

**AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO EDUCADOR
EM MOMENTOS DE GRANDE GRUPO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA**

Catarina Alexandra Fins Ramos

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

2017

**AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DO EDUCADOR
EM MOMENTOS DE GRANDE GRUPO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA**

Catarina Alexandra Fins Ramos

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por acreditarem em mim e me transmitirem os valores que me orgulho de ter. À minha mãe por ser a melhor educadora, sem o ser (no papel) que conheço e me apoiar em tudo. Ao meu pai por ouvir as nossas longas conversas de jantar sobre crianças. Ao meu irmão, por ser desde sempre um exemplo, um verdadeiro “segundo pai”.

Aos meus “amigos de sempre”, que desde “sempre” me ouvem dizer que este é o meu sonho e que um dia serei educadora dos filhos deles. Especialmente à Joana, à Mariana e à Sofia por serem as melhores amigas que podia pedir, desde sempre (ou quase!).

À Escola Superior de Educação de Lisboa, por ter sido “uma segunda casa” e me fazer crescer. Especialmente ao Professor Doutor Tiago Almeida, por ser exigente mas, principalmente motivador. Pelos desafios enriquecedores e por todo o “turismo científico”.

À Isabel, à Cristina, à Isa, à Lena e à Maria, por me terem acolhido ne vossa equipa. Com vocês aprendi efetivamente o que significa trabalhar em equipa, obrigada!

À Luísa, por ser como é e me transmitir todos os desassossegos desta profissão, a boa-disposição e a felicidade em ser educadora. Rita e Solange, sem vocês esta equipa não estava completa. Sem boas auxiliares uma educadora não consegue nada, obrigada!

À Vanessa, por ser das melhores educadoras que conheço e por me ter ensinado tanto sobre a profissão, num estágio que me acompanhará enquanto profissional.

À Carolina, à Mariana e à Tânia, por terem acompanhado todo o meu percurso, longe ou perto todas crescemos e alcançamos o que tanto queríamos! Por serem as amigas da ESE, que são certamente para a vida; cada uma de vós, à sua maneira. Obrigada!

À Diva, por ser verdadeira e genuína, a amiga da zona Oeste. À Joana por ter estado ao meu lado neste estágio: é de mais pessoas como tu que o mundo precisa.

À Mariana e à Carlota por me terem visto brilhar nestes anos, sem vocês não tinha graça nenhuma!

A todas as crianças que conheci, que me inspiraram e contribuíram para o crescimento deste desejo de ser educadora de infância. Uma educadora feliz e cheia de sonhos!

RESUMO

No decurso dos últimos anos, tem-se vindo a discutir de forma cada vez mais assídua a temática da participação das crianças na vida da sala de atividades e em todos os assuntos que consigo se relacionam. Apontando a reflexão como algo indispensável à prática dos educadores de infância, torna-se pertinente que estes se debrucem sobre o impacto da sua ação na participação das crianças. Posto isto, durante o estágio numa sala de Jardim-de-infância foi desenvolvida uma investigação que visa aferir quais as estratégias de mediação utilizadas pelo adulto nos momentos de grande grupo e perceber se estas têm alguma relação com o tipo de participação das crianças, sustentando estas conclusões com referencial teórico.

Respeitando esta linha de pensamento, a atitude reflexiva marca este relatório, no qual se procura apresentar e compreender a intervenção e, principalmente refletir sobre a mesma para melhorar e construir uma identidade enquanto educadora de infância.

Palavras-chave:

Educadora de infância, jardim-de-infância, reflexão, investigação, mediação, participação, momentos de grande grupo

ABSTRACT

Throughout the past few years the topic of children's participation in kindergarten activities has been increasingly discussed as well as many other subjects related with this specific issue. Reflexive skills are a key asset to every kindergarten teacher's work practice. Therefore, it is relevant that these professionals understand the impact of their actions on children's classroom participation. During my internship in a kindergarten class with children aged from 3 to 5 years old, an investigation was developed in order to perceive the mediation strategies used by the teacher in large group moments. The aim was also to understand if these strategies were somehow related with the type of children's participation, sustaining all conclusions with specific and theoretical references.

Following this guideline, the reflective attitude is the main aspect of this report. One of its major goals is to introduce and understand the process of my internship, and most of all, to improve and build an identity as a kindergarten student.

Keywords:

Kindergarten teacher, kindergarten, reflection, research, mediation, participation, large group moments

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
I. PARTE I	3
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .	3
1.1 Meio envolvente e contexto socioeducativo	3
1.2 Recursos humanos	5
1.3 Grupo de crianças	6
1.4 Família das crianças	11
1.5 Ambiente educativo	13
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	19
2.1 Intenções para a ação	19
2.2 Processo de planificação e avaliação	27
2.3 Avaliação do grupo de crianças no final da PPS.....	29
2.4 Auto-avaliação da educadora estagiária	30
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	33
3.1 Identificação e fundamentação.....	33
3.2 Roteiro metodológico e ético	44
3.2.1 <i>Design</i> da investigação.....	44
3.2.2 Roteiro ético	46
3.2.3 Participantes	47
3.2.4 Procedimentos	48
3.3 Análise e discussão dos resultados	49
3.4 Considerações finais da investigação.....	54
II. PARTE II	57
1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das crianças por género e idade, no início da PPS.	7
Figura 2. Gráfico com total de vídeos cotados pelas mediadoras	47
Figura 3. Total de estratégias utilizadas pelos dois sujeitos nos momentos de grande grupo	49
Figura 4. Estratégias de mediação utilizadas pela educadora (L.).....	50
Figura 5. Estratégias de mediação utilizadas pela estagiária (C.).....	48
Figura 6. Tipo de participação das crianças nos momentos de grande grupo	49
Figura 7. Tipos de participação das crianças nos momentos mediados pela educadora.	50
Figura 8. Tipos de participação das crianças nos momentos mediados pela estagiária..	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Agenda semanal da sala JI3.....	13
Tabela 2. Intenções para a ação.....	18
Tabela 3. Resumo das estratégias utilizadas pelos dois sujeitos.....	49
Tabela 4. Resumo dos tipos de participação, em função dos diferentes momentos de grande grupo	50
Tabela 5. Correlações entre duas estratégias de mediação dos adultos e os tipos de participação das crianças.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Notas de campo referenciadas no texto.....	74
Anexo B – Portefólio de estágio.....	80
Anexo C – Espaços da instituição.....	246
Anexo D – Constituição e organização dos recursos humanos.....	247
Anexo E – Constituição e organização da equipa de sala.....	248
Anexo F – Caracterização das crianças e das famílias.....	249
Anexo G – Registos fotográficos relevantes.....	251
Anexo H – Dia-tipo.....	253
Anexo I – Instrumentos de trabalho.....	255
Anexo J – Planta da sala de atividades.....	258
Anexo K – Áreas e materiais da sala de atividades.....	259
Anexo L – Trabalho para a UC “Necessidade Educativas Especiais”.....	261
Anexo M – Apresentação aos pais.....	289
Anexo N – Autorização fotografias e vídeos.....	290
Anexo O – Portefólio da Criança.....	291
Anexo P – Investigação.....	305

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar Ação Educativa
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TC	Tempo de Comunicações
TP	Trabalho de Projeto
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

A imersão em contextos de educação de infância, aquando da sua formação inicial e no âmbito de uma prática pedagógica supervisionada, permite que os futuros educadores de infância tomem contacto com novas experiências. Consequentemente, estas experiências permitem-lhes aprofundar os seus conhecimentos sobre as crianças que integram esta valência, bem como sobre a própria profissão. Esta relação entre aprendizagens teóricas e a experiência é fulcral para a formação em educação de infância e exige dos estudantes uma reflexão constante, cuidada e sistemática. 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).

Como culminar de todo o processo de intervenção numa sala de Jardim-de-infância (JI) com crianças dos 3 aos 5 anos, ao longo de 15 semanas, surge, assim, o presente relatório. Deste modo, todo o documento se faz pautar pela reflexão constante, pois é através desta e da observação, documentação, planeamento, ação e avaliação constantes que o educador potencia o desenvolvimento das crianças, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Tendo por base esta reflexão, que o educador exerce ao longo de toda a sua intervenção educativa (Luís, Andrade & Santos, 2015), surge a importância dos processos investigativos na educação de infância. Já Demo (2000) citado por Ponte (2008) apontava que a investigação pode ser encarada como um instrumento do processo educativo, uma vez que ajuda o educador a sustentar a sua prática e a refletir sobre a mesma. Posto isto, surgiu, durante a intervenção, a intenção de realizar uma investigação em que se articulasse a postura do educador com a das crianças, pelo que foi estudada a correlação entre as estratégias de mediação utilizadas pelos adultos nos momentos de grande grupo e a participação das crianças nestes momentos. Tendo sido a Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida num contexto que se rege pelo Movimento de Escola Moderna (MEM) e que, por isso, valoriza a reflexão entre pares, a educadora cooperante também

se envolveu neste estudo, encarando-o também como algo positivo para a sua prática pedagógica. Ao entender-se a criança como participante ativo no processo de ensino-aprendizagem e na sociedade (Harwood, Klopper, Osanyin, & Vanderlee, 2013), rapidamente se compreende a relevância da presente investigação.

Sendo este um documento académico que respeita uma organização e estrutura específica e que apresenta algumas restrições ao nível do espaço existiu a necessidade de utilizar algumas estratégias. Por um lado, não foram inseridas a totalidade das notas de campo e dos registos diários no corpo do texto. Apesar de compreender a importância dos mesmos para a justificação de muitos dos aspetos referidos, a maioria aparece num anexo único (Anexo A), pela ordem que surgem no documento, sendo que se utiliza a marca ⁽¹⁾ para se referenciar estes. Por outro lado, alguns aspetos relativos à organização do espaço e materiais, que se entendem fundamentais para a caracterização do ambiente, surgem em anexos específicos, referenciados no texto, para não tornar a caracterização extensa. É também apresentado em anexo o portefólio de estágio (Anexo B) com todo o que foi produzido na PPS.

Relativamente à organização e estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte engloba três capítulos: i. caracterização de uma ação educativa contextualizada, ii. análise reflexiva da intervenção, iii. investigação em JI. O primeiro capítulo evidencia uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS, pelo que se analisa o meio e o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, bem como a organização do ambiente educativo (espaço e tempo). O segundo capítulo remete para uma análise reflexiva da intervenção, no qual se apresentam, fundamentam e avaliam as intenções para a ação, os processos de planificação e avaliação ao longo da PPS, uma avaliação final do grupo de crianças e uma auto-avaliação da minha ação. O terceiro capítulo foca-se na investigação, sendo apresentado o tema e realizando-se uma revisão da literatura. Por conseguinte, são, expostas as opções metodológicas e éticas, do mesmo modo que são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos, para que se possa dar resposta às questões levantadas. Na segunda parte apresenta-se o processo de construção da profissionalidade, considerando as aprendizagens adquiridas ao longo das práticas desenvolvidas no mestrado (valências de creche e JI). Por fim, são apresentadas as considerações finais, fazendo uma reflexão e avaliação do impacto da minha intervenção no contexto.

I. PARTE I

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Conhecer os contextos em que desenvolve a sua prática é uma responsabilidade profissional do educador, pois antes de delinear a sua ação deve conhecer a realidade de cada contexto, de cada criança, de cada família. Concordando com Ferreira (2004), a caracterização do contexto educativo apresenta-se como fulcral para que o educador consiga “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (p.65). Assim, Para que consiga conseguir atuar «depois» o educador tem de se colocar no «antes» (Ferreira, 2004) pelo que foi essa postura que adotei nas primeiras semanas da PPS: conhecer o contexto em que me integrei para posteriormente delinear a minha ação.

Posto isto, apresenta-se, de seguida, uma caracterização do meio e contexto socioeducativo, no qual decorreu a intervenção, uma caracterização dos recursos humanos da instituição destacando posteriormente a equipa de sala, bem como uma caracterização do grupo de crianças e das famílias. Exponho apresentei também considerações sobre a organização espaço-temporal da sala de atividades articulando as mesmas com aspetos significativos do modelo adotado pela instituição.

1.1 Meio envolvente e contexto socioeducativo

A organização educativa na qual se realiza a PPS localiza-se num bairro de uma freguesia de Lisboa, numa zona onde confluem várias vias de comunicação o que facilita o acesso ao bairro tanto para quem se desloca de automóvel como para quem utiliza transportes públicos, uma vez que alguma da população escolar vive noutras zonas da capital, especialmente em freguesias limítrofes. É fundamental, que o educador compreenda a complexidade do meio envolvente, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio”, pelo que o educador deve estar consciente do que a rodeia, pois “o indivíduo é influenciado [pelo meio], mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21).

De um modo geral, os edifícios do mesmo são de tipologia habitacional nos pisos superiores e não habitacional nos pisos térreos. Tendo em conta a oferta educativa da zona, muitas das crianças que frequentam neste momento o JI podem possivelmente continuar

o seu percurso escolar no mesmo contexto. O facto da instituição se localizar dentro de um bairro permite saídas recorrentes das crianças, sem qualquer perigo iminente uma vez que o tráfego automóvel não é muito intenso dentro do mesmo e existe um respeito e preocupação mútuos entre as crianças e os moradores ⁽¹⁾.

Esta instituição foi criada em 2003, integrando uma associação do bairro, que ~~que~~ tinha como objetivo a melhoria social apoiando a população nas suas preocupações e necessidades. No ano seguinte, a instituição constituiu-se como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), colmatando uma lacuna no bairro, pois até então a resposta social nas valências de creche e JI era deficitária. Assim, é possível compreender a importância desta instituição para a população do bairro, por assumir ~~que assume assim~~ uma responsabilidade social.

No que às suas instalações diz respeito, a instituição tem toda a sua estrutura num piso térreo e com recursos físicos *satisfatórios* para proporcionar um ambiente seguro e harmonioso a toda a população escolar (Anexo C).

Por fim, importa destacar o modelo educativo implementado na instituição – o MEM. Segundo Niza (1992) citado por Folque (2014) “o MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (p.51) e é de acordo com estas finalidades do modelo que a instituição rege a sua prática. Para compreender como é realizada a articulação entre os pressupostos teóricos do MEM e a sua influência/aplicação na instituição, apresentam-se de seguida algumas características fundamentais e presentes diariamente no contexto: i) a criança é a figura central na aprendizagem, pois traz para a escola os seus interesses ⁽²⁾, motivações e inquietações que podem ser apenas partilhados mas também aprofundados, quando existe interesse e motivação, realizando-se Trabalhos de Projeto (TP); ii) a organização participativa, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade ⁽³⁾; iii) a democracia e cidadania considerando as “crianças como atores sociais e sujeitos de direitos” (Agostinho, 2014, p.1129), que assenta na partilha de opinião e tomada de decisões de forma democrática, representando assim uma preparação para a vida em sociedade ⁽⁴⁾; iv) a utilização de instrumentos de pilotagem (como o diário de grupo, o mapa de atividades, o mapa das tarefas, entre outros) que “organizam a vida na sala de atividades” (Vasconcelos, 1997, p.111). Outros aspetos defendidos pelo MEM, como a organização do tempo e do espaço, ~~apresentados posteriormente~~, são também colocados

~~eles postos~~ em prática na instituição, pelo que é amplamente visível em vários momentos do dia e da organização espacial as influências deste modelo de inspiração socio construtivista. Estes são apresentados, detalhadamente, ao longo do presente capítulo 1. no capítulo X

1.2 Recursos humanos

A equipa da instituição na qual se realizou a PPS é maioritariamente jovem e do sexo feminino. Todos contactam com as crianças, com maior ou menor frequência, uma vez que todo o edifício se localiza num mesmo piso térreo, em que quase todas as áreas estão acessíveis às crianças, o que viabiliza este contacto. Apresenta-se em anexo um organograma com a organização de toda a equipa (Anexo D)

Parece-me relevante destacar que uma das Auxiliares de Ação Educativa (AAE) da valência de creche é surda, pelo que não recorre à expressão oral para comunicar e não ouve o que os outros lhe transmitem. Contudo desempenha todas as suas funções como as restantes AAE. A inclusão na equipa educativa de vários elementos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – tanto desta AAE como das estagiárias de uma Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI) como explicita o anexo referido - denota o esforço da instituição para incluir todos na escola, tanto adultos como crianças, defendendo “o direito de todos os indivíduos participarem ... e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p.5).

As educadoras procuram refletir sobre a sua prática individualmente ou em conjunto, partilhando ideias, contribuindo “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (Moita, 2012, p. 22). Existe também uma aposta na formação das educadoras, sendo que muitas estão envolvidas em grupos cooperativos do MEM, por exemplo. É ainda notória a comunicação e cooperação entre todos os elementos da equipa independentemente da valência em que se encontram. Sendo a cooperação um dos princípios do MEM este não é apenas incutido às crianças; é praticado pelos adultos, o que é ainda mais significativo, sendo estes modelos para as crianças em todas as ações que praticam.

Passando agora para a equipa de sala onde se realiza a PPS, ~~esta importa destacar que esta~~ é composta por três elementos permanentes (Anexo E), nomeadamente: uma educadora de infância, uma AAE e uma das estagiárias da CERCI. As duas primeiras têm entre 30 e 40 anos, trabalham há 12 e oito anos na instituição, respetivamente, e ambas seguem

com algumas crianças do grupo: a educadora sempre acompanhou as crianças com atualmente quatro anos e a AAE transitou com as crianças de três anos da creche para o JI, sendo que este é o seu primeiro ano em JI desde a implementação do MEM ⁽⁵⁾.

Relativamente ao terceiro elemento – Ra. – acompanha desde o ano anterior o grupo de crianças que já estava em JI com a educadora, pelo que conhece muito bem algumas das crianças, as rotinas e o modelo de trabalho. Existe ainda uma outra estagiária do curso de AAE – M^ó - que todas as quintas-feiras vem até à sala e apoia em tudo o que é necessário e, à semelhança do que aconteceu com a Ra., já conhece algumas crianças, pois no seu estágio anterior tinha contactado com algumas e com a AAE. Esta continuidade é extremamente importante para crianças e adultos, uma vez que proporciona segurança às crianças e às famílias. Tal estratégia torna a transição da valência de creche para JI mais *segura* e menos *brusca*, pois tal como afirmam (Silva et al., 2016) é indispensável o equilíbrio entre as mudanças e a continuidade, para que a criança se sinta confiante numa nova etapa.

Para existir educação de qualidade é fundamental a existência de trabalho de equipa, ou seja, um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27). Posto isto, apesar da responsabilidade da gestão de todos os momentos do dia caber naturalmente à educadora (em conjunto com as crianças), contudo, vivendo-se nesta sala um ambiente de partilha e cooperação, todos os adultos fazem tudo (limpam, mudam fraldas, apoiam em atividades), apesar de serem divididas tarefas, para que, caso alguém falte ou se ausente da sala, o dia prossiga com normalidade. ⁽⁶⁾

1.3 Grupo de crianças

No início da PPS eram 19 as crianças que integravam o grupo mas, contudo, uma semana depois, deu entrada uma nova criança que completou o grupo. São 20 crianças, nove são do sexo masculino e 11 do feminino. A 26 de setembro de 2016, as suas idades oscilavam entre os dois e os cinco anos distribuindo-se de acordo com o gráfico seguinte:

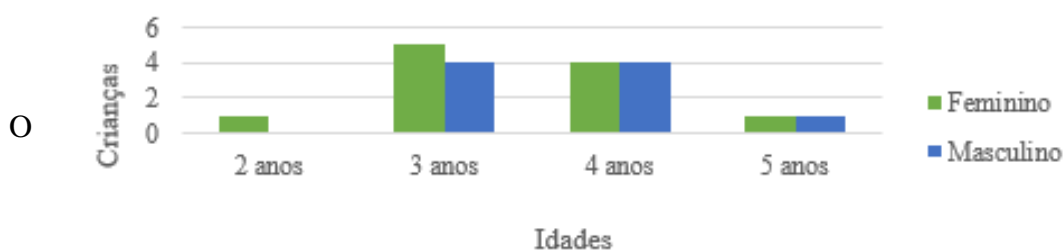


Figura 1. Distribuição das crianças por gênero e idade, no início da PPS. Elaboração própria MEM aponta como fundamental ao desenvolvimento das crianças a aposta em grupos heterogêneos relativamente à idade, visto que esta organização

dá às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas (Benware & Deci, 1984, citado por Katz & Chard, 1997, p. 102-103).

Na nota de campo seguinte é visível o apoio e suporte que a I. e o Gu., que são mais experientes, deram à Mi. – criança recém-chegada:

“A Mi. (3 anos), que é a única criança da sala sem experiência anterior numa instituição e é a criança mais recente no grupo, aprecia bastante utilizar as canetas para riscar o seu corpo bem como o mapa das presenças e de atividades. A I. e o Gu (4 anos), por diversas vezes se dirigiram a ela, explicaram-lhe que para pintar devia utilizar o caderno e ajudaram-na a procurar o seu, abrindo-o e ajudando-a a sentar.”

Nota de campo, 11 de outubro de 2016, sala de atividades

Este processo pode ser designado por *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976, citados por Folque, 2014) definido por Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) como a capacidade de um indivíduo mais competente para guiar e dar apoio à criança, ajustando o apoio dado ao nível de desenvolvimento da criança em questão na realização de determinada tarefa ou *participação guiada* (Rogoff, 1990, citada por Folque, 2014) que, segundo Costa e Lyra (2002) “tem o objetivo de transferir responsabilidades para a criança, a fim de permitir o momento posterior de independência da criança em relação ao colaborador” (p.643).

Num grupo de 20 crianças existem 20 crianças com competências e interesses diferentes. Pensando nas crianças de três anos, dois dos principais aspetos que destaco são: i. o tempo, mais reduzido, que conseguem permanecer envolvidas nos momentos de grande grupo ⁽⁷⁾; ii. o recurso à agressão física e à culpabilização do outro nos momentos de brincadeira ⁽⁸⁾. Tal como espelham as notas de campo referidas, estas crianças mais novas

dispersam mais facilmente conversando para o lado e não ouvindo, algumas vezes, quem detém a palavra no momento e envolvem-se em conflitos com mais frequência, muitas vezes culpando o outro pelas suas ações ou de terceiros.

As raparigas apreciam especialmente o Atelier de Expressão Dramática e de Expressão Plástica enquanto os rapazes desta idade privilegiam a Área das Construções, onde se encontram também os animais. De notar que é visível que as crianças desta idade e de género diferente raramente brincam em conjunto, excepto a Al. que brinca e interage bastante com o L. e com o S. nas Construções. É então assim explícita a existência de dois grupos nas crianças de três anos – o dos rapazes e da Al que apreciam brincar autonomamente e o das restantes raparigas que se interessam mais por aquilo que o adulto e os mais velhos estão a fazer, tentando por vezes integrar-se em momentos com estes.

Para além dos aspetos supracitados, a coordenação motora é algo ainda emergente visível nas sessões de ginástica bem como a motricidade fina que está ainda em desenvolvimento, por exemplo no que diz respeito à manipulação da tesoura, que tal como referem Hauser-Cram et al. (2014) implica a “*hand-eye coordination*” que requer “concentração, paciência e prática” [tradução própria] (p.285).

Destaco ainda, duas crianças com três anos: A M.S e a Mi. A primeira é alérgica ao peixe pelo que sempre que este surge na ementa a criança almoça numa mesa à parte, uma vez que não pode tocar, ingerir ou cheirar. A M.S tem consciência ⁽⁹⁾ desta sua restrição alimentar e, aparentemente, não se sente constrangida com a mesma. Já a segunda, a Mi, integrou o grupo depois da minha integração na sala – que apresenta algumas características que a diferem dos outros da sua idade. A Mi tem fotossensibilidade pelo que utiliza óculos escuros durante todo o dia, retirando-os apenas em ambientes escurecidos. Para além deste aspeto, a Mi. não recorre à oralidade para se exprimir ⁽¹⁰⁾ e ainda utiliza fralda durante todo o dia, uma vez que o processo de controlo dos esfíncteres ainda não foi iniciado em casa. A criança ainda se encontra em adaptação pelo que, também os adultos da sala estão a tentar compreender e avaliar as necessidades desta criança em particular para adequar a sua postura, pois só assim serão capazes de organizar e enriquecer as suas respostas educativas, tendo em conta a avaliação das características individuais e diferenças desta criança (Drummond, 2005, citado por Portugal, 2012)

As crianças de quatro anos, ao contrário das de três, brincam muitas vezes mutuamente, independentemente do seu sexo e partilham muitos interesses especialmente pelo

Laboratório das Ciências ⁽¹¹⁾ e o Atelier de Expressão Dramática ⁽¹²⁾; na sua maioria todas as crianças desta idade participam ativamente nos momentos de grande grupo, assumem responsabilidades perante o grupo, apoiam os mais novos e têm gosto por saber mais e participar em projetos. Concordando com Vala e Guedes (2015), dos momentos de diálogo e partilha, nos quais estas crianças se envolvem podem surgir “projetos, pesquisas, atividades ou outras estratégias de trabalho” (p.56), como ilustra a nota seguinte.

“Na reunião da manhã, o Go. (4 anos) partilhou com o grande grupo que tinha ido à praia e que tinha trazido várias conchas e pedras dentro de um saco para colocar no laboratório das ciências. Posteriormente, sentou-se na referida área com outras crianças a observar as conchas e a analisar as suas diferenças e semelhanças.”

Nota de campo, 11 de outubro de 2016, sala de atividades

Ao nível motor estas crianças já adquiriram diversas competências tanto a nível da motricidade fina (por exemplo, recorte) como da motricidade global (saltar a pés juntos ou ao pé coxinho). Cognitivamente destaco a linguagem oral como o aspeto em que estas crianças são bastante competentes, uma vez que se expressam construindo frases complexas e seguindo uma linha de raciocínio ⁽¹³⁾; já ao nível da escrita, estas são muito atentas ao que o adulto escreve, reconhecem o sentido direcional da escrita, tentam reproduzir o que o adulto escreve e reconhecem o seu nome com facilidade. Tal como aponta Mata (2008) “um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (p.46).

Ao nível emocional, estas crianças, principalmente as do sexo feminino desta idade, necessitam de muita aprovação do adulto e tentam agradar-lhe constantemente; quando algo não corre como o esperado têm alguma dificuldade em ultrapassar a frustração.

“A M.L (4 anos) está sentada ao pé da L. durante a reunião da manhã. Tinha as canetas de feltro na mão e riscou parte do Mostrar, Contar ou Escrever. A L. chamou-a à atenção e a M.L riu-se da situação e a L. com uma voz mais firme chamou-a novamente à razão. A M.L, ao perceber que a sua atitude não tinha sido aceite pelo adulto colocou a cabeça na mesa e começou a chorar.”

Nota de campo, 18 de outubro de 2016, sala de atividades

Por fim, as duas crianças mais velhas apresentam interesses semelhantes às de quatro anos, contudo procuram atividades mais desafiantes a nível de raciocínio lógico, especialmente na área dos jogos de mesa. Apesar de brincarem com todas as outras crianças, estas duas de cinco anos são próximas e têm uma preocupação especial uma com a outra, talvez por estarem juntos há alguns anos. O R., por exemplo destaca-se de todas as outras

crianças por ser bastante organizado no seu discurso, concentrado e procurar recorrentemente perceber onde pode ser prestável na sala, para apoiar o outro (seja o adulto ou outra criança) ⁽¹⁴⁾.

De um modo geral este é um grupo *calmo*, naturalmente existem conflitos mas não são de todo um ponto que caracterize o grupo. Durante os momentos de atividades e projetos é notório o envolvimento das crianças nas áreas e nos projetos, tal como ilustra o registo:

“Hoje dei por mim a olhar em redor e perceber que todas as crianças estavam envolvidas em algo. Não existiam conflitos, existia barulho, mas um barulho bom e não um barulho representativo de confusão. Crianças em várias áreas, outras a desenvolver um projeto com a L., existia entreaajuda e partilha.”

Registo diário, 24 de outubro de 2016, sala de atividades

Outro dos aspetos que destaco neste grupo é capacidade para partilhar, objetos e experiências pessoais, tanto num momento específico como o “Mostrar, Contar ou Escrever” como durante momentos de brincadeira tanto na sala de atividades como no recreio. Considero plenamente, que a partilha é algo fundamental, uma vez que o que é do foro individual passa para o grupo suscitando interesse, solidariedade e maior empatia entre as crianças. 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, Ventura, Rocha, Peres, & Sousa, 2015, p.45). Este aspeto foi evidente logo nos primeiros dias da PPS, o que me surpreendeu bastante, tal como exposto no excerto da reflexão da segunda semana:

“Depois de alguns dias na sala constatei que, de um modo geral, este não é um grupo com dificuldades em partilhar com o outro, tanto materiais da sala, como objetos vindos de casa e que tem especial gosto por partilhar vivências. Diariamente a capacidade de partilha de grande parte das crianças surpreende-me bastante, quer nas suas brincadeiras quer em momentos destinados a esse fim.”

Excerto de reflexão semanal 2, 03 a 07 de outubro de 2016

Apesar de valorizar bastante esta característica do grupo, reconheço que uma das suas principais oportunidades de trabalho com o grupo prende-se também com a Formação Pessoal e Social, nomeadamente relativamente ao respeito pelo outro especialmente nos momentos de grande grupo. De um modo geral, as crianças prestam atenção ao que o outro diz por tempos muito curtos, por exemplo nos momentos do “Mostrar, Contar ou Escrever”, no Tempo das Comunicações (TC) ou mesmo no Diário de grupo, uma vez que dispersam facilmente, tendo isto impacto na vivência emocional das crianças.

“A I. trouxe vários brinquedos para mostrar aos outros durante o momento do «mostrar, contar ou escrever». Já era a última da lista dos inscritos e todas as crianças, excepto a M.S (3 anos) estavam *dispersas*. A I. ficou visivelmente *triste*:

I. (4 anos) – “Catarina, mas eles não me estão a ouvir...”

Catarina – “Espera um pouco I., não vais continuar a partilhar algo com eles se não estão interessados. Espera um pouco” Perante isto, fizemos silêncio e aguardámos que todos se calassem. Perante esta situação disse ao grupo:

Catarina – “Ainda bem que já fizeram silêncio para a I. vos mostrar as suas coisas. Quando falam não gostam que os outros vos oiçam?! Então vão parar e ouvir a I. quem não estiver interessado pode sair.”

Registo diário, 21 de outubro de 2016, sala de atividades

No seguimento da observação constante que procur~~ei~~ fazer do grupo, posso dizer que este é um grupo que se preocupa com o outro e com as suas dificuldades, mas que tem dificuldades em ouvir o outro e respeitar o que o outro diz, quando mostrou visivelmente interesse em partilhar algo com o grupo. Considero que este é um ponto da formação das crianças que ainda está a ser desenvolvido, pois tal como afirma Roberts (2004), as crianças vão aprendendo gradualmente como adequar a sua postura relativamente às outras pessoas e para isso, os adultos assumem um papel fundamental enquanto modelos.

Por fim, destaco que é um grupo interessado nas propostas do adulto, apresentadas não como imposição mas sim como propostas, uma vez que a gestão cooperada do currículo, tal como aponta Niza (1998) citado por Folque (2014) é um “aspeto essencial do *ethos* democrático do modelo do MEM” (p.54). Neste sentido, todos os domínios da EPE são apreciados pelo grupo, mas o destaque vai para a área do Conhecimento do Mundo, dado o interesse do grupo por animais, questões sobre o mundo e atividades experimentais.

1.4 Família das crianças

É fulcral que as instituições educativas e as famílias se articulem de forma complementar, no sentido de proporcionar um processo educativo de qualidade (Costa, 2011), pois tal como aponta Homem (2002), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo.

Tal como aponta Ferreira (2004), é no ambiente familiar que a criança é influenciada pelas condições sociais, económicas e culturais, e, por esse motivo, torna-se “portador[a] de uma experiência social única” que a difere das outras crianças, com as suas histórias, crenças, valores e costumes, trazendo consigo traços estruturantes e um *stock* de conhecimentos (Ferreira, 2004). A recolha por parte do educador dos traços estruturantes

dos contextos familiares das crianças da sala é fundamental, pelo que, na condição de educadora estagiária procurei recolher estes dados junto da educadora.

De um modo geral as famílias são de uma condição social média - interpretando as profissões e habilitações dos pais, presentes no Anexo F. Ainda de acordo com a informação do referido anexo, pode dizer-se que metade das famílias apresentam uma “estrutura nuclear moderna composta pelo casal e 2 filhos” (Ferreira, 2004, p.68). Muitos dos irmãos das crianças frequentam ou já frequentaram a instituição, pelo que os pais já estão familiarizados com o funcionamento da mesma. Sendo a sala de atividades um local de passagem perto do refeitório é recorrente a visita de irmãos mais novos durante o momento de transição de e para o refeitório pela sala para visitar os irmãos.

“O irmão do Gu e a irmã do Go. (4 anos) têm 1 ano e alguns meses, são da mesma sala na creche, e passam todos os dias na nossa sala quando transitam para o refeitório. Uma vez que temos a porta da sala sempre aberta, estas crianças entram pela sala com a educadora para cumprimentarem os irmãos que os abraçam e encaminham para o refeitório”

Nota de campo, 13 de outubro de 2016, sala de atividades

São ainda muitas as crianças com “redes de sociabilidade alargada, assentes em vínculos de consanguinidade” (Ferreira, 2004, p.73), uma vez que principalmente os avós são muito presentes nas suas vidas ⁽¹⁵⁾ e vão inclusive entregá-las de manhã e buscá-las à tarde. Duas crianças (E. e a M.) vivem com outros parentes.

O MEM preconiza e assenta os seus valores em todos os que fazem parte da comunidade de aprendizagem da qual obviamente as famílias fazem parte, pois todos os intervenientes desta comunidade influenciam diretamente o desenvolvimento da criança e podem oferecer experiências e interações de modo a beneficiar das suas capacidades sociais (Vasconcelos, 2009). É notória em toda a instituição esta preocupação pela inclusão das famílias no contexto. São realizados lanches abertos a todos, estas são convidadas a participar em projetos nas salas, ou em celebrações (por exemplo, a mãe da M, que toca vários instrumentos foi tocar na celebração do dia da música a todos os grupos da instituição) e a reunião de pais é um momento de convívio e troca de experiências.

Todos os dias, os adultos recebem as crianças e trocam algumas palavras com os pais. Apesar disto, contudo, por um lado, existem algumas que chegam muito cedo e saem muito tarde, pelo que o contacto com estas famílias é dificultado, como é o caso do L.; por outro lado, há crianças que chegam à sala quando a reunião da manhã já está a decorrer pelo que os pais não se alongam muito deixando-os apenas dentro da sala e pedindo

para falar com a educadora apenas quando é estritamente necessário, para não interromper.

1.5 Ambiente educativo

A construção e apropriação do ambiente educativo contribuem para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança (Silva et al., 2016). Posto isto, o educador deve procurar organizar este ambiente em conjunto com as crianças, pois são ambos atores, utilizadores e intervenientes no mesmo.

A rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em concordância com o papel do grupo na aprendizagem e vida das crianças. (Folque, 1999). Posto isto, na sala de atividades em questão, as atividades estão organizadas semanalmente através da “Agenda Semanal” que está ilustrada pelas crianças (Anexo G, figura G1).

Tabela 1

Agenda semanal da sala JI3

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Reunião da manhã - Atividades / projetos - Comunicações	- Reunião da manhã - Atividades / projetos - Ginástica	- Reunião da manhã - Atividades / projetos - Comunicações	- Reunião da manhã - Atividades / projetos - Ginástica	- Reunião da manhã - Atividades / projetos - Comunicações
Almoço/Repouso/Finalistas				
- Trabalho Curricular Participado – Linguagem oral e abordagem à escrita - Diário	- Trabalho Curricular Participado - Matemática - Diário	- Trabalho Curricular Participado - Animação Cultural - Diário	- Trabalho Curricular Participado - Atividades Experimentais - Diário	Reunião do Conselho
Lanche				

Devido a constrangimentos, surge em anexo uma descrição dos vários momentos da rotina acompanhada por notas de campo (Anexo H), bem como uma descrição dos vários instrumentos de trabalho utilizados (Anexo I), para possibilitar ao leitor um acompanhamento da descrição seguinte com explicitações em anexo. Os instrumentos de regulação e pilotagem são fundamentais nesta sala de atividades, pois apoiam na regulação do que acontece e ajudam a “contar a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p.8).

Começando pela reunião da manhã, todas as crianças estão sentadas ao redor de um conjunto de mesas, formando uma “mesa grande” que tal como Vasconcelos (1997) refere é “o cenário escolhido para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões. É o fórum, o núcleo onde se constrói a vida do grupo” (p.153) e símbolo da organização das salas do MEM. Durante este momento, as crianças que vão chegando sentam-se à mesa, é cantado o «bom-dia»⁽¹⁶⁾, preenchido o plano do dia (Anexo I, tabela 1) que, serve de referência ao que é desenvolvido no quotidiano do grupo (Vala, 2012), decorre o momento do “Mostrar, Contar ou Escrever” (Anexo I, tabela 1) no qual são partilhadas vivências individuais que passam para o grupo e que podem ser registados e ilustrados (Cruz et al., 2015) e é fornecido o reforço da manhã.

Ainda durante o período da manhã é dado início às atividades e projetos, em que as crianças se dedicam a tarefas acordadas no planeamento ou se distribuem pelas áreas da sala⁽¹⁷⁾. Registam, através de um código escolhido semanalmente em grupo, as suas escolhas no mapa de atividades (Anexo I, tabela 1) que é, de acordo com Sampaio (2009), “um instrumento de excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar)” (p.8).

Antes ou depois do recreio decorre, 3 vezes por semana (variável consoante os inscritos), o TC que é um momento *rico* para o qual as crianças se inscrevem para comunicar algo⁽¹⁸⁾, ou seja, expor ao grupo algo que produzido durante a manhã. Aqui, concordando com Cruz et al. (2015), num clima de livre expressão, “surgem os diálogos, as perguntas, as dúvidas, as discussões e as sugestões no grupo” (p.49), transformando-se assim, este, numa “comunidade de aprendizagem” (Serralha, 2015, p.10).

Segue-se a hora da higiene e do almoço. Aqui apenas está presente um adulto de cada sala, pelo que tudo é gerido em cooperação e as crianças estão organizadas, no refeitório, por salas, em mesas de seis. Há o cuidado de estar afixada uma tabela visível a todos (e uma cópia na cozinha)⁽¹⁹⁾ na qual estão indicados nomes de algumas crianças e respetivas alergias e/ou alimentos de que não gostam.

À medida que terminam a refeição, as crianças são divididas considerando as que dormem ou não dormem. As primeiras, seguem para a sala com um adulto e realizam aproximadamente 1h de repouso. As segundas, dirigem-se para a sala livre, para o designado

«tempo dos finalistas», no qual são realizadas atividades propostas pelas educadoras relacionadas com a partilha, preocupação com o outro e cooperação.

Posteriormente, a sala de atividades é organizada com a disposição de «mesa grande» e as crianças são de novo distribuídas pelas respetivas salas para num período de aproximadamente 30 minutos serem realizados os últimos momentos do dia no que às atividades letivas diz respeito: o tempo de trabalho curricular participado e a reunião do diário. No primeiro são realizadas atividades relacionadas com áreas e domínios da Educação Pré-Escolar (EPE) (organizadas por: linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, animação cultural e atividades experimentais, como explicitado na agenda semanal apresentada anteriormente). Estas sessões, tal como afirmam Cruz et al. (2015) podem “ter como ponto de partida uma questão/dúvida ou experiência apresentada pela criança ao grupo ou uma intenção do educador para consolidar aprendizagens ou apresentar novas propostas” (p.49). Já a reunião do diário, na qual se avalia o plano do dia e é lido ou preenchido o diário de grupo. A avaliação do dia é fundamental, uma vez que assim a criança tem a oportunidade de refletir sobre a ação desenvolvida, o que ficou por fazer e porquê (Folque, 2001 citado por Sampaio, 2009) e serve de base ao planeamento dos dias seguintes. O diário é “onde se vão registar as ocorrências mais significativas da vida do grupo durante uma semana” (Vala, 2012, p.8). Qualquer elemento do grupo se pode inscrever, escrever ou ilustrar no diário, na coluna correspondente ao que quer partilhar - «gostámos», «não gostámos», «fizemos» ou «queremos fazer». O diário é, por vezes utilizado pelas crianças para resolver um problema ou conflito e, pelo adulto para mostrar maioritariamente agrado ou desagrado (menos recorrente) com alguma situação específica ou com o grupo.

Este instrumento é uma ferramenta fulcral do MEM, pois serve de base para a reunião de conselho que se realiza semanalmente, na qual são avaliadas as responsabilidades assumidas anteriormente (Niza, 2013) e discutidos os principais temas da semana – conflitos, interesses, ideias para projetos, entre outros - e onde se redige a ata da reunião do conselho, que é posteriormente assinada e ilustrada pelo presidente e pelo secretário da semana e afixada para consulta das famílias que assim ficam a par das decisões do grupo, do que de mais significativo ocorreu e do que se pretende realizar na semana seguinte (Anexo G, figura G2). Todos estes registos vão facultando à educadora informações sobre cada criança e o grupo, fazendo-a refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Toda a descrição de momentos da rotina da sala evidencia a importância dada pelo MEM à gestão cooperada e à iniciação à vida democrática. Considero ainda que toda esta organização temporal é fundamental pois, concordando com Rodrigues e Garms (2007), proporciona segurança às crianças e ajuda-as a estruturarem o seu trabalho.

A par de uma organização temporal consistente, também a organização do espaço é fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em JI, pelo que se deve considerar o espaço e o tempo como indissociáveis, pois tal como afirma Cardona (1999)

uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido (p.136)

Neste sentido, a presente sala de atividades encontra-se organizada em várias áreas conforme apresentado na planta da sala (Anexo J), nomeadamente: i. atelier de expressão dramática; ii. atelier de expressão plástica; iii. oficina de construções; iv. oficina de escrita e reprodução; v. biblioteca e centro de documentação; vi. laboratório de ciências; vii. laboratório de matemática; viii. área de cultura alimentar; ix. área polivalente.

As áreas supracitadas mantiveram-se ao longo da PPS, mas existiram alterações relativamente à sua organização espacial. Considerando que o espaço educativo onde o educador desenvolve a sua prática deve refletir a sua forma de estar e ser (Vala, 2012), a educadora da sala constatou que a disposição inicial das áreas não estava a responder às necessidades das crianças e àquilo que defendia enquanto profissional, como ilustra o seguinte registo:

“A L. hoje pediu-me a opinião sobre a organização do espaço de sala... Durante a ginástica tentámos arranjar uma alternativa. Trocámos o laboratório de ciências e matemática para o armário onde se encontravam os jogos de mesa, e estes passaram para junto da oficina das construções.

Excerto de registo diário, 25 de outubro de 2016, sala de atividades

Os materiais da sala são diversificados (Anexo K, tabela 1) estão acessíveis às crianças e organizados em caixas identificadas ou nos móveis à vista de todos. Estes não são estantes e são atualizados consoante as necessidades do grupo. Não existem restrições, pelo que mesmo os materiais que geram alguma *confusão* (por exemplo, milho ou água no laboratório das ciências) são colocados à disposição do grupo, pois a equipa defende que só assim aprendizagens ocorrem.

“Algumas crianças estavam no laboratório das ciências e deixaram cair a caixa do milho. A L. ao invés de repreender as crianças alertou-as para o facto de terem de manusear os materiais com cuidado mas sempre num tom de brincadeira, pedindo ao restante grupo para ajudar, em trabalho de equipa.”

Nota de campo, 11 de outubro de 2016, sala de atividades

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

O educador deve estar atento ao grupo de crianças com quem desenvolve a sua prática, observar as fragilidades, necessidades e potencialidades do mesmo e refletir sobre a sua ação, adaptando-a para corresponder às suas características. Só conhecendo as crianças com quem desenvolve a sua prática diária é que o educador consegue ”descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de saber a seguir” (Roberts, 1995, citado por Fisher, 2007, p.21), e deste modo adequá-la aos intervenientes. Neste sentido, enquanto estagiária privilegiei diariamente a observação para conhecer todos os envolvidos no ambiente e poder construir “práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2011, p.14). Avaliar diariamente é uma “responsabilidade profissional” (Coelho & Chélinho, 2012, p.130) do educador de infância e é fundamental no desenvolvimento da criança e no processo de ensino-aprendizagem, pois assim o educador é capaz de definir as intenções para ação para fomentar a aprendizagem das crianças.

Posto isto, no presente capítulo pretendo apresentar as intenções para a ação definidas para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa, tendo em conta a caracterização realizada no ponto anterior. Para além da definição, explicitação e avaliação das intenções apresentadas, é ainda apresentada uma breve explicitação do processo de planificação e avaliação ao longo da PPS sempre numa perspetiva reflexiva, procurando compreender as potencialidades e fragilidades da minha ação em contexto real.

2.1 Intenções para a ação

Considerando o papel do educador de infância, procurei durante o período de PPS observar e avaliar o grupo, compreendendo as suas necessidades/fragilidades e potencialidades e definir assim intenções para o grupo, para as famílias e para a equipa, sempre com vista ao desenvolvimento holístico das crianças. Parece-me fulcral, tal como evidenciado nas OCEPEE apontam, atribuir sentido à ação do educador, “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13), pelo que a definição destas intenções espelha a minha responsabilidade educativa.

Na tabela 2 é então realizada uma relação entre a caracterização das crianças e as intenções por mim pensadas para este grupo e tendo em conta o conhecimento que, enquanto futura profissional de educação, detenho sobre o desenvolvimento das crianças em JI. Relativamente às famílias e à equipa as intenções foram pensadas tendo em conta

o que defendo bem como a instituição e a educadora cooperante. A acompanhar cada intenção encontra-se ainda a respetiva avaliação da mesma, isto é, a descrição do que foi feito ao longo da PPS para as ver concretizadas.

Tabela 2.
Intenções para a ação

CARATERISTICAS DO GRUPO	INTENÇÕES PARA AÇÃO COM AS CRIANÇAS
<ul style="list-style-type: none"> - Idades, fragilidades e competências diferentes - Fragilidades na utilização de estruturas finas do corpo - Dificuldade em ouvir e respeitar tempo do outro - Interesse e gosto por participar 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a heterogeneidade do grupo - Proporcionar momentos na rotina que promovam o desenvolvimento da motricidade fina - Incentivar o respeito pelo outro - Fomentar a participação ativa das crianças
INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM A EQUIPA EDUCATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um trabalho cooperativo a) Integrar a equipa no planeamento e dinamização das atividades b) Refletir com a equipa sobre as necessidades das crianças e a ação pedagógica 	
INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM AS FAMÍLIAS	
<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar momentos de diálogo e partilha com as famílias 	

Como apresentado no ponto 1., o grupo em questão é bastante heterogéneo ao nível de idades (3-5 anos) e inevitavelmente no que às capacidades desenvolvidas e competências adquiridas diz respeito, uma vez que crianças com idades diferentes têm um desenvolvimento diferente, pois a “idade informa-nos relativamente à maturação biológica expectável da criança” (Hauser-Cram et al., 2014, p.6). Concordo efetivamente com Ferreira (2004), quando refere que cada criança é portadora de “uma experiência social única” (p.65), pelo que todos os grupos podem ser considerados como heterogéneos. Posto isto, foi minha intenção ~~proceurei~~ **respeitar a heterogeneidade do grupo**, tendo em conta o conhecimento que detenho sobre as características próprias das idades de cada uma (e o espectável para cada uma) bem como da individualidade de cada criança que a difere das restantes. Para operacionalizar esta intenção para a ação procurei, em primeiro lugar, conhecer as crianças individualmente e enquanto coletivo (e caracterizá-las como apresentado anteriormente); perceber as suas dinâmicas, compreender as necessidades e as justificações para determinados acontecimentos para desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica na minha prática para apoiar o sucesso das aprendizagens (Marinho, 2012). Esta foi uma intenção que trabalhei ao longo de toda a PPS, pois procurei criar condições efetivas para o que as crianças aprendessem (Santana, 2000), considerando o conhecimento que fui adquirindo sobre cada uma em específico.

“A frustração que senti após a realização da atividade [em grande grupo] é notória. Senti que, mais uma vez, não fui capaz de “chegar” a todo o grupo, especialmente aos mais novos. As tentativas para as incentivar e motivar a participar parece que nunca são suficientes. Esta minha frustração nos dias seguintes rapidamente desvaneceu e deu lugar a uma efetiva realização profissional e felicidade. Procurei [ao realizar a atividade novamente em pequenos grupos] que os pequenos grupos fossem heterogêneos e com menos de 4 crianças para que os mais velhos pudessem apoiar os mais novos, na sua ZDP, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para realizar descobertas autonomamente . . . Obviamente adequiei este momento à idade das crianças, por exemplo, algumas das mais velhas não usaram cartão e pediram para procurar todas as letras do seu nome (com ou sem cartão).”

Excerto de reflexão semanal 14, 9 a 13 de janeiro

O excerto apresentado espelha uma tentativa de adequação das propostas observando as necessidades e características das crianças com idades diferentes. Procurei, nesta atividade, realizar momentos de pequeno grupo para que as crianças mais novas (de três anos) não fossem “absorvidas” pelos mais velhos, como tantas vezes acontece. Tive ainda em atenção o facto de adequar as propostas também para os mais velhos, para que não desmotivassem. Este excerto ilustra claramente algo que prezei ao longo de toda a PPS. Para mim, inicialmente foi um pouco difícil assumir esta postura de “diferenciação pedagógica” enquanto “geradora de sucessos de todos, e não de desigualdades” (Marinho, 2012, p.82), pois exige um grande empenho e envolvimento do educador em conhecer efetivamente o grupo e melhorar a sua prática em prol das crianças. Mas como pode o educador de infância defender uma prática baseada no pressuposto «igual para todos» se todas as crianças são diferentes? Foi esta uma das questões que me fez pensar cada vez mais nesta minha postura relativamente ao grupo com quem desenvolvia a prática, assumindo a heterogeneidade e a diversidade como riqueza (Niza, 2013).

Outro dos aspetos mencionados na caracterização do grupo foi a utilização das estruturas finas do corpo ainda em desenvolvimento nas crianças de três anos. Pelo que procurei **proporcionar momentos na rotina que promovam o desenvolvimento da motricidade fina**. Ao longo da PPS, sempre que possível, privilegiei momentos individualizados ou em pequenos grupos, para apoiar concretamente determinada criança a desenvolver esta competência fundamental para toda a vida. As crianças de três anos já se encontravam preparadas para iniciar o manuseamento da tesoura e no momento de vestir e apertar/abotoar os casacos, por exemplo, pelo que tentei apoiá-las, como ilustra o registo diário seguinte e a figura em anexo (Anexo G, figura G3):

«Passado pouco tempo terminei o que estava a fazer com as outras crianças e dediquei-me ao E. Ajudei-o a pegar na tesoura e durante mais de 30 min estivemos a cortar “franjas nas folhas” sempre a abrir e fechar a tesoura, isto por iniciativa da criança. A sua felicidade era notória. Quando tivemos de arrumar pedi:

Catarina - “ E. Gostaste? (Acenou positivamente). Então vamos arrumar, para irmos para o recreio. Vais mostrar à L. E pedir para te ajudar a guardar no teu sítio?”

Quando regressou fiz-lhe sinal para “mais cinco”, retribuiu, voltou atrás e deu-me um beijinho.»

Excerto de registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades

Dedicar-me a estas crianças foi algo que procurei ter sempre em mente. Contudo, considero que nem sempre isso foi possível tanto quanto gostaria. Implementei, já tardiamente, um material na sala – (Anexo B, p.241; Anexo G, figuras G4 e G5) para as crianças melhorarem as suas competências para abotoar, e foi muito relevante observar o interesse das crianças face a este material, sendo que já o procuravam autonomamente e conseguiam alcançar resultados muito positivos. Considero que apesar de nem sempre me conseguir sentar diretamente com as crianças individualmente, incentivei-as a tentarem melhorar esta competência, por exemplo no momento de vestir os casacos para o recreio ⁽²⁰⁾ ⁽²¹⁾.

Sempre que o L. ficava frustrado com a situação ⁽²⁰⁾ ajudava-o a regular o seu comportamento, e gradualmente, sempre que «dava um passo em frente» felicitava-o. O reforço positivo é muito importante em idades tão pequenas, pelo que, -sSempre que as crianças conseguiram tornar-se mais competentes em algo, fiz sempre questão de as valorizar neste instrumento. A criança tende a querer repetir ou reproduzir os comportamentos e atitudes que são valorizados pelo adulto e pelo grupo, pelo que (a meu ver) foi muito importante para esta criança (e outras) valorizar as conquistas pessoais e coletivas, em grande grupo no diário de grupo. ~~Sempre que as crianças conseguiram tornar-se mais competentes em algo, fiz sempre questão de as valorizar neste instrumento.~~

Esta foi uma das intenções que podia ter sido mais desenvolvida por mim ao longo da PPS. Apesar de considerar que muito do trabalho realizado envolvia o desenvolvimento das estruturas finas do corpo, sinto que poderia ter sido algo mais individualizado, da minha parte, em momentos específicos da rotina e tal não aconteceu tanto quanto seria necessário. Contudo, as melhorias destas capacidades nalgumas crianças deixam-me convicta de que estão a evoluir consideravelmente neste aspeto.

As duas últimas intenções formuladas estão amplamente relacionadas com a área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, por considerar que é na educação de infância que

se o formam as bases no que à formação do indivíduo diz respeito e também por apontar algumas fragilidades no grupo neste sentido. Os principais alicerces e focos do MEM estão relacionados com esta área, pois a “construção” da criança em idade pré-escolar é que a prepara para a vida em democracia e para a “sua integração numa comunidade mais alargada, isto é, na vida em sociedade” (Serralha, 2015, p.11) pelo que foi pertinente delinear as intenções seguintes, indo ao encontro do que a instituição defende.

Por um lado, procurei **incentivar o respeito pelo outro**, pois senti que que era uma das principais dificuldades do grupo neste âmbito, tendo em conta também as suas idades. Talvez tal aconteça por ser um grupo ativo e participativo que gosta de intervir mas por vezes, algumas crianças acabam por se sobrepor a outras, não respeitando as mesmas. A meu ver, esta intenção é um pouco ambiciosa, mas faz para mim todo o sentido pois “*O respeito é algo que prezo bastante na minha vida pessoal e profissional e inevitavelmente é algo que foco diariamente na minha prática com este grupo*” (excerto de reflexão semanal 11). O papel do educador para operacionalizar esta intenção relaciona-se com a sinalização e modelação dos comportamentos das crianças, ou seja, o educador deve alertar a criança, dar uma sugestão e explicar e/ou exemplificar o comportamento desejável. Foi esta a postura que procurei ter. Principalmente nos momentos de grande grupo, e analisando vários vídeos da minha intervenção nos mesmos, constato que eram recorrentes frases como “*o x ainda está a falar, podemos ouvi-lo?*”, “*assim não nos conseguimos ouvir, se falarmos um de cada vez é mais fácil*”, “*ponham-se no lugar do x: quando são vocês a falar não gostam que todos estejam com atenção e vos oiçam? Então é isso que temos de fazer com os outros.*”. Concordo com Roberts (2004), quando refere que “os educadores têm um papel muito importante a desempenhar ajudando as crianças a refletir sobre as suas ações” (p.148).

Para além disto, tentei também ser um modelo para as crianças, exemplificando comportamentos positivos para que estas progressivamente compreendam a razão para se comportarem de determinada forma, socialmente adequada. Por ter tão presente que a construção do respeito mútuo é algo por vezes difícil para crianças destas idades, que ainda estão a construir o «conceito do outro» compreendo que esta é uma intenção a ser trabalhada num longo período de tempo (mesmo após o término da PPS, pela equipa de sala). Ainda neste âmbito importa ressaltar que foi realizado um projeto com algumas crianças de quatro e cinco anos dos três grupos de JI, intitulado “como comunicamos com

peças surdas?” para promover a interação das crianças com uma AAE surda da valência de creche, com quem contactam diariamente no acolhimento. Esta foi uma proposta das duas estagiárias da instituição para concretização de um plano de intervenção para a Unidade Curricular Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce. O projeto foi divulgado à comunidade com um cartaz e teve bastante impacto tanto nas crianças, nas famílias e equipa (Anexo L). Este projeto foi também significativo para promover o respeito das crianças pelo outro e pela diferença, sendo que o grupo compreendeu algumas características do quotidiano das pessoas surdas e as possibilidades de comunicação com as mesmas sendo que crianças aprenderam com esta AAE algumas palavras em Língua Gestual Portuguesa.

Por outro lado, procurei **fomentar a participação ativa das crianças**, que é algo que destaco da prática da educadora cooperante. Todas as crianças têm direito à participação, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assinada em 1989. Hart (1992) aponta que “a participação é um direito fundamental do cidadão” (p.5). Ao longo da PPS procurei dar continuidade ao desenvolvido pela educadora cooperante e recorrer também aos instrumentos de regulação que apoiam esta participação das crianças (por exemplo, “Mostrar, Contar ou Escrever”, “Diário de Grupo”, “Plano do Dia”, entre outros); Procurei pedir opinião às crianças, aceitar os seus pareceres como válidos, incentivá-las a expor ideias e experiências ao grupo ⁽²²⁾, para que se sintam cada vez mais capazes e confiantes para intervir no grupo que integram e transpor essas aprendizagens para a vida futura. Esta é uma das características dos modelos participativos, como é o caso do MEM. Incluem “a escuta ativa, negociação e interpretação” promovendo o “envolvimento da criança e participação” [tradução própria] (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016, p.86). O seguinte registo diário ilustra este incentivo constante dado às crianças.

“O D. (3 anos) estava a fazer uma construção e veio mostrar-me e explicar-me o que tinha feito. Estava uma construção bastante interessante e a criança conseguiu expor claramente as suas ideias. Como nunca se tinha inscrito no Mapa das Comunicações e por senti-lo tão envolvido com a sua construção incentivei-o a inscrever-se. Julgo que com as crianças mais novas, o adulto tem também este papel: promover a participação das crianças, apresentando-lhes várias possibilidades, uma vez que não estão totalmente conscientes das mesmas.”

Registo diário, 28 de outubro de 2016, sala de atividades

Para além dos instrumentos que já fazem parte da vida do grupo, procedi à construção de um Mapa das Tarefas (Anexo G, figura G6) em conjunto com as crianças: escrevemos

a tarefa, as crianças ilustraram e colaram fotografias ilustrativas. Já existia efetivamente uma divisão das tarefas da sala, contudo ainda não existia um instrumento fixo na sala para sintetizar as mesmas, o que fomentava a discórdia entre as crianças, pois não tinham um instrumento ao qual se dirigir para confirmar as responsabilidades de cada um. A responsabilização das crianças das tarefas do grupo, ou seja, das «tarefas comunitárias» e posterior avaliação do seu desempenho foi também uma estratégia relevante para a concretização desta intenção para a ação.

A realização de TP é também uma mais-valia para a promoção da participação das crianças, uma vez que permite que efetuem processos de aprendizagem ativos (Guedes, 2011) baseados numa constante discussão e negociação (Pires, 1994). Durante a prática foram sendo desenvolvidos diversos TP, com o meu apoio ou da educadora. No que a mim diz respeito acompanhei diretamente, enquanto provocadora e mediadora (Guedes, 2011), 3 projetos - “teatro de fantoches da Elsa do Frozen”, “projeto dos vegetais” e “projeto dos vulcões”. Ao longo dos mesmos as crianças participaram ativamente na tomada de decisões, na apresentação de propostas ao grupo, na realização de atividades/novas propostas, na documentação das descobertas, e concordando com Folque (2014), a realização de projetos favorece “a participação intelectual e social das crianças” (p. 375).

Foi extremamente significativo para mim, enquanto estagiária e novo membro da equipa de sala não só dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa mas refletir em conjunto sobre as necessidades das crianças. Especialmente nestas duas últimas intenções prezámos sempre o diálogo e julgo que foi muito importante esta reflexão constante, especialmente com a educadora cooperante. Fomos avaliando e delineando novas estratégias para promover a participação das crianças e incentivar o respeito mútuo. Constatámos que, no que à participação diz respeito, por exemplo, as crianças, por vezes, se retraem perante as intervenções precipitadas do adulto. “Temos de nos calar mais e ouvir mais as crianças”, foi esta uma das frases que seguiu a nossa prática. Ou seja, procurámos sempre ouvir a voz das crianças e dar-lhes possibilidades de se exprimirem sem a constante interrupção do adulto. Por consequência, o facto de não estarmos constantemente a interromper as crianças (mesmo que inconscientemente) foi relevante para que o grupo compreenda que também o adulto deve respeito ao outro, sendo assim como referido, um modelo significativo.

Neste sentido, privilegiei o trabalho de equipa, pelo que procurei **desenvolver um trabalho cooperativo**, pois só teremos educação de qualidade se existir trabalho de equipa, ou seja, um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

—Por um lado, discutíamos e debatíamos em conjunto, semanalmente, todas as propostas para a semana seguinte. Para tal, construí um modelo em tabela (Anexo B) com a organização da semana que preenchia e enviava para a educadora cooperante para que a analisasse e sugerisse alterações. Esta tabela era posteriormente afixada no placar das informações da sala para que toda a equipa conseguisse facilmente consultar tudo o que estava perspectivado para a semana em questão. Por outro lado, procurámos refletir sempre em parceria sobre as necessidades do grupo e de cada criança individualmente ⁽²³⁾, tendo sempre em vista que o bem-estar das crianças é o foco da nossa ação diária.

Primeiramente, adaptei-me ao grupo e à equipa e só posteriormente comecei a gerir, aos poucos, determinados momentos da rotina. Esta opção partilhada entre mim e a educadora fez todo o sentido, pois ajudou-me a refletir sobre “cada passo” da minha intervenção. Ao longo da intervenção foi muito importante para mim sentir que nenhum elemento da equipa se “anulou” com a minha presença, mas que nos fomos sim adaptando e contribuindo para os momentos de grande grupo, mesmo que geridos principalmente por uma, para que também o grupo não sinta alterações bruscas.

“Em conversa com a L. debatemos a minha integração no grupo e como seria gradual a minha gestão de alguns momentos específicos da rotina, para que também eu conseguisse ter estas experiências. A L. defende que não deve «entregar» a uma estagiária a gestão total do grupo sem que esta antes conheça bem o mesmo e que sinta que pode confiar na sua ação. Combinámos então que, progressivamente, quando me sentisse confiante, iria gerir progressivamente alguns momentos, e ia refletindo sobre os mesmos para que de futuro fosse capaz de gerir todo o dia. Isto é, irei gerir a parte do planeamento da reunião da manhã e refletirei sobre o mesmo para aferir quais as minhas potencialidades e fragilidades.”

Registo diário, 4 de novembro de 2016, sala de educadoras

A articulação com as famílias deve fazer parte da ação de qualquer educador de infância, pelo que é algo que prezei na minha ação enquanto estagiária pelo que comecei por realizar uma apresentação para colocar na porta (Anexo M) e por entregar uma autorização para as fotografias e vídeos (Anexo N). São as famílias que melhor conhecem as crianças e só trabalhando em conjunto é que podíamos apoiar o seu desenvolvimento,

pois segundo Reimão (1994), citado por Homem (2002), a escola tem um papel complementar relativamente à ação da família pelo que deve apoiá-la nas suas funções e colaborando com eles. Neste sentido, procurei **privilegiar momentos de diálogo e partilha com as famílias**, fundamentais para a continuidade e promoção do desenvolvimento harmonioso da criança. Relativamente ao contacto diário com as famílias, nos momentos de chegada e saída, este foi sendo gradual. Optei por realizar alguns registos em conjunto com as crianças para partilhar com as famílias as suas experiências. Quando este contacto diário começou a ser mais recorrente senti que efetivamente conseguia partilhar muito mais com as famílias. Uma das principais dificuldades sentidas ao longo da PPS foi o facto de grande parte das crianças chegarem à instituição antes do meu horário de entrada ou durante a reunião da manhã, o que, neste último caso, condicionava o diálogo, pois a entrega da criança era sempre muito rápida para não perturbar o funcionamento. Contudo, existiram dois fatores potenciadores desta minha relação com as famílias: i. a entrada de uma nova AAE, a substituir a Ri. (que se encontrava de baixa), pelo que as famílias dirigiam-se, principalmente na ausência da L., muito mais a mim para transmitir recados e/ou pedir informações, uma vez que era também eu uma referência; ii. a confiança da educadora, ao permitir-me um contacto mais direto com as famílias. Por exemplo, quando as crianças chegavam a meio da reunião que a L. estava a gerir, eu ia recebê-las à porta e conversava, do lado de fora um pouco com as famílias.

“O Go. (4 anos) chegou com a mãe e com a irmã mais nova, que vinha ao colo da mãe. Era a L. que estava a gerir a reunião da manhã pelo que me levantei e fui receber o Go. que estava a resistir um pouco. Após várias tentativas da mãe, já no corredor, baixei-me e conversei um pouco com o Go. explicando que a mãe tinha de ir trabalhar e dizendo-lhe algumas das coisas planeadas para o dia para as quais a sua presença era fundamental. Após esta conversa, o Go. despediu-se da mãe e veio na minha direção para dentro da sala.”

Registo diário, 17 de janeiro de 2017, sala de atividades / corredor

2.2 Processo de planificação e avaliação

Atualmente são reconhecidas aos educadores de infância competências específicas da sua profissão, considerando a importância atribuída a estes anos iniciais para a criança, antes do ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Está registado em Diário da República, no Decreto-Lei 240/2001, que uma das competências dos educadores de infância é a conceção e desenvolvimento do currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das actividades e projectos curriculares, com

vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572). A planificação e a avaliação são então dois aspetos fulcrais para o exercício da profissão, com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As novas OCEPE debruçam-se sobre o planeamento e a avaliação como dois constituintes interdependentes, pois tal como as autoras apontam “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p.13), isto é, formam um círculo vicioso tendo em conta esta interdependência. Posto isto, ao longo de toda a PPS existiu uma preocupação, em conjunto com a equipa educativa, de refletir sobre a ação de todos os elementos.

Considerando as características do contexto e o papel fundamental das crianças no planeamento, o educador pode facilmente descurar o seu papel neste âmbito; ou seja, há que ter em atenção que, apesar da participação ativa nos momentos de planificação, o educador não pode deixar de o fazer. Durante a PPS, tendo por base as decisões do grande grupo e as nossas intencionalidades educativas, todas as semanas eram realizadas previsões e eu realizei planificações das atividades propostas por mim, que se encontram em anexo (Anexo B). Ao longo da semana, em conversas informais fomos sempre avaliando e refletindo sobre o que ia acontecendo na sala e o que era necessário adaptar, tendo em conta que a previsão não era algo estanque. Em equipa sempre concordámos com a ideia apresentada por Portugal (2012), que aponta que a avaliação deve ser tida pelos educadores como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p.235).

“Hoje conversei com a L. sobre a nossa postura com o E. (3 anos). Estamos todas com muita dificuldade em ajudá-lo a regular o seu comportamento e as chamadas de atenção da sua parte são constantes, mas maioritariamente fá-lo pela negativa, infelizmente. Pensámos em conjunto sobre possíveis estratégias a utilizar e concordámos em, nas próximas reuniões lhe atribuir uma tarefa (segurar as folhas, «escrever» como nós, etc), pois verificámos que tem bastante vontade de participar, mexer e fazer.”

Registo diário, 13 de outubro de 2016, sala de educadoras

Inicialmente pensei que uma das minhas principais dificuldades, neste contexto, se iria relacionar com a planificação. Contudo, rapidamente me consegui envolver com a equipa e com as crianças e compreender como tudo se processa numa sala que se rege pelo MEM. O preenchimento do plano do dia e a realização da ata da reunião do conselho, no final de cada semana, foram sem dúvida grandes instrumentos de partilha do poder e da planificação cooperada e participada por todos. Importa ainda destacar que toda a prática em

sala se pautou sempre por um “caminho contínuo de reflexão-ação-transformação” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p.524). Sempre que pertinente procurei realizar registos diários, reflexões semanais, as avaliações descritivas das atividades tendo por base o vivido e os indicadores de avaliação definidos, e principalmente privilegiei a reflexão introspetiva e partilhada com a equipa, que se traduziu numa das grandes aprendizagens que retiro desta PPS.

2.3 Avaliação do grupo de crianças no final da PPS

Toda a caracterização realizada no capítulo 1.3 do presente documento foi fundamental para avaliar o grupo de crianças no início da prática para definir as intenções para a ação e, ao longo da mesma, realizar propostas interessantes e estimulantes para as crianças que promovessem o seu desenvolvimento. Contudo, é também relevante realizar uma breve avaliação final do grupo complementar ao que já foi sendo referido aquando da apresentação e avaliação descritiva das intenções, em 2.1.

Retomando a discussão sobre a avaliação na educação de infância, importa referir que McAfee e Leong (2006) citados por Parente (2012) esclarecem que a avaliação

é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como, dos seus interesses (p.305).

Foi então nesta perspetiva que fui diariamente avaliando o grupo de crianças, registando as suas aprendizagens e refletido sobre como as apoiar para melhorar.

Começando pelas crianças de três anos, noto diferenças significativas ao nível da autonomia e da motricidade fina. No final da PPS todos vestiam os casacos autonomamente, vestiam a roupa depois da sesta sem o auxílio de um adulto, conseguiam abrir as torneiras com facilidade ⁽²⁴⁾. Estes são alguns exemplos:

“O S. (3 anos) no início do estágio nunca se conseguia vestir sozinho. Dirigia-se a um adulto e esticava a roupa ou ficava sentado na cama até que alguém o fosse ajudar. Fui tentando ajudá-lo, colocando-lhe a roupa direita e incentivando-o a vestir-se sozinho. Hoje, acordou, vestiu-se e veio ao meu encontro visivelmente *feliz* pela conquista.”

Registo diário, 23 de novembro de 2016, sala de atividades

Outro dos pontos mais positivos são os conflitos nos momentos de brincadeira. As crianças desta idade já não se envolvem tão recorrentemente em conflitos e já não culpabilizam tanto o outro. Tal aspeto é próprio da idade pelo que alguns progressos já podem ser entendidos como bastante positivos.

Relativamente às crianças de quatro anos notei grandes diferenças no que à abordagem à escrita diz respeito. A curiosidade pela escrita aumentou consideravelmente, quer no acompanhamento das produções dos adultos quer nas suas tentativas autónomas, por exemplo:

“Antes da reunião do conselho, como sempre, a L. foi buscar uma folha A3 para redigir a ata. Trouxe uma a mais e perguntou ao presidente – F. (4 anos) – se também queria escrever. O F. ficou visivelmente interessado e acompanhou toda a reunião, «escrevendo» tudo à sua maneira.” (Anexo G, figura G7)

Registo diário, 22 de novembro de 2016, sala de atividades

As crianças, no fim da PPS, pediam que me desviasse para que conseguissem acompanhar o que ia escrevendo e realizavam as suas produções em simultâneo. Nesta fase, grande parte destas crianças já reconhecem nome de outros identificando algumas letras e associando-as ao seu nome ou ao dos que lhes são próximos⁽²⁵⁾.

De um modo geral o grupo tornou-se, gradualmente, mais paciente e respeitador, mas este é um processo ainda em desenvolvimento. No final do estágio era visível o sentido de grupo criado, pois já existiam menos distinções nos momentos de brincadeira, os mais velhos assumiam mais responsabilidades para com os mais novos e não se preocupavam em “realizar uma tarefa por eles” mas sim em explicar-lhes como ultrapassar obstáculos. É interessante acompanhar um grupo que se juntou em setembro e perceber que estes 4 meses foram fundamentais para a construção do grupo.

Foi realizado o portefólio de uma criança, que segue em anexo (Anexo O) que foi realizada com a criança e com a família. Neste portefólio apenas consta a análise detalhada de uma área de desenvolvimento – a linguagem – por ser a que mais se destacava no desenvolvimento do F. com cinco anos. Foram realizados registos e comentários tanto da criança como meus, na condições de educadora estagiária.

2.4 Auto-avaliação da educadora estagiária

Findo o período de PPS parece-me relevante analisar alguns dos aspetos mais significativos da prática e aqueles que pretendo melhorar ao longo do meu percurso profissional, pois concordo plenamente com Delors et al (2001) citado por Silva e Pereira (2011)

quando refere que não é na formação inicial que se completa uma bagagem de conhecimento, esta vai-se construindo e melhorando ao longo da vida.

A realização sistemática e cuidada de reflexões foi parte fundamental para este constante processo de avaliação. Era sim uma obrigatoriedade académica formal mas senti estas reflexões como essenciais para a minha construção profissional e o decurso da prática. Gradualmente, com o apoio da educadora cooperante, fui tornando as minhas reflexões mais cuidadas, pessoais e significativas. Esta obrigatoriedade académica, que encarei como uma responsabilidade profissional, representa uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação” (Zabalza, 2000, citado por Castilho & Rodrigues, 2012, p.78) e permitiu-me progredir em termos profissionais e adaptar a minha prática pedagógica ao rumo que as crianças foram ditando.

Importa agora destacar os aspetos que mais me inquietaram e que encaro como dificuldades que enfrentei ao longo da prática. Destaco os momentos de grande grupo que foram uma preocupação constante na minha reflexão, como ilustra o seguinte excerto:

“Os momentos de grande grupo são muito valorizados no quotidiano deste grupo. Estes tempos da rotina são tidos como oportunidades de construção do sentido de pertença a um grupo em que todos têm voz, têm direito a ser ouvidos e o dever de ouvir do outro. Esta semana geri a reunião do planeamento do dia por duas vezes e a reunião do diário uma vez.”

Excerto de reflexão semanal 7, 7 a 11 de novembro de 2016

A educadora cooperante defendeu que a minha gestão do grupo devia ser gradual e devia tratar-se de um processo reflexivo, isto é, geria um momento de cada vez e refletia sobre o mesmo, para perceber quais os aspetos a melhorar, quais as estratégias a manter e implementar. Foi também neste aspeto – a gestão do grande grupo – que considero ter realizado um percurso mais positivo. Fui testando estratégias e constatei que existiam algumas que efetivamente resultavam, como, baixar o tom de voz, quando o grupo estava mais agitado para que retomassem novamente à calma (possível) para continuar a reunião. Progressivamente fui sendo mais consciente das posturas que cada criança adotava nestes momentos e compará-las com a sua idade, para perceber se estaria ou não a exigir demasiado das crianças, o que por vezes acontecia. Com esta constatação, comecei a ficar menos frustrada porque passei a compreender a postura de determinadas crianças, e deixar de a associar a uma lacuna na minha ação educativa. Sentir que as crianças não realizavam uma distinção clara entre a minha intervenção e a da educadora, foi um ponto muito positivo da minha prática, pois por um lado conseguimos criar um ambiente seguro e coeso

de adaptação e, por outro lado, consegui progressivamente desenvolver uma prática que se coadunasse com a prática da cooperante e que fosse significativa para o grupo.

Destaco a relação de afetividade que procurei estabelecer com as crianças, que se apresenta como fundamental para o exercício da profissão, a meu ver. Sem conhecer e estar afetivamente relacionada com o grupo esta intervenção tinha sido largamente dificultada. Procurei sempre respeitar o tempo das crianças mas também ajudá-las a compreender que devem também respeitar o tempo do outro (adulto ou pares), sem nunca sentirem que não tinha tempo para as suas solicitações, como ilustra o seguinte registo que foi fulcral para a construção de uma relação de proximidade com o E., por exemplo.

« Estava com a M.L e a M.Ba. a acabar de recortar os fantoches para o projeto do teatro de fantoches da Elsa (do Frozen) e a M.A (3 anos) disse que queria recortar pelo que sugeri que fosse fazer recorte e colagem. O E. (3 anos) aproxima-se da mesa e pega numa tesoura tal como fez no dia anterior.

Catarina - “E. agora não posso trabalhar contigo com a tesoura. Esperas um bocadinho para acabar com elas?” (e retiro a tesoura das suas mãos, pois é uma criança que ainda não tem desenvolvida esta competência).

Passado algum tempo a educadora alerta-me para o facto de ele estar a mexer numa tesoura. Pelo que disse à educadora que ficava frustrada por não lhe estar a conseguir dar resposta neste sentido (interesse pelas tesouras) porque estou sempre a fazer outras coisas com outros. Ao que a L. respondeu “nem sempre o tempo deles é o nosso (e vice-versa) o recorte é uma coisa que lhe está mesmo a interessar”. Respondi, “Pois, e quero ter tempo para me dedicar a isso com ele”. Passado pouco tempo terminei o que estava a fazer com as outras crianças e dediquei-me ao E. Ajudei-o a pegar na tesoura e durante mais de 30 min estivemos a cortar “franjas nas folhas” sempre a abrir e fechar a tesoura, isto por iniciativa da criança».

Excerto registo diário, 12 de outubro de 2016, sala de atividades

De um modo geral julgo que consegui ao longo de toda a intervenção “estar cada vez mais perto” de ser uma educadora de infância. Procurei adotar sempre uma postura correta e ética com todos os intervenientes e, principalmente, não tomar nenhuma decisão ou passar alguma informação das quais não estivesse totalmente certa. Os pontos mais e menos positivos foram essenciais para a minha formação enquanto educadora e ajudaram-me a crescer na profissão. Todas as frustrações momentâneas que me faziam refletir mas também todos os sucessos que fortaleciam as minhas convicções fazem parte do que sou hoje e irei ser futuramente.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Durante a formação inicial dos educadores de infância, os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver investigações nas suas práticas (Sim-Sim, 2005) para que possam refletir sobre a sua ação e implicações da mesma nas crianças. A mesma autora enfatiza que, o “o grande objectivo da investigação é a produção de conhecimento” (p.13), pelo que faz todo o sentido que os futuros educadores de infância desenvolvam processos investigativos durante a sua formação e que, os incluam nas suas práticas.

Concordando com Anderson (2000), a investigação em educação de infância, pode contribuir para compreender os desafios da profissão e fomentar a melhoria e valorização das práticas com qualidade. Posto isto, no presente capítulo é apresentada a investigação realizada em contexto de estágio na valência de JI. Apresenta-se inicialmente a identificação e fundamentação do tema, ou seja, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática; o roteiro metodológico e ético, no qual se apresentam a metodologia da investigação e as opções tomadas para o desenvolvimento da mesma; a análise e discussão dos resultados, sendo que aqui se discutem os dados recolhidos e analisados; e, por fim, as considerações finais sobre a presente investigação, onde são apresentadas algumas conclusões e são respondidas as questões levantadas (no roteiro metodológico). Tal como Ponte (2008) afirma, não se procura, com a inclusão da investigação nos planos de estudos da formação dos educadores de infância, “um «profissional da pesquisa», mas um profissional da educação pela pesquisa” (p.2). Deste modo, procura-se então, que os futuros educadores de infância tenham contacto e se apropriem de instrumentos de análise para que possam futuramente desenvolver investigações nos contextos. Foi o que se pretendeu com esta investigação.

3.1 Identificação e fundamentação

Enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sinto que um dos aspetos que mais dúvidas me lança é a avaliação. Talvez por sentir que não adquiri conhecimentos suficientes na formação inicial me parece uma dificuldade na prática. Também os próprios educadores de infância parecem sentir algumas lacunas na avaliação, pelo que as recentes OCEPE (Silva et al., 2016) procuraram trazer um novo sentido a este processo

tão importante na educação de infância. Este documento orientador da EPE aponta a avaliação como “forma de conhecimento direcionada para a ação” (p.15), pelo que a documentação pedagógica é apontada como um recurso a utilizar pelos educadores para que não sejam classificadas aprendizagens mas para que sejam sim descritas as aprendizagens e valorizados os processos e progressos das crianças. Mas será apenas necessário que o profissional de educação reflita sobre a avaliação das crianças? Não será também pertinente avaliar a sua prática em prol do desenvolvimento das crianças? Tal como Silva (2005) citado por Mendes e Carmona (2012) aponta, deve dar-se importância à avaliação, em especial à “sua finalidade como forma de auto-regulação e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças” (p. 277).

Concordando com a afirmação anterior, desde o início da PPS que eu e a educadora cooperante falámos bastante sobre o grupo e refletíamos sobre a nossa prática. O momento das comunicações era um dos que mais nos fascinava, pela riqueza que lhe é inerente, pela partilha entre as crianças e a autonomia com que, progressivamente, conseguiam gerir este momento. Começámos a gravar as comunicações para posteriormente transcrevermos, analisarmos e refletirmos sobre as mesmas. Foi neste sentido que surgiu a vontade (mútua) de realizar a uma investigação, não só sobre o TC mas também sobre outros momentos de grande grupo igualmente importantes na rotina diária da sala. Pensamos plenamente que é relevante o educador analisar a sua prática e não só as aprendizagens das crianças, uma vez que coexistem duas culturas no contexto educativo: a cultura da criança e a cultura do adulto (Luís et al., 2015). Foi assim que surgiu o interesse em desenvolver uma investigação de nome “**as estratégias de mediação do educador em momentos de grande grupo: uma análise reflexiva da prática**”. Nesta investigação, focámo-nos então nas estratégias utilizadas pelo educador nestes momentos e procurámos analisar se existia alguma relação com a participação das crianças.

Posto isto, apresenta-se agora uma revisão de literatura sobre a problemática focando aspetos como: i. o papel do educador, ii. os momentos de grande grupo, iii. a participação das crianças.

3.1.1 O papel do educador

De modo a enquadrar esta problemática, apresentarei considerações sobre duas perspetivas, nomeadamente da pedagogia transmissiva e da pedagogia participativa, nas quais o educador e as crianças desempenham funções diferentes.

Importa começar por apresentar breves considerações sobre o termo pedagogia antes de enunciar distinções entre os dois conceitos supracitados. De acordo com Cardona (2008), o conceito de pedagogia é um dos mais difíceis de definir na área da educação, pelo que é necessário ter em conta a origem da palavra. *Paidagôgia* é de origem grega e, segundo Foulquié (1971), citado pela mesma autora, significa “arte de educar” (p.13).

Por sua vez, Alexander (2004), citado por Stephen (2010), descreve a pedagogia como o ato de ensinar e o discurso inerente ao mesmo. Cardona (2008) evoca também a perspectiva de Santos (1946) que aponta que a pedagogia

pressupõe sempre uma antropologia ou teoria do homem, e, conforme a visão que cada época tem do problema, assim se propõem métodos que apenas são válidos no período orientado pela predominância valorativa do tipo de homem que a resposta enuncia. Mas a interrogação continuará sempre válida, porque é permanente, e as respostas são apenas encontradas por cada época sempre provisórias (p.15).

As pedagogias transmissivas, tal como aponta Estrela (2002) não acompanham os progressos e alterações inerentes à evolução, mantendo-se assim estagnadas, centradas em ideais defendidos em séculos anteriores e que já não se coadunam com as teorias contemporâneas relativas à educação, sendo por isso também muitas vezes encaradas como tradicionais. A mesma autora utiliza o termo “magistrocentrismo tradicional” para se referir aos educadores que preservam um lugar central na sua prática. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem foca-se no educador e não da criança que é tida como uma “tábula rasa”, que deve absorver todo o conhecimento que o educador tem para lhe transmitir (Winck et al., 2009). Luzuriaga (1971), citado por Barbosa (2015), aponta que na escola tradicional, os estudos

consistiam de matéria selecionada e organizada na base do que julgaria o adulto ser útil ao jovem em algum tempo do futuro, a matéria a ser aprendida era estabelecida independentemente e fora da experiência de vida do aluno. Relacionava-se assim com o passado; era a matéria que se tinha revelado no passado útil e necessária aos homens (p.6).

John Dewey (1963), citado por Royal (1996), define os educadores transmissivos como “estáticos” e aponta que esta postura estimula a passividade das crianças, tratando-as como seres uniformes. Neste sentido, Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e

Costa (2011), apontam que “o processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (p. 14). Ainda nesta perspectiva, os objetivos da pedagogia transmissiva estão direcionados para capacidades pré-acadêmicas, com conteúdos trabalhados segundo uma progressão lógica estabelecida pelo adulto, onde impera a uniformidade dos currículos e métodos, centralizados no educador e não nas necessidades e características das crianças. Neste tipo de pedagogia, o educador desempenha, como já mencionado, um papel diretivo e, como tal, Formosinho (2013) identifica-o como sendo “quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo” (p.17).

Também Lima (2013) aborda três características do ensino transmissivo evocando Dewey (1971):

Primeiramente, a matéria ou o conteúdo a ser transmitido para os alunos é constituído por um corpo de informações e de habilidades, sendo a principal tarefa de a escola garantir a transmissão dessas matérias ou conteúdos. Outra característica diz respeito às regras de conduta moral, ou seja, a escola promove a aquisição de hábitos de ação em conformidade com as normas pré-estabelecidas. Por fim, o plano geral de organização da instituição faz com que a escola se torne diferente das demais instituições educacionais (pp. 8 e 9).

Opondo-se por completo a esta vertente pedagógica, surge a pedagogia participativa, com convicções bastante diferentes da transmissiva como o próprio nome transparece, promovendo uma rutura com a mesma. As pedagogias participativas promovem uma nova “visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.28) e pretendem o envolvimento de todos os participantes numa experiência continua centrada nos processos e não nos produtos. Kangas et al. (2016) vai mais longe e esclarece que a pedagogia deve ser baseada na compreensão da participação da criança e na sua aprendizagem participativa. Neste seguimento, importa aqui recordar que com a promulgação da CDC em 1989, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. Por isso é fundamental que se tornem cada vez mais significativas as perspectivas da educação de infância que valorizam a criança e o seu papel primordial na aprendizagem. Fernandes (2004) aponta que as convenções e

normas jurídicas “constituem um elemento de primordial importância para o desenvolvimento de uma consciência social empenhada no bem-estar da criança e para a criação de instrumentos com vista à proteção efetiva dos seus direitos e da sua personalidade” (p. 32). Nesta linha de pensamento, a adoção de perspectivas participativas na educação de infância verifica-se como muito atual, não só pelos aspetos supracitados mas também para que exista uma consciencialização e reflexão sobre se as práticas correspondem ao discurso e, ainda, sobre como se pode operacionalizar uma prática pedagógica participativa e inclusiva de todas as crianças.

Nas pedagogias participativas, em oposição às transmissivas, a criança assume um papel central no processo e tem voz própria que deve ser tida em conta pelo outro, democraticamente (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). A criança é tida como uma pessoa com agência, com papel ativo na construção de aprendizagens (Malaguzzi, 1999) e a sua vida torna-se o objetivo primordial (Dewey, 2002). Já o educador deve criar oportunidades que incluam todas as crianças envolvendo-as nas atividades e projetos, sempre numa perspectiva inclusiva e participativa e não diretiva e transmissiva.

Associado à pedagogia participativa foram surgindo modelos pedagógicos que defendiam esta postura da educação, do educador e da criança. Segundo Spodek e Brown (2002), um modelo baseia-se em teorias de desenvolvimento específicas e representa idealmente determinadas premissas num dado contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Os modelos servem de referência à identidade profissional dos educadores, criam contextos de mediação para a aprendizagem das crianças e apoiam a articulação da teoria e da prática (Evans, 1982, citado por Folque, 2014). Por outras palavras, um modelo pode ser tido “como uma janela”, como “um instrumento essencial para a superação da imposição da pedagogia burocrática” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.21).

Os modelos pedagógicos apresentam características específicas tendo em conta as suas bases teóricas e o seu quadro de valores. No decurso dos últimos anos, os que têm ganho relevância na educação de infância são aqueles que se inserem neste grupo de “pedagogias participativas”, como são exemplos o MEM, o High-Scope, a Pedagogia em Participação, o Reggio Emília, entre outros. Todos estes têm bases teóricas distintas, sustentadas em teorias construtivistas (baseadas na perspectiva de Jean Piaget ou de Lawrence Kohlberg, por exemplo) ou socio-construtivistas (baseadas na perspectiva de Lev Vygotsky, por

exemplo). Sucintamente, as primeiras – construtivistas -, descrevem o desenvolvimento segundo estágios sequenciais que segundo Lourenço (1994), citado por Oliveira-Formosinho (2013), são “instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (p.78). Já as segundas – socio-construtivistas – focam-se nos processos sociais e culturais, isto é, defendem que “as crianças constroem o seu conhecimento com a assistência dos outros, especialmente com o suporte de adultos e dos seus pares mais competentes” [tradução própria] (Hauser-Cram et al., 2014, p.21). Os mesmos autores enfatizam que apesar de os teóricos mencionados apresentarem teorias diferentes, ambos acreditam que a criança é um agente ativo na construção do seu conhecimento.

Tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, importa agora focar esta clarificação de conceitos no conceito de *educador mediador*. Este conceito vai ao encontro dos pressupostos preconizados pelas pedagogias participativas e em especial, pelo MEM, pois a ação mediada é a base da teoria sociocultural (Vygotsky, 1978; Cole, 1996; Wertsch, 1998, citados por Folque, 2014).

Debruçando o olhar especificamente sobre o MEM, considerando que este é o modelo da instituição, um mediador caracteriza-se por dar apoio à criança na explicitação de situações menos claras (Guedes, 2011) e por ser imparcial nas suas ações e intervenções (Possato, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, & Zan, 2016). O educador desempenha assim um papel preponderante na mediação do grupo de crianças para que as mesmas se vão regulando gradualmente, para se tornarem cada vez mais autónomas e participativas nos momentos de grande grupo que espelham, em certa medida, o tipo de organização interna de outros grupos sociais. Neste contexto, Stanton-Chapman e Hadden (2011) recorrem à expressão *Teacher Talk* identificando-a como uma estratégia de intervenção naturalista que promove a interação entre pares no dia-a-dia da sala. Identifica esta estratégia como sendo a “palavra-chave” para se “referir à ajuda específica que os educadores providenciam às crianças para promover as suas interações” [tradução própria] (p. 18). De acordo com a perspetiva destas autoras, em que nos focaremos na investigação, a mediação ou *teacher talk* pode tomar forma vários formatos, ou seja, existem diversas estratégias e/ou posturas que o educador pode adotar enquanto mediador:

i. *Reformulação*: o mediador altera a palavra da criança para uma mais apropriada, sendo entendida como um “*feedback* implícito e corretivo” (Fukuya & Hill, 2006 citados

por Stanton-Chapman, 2015). Assim, se criança diz "cortador", o educador diz "tesoura".

ii. *Repetição*: o mediador reitera o que uma criança disse (Stanton-Chapman & Hadden, 2011), isto é, repete o que é dito para que se torne mais explícita a intenção da criança no momento de interação (Stanton-Chapman, 2015). Nesta situação, a criança diz "vou fazer frango para o almoço", e o educador diz "vais fazer frango para o almoço".

iii. *Evocação*: o mediador evoca algo que já aconteceu anteriormente para o presente, de modo a auxiliar a construção do pensamento das crianças.

iv. *Expansão*: o mediador acrescenta algo ao que a criança disse, tornando uma frase simples numa frase complexa e clarificando a intenção da criança (Walker et al., 2009 citado por Stanton-Chapman, 2015). Assim, por exemplo, quando a criança, ao olhar para uma boneca diz: "a chorar", o educador diz: "o bebé está a chorar" (Stanton-Chapman, 2015).

v. *Questionamento*: o mediador dá início a uma interação por turnos com uma criança (Stanton-Chapman & Hadden 2011, citado por Stanton-Chapman, 2015), apoiando as crianças na explicitação de um episódio. Por exemplo, o educador pergunta "o que é que tu construístes?" e a criança responde, "uma casa". De seguida, o educador questiona: "quem mora na casa?"

vi. *Sinalização*: o mediador fornece uma sugestão específica para uma criança, o que se torna muito importante para que as crianças gradualmente se apropriem das competências sociais (Stanton-Chapman, 2015; Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Nesta situação, o educador diz: "acho que o teu amigo está a falar contigo", ou "parece que o João quer construir uma casa!"

As estratégias de mediação são algo que o *educador mediador* utiliza diariamente na sua prática pedagógica. No entanto, será que a mediação do educador potencia, no âmbito das pedagogias participativas, uma efetiva participação das crianças?

Esta questão é espelho de outras características que são importantes destacar na prática de um educador mediador e, também, da maioria dos educadores que se regem por modelos pedagógicos específicos, como é o caso da reflexão e procura constante pela ação de acordo com a *praxis* do modelo pelo qual se regem (Formosinho, 2013). O educador está em constante adaptação e construção, considerando as características únicas de cada grupo com o qual trabalha e deve sempre procurar refletir e pensar sobre a sua prática, pois já Kalpatrick (1971) citado por Gambôa (2011) referia que "nunca aprendemos uma

coisa de cada vez, mas muitas ao mesmo tempo. Qualquer trabalho, de qualquer natureza, apresenta fases variadas e tem várias conexões” (p.71).

É nesta perspetiva, de adaptação e reconstrução constante da sua prática que é pertinente que o educador reflita antes, durante e depois da intervenção educativa, pois só assim é que apoia significativamente as crianças na construção de significados (Bruner, 1996 citado por Luís et al., 2015). Um educador com estas características privilegia a escuta, o questionamento e o encorajamento como “competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa” (Luís et al., 2015, p.521).

A presente investigação surge então nesta ótica, de que o desenvolvimento de práticas reflexivas é inerente à profissão (Moyles, 2001, citado por Harwood, Klopper, Osanyin, & Vanderlee, 2013). É centrada no papel que o educador desempenha enquanto mediador e da importância da reflexão e as influências da investigação da ação na prática.

3.1.2 Os momentos de grande grupo

Neste subcapítulo é relevante fazer referência aos momentos de grande grupo: o que são e quais são. Não será realizada uma descrição muito extensa neste aspeto considerando que na caracterização do ambiente educativo (Parte I, capítulo 1.5) já foram descritos aprofundadamente cada um dos momentos de grande grupo da rotina de uma sala MEM.

O conceito de “comunidade de aprendizagem” (Serralha, 2015) que caracteriza os centros de educação de infância do MEM só se efetiva com a realização e valorização dos momentos de grande grupo na rotina dos grupos. Estes momentos, designados também por “tempos de círculo” (Kantor, Green, Bradley, & Lin, 1992) sustentam a criação de um espaço de debate, cooperativo, onde impera a partilha e sentido de comunidade (Folque, 2014).

Nas salas de JI que se regem pelo MEM, de um modo geral, os principais momentos de grande grupo são: i. a reunião da manhã, na qual se realiza cooperativamente o planeamento do dia e se procede ao momento de «mostrar, contar ou escrever» em que as crianças partilham vivências externas à vivência escolar; ii. o tempo das comunicações, no qual as crianças que pretendem, inscrevem-se para partilhar com o grupo algo que julguem pertinente, transmitindo aos outros conhecimentos, experiências e produções realizadas na sala; iii. a reunião de conselho/diário, para encerramento do dia, com a avaliação da planificação e com debate sobre os registos realizados no diário de grupo. Toda

esta organização da rotina só é possível e significativa se realizada em conjunto com as crianças (Vala, 2012) pelo que o educador desempenha um papel fundamental na gestão e mediação de todo o grupo para que este sentido de grupo e organização democrática se construa gradualmente. Já Fonseca e Rosa (2015) apontavam que estes momentos de grande grupo são, na maioria dos casos, bastante desafiantes para os educadores de infância. É necessário um grande envolvimento do adulto, um grande conhecimento do grupo e uma capacidade de adaptação constante tendo em conta os constrangimentos que possam surgir.

3.1.3 A participação das crianças

Na linha de pensamento das pedagogias participativas importa agora frisar com mais detalhe a participação das crianças e a sua importância no contexto educativo.

Importa começar por enquadrar a participação no contexto atual. Como referido anteriormente, a CDC clarifica que todas as crianças são independentes e que têm direitos (Hart, 1992). O documento trouxe para discussão uma panóplia de direitos da criança que podem ser divididos em quatro categorias: direitos à sobrevivência; direitos relativos ao desenvolvimento; direitos à proteção; e direitos à participação. Alcaide e Ballesté (2015) afirmam que o objetivo desta convenção era que a criança fosse “reconhecida como detentora de direitos, a quem será permitido o exercício dos seus direitos” (p.215). Neste sentido, e considerando que é no direito à participação que nos iremos centrar neste documento, é relevante apresentar o que o 12º artigo da convenção proclama:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (p.10).

Hart (1992) aponta a participação como sendo um direito fundamental do cidadão e um “processo de partilha de decisões que afeta a vida dos indivíduos na comunidade onde vivem” [tradução própria] (p.5). Gambôa (2011) refere ainda, que a participação é um traço inerente ao homem que caracteriza a sua forma de *ser-com*. Já Clark (2005) e Sinclair (2004), citados por Kangas et al. (2016), apontam que participação significa envolver para fazer parte da tomada de decisão e reconhecimento das suas ações.

No que às crianças diz respeito, como mencionado, este é um “direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e proteção dos adultos” (Lansdown, 2005 citado por Tomás, 2007, p.48). Neste sentido, tanto as famílias como os adultos nos contextos de educação de infância desempenham papéis fundamentais na promoção da participação das crianças. As famílias devem começar a envolver as crianças criando assim uma sociedade mais democrática e com mais oportunidades iguais para todos (Hart, 1992). Já os educadores devem incluir na sua prática programas que maximizem as oportunidades dadas a todas as crianças para participarem no nível máximo das suas capacidades (Hart, 1992). O mesmo autor aponta, ainda, que “a participação das crianças não substitui o papel dos adultos. Os adultos devem sim aprender a ouvir, apoiar e guiar; e saber quando devem ou não falar” (p.31), desenvolvendo uma postura de *scaffolding* na qual mantêm intacta a dificuldade da tarefa em questão, mas simplificam o papel da criança (Vasconcelos, 1997).

O reconhecimento e valorização da participação das crianças estão então intimamente relacionado com o reforço dos valores democráticos (Tomás, 2007), pelo que lhes deve ser dada a oportunidade de contactar com os mesmos, pois a competência em algo só se adquire através do exercício e prática (Hart, 1992). Já Folque (2014) apontava que “deve haver a preocupação de desenvolver o cidadão, para que aprenda a *participar na sociedade democrática* (p.37) e Agostinho (2014) complementa referindo que a democracia só é construída através da participação. Soares e Tomás (2004) apontam como fundamental, para a promoção da participação das crianças, o paradigma da competência. Tal paradigma caracteriza

a infância como uma arena dinâmica de actividade social envolvendo lutas de poder, significados contestados e relações negociadas, onde as crianças são consideradas agentes sociais no seu próprio direito e onde as próprias construções da infância são estruturantes e estruturadas pela sua acção (p.152).

Apesar de estar explícita a importância da participação das crianças reconhecidas como atores sociais, há que pensar que a participação não assume sempre os mesmos contornos e que muitas vezes os seus direitos não são reconhecidos, por exemplo nas investigações em educação de infância (Funk et al., 2012). Vários autores propõem então

vários tipos de categorização da participação, conscientes de que a participação não é sempre igual.

Arnstein (1969) foi uma das pioneiras no que a esta discussão diz respeito. Lançou os termos “participação” e “não-participação”, afirmando que a participação é um tema confuso e que por isso é necessário organizá-la em oito níveis seguindo a metáfora da escada – “*ladder metaphor*” - correspondente aos níveis de poder de cidadania dos cidadãos. Seguindo a mesma lógica de organização dos tipos de participação e não-participação, Hart (1992) baseou-se na proposta de Arnstein para formular a sua, na qual inclui novas categorias. Segundo Funk et al. (2012) de acordo com este modelo, considera-se que à medida que “se vai subindo a escada a participação vai sendo cada vez mais efetiva” e que tal só é possível “quando existe empenho e envolvimento ativo” [tradução própria] (p.289). Contudo, esta proposta de Hart (1992) é criticada pelo próprio e por outros autores como refere Agostinho (2010), pois a categorização hierárquica não reflete o real exercício de participação das crianças.

Trilla e Novella (2001) baseiam-se na proposta de Hart anterior para propor outra tipologia de participação: participação simples, consultiva, projetiva e metaparticipação. A *participação simples* é a forma mais elementar de participação, na qual os participantes assumem uma postura de espectador. Na *participação consultiva*, segundo os autores, é ouvida a palavra dos sujeitos que já não são encarados como meros espectadores, sendo incentivadas a dar opinião, propor e avaliar; torna-se numa forma de “aceitação”. De notar que as duas primeiras formas de participação apresentadas têm uma certa conotação de exterioridade. O sujeito é destinatário de uma atividade ou tem opinião sobre ela, mas o projeto está noutras mãos. Passando para a *participação projetiva*, esta assume-se como mais complexa e o projeto passa a estar nas mãos das crianças, tornando-se um agente e não um simples usuário necessitando assim de assumir mais responsabilidades; o TP pode ser incluído, segundo os autores, neste tipo de participação, pois a criança leva a cabo um projeto seu que pode ser ajudado ou não pelo adulto. Por fim, a *metaparticipação* ocorre quando as crianças reconhecem a sua capacidade e direito em participar, fazendo ouvir a sua voz quando julgam que tais não estão a ser tidos em consideração (Trilla & Novella, 2001). Com esta proposta os autores defendem um “aumento progressivo em relação à complexidade da participação” (Tomás, 2007, p.56).

Shier (2001), citado por Tomás (2007), não incluiu propostas de não-participação das crianças, enfatizando apenas as atitudes positivas relativas à participação. Já Landsdown (2005) propõe três níveis de participação que não se excluem entre si: processos consultivos, processos participativos e processos autónomos.

Deste modo, é possível constatar que, apesar de ser valorizada na sociedade atual, a participação pode ser encarada de várias formas e assumir vários níveis/tipos que variam consoante o autor. De notar que foram enfatizadas nesta breve explicitação os quatro tipos de participação propostos por Trilla e Novella (2001), uma vez que é nestes que a investigação que se segue foi baseada. Tal prende-se com o facto de esta proposta ser a que mais se coaduna com o que defendo enquanto educadora de infância e não ser tão estratificada como a proposta apresentada por exemplo por Hart (1992).

3.2 Roteiro metodológico e ético

3.2.1 Design da investigação

Definida a problemática a tratar, antes de iniciar a investigação foi importante definir o seu objetivo bem como as questões às quais se pretendiam dar resposta no término da mesma. Ora, o objetivo da presente investigação foi compreender a relação entre as estratégias de mediação utilizadas pela educadora e pela estagiária, nos momentos de grande grupo, e os tipos de participação das crianças. Definiram-se então três grandes questões a responder: i. “*Quais as estratégias de mediação mais utilizadas pela educadora e pela estagiária nos momentos de grande grupo (reuniões e comunicações)*”; ii. “*Quais os tipos de participação das crianças nos diferentes momentos de grande grupo?*” e iii. “*Qual a relação entre as estratégias e a participação das crianças?*”.

Posteriormente foi traçado o *design* da investigação, tendo em conta as opções metodológicas para a mesma, nomeadamente a natureza, o método utilizado bem como as técnicas e instrumentos, apresentados de seguida.

A natureza de uma investigação apresenta, à partida, uma panóplia de características específicas, distintas se esta for qualitativa, quantitativa ou mista. Do ponto de vista de Coutinho e Chaves (2002), “a investigação qualitativa e quantitativa são bastante diferentes em termos de desenho, da relação com os dados, da estratégia de investigação, da forma de organizar as equipas de trabalho e da visão epistemológica do investigador” (p.158). As técnicas e instrumentos utilizados são algo que se destaca e que distinguem

imediatamente os dois tipos de investigação. As de natureza qualitativa ficam marcadas pela utilização de técnicas e instrumentos descritivos, como por exemplo as notas de campo; já as de natureza quantitativa destacam-se pela utilização de técnicas e instrumentos que pretendem quantificar algo, como por exemplo a utilização de escalas. Podem também existir investigações de natureza mista (Coutinho, 2006) que não se enquadram nas categorias *qualitativas* e *quantitativas*, “seja por reunirem [*sic*] métodos de ambos, seja por possuírem individualidade própria” (p. 5).

Considerando as características desta investigação e a definição de Coutinho (2006) considere esta, relativamente à sua natureza, como mista, uma vez que se procurou “explorar as potencialidades de cada uma [qualitativa e quantitativa]” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 158). Especificando, a análise de vídeos pode ser enquadrada nas características de uma investigação qualitativa e a análise das frequências dos mesmos nas de uma investigação quantitativa, tonando-a como apontado numa investigação mista.

Para o desenvolvimento desta investigação, procedeu-se à realização de um estudo de caso. Este foi estudado ao longo de um período de tempo e num determinado contexto geográfico certos acontecimentos específicos (Denny, 1978, citado por Craveiro, 2007), isto é, esta investigação realizou-se ao longo de aproximadamente 2 meses, nos quais foram efetuadas várias filmagens de momentos de grande grupo (planeamento do dia; mostrar, contar ou escrever; tempo das comunicações; avaliação do dia; diário) com 8 min/momento, numa sala de JI com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

Foram privilegiadas várias técnicas e instrumentos na recolha e análise de dados, pois tal como apontam Luís et al. (2015), os instrumentos dão suporte à atitude experimental do educador apoiando a sua intervenção educativa. A observação indireta foi uma das técnicas utilizadas para recolha de dados, com a visualização e análise dos vídeos gravados. A análise estatística e análise de conteúdo foram as técnicas utilizadas para análise de dados. No que aos instrumentos diz respeito destacou-se a utilização de gravações vídeo (filmagens) e uma grelha de observação, por mim construída (Anexo P1).

Relativamente à grelha de observação, de referir que esta foi construída para a cotação dos vídeos gravados. Nesta tabela constavam as estratégias de mediação propostas por Stanton-Chapman e Hadden (2011): reformulação, repetição, evocação, expansão, questionamento e sinalização bem como os tipos de participação apresentados por Trilla e Novella (2001): simples, consultiva, projetiva e metaparticipação. Procedeu-se à divisão

de uma estratégia: o questionamento, passando a existir i. questionamento simples, para questões com respostas diretas (sim/não, x ou y), ii. outro questionamento, para questões com respostas mais complexas e estruturadas pelas criança.

3.2.2 Roteiro ético

A profissão do educador de infância deve ser sustentada em práticas éticas que têm em atenção o outro (Bidou, 1984, citado por Sarmento, 2009) pelo que também, ao realizar uma investigação, qualquer profissional deve ser cuidadoso, especialmente na fase de recolha e tratamento dos dados, de forma a respeitar todos os implicados na mesma. Posto isto, foi adotado um roteiro ético para toda a prática, baseado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e também para a investigação, com base nos 10 princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). Cruzando-os, foram delineados alguns princípios enquanto profissional que se encontra a realizar investigação, que se apresentam de seguida:

- “*Respeito pela privacidade e confidencialidade*” (Tomás, 2011, p.161) transmitindo a todos os atores os objetivos desta investigação através de conversas informais, diferenciando-se a conversa com as crianças que foi adequada à faixa etária. Estas sabiam que estavam a ser filmadas para “um trabalho da escola dos crescidos da Catarina, para ser educadora como a L.”. Também a privacidade de cada um e confidencialidade foram tidos em conta, uma vez que existiu um compromisso para garantir a utilização dos dados recolhidos apenas para fins académicos. A educadora cooperante reagiu positivamente a este pedido e a própria apoiou o facto de realizarmos filmagens de ambas.

- “*Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade*” (APEI, 2011), pois durante toda a prática o diálogo foi privilegiado e especialmente durante esta investigação em equipa procurámos partilhar e melhorar alguns aspetos da intervenção. Pelo que esta investigação não tem só impacto para as crianças mas também nos grupos alargados (Tomás, 2011), para que depois de analisados os dados, possamos futuramente melhorar a nossa prática, neste caso, nos momentos de grande grupo.

“Depois do tempo das comunicações a L. referiu que estávamos muito mais respeitadoras do tempo das crianças e conseguíamos que fossem mais autónomas na gestão da sua comunicação”

Registo diário, 13 de dezembro de 2016, sala de atividades

Quanto aos custos, não existiu embaraço (Tomás, 2011) por parte da equipa que muitas vezes se esquecia que estava a ser filmada.

- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”, (APEI, 2011) ou seja, a rotina da sala e as necessidades das crianças nunca foram postas em causa para a realização das filmagens. Foram totalmente filmadas em contexto natural, com todos os imprevistos e atitudes habituais.

“A I. chegou mais tarde e a mãe, apesar de a reunião da manhã já ter começado, começou a partilhar algumas informações interrompendo assim a mesma. Continuámos a filmar, sem apressar a mãe da criança em prol das filmagens”

Registo diário, 9 de janeiro de 2017, sala de atividades

3.2.3 Participantes

Todas as crianças do grupo participaram na investigação bem como dois dos adultos da sala: educadora cooperante (L.) e a educadora estagiária (Catarina), que foram os sujeitos da mesma. Com isto pretende-se explicitar que os vídeos foram gravados e analisados contando com a participação de todas as crianças, pois não foi selecionada uma amostra específica do grupo de crianças, tendo em conta o objetivo da investigação e questões a responder. Posso ainda assim referir que nem todas as crianças participam em todos os vídeos, por motivos diversos (doença ou atraso).

Considerando que alguns dos comportamentos a observar e analisar eram dos adultos, existiu cuidado em gravar vídeos em que os comportamentos dos dois sujeitos fossem registados e apenas cotar as intervenções de cada um nos vídeos correspondentes. Isto é, se durante um momento de gestão da educadora a estagiária fez alguma intervenção (algo compreensível sendo um elemento do grupo e tendo os vídeos sido gravados em contexto natural) esta não foi cotada. Segue-se um gráfico com o número total de vídeos gravados com a distribuição dos vários momentos e respetivo mediador. Observando-o constata-se que não existem os mesmos totais para ambas por condicionantes do contexto que não foi possível contornar.

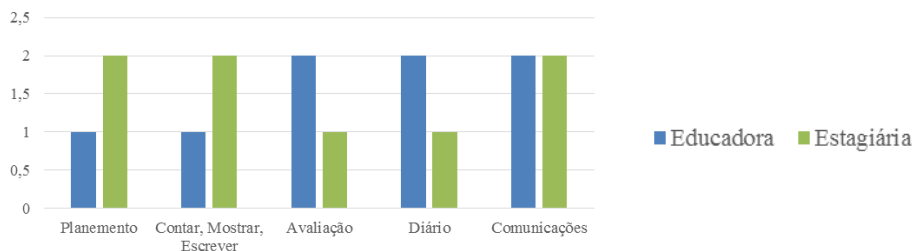


Figura 2. Gráfico com total de vídeos cotados pelas mediadoras

3.2.4 Procedimentos

Para facilitar a compreensão de toda a investigação, apresenta-se em anexo uma árvore categorial com a explicitação de categorias, subcategorias e unidades de registo da mesma (Anexo P2).

Foram realizadas várias filmagens de todos os momentos de grande grupo explicitados anteriormente tanto mediados pela educadora cooperante como pela educadora estagiária. Os vídeos foram filmados sem uma limitação temporal pré-definida, ou seja, foram filmados durante toda a duração do momento em questão, pelo que todos os vídeos gravados tinham durações díspares.

Tendo em conta esta característica do estudo, existiu posteriormente a necessidade de organizar todos os vídeos e definir um período de tempo a cotar em todos, uma vez que, para conseguir retirar conclusões sobre o tipo de intervenção do adulto, todos tinham de ter a mesma duração. Considerando que por exemplo, o momento do TC é muito mais curto do que os restantes momentos referidos (entre 5 a 10 minutos *versus* 8 a 15 minutos) procurei encontrar um equilíbrio entre todos para que o tempo a cotar não fosse demasiado curto. Desta forma, considera-se que a riqueza dos dados é maior, pois um momento de 10 minutos não pode ser generalizado a 2 minutos por exemplo. Este facto é ainda mais relevante porque um dos objetivos do estudo é comparar o tipo de interações produzidas pela educadora cooperante e pela educadora estagiária. Posto isto, esse equilíbrio encontrou-se nos 8 minutos, pelo que se selecionaram apenas os vídeos com este tempo ou apenas se cotou este tempo nos que excediam.

A análise dos vídeos foi realizada então com o apoio da grelha de observação (Anexo P1). Em cada momento, foram cotadas continuamente, ao longo de 8 minutos, as frequências das estratégias de mediação do educador e os tipos de participação das crianças.

Depois de todos os vídeos cotados, os dados foram organizados num documento Excel no qual foram construídas tabelas (Anexo P3) e gráficos e foi também necessário recorrer ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para proceder às correlações entre variáveis. Desta forma, utilizando estes dois programas foi possível retirar conclusões e responder às questões iniciais, como será apresentado nos pontos seguintes. Importa destacar que durante a organização e tratamento dos dados existiu cuidado em realizar proporções, tendo em conta que o número de vídeos dos dois sujeitos divergia para comparar dados.

3.3 Análise e discussão dos resultados

Realizada a recolha dos dados importa agora analisá-los, interligando-os com as características do grupo em questão. Concordando com Vala (2005) chegou então a fase final da investigação pois, “se as operações anteriores foram correctamente desenvolvidas, o analista pode então programar a última fase do trabalho” (p. 117).

Para obter uma análise mais rica e estruturada segue-se uma análise dos dados sustentados numa lógica. Analisou-se em primeiro lugar as duas variáveis – estratégias de mediação e tipo de participação – separadamente, passando dos dados mais gerais para os mais genéricos, ou seja, do macro para o micro. Depois de analisada cada variável nesta perspetiva procedeu-se às comparações entre ambas. Importa ainda explicar ao leitor que no corpo do documento encontram-se apenas os gráficos ou tabelas mais gerais e significativas para responder às questões iniciais, sendo que os mais específicos referenciados no texto seguem para anexo.

Seguindo a lógica supracitada, realizou-se uma análise das estratégias de mediação utilizadas pelos dois sujeitos adultos, de uma forma geral, ou seja, sem os diferenciar, (figura 3) seguindo-se uma comparação dos dados de ambas (figuras 4 e 5).

Interpretando a figura 3 constatou-se que existiram claramente duas estratégias com maior destaque, nomeadamente o *outro questionamento* e a *sinalização*, com 30% e 23%, respetivamente. Por outro lado, denota-se que existiram duas estratégias que não foram utilizadas frequentemente pelos sujeitos, pelo que apresentam valores mais baixos – a *evocação* e a *reformulação*, com 4% e 5%, respetivamente.

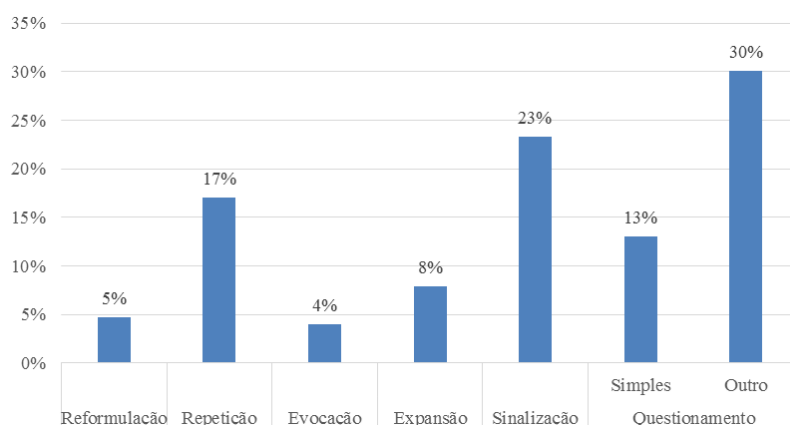


Figura 3. Total de estratégias utilizadas pelos dois sujeitos nos momentos de grande grupo

De notar que o questionamento preferencial é o *outro questionamento* e não o *questionamento simples*, ou seja, o facto de serem colocadas questões “abertas”, como «o

quê?», «onde?», «como?» apoiam a reflexão da criança e a estruturação do seu pensamento. O facto de não diversificar mais as suas estratégias não é um ponto positivo da prática de um educador, contudo considero que a utilização preferencial deste tipo de questionamento e não do outro – *questionamento simples* – espelha esta atitude dos dois sujeitos para com o grupo.

Apresenta-se agora uma comparação entre as estratégias utilizadas pelos dois sujeitos para aferir se a ação de ambos difere ou não no que a este aspeto da sua prática diz respeito.

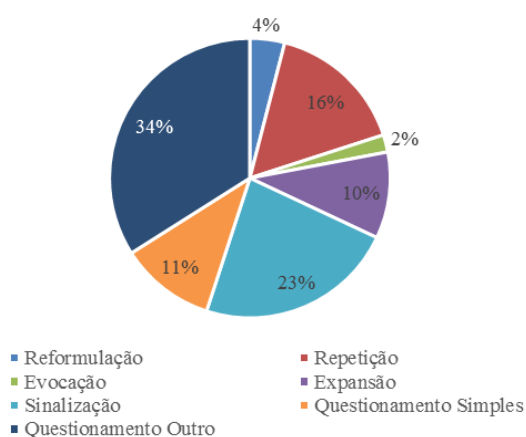


Figura 4. Estratégias de mediação utilizadas pela educadora (L.)

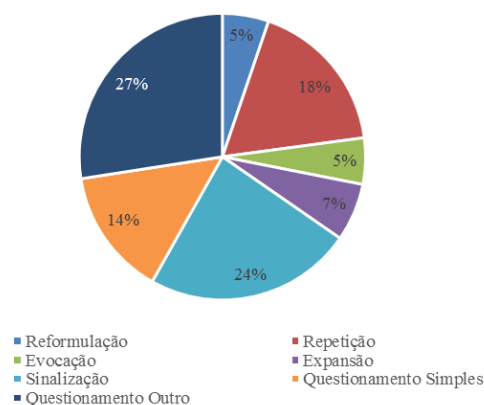


Figura 5. Estratégias de mediação utilizadas pela estagiária (C.)

Parece evidente que não existiram disparidades entre os dois sujeitos da investigação, ou seja, as estratégias utilizadas por ambos não diferem substancialmente, de uma forma global. É interessante observar que existem semelhanças evidentes entre as duas, o que denuncia alguma similaridade na ação nos momentos de grande grupo analisados. Se ordenasse os dados, a ordem pela qual surgem nas duas é a mesma, isto é, as mesmas estratégias surgem sempre na mesma “posição” independentemente do sujeito.

Especificando, a informação disponível nos gráficos em anexo (Anexo P4) evidencia as ocorrências dos dois sujeitos em cada um dos momentos, comparando-as. De um modo geral, em três dos cinco momentos analisados, existem claras semelhanças nas estratégias mais e menos utilizadas pelos dois sujeitos, isto é, no *planeamento*, no *mostrar*, *contar* ou *escrever* e na *avaliação* as estratégias com maior e menor percentagens foram as mesmas, ao contrário das *comunicações* e do *diário*, como sintetiza a tabela seguinte:

Tabela 3.

Resumo das estratégias utilizadas pelos dois sujeitos

		Estratégias iguais					Estratégias diferentes				
		Planeamento		Mostrar, Contar ou Escrever		Avaliação		Diário		Comunicações	
Maior %	Outro questionamento			Outro Questionamento		Sinalização		L.	C.	L.	C.
		L. - 50%	C. - 38%	L. - 33%	C. - 34%	L. - 50%	C. - 33%	OQ	S. / Rp.	OQ	S.
								30%	25%	36%	28%
Menor %	Reformulação			Evocação		Reformulação		Rf. / Ev.	Ex.	Evocação	
		L. - 0%	C. - 0%	L - 0%	C. - 5%	L. - 0%	C. - 0%	4%	5%	0%	3%

Legenda: L. – Educadora Cooperante; C. – Estagiária; OQ – Outro questionamento; S. – Sinalização; Rp – Repetição; Rf – Reformulação; Ev. – Evocação; Ex. - Expansão

Ainda relativamente a esta análise mais específica de todos os momentos denota-se que nas *comunicações* a educadora realiza mais vezes *outros questionamentos* (36%) e a estagiária utiliza mais a *sinalização* (28%), no lado oposto encontra-se a *evocação* (0% e 3%, respetivamente). No que ao momento do *diário* diz respeito, é interessante observar os contrastes entre ambas, pois as estratégias mais e menos utilizadas são diferentes e, é o único caso em que as estratégias mais utilizadas pela educadora apresentam valores tão diminutos na estagiária. Clarificando, o *outro questionamento* é a mais utilizada pela educadora neste momento, com 30%, e em oposição, representa 10% do total da estagiária.

Passando agora a segunda parte da análise relativa aos tipos de participação das crianças nos momentos de grande grupo, serve o seguinte gráfico para proporcionar uma leitura geral dos tipos de participação utilizados na totalidade dos vídeos independentemente do adulto mediador. A *participação simples* destaca-se claramente das restantes, com 60% das ocorrências contrastando com a *metaparticipação*, que ocorreu poucas vezes.

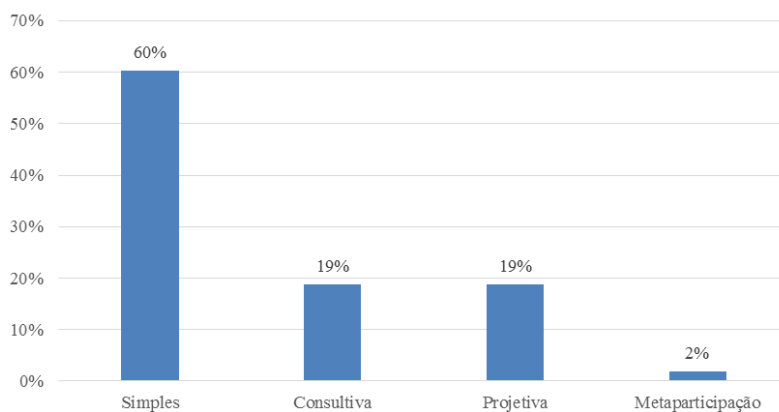


Figura 6. Tipos de participação das crianças nos momentos de grande grupo

Seguem-se, tal como na análise anterior, dois gráficos (figura 7 e 8) com a participação das crianças organizada consoante o mediador do momento. Desta forma é possível compreender se existem divergências na participação das crianças nos momentos geridos pela educadora da sala relativamente aos momentos geridos pela estagiária.

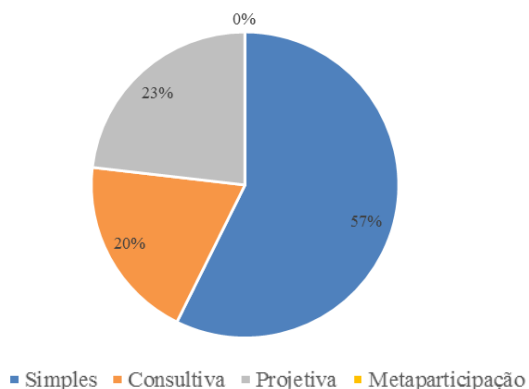


Figura 7. Tipos de participação das crianças nos momentos mediados pela educadora (L.)

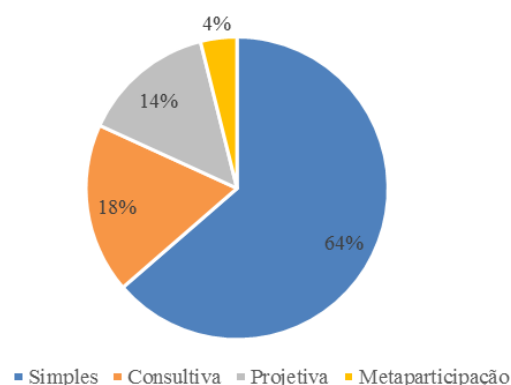


Figura 8. Tipos de participação das crianças nos momentos mediados pela estagiária (C.)

Parece não existirem, nos momentos analisados, discrepâncias na participação das crianças consoante o mediador a não ser a existência de *metaparticipação* nos momentos mediados pela estagiária. Esta participação ocorria especialmente quando as crianças reconheciam a sua participação e a exigiam, por exemplo “*M.A (3 anos) «eu quero explicar como vou fazer. [outras crianças conversam paralelamente] podem ouvir-me? Eu estou a explicar»*” (Nota de campo, 23 de novembro de 2016).

Apesar de não existirem grandes disparidades nos dados apresentados parece-me relevante especificar a participação das crianças em cada um dos momentos, comparando os que são mediados por cada um dos dois sujeitos da investigação. Tal como anteriormente, a informação gráfica completa está disponível no anexo P4, na qual se verifica que em quatro dos cinco momentos analisados, o tipo de participação das crianças não diferiu consoante a mediadora, como sintetizado na tabela 4:

Tabela 4.

Resumo dos tipos de participação, em função dos diferentes momentos de grande grupo

	Comunicações		Mostrar, Contar ou Escrever		Avaliação		Diário		Planeamento	
Maior %	Simple		Simple		Simple		Simple		Projetiva	Simple
	L. – 61%	C. – 64%	L. – 89%	C. – 100%	L. – 47%	C. – 71%	L. – 63%	C. – 45%	L. – 45%	C. – 50%
	Metaparticipação		Consultiva e Metaparticipação		Metaparticipação		Consultiva		Metaparticipação	

Me- nor %	L. - 0%	C. - 5%	L. - 0%	C. - 0%	L - 0%	C. - 0%	L. - 0%	C. - 0%	L. - 0%	C. - 0%
--------------	---------	---------	---------	---------	--------	------------	------------	------------	---------	------------

Posto isto, apenas no momento do planeamento se verificaram alterações na participação das crianças de acordo com a mediadora, ou seja, neste momento, a participação nos momentos mediados pela educadora, foi eminentemente *projetiva* (45%) e nos momentos de planeamento mediados pela estagiária destacou-se, a *participação simples* (50%).

Por fim, o último aspeto a analisar prende-se com a relação ou não dos dois primeiros – estratégias de mediação do educador e participação das crianças. Para tal, como referido no ponto anterior realizou-se uma correlação, pelo que nos dados adquiridos, considera-se que a correlação é significativa sempre que valor de *p-value* é inferior a .05. Posto isto, na tabela 5 é possível verificar que apenas as células coloridas têm essa característica, ou seja, só existiu correlação significativa em três situações das 28 possíveis. Pelo que se pode constatar que não existe, de um modo geral, relação entre as duas variáveis em estudo, como discutiremos no ponto seguinte mais detalhadamente. Das três correlações encontradas, duas são positivas e uma negativa. Ora, interpreta-se que, a *repetição* por parte do mediador influencia negativamente a *participação consultiva* das crianças (ou seja, a participação consultiva é menor). Já, nos restantes casos, verifica-se que a *reformulação* e *evocação* do mediador estão positivamente relacionadas com a *metaparticipação*.

Tabela 5.

Correlações entre estratégias de mediação dos adultos e tipos de participação das crianças

Estratégias		CORRELAÇÃO			
		Participação			
		Simples	Consultiva	Projetiva	Metaparticipação
Reformulação	Pearson Correlation	0,35	-0,12	-0,20	0,54
	Sig. (2-tailed)	0,18	0,65	0,46	0,03
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Repetição	Pearson Correlation	0,27	-0,51	0,12	0,17
	Sig. (2-tailed)	0,32	0,05	0,67	0,53
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Evocação	Pearson Correlation	-0,09	-0,28	0,23	0,53
	Sig. (2-tailed)	0,73	0,30	0,40	0,03
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Expansão	Pearson Correlation	0,14	0,02	0,39	-0,10
	Sig. (2-tailed)	0,60	0,93	0,14	0,72
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Sinalização	Pearson Correlation	0,06	-0,16	-0,37	0,30
	Sig. (2-tailed)	0,84	0,55	0,16	0,26
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Questionamento simples	Pearson Correlation	-0,06	0,23	-0,06	0,31
	Sig. (2-tailed)	0,83	0,39	0,82	0,25
	N	16,00	16,00	16,00	16,00
Outro questionamento	Pearson Correlation	0,27	-0,01	0,19	-0,38
	Sig. (2-tailed)	0,32	0,98	0,49	0,15
	N	16,00	16,00	16,00	16,00

3.4 Considerações finais da investigação

Os educadores têm um grande impacto na vida das crianças, uma vez que são as pessoas com quem, provavelmente despendem mais tempo antes da ingresso no 1ºCEB. Posto isto, pretendeu-se desde o início realizar uma investigação na qual conseguisse olhar criticamente para a postura dos dois mediadores dos momentos de grande grupo: estagiária e educadora. Só assim, com análise e reflexão é possível melhorar a prática em prol das crianças, pois tal como diz Esteves (2008) “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p.8).

Apesar de esta não se tratar de uma investigação ação, considera-se que os resultados serão promotores de reflexão e discussão para melhorar a ação pedagógica. Relativamente à estagiária, não influencia diretamente a ação com aquele grupo, mas com outros com que irá trabalhar no exercício desta profissão. Esta investigação pode vir a ter algum impacto na ação da educadora cooperante, tendo em conta as suas características pessoais e profissionais e a seriedade com que encara a melhoria da sua prática, visto que “agindo com rumo, o educador pode tomar uma maior consciência das suas ações quotidianas e autorregular a sua intervenção educativa, no intuito de melhorá-la” (Luís et al., 2015, p.526). Apesar de, por vezes, os profissionais pensarem que estão a fazer o suficiente é pertinente realizar estas investigações da prática. Neste caso, os dois sujeitos pensariam melhor sobre os questionamentos que fazem e dariam mais tempo e espaço para as crianças se exprimirem e privilegiar também outras estratégias menos utilizadas, mas igualmente importantes tais como: a reformulação e a expansão.

Importa agora responder às questões inicialmente colocadas, tendo por base os dados recolhidos e analisados anteriormente:

- i. *“Quais as estratégias de mediação mais utilizadas pela educadora e pela estagiária nos momentos de grande grupo? – O outro questionamento é a estratégia mais utilizada por ambas nestes momentos de grande grupo, seguida da sinalização.*
- ii. *“Quais os tipos de participação das crianças nos diferentes momentos de grande grupo?” – A participação simples destaca-se claramente dos restantes tipos de participação e, quase na totalidade dos momentos, foi a que se destacou.*
- iii. *“Qual a relação entre as estratégias de mediação e a participação das crianças?” – Parece existir uma relação reduzida, na investigação realizada, entre as duas. Contudo, este resultado pode ter ocorrido devido a fatores explicados de seguida.*

O número reduzido de vídeos gravados pode ter influenciado os resultados da investigação. Se tivessem sido gravados e analisados mais vídeos existiam mais dados para comparar, o que tornaria a investigação mais robusta e com maior fiabilidade. Como referido no capítulo metodológico existiam mais vídeos para cotar, mas com tempos mais reduzidos o que inevitavelmente teria impacto no aumento do número de vídeos, mas estaria a restringir um momento com habitualmente 10/15 minutos a 5 minutos ou menos, ou seja não espelharia a riqueza da totalidade do momento. Optou-se assim por manter e utilizar registos que espelhassem a totalidade dos momentos e não apenas partes. Seria interessante, agora realizar um novo estudo com essa opção metodológica para realizar comparações.

Existe em quase todos os resultados uma grande similaridade entre os resultados dos dois sujeitos. Estas semelhanças podem ser justificadas pelos princípios pedagógicos de ambas e a influência da educadora cooperante na postura da estagiária. Ou seja, inevitavelmente, quando uma estagiária concorda e se identifica com a ação da cooperante, tendo a introduzi-los também na sua prática. Exemplo disto é o *questionamento simples*, pois é algo que a educadora procura evitar. Comparando vídeos da estagiária no início da PPS com o fim nota-se uma alteração: passou a realizar questionamentos mais desafiantes e abrangentes, por exemplo.

A *sinalização* é outra das estratégias utilizadas com frequência nesta investigação. Inicialmente não esperava que tal fosse tão recorrente, pois é conotada negativamente. Esta estratégia é associada à “repreensão” e é algo que acaba por ser inevitável na gestão do grupo. Ao analisar atentamente os vídeos compreendeu-se que os adultos sinalizam bastante o comportamento das crianças – “podes ouvir o colega?”, “podes sentar-te a ouvir?”, entre outros.

Este olhar crítico para a prática foi inicialmente um pouco difícil, pelo que foi necessário uma abstração deste lado mais crítico e dar lugar à relevância da investigação para a estagiária, para a cooperante e para as crianças.

Relativamente à participação importa refletir sobre a *metaparticipação*. Apesar das crianças aparentemente não fazerem distinção entre os momentos mediados pelos dois sujeitos, provavelmente sentiam necessidade de afirmar mais frequentemente o seu di-

reito à participação nos momentos geridos pela estagiária e por isso é que este tipo ocorreu apenas com este sujeito. Tal deve-se possivelmente pela maior dificuldade em gerir o grupo, pelo que as crianças sentem necessidade de “fazer ouvir a sua voz”.

É fundamental que os educadores se recordem da importância de dar espaço às crianças para se exprimirem, pois tal como Freitas-Luís (2014) citado por Luís et al. (2015) aponta, as crianças precisam de “espaço para verbalizar as suas ideias e sentimentos, questionamentos e indagações” pois só assim, sentindo-se “escutada e participante ativo, de maneira gratuita e genuína” (p.537) é capaz de expressar pensamentos reflexivos que a acompanharão na sua vida futura.

Em último, é pertinente destacar que esta investigação espelha que não existem modelos nem profissionais perfeitos. Com isto pretende-se explicitar que apesar de o MEM, aplicado nesta sala, defender aspetos como a participação ativa das crianças e outros, existe ainda muito mais para fazer e refletir na nossa prática. Para que essa participação assuma cada vez mais outros patamares do que a *simples*. É relevante que os educadores tenham em conta, tal como aponta Hart (1992) que as crianças podem não ter a mesma competência comunicativa que os adultos mas tal não significa que a informação que transmitem seja inválida. No fundo, do discurso às práticas há um caminho que obriga a educadora a colocar-se permanentemente em causa e a analisar se as suas crenças e valores se traduzem no efetiva *praxis*.

II. PARTE II

1. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Refletindo sobre a identidade profissional, considerando que esta é intimamente influenciada pela minha formação enquanto indivíduo, tal como Silva e Pereira (2011) apoiando-se na ideia de Hargreaves e Fullan (1992) referem: “o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições socio-culturais em que o mesmo se constrói” (p.548). Posto isto, considero que muitos dos valores que defendo enquanto pessoa são, também, os que me acompanham na prática profissional, como mencionei numa reflexão referindo-me ao respeito: “O respeito é algo que prezo bastante na minha vida pessoal e profissional e inevitavelmente é algo que foco diariamente na minha prática com este grupo” (*excerto de reflexão semanal 11*).

Respeitando esta linha de pensamento torna-se imperativo definir o conceito de identidade profissional (ou, pelo menos, a forma como eu, sustentada em autores, o entendo). Na investigação de Harwood, Klopper, Osanyin, e Vanderlee (2013), um educador aponta a identidade profissional como “sendo a forma como atuamos, como nos apresentamos e como realizamos o nosso trabalho” [tradução própria] (p.13). A identidade profissional é, então, um processo social e humano (Sarmiento, 2015) podendo ser encarada como “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, citado por Silva & Pereira, 2011, p.550).

Os estágios curriculares, desenvolvidos ao longo da formação, desempenham um papel fundamental nesta construção profissional. Estes momentos são o primeiro contacto com o saber profissional específico e funcionam como apoio na construção da identidade profissional (Mesquita-Pires, 2008), pelo que, tanto o estágio na valência de creche, como em JI serviram de suporte na minha forma de estar e de ser enquanto educadora de infância. Considero que não existem modelos perfeitos, mas “julgo que o estágio serve para isto mesmo: para observarmos e absorvemos atitudes com as quais nos identificamos e que nos podem ajudar a melhorar a nossa postura enquanto profissionais” (*excerto reflexão semanal 8, 14 a 18 de novembro de 2016*) e perceber aquilo que também não gostaríamos de levar na nossa bagagem. Um aspeto transversal aos dois momentos de intervenção neste mestrado foi o **trabalho de equipa**. Em ambos os contextos compreendi que é possível, efetivamente, trabalhar em conjunto, como ilustram os excertos abaixo. Já Malaguzzi (1999) referia que a educação “funciona dentro de uma rede de cooperação e

interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico.” (p.74). Neste sentido, considero que se contactarem com um adulto e que estabeleçam com ele relações positivas vão sentir mais segurança no mesmo e, acima de tudo, em si próprias.

“A equipa de sala [da PPS creche], composta por 5 elementos (6 com a minha integração) funcionava efetivamente como uma equipa. A postura adotada pela educadora fascinou-me desde os primeiros dias, uma vez que não se nota praticamente diferença entre a educadora da sala e as assistentes operacionais. Todas desempenham funções de limpeza, arrumação, higiene das crianças, entre outros e, apesar de caber à educadora a responsabilidade de planear e avaliar, a equipa é sempre incluída nas propostas e a opinião da maioria prevalece. Este é o tipo de educadora que pretendo ser com a «minha equipa»”.

(Excerto considerações finais, relatório final de PPS módulo I – Creche)

“Aqui [na instituição da PPS de JI] aprendi efetivamente o sentido de comunidade que tão bem caracteriza este centro de estágio. A partilha entre todos é algo muito valorizado, mas julgo que só se transmite tão bem isso às crianças por todos os adultos praticarem e defenderem este princípio. É efetivamente: “faz o que eu faço”. Se queremos transmitir valores às crianças também nós temos de os colocar em prática e demonstrar, somos modelos diários que as crianças inevitavelmente observam e analisam, com influência na sua formação pessoal e social.”

(Excerto reflexão semanal 15, 16 a 20 de janeiro de 2017)

Especificamente em creche, os principais contributos para a minha construção profissional foram a **relação afetiva** com os bebés (e a implementação do sistema adulto-referência) e o reconhecimento da capacidade dos mesmos para brincar. Tal como Almeida e Rossetti-Ferreira (2014) afirmam, as relações dialógicas apoiam a construção de significados, o conhecimento do mundo e do próprio “eu”, pelo que, independentemente da sua idade ou autonomia, os bebés interagem e brincam. Conforme referia na investigação realizada neste âmbito, “é através da brincadeira que os bebés aprendem sobre si e o mundo, estes momentos são bastante enriquecedores, pois «elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento.» (Dohert et al., 2011, p.130)” (*excerto capítulo III relatório final de PPS módulo I – creche*). Sobre este assunto, importa, ainda, esclarecer que foi muito importante para mim contactar diretamente com a utilização deste sistema adulto-referência, aquando da integração de uma nova criança no grupo. As estratégias utilizadas na implementação deste sistema, a relação com a criança e família e os resultados positivos alcançados foram aprendizagens muito positivas.

Já em JI destaco o facto de ter contactado, com uma prática sustentada num modelo pedagógico específico – o **MEM**. Contactar com o MEM na prática foi fundamental para

compreender como são implementados alguns aspetos teóricos abordados na formação inicial. Concordo com Formosinho (2013) quando refere que “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), isto é, os educadores que se regem por um modelo específico baseiam a sua prática em fundamentos do modelo, pelo que têm algo em que se sustentar quando têm dúvidas, angústias, entre outros. Por outro lado, o facto de seguir um modelo, a meu ver, torna o educador muito mais reflexivo, pois procura sempre pensar como é que a sua prática se relaciona com os pressupostos que são a base estrutural do mesmo. E esta foi uma das minhas maiores aprendizagens neste contexto: **a reflexão**.

“As educadoras no contexto procuram refletir sobre a sua prática, partilhar dificuldades ou sucessos, e apostam ativamente na sua formação fora do horário laboral. Tal aspeto, e retomando um pouco o que referi inicialmente, faz-me assumir claramente que esta é uma profissão “24/7”, ou seja, mesmo apesar de fora do horário de trabalho, no terreno com as crianças, o educador dificilmente consegue deixar de (quase) “trabalhar 24 horas por dia, 7 dias por semana” em prol das crianças.”

(Excerto de reflexão semanal 10, 28 novembro a 2 de dezembro de 2016)

Com a educadora cooperante desenvolvi esta capacidade, a constante reflexão e inquietação. A partilha de dúvidas, pensamentos, práticas foi muito importante para a minha construção enquanto profissional e para a nossa relação de cooperação e entreajuda. Refletíamos “sobre a ação” e “em ação” [tradução própria] (Harwood et al., 2013).

Outras das aprendizagens mais importantes, para mim, neste último contexto foi o **sentido de humor**. Pode até haver quem atribua pouco significado a este pormenor. Contudo, ao integrar este contexto, consegui comprovar que este é um fator essencial na construção da relação adulto-criança. “Admiro bastante a capacidade da L. de, utilizando uma expressão menos formal, «não fazer uma tempestade num copo de água». Muitas vezes, brinca com as situações e «desdramatiza-as», o que tem sido uma aprendizagem muito positiva e enriquecedora” (*excerto reflexão semanal 8*). Por vezes, nós adultos, esquecemo-nos de que também precisamos de brincar e que isso se torna positivo, por exemplo, nos momentos de gestão do grupo. Para além disso, terminei esta PPS convicta de que este sentido de humor nos possibilita estabelecer relações mais genuínas, sinceras e, mais estreitas com as crianças. Todos somos mais felizes em ambientes bem-humorados.

“Não digo que antes fosse uma pessoa pouco brincalhona e com falta de sentido de humor. Mas aqui acho que está um dos pontos-chave desta PPS. Como a L. (educadora) diz muitas vezes: “*nós adultos somos uns chatos*”. E é verdade: reclamamos de muitas coisas, algumas delas sem tanta importância

assim. Também nós precisamos de brincar e brincar com as crianças: nas conversas diárias, nos momentos mais individualizados, em grande grupo, etc. Acho que desde que interiorizei isto e procurei incluir esta perspectiva na minha prática me tornei melhor e mais feliz. Apesar de sempre achar que seria feliz nesta profissão, que sempre quis, julgo que a partir de agora vou ser efetivamente feliz (se continuar, espero eu, a manter esta postura).”

(Excerto de reflexão semanal 15, 16 a 20 de janeiro de 2017)

De uma forma geral, considero que tenho bem definidos os princípios e fundamentos que regem a minha prática e que pretendo que me acompanhem enquanto profissional, conforme se constatará no término deste documento. Contudo, estou absolutamente ciente de que a construção da profissionalidade, do *habitus* é influenciada por todos os que coexistem numa relação de interdependência (Setton, 2002 citado por Luís et al., 2015), pelos “contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional” (Bottero, 2004, citado por Sarmiento, 2015, p.73). Tal como Delors et al. (2001) citados por Silva e Pereira (2011) referem, a bagagem de conhecimentos não atinge capacidade total na juventude, pois a evolução do mundo exige uma atualização contínua de saberes e formas de pensar e ver o mundo. De acordo com os mesmos autores “é necessário olhar para o prolongamento da educação e formação ao longo da vida” (Silva & Pereira, 2011, p.547). É, neste sentido, que defendo convictamente que a educação de infância e a vida em nada se dissociam. Bem pelo contrário. Elas caminham de braços dados, lado a lado, uma vez que, a educação de infância – e a nossa profissionalidade educativa – deverá acompanhar a vida, os seus avanços e recuos. E o inverso também terá que ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta PPS ajudou-me a melhor compreender que me identifico com a ideia apresentada por Cosme e Trindade (2003) citados por Marinho (2012) que aponta o educador como “co-piloto ... alguém que estimula, apoia e organiza a relação dos alunos com o saber” (p. 84). A imersão no contexto permitiu-me compreender que, de facto, é esta a perspetiva que tenho enquanto futura educadora de infância e que pretendo adotar futuramente, uma vez que me entendo como um suporte para as crianças.

Nesta linha de pensamento, devo, ainda, confessar que concordo com Oliveira-Formosinho (2013) que “o desenvolvimento é lento, requer tempo mas este só por si, pelo mero passar no relógio, não produz desenvolvimento” (p.87). Por esse motivo, o educador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois detém conhecimentos que o tornam competente para estimular e apoiar a criança. Atualmente as crianças passam grande parte do dia nas instituições de educação de infância, pelo que os profissionais lhes devem proporcionar as melhores condições para aprenderem e para se construírem como pessoas individuais, mas, também, como parte integrante de um grupo.

Posto isto, considero que todas as experiências que tive ao longo da formação inicial foram fundamentais, para que me pudesse definir enquanto educadora de infância. Os valores e princípios que defendo vão ao encontro da minha formação pessoal, mas, também, das aprendizagens adquiridas, tanto a nível teórico, como prático. De um modo geral, posso dizer que me revejo bastante nos princípios preconizados pelo MEM. Contudo, julgo que tal também se deve ao facto de considerar que os estagiários são influenciados pelos modelos que observam na prática, ainda para mais se os considerarem como positivos, tal como eu considero os princípios propostos por este modelo. A influência que o contacto com a prática pedagógica da educadora que me acompanhou ao longo destas semanas na minha formação como profissional torna-se explícita quando, por exemplo, ao analisar os dados recolhidos na investigação, se constatou que tanto eu como a educadora tínhamos posturas muito semelhantes nos momentos de grande grupo. Não obstante, devo confessar que também a partilha constante de opiniões ajudaram a modelar a minha postura relativa à profissão – os comentários da cooperante às minhas reflexões, por exemplo, ajudavam-me a aprofundar os meus pensamentos e serviam de incentivo à prática. Progredia com esses comentários, ao mesmo passo que via a minha ação ser reconhecida e valorizada e sentia que estas reflexões eram úteis também para a cooperante.

Um dos aspetos a destacar ao longo do mestrado foi o contacto com a investigação. Esta ponte entre a teoria e a prática tornou-se mais interessante para mim do que alguma vez pensei. Demo (2000) citado por Ponte (2008) aponta a investigação como um reforço da competência profissional do educador, isto é, uma forma para lidar com problemas que possam surgir. Concordo plenamente com o autor, uma vez que nos dois contextos de estágio existiram sempre problemáticas que me fizeram questionar vários aspetos do desenvolvimento das crianças e da prática do educador, pelo que fez todo o sentido assumir uma postura investigativa. Em creche, considero que a investigação sobre as interações dos bebés foi um dos grandes desafios que guardo da formação. Todo o processo foi desafiante e interessante e permitiu olhar para os bebés com quem desenvolvi a prática “com outros olhos”. Relativamente a JI, foi frustrante, mas enriquecedor analisar a minha postura e da educadora criticamente. Percebi, que nem sempre conseguimos ser o que idealizamos como sendo o “educador perfeito”, mas que, acima de tudo, podemos (e devemos!) refletir sobre a nossa prática e perceber a sua influência nas crianças. Uma das grandes aprendizagens que retirei da formação, a par de tudo o que foi proferido ao longo deste documento, prende-se com a importância da escuta. Concordo plenamente com Rinaldi (2006) citado por Lino (2013) que “o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar” (p.127). Aprendi efetivamente a escutar o outro, sejam as crianças, as famílias ou os colegas de profissão. E esta é, sem qualquer margem para dúvidas, uma das maiores aprendizagens que retiro desta PPS e que levo para a minha vida (profissional e pessoal) futura.

Sempre estive consciente de que era esta a profissão que queria abraçar. Na verdade, julgo que sempre me revi neste testemunho de um educador:

My dream.... Education for everyone ... I'd like all the kids to know that they are loved. I'd like every child at this school to know that they're loved, that's why they're here. We are always here during the day for them, not for other things. (p.10-11)

É assim que vejo esta profissão e é assim que pretendo encará-la ao longo da minha carreira. Ver a educação como um veículo para um mundo mais coeso e melhor, onde impere a felicidade que tanto me caracteriza como educadora de infância e que eu espere que seja suficiente para contagiar todas as crianças e profissionais que me rodeiam e que, por conseguinte, me ajude a tornar este mundo num local mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. (Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho: Braga).
- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *PERSPECTIVA*, 32(3), 1127–1143.
- 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: Porto Editora.
- Alcaide, C., & Ballesté, I. (2015). Como as crianças são discriminadas no uso dos seus direitos. In D. Kutsar & H. Warming (Eds.), *Crianças e não discriminação: Um manual interdisciplinar* (pp. 214–227). Estónia: CREAN.
- Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2(XXXIII), 173–186.
- Anderson, C. (2000). Challenges to Science Teacher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Barbosa, A. F. M. (2015). *O papel de crianças e adultos no desenvolvimento de um Trabalho de projeto: relato de um caso*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132–138.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*,

VIII(1), 13–34.

- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 78–96). Viseu: Psicosoma.
- Costa, A. R. R. (2011). *Adaptação da criança à escola - Estratégias e desafios na Educação-Pré Escolar*. (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa). Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana Rita Costa - MSP.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2234/1/Ana%20Rita%20Costa%20-%20MSP.pdf)
- Costa, E. V., & Lyra, M. C. D. P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 15(3), 637–647.
- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In *Actas do XIV Colóquio AFIRSE* (pp. 1–12).
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto) Consultado em [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1232/10/Parte II - Metodologia da investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 35–52.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S. (2004). Os direitos da criança no contexto das Instituições democráticas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A criança na sociedade contemporânea*. (p. 22–43.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*»– *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2007). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21–39). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5–12.
- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. C. & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 9–24). Porto: Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista Da Educação*, XVI(1), 5–20.
- Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D., & Buxton, J. (2012). Climbing the “ladder of Participation”: Engaging Experiential Youth in a Participatory Research Project. *Canadian Public Health Association*, 103(4), 288–292.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-

- Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47–81). Porto: Porto Editora.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12.
- Hart, R. a. (1992). Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship. *Unicef: Innocenti Essays*, 4, 1–39.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M.-L. (2013). “It”’s more than care’: Early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(1), 4–17.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators’ perceptions of facilitating children’s participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94.
- Kantor, R., Green, J., Bradley, M., & Lin, L. (1992). The construction of Schooled Discourse Repertoires: An Interactional Sociolinguistic Perspective on Learning to Talk in Preschool. *Linguistics and Education*, 4, 131–172.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landsdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos Sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36.
- Lima, T. de O. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma*

práxis de participação (4ª ed, pp. 109–140). Porto: Porto Editora.

- 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.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Porto Alegre: Artmed.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *LUMEN*, 21(2), 79–90.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, A., & Carmona, M. . (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268–282). Viseu: Psicosoma.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a Ser Educador de Infância: Entre a Teoria e a Prática. *XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: Um Novo Paradigma Para Investigar E Intervir Em Educação?*, 1–11.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação Profissionais Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed, pp. 141–160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed, pp. 61–108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed, pp. 25–60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das Educadoras: As perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55–74). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 305–319). Viseu: Psicosoma.
- Pires, J. (1994). Trabalho de projecto. *O Professor*, 40, 20–25.
- 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. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M. . Cardona & C. . Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicosoma.
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar E Educacional*, 20(2), 357–366.
- 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* (1ª ed., pp. 144–160). Amadora: Texto Editora.
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 14(15), 123–137.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 25–29.
- Royal, D. W. (1996). *Portrait of a traditional educator*. University of Toronto.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador. *Escola Moderna*, 34, 5–17.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30–33.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Eds.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 69–86). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: 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). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21.
- Soares, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos - Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (1ª ed., pp. 135–161). Porto: Edições Asa.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância:

- uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193–223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children’s Sociodramatic Play. *Early Childhood Educ*, 43, 99–107.
- Stanton-chapman, T. L., & Hadden, D. S. (2011). Encouraging Peer Interactions in Preschool Classrooms: The Role of the Teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17–28.
- Stephen, C. (2010). Pedagogy: The silent partner in early years learning. *Early Years*, 30(1), 15–28.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137–166.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5–12.
- Vala, A., & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6, 56–63.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (13^a ed). Porto: Aforntamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). Uma pedagogia de fronteira para a educação de infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *A educação de infância no cruzamento de fronteiras* (pp. 55–67). Lisboa: Texto Editores.
- Winck, O., Triches, I., Rezende, C., Machado, W., Silva, L., & Triches, N. (2009).

Fundamentos Filosóficos Da Educação. Batel: IESDE Brasil.

ANEXOS