal Smoking During Pregnancy and Offspring Academic Achievement. *Child Development*, 81(1), 80-100.
- Davis, E. P., & Sandman, C. A. (2010). The Timing of Prenatal Exposure to Maternal Cortisol and Psychosocial Stress Is Associated With Human Infant Cognitive Development. *Child Development*, 81(1), 131-148.
- DiPietro, K. A., Kivlighan, K. T., Costigan, K. A., Rubin, S. E., Shiffler, D. E., Henderson, J. L., & Pillion, J. P. (2010). Prenatal Antecedents of Newborn Neurological Maturation. *Child Development*, 81(1), 115-130.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*” (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 18(2), 151-182.

- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M.J., & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves, & C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975.
- Folque, M. A. (2018). O aprender a aprender no Pré-Escolar: *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, O. J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Waters, C. S., Perra, O., & Sharp, D. (2010). Mothers' Antenatal Depression and Their Children's Antisocial Outcomes. *Child Development*, 81(1), 149-165.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). Educar a Criança. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação. Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & McClellan, D. (2003). O Papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.12-50). Texto Editores.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Autêntica.

- Kuhlmann, J. M. (2010). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). 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.
- Lopes, C.C. (2005). *Caracterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno*. Edições Cosmo.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521–541.
- Lustig, A. L., Carlos, R. B., Mendes, R. P., & Oliveira, M. I. (s.d.). *Criança e Infância: Contexto Histórico Social*. Consultado em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 186-193). CIED.
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 27-41.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Edições ASA
- Martins, M. J. (2014). *História da Criança em Portugal*. Edições Parcifal.
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações*, 1(3), 19-27.
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the Biological Definition of Gene × Environment Interactions. *Child Development*, 81(1), 41-79.
- Morais, C. M. S. A. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10997/1/Relat%c3%b3rio_CMorais_versaoFinal%20%281%29.pdf

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.141-170). Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica. Artmed Editora.
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Neurodevelopmental Effects of Early Deprivation in Postinstitutionalized Children. *Child Development*, 81(1), 224-236.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM*, 2(4), 153–180.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 33 – 67). Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Price, T. S., Grosser, T., Plomin, R., & Jaffee, S. R. (2010). Fetal Genotype for the Xenobiotic Metabolizing Enzyme NQO1 Influences Intrauterine Growth Among Infants Whose Mothers Smoked During Pregnancy. *Child Development*, 81(1), 101-114.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, organizada pelo Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144–160). Texto Editora.
- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.) (Ed.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto Editora.

- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30–33.
- Santos, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. In L. H. Silva et al., (org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais* (pp. 15-33). Editora Sulina.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J., & Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação*. Edições ASA.
- Sarmiento, T. (2006). A APEI e a construção de identidades profissionais. APEI. Educação comemorativa 25 anos.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras de niños y niñas en la sociología de la infancia en Portugal. *Sociedad E Infancias*, 1, 39-59.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547–552). Instituto Politécnico da Guarda.
- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2010). Placement in Foster Care Enhances Quality of Attachment Among Young Institutionalized Children. *Child Development*, 81(1), 212-223.
- Sobrova-Krol, N. A., IJzendoorn, M. H. V., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer F. (2010). Effects of Perinatal HIV Infection and Early Institutional Rearing on Physical and Cognitive Development of Children in Ukraine. *Child Development*, 81(1), 237-251.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11) 2007, 119-134.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, brinquedo e brincadeira: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). EDUEM.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Valadas, C. (2017). *Os materiais na Educação de Infância: a importância de um Ambiente estimulante*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8030/1/Relat%c3%b3rio%20Jardim%20Inf%c3%a2ncia_Catarina%20Valadas.pdf
- Vandenbroeck, M. (2017). Constructions of Truth in Early Childhood Education: A History of the Present Abuse of Neurosciences. In M. Vandenbroeck (Ed.), *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education* (pp.1-22). Routledge.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores, Lda.
- Werge, M. G. (2012). *Escolas democráticas: Um olhar construtivista*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250975/1/Wrege_MarianaGuimaraes_M.pdf
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Asa.

Decretos-Lei e Portarias:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 241.

ANEXOS

| " " | | " "