



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**INTERAÇÃO POSITIVA ENTRE PARES:
Contributos das crianças para a resolução de problemas**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PEDRO GARCIA DUARTE
JULHO 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**INTERAÇÃO POSITIVA ENTRE PARES:
Contributos das crianças para a resolução de problemas.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da Professora Ana Simões

**PEDRO GARCIA DUARTE
JULHO 2014**

*Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma colina,
Sê um arbusto no vale mas sê
O melhor arbusto à margem do regato.
Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.
Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva
E dá alegria a algum caminho.*

*Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
Mas sê o melhor no que quer que sejas.*

Pablo Neruda

Agradecimentos

À Alda, a mãe irrepreensível, presente na sua sensibilidade, calma e disponibilidade, que nunca se deixou calar pela contrariedade, que tinha sempre a palavra certa no momento certo. A ti, te devo uma vida.

Ao Manuel, o pai dedicado na transmissão de valores que fazem de mim, hoje, um cidadão consciente dos seus atos, mas, mais importante, das suas escolhas. A ti, te devo a exploração de novos caminhos.

À Catarina, que escolheu esperar e apoiar-me a subir todos estes degraus. Sem ti, muito do que fiz, muito do que alcancei, não teria sido possível. A ti, te devo o amor.

Aos irmãos e irmã, cujo incentivo em singrar na profissão de educação de infância sempre prevaleceu. A vós, vos devo a alegria.

Às sobrinhas, que foram sempre um porto de carinho e amizade, que me consolidaram a vontade de ser educador de infância. A vós, vos devo a força.

Às orientadoras cooperantes, que, apesar do pouco tempo, transmitiram valiosos contributos e estratégias para encarar os desafios da profissão com positivismo e segurança. A vós, vos devo a experiência.

À professora Ana Simões, supervisora incansável na valorização do *eu* e no incentivo à realização de um trabalho coeso e coerente, com toda a boa disposição e profissionalismo que irradiava. A si, lhe devo o meu sucesso.

À Clementina, à Joana, à Ana, à Rita, à Marta e à Laura, pessoas que caminharam comigo desde o início deste pequeno percurso e que abrilhantaram um pouco as noites passadas na ESELx. A vós, vos devo os risos.

À Patrícia, à Joana e à Catarina, por me terem acompanhado neste curto ano. A vós, vos devo o apoio.

A todos aqueles que, de um modo direto ou indireto, se cruzaram neste longo percurso e que, agora, os revejo no meu ser, na minha *estranha forma de vida*.

Aos meus bebés da Creche, que muita saudade me deixaram. Aos “meus pequenos” do JI, que me ajudaram a ser o que sou hoje. A vós, vos devo a paixão pela profissão.

Um obrigado!

Resumo

Sendo este um relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende-se analisar e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida ao longo de cinco meses em dois contextos educativos: Creche e Jardim de Infância. Abrangendo crianças com idades distintas, importa compreender as diferenças que um educador de infância deve esperar, estabelecendo uma linha de diferenciação pedagógica relacionada com ambos os contextos e adequando as suas práticas às necessidades desenvolvimentais evidenciadas pelas crianças.

Dos muitos focos de interesse emergentes durante o período de estágio, um dos aspetos mais relevantes incidiu sobre a interação positiva entre pares, contributos das crianças para a resolução de problemas, com o intuito de compreender quais as implicações que a resolução de problemas entre pares de crianças podem ter no seu desenvolvimento, refletindo sobre o modo como o educador de infância deve atuar perante estes momentos de aprendizagem conjunta.

De um modo sucinto, conclui-se que a contribuição das crianças para a resolução de problemas pode ter impacto no seu desenvolvimento, quer ao nível das competências sociais, quer ao nível das capacidades cognitivas.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Interação positiva entre pares; Resolução de problemas.

Abstract

Since this is a Supervised Professional Practice report from Masters in Preschool Education, it is intended to analyse and reflect on pedagogical action developed over five months in two educational contexts: Nursery and Kindergarten. Covering children with different ages, is important to understand the differences that an early kindergarten teacher should expect, establishing a line of pedagogical differentiation related to both contexts and adapting their practices to the developmental needs highlighted by the children.

From the many outbreaks of emergent interest during the probationary period, one of the most relevant aspects focused on positive peer interaction, contributions of children to solve problems in order to understand what implications problems resolution between pairs of children may have in its development, reflecting on how the kindergarten teacher must act before these moments of learning together.

Briefly stated, it is concluded that the contribution of children to solve problems can have an impact on their development, both in terms of social skills, both in terms of cognitive skills.

Keywords: Childhood Education; Positive Peer Interaction; Problem solving.

Índice Geral

Introdução.....	1
CAPÍTULO 1. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos	3
1.1. O meio envolvente.....	3
1.2. Os contextos socioeducativos	3
1.3. As equipas educativas.....	5
1.4. A família das crianças.....	6
1.5. Os grupos de crianças	7
1.6. As intenções educativas e os princípios orientadores das educadoras...	9
1.7. Organização dos espaços e dos materiais	11
1.8. As rotinas diárias	12
CAPÍTULO 2. As intenções para a ação pedagógica... ..	13
2.1. No contexto de Creche	13
2.2. No contexto de Jardim de Infância.....	14
CAPÍTULO 3. Reflexão sobre a ação pedagógica	16
3.1. A observação e planificação	16
3.2. A ação	18
3.2.1. As interações com os atores educativos	18
3.2.2. O ambiente educativo: espaços e tempos.....	21
3.2.3. A relação com as famílias	23
3.3. A avaliação	26
CAPÍTULO 4. Interação positiva entre pares: contributos das crianças para a resolução de problemas.	29
4.1. A importância da dimensão social no desenvolvimento da criança	31

4.2. O roteiro metodológico	34
4.3. A ação em torno da problemática	35
Considerações finais.....	42
Referências.....	47

Índice de Figuras

Figura 1. Lara e Gonçalo – Atividade 1 (Resolução de problemas)	37
Figura 2. Rodrigo e Joana – Atividade 1 (Resolução de problemas).....	38
Figura 3. Gonçalo e Carolina – Atividade 2 (Resolução de problemas)	39
Figura 4. Organograma do Agrupamento de Escolas Oriente. Dados recolhidos através do PEA (triénio 2012-2015).....	56
Figura 5. Planta da sala azul (contexto de Creche)	70
Figura 6. Planta da sala dois (contexto de JI)	72
Figura 7. Planta da sala azul reestruturada (contexto de Creche).....	688

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos contextos socioeducativos	53
Quadro 2. Perfil Etário das famílias do contexto de Creche	58
Quadro 3. Perfil Etário das famílias do contexto de JI	58
Quadro 4. Relação das nacionalidades das famílias das crianças do contexto de Creche.....	60
Quadro 5. Relação das nacionalidades das famílias das crianças do contexto de JI...60	
Quadro 6. Relação das habilitações escolares com o sexo biológico do contexto de Creche.....	62
Quadro 7. Relação das habilitações escolares com o sexo biológico do contexto de JI	62
Quadro 8. Relação das profissões das famílias das crianças do contexto de JI.....	64
Quadro 9. Relação das crianças do contexto de Creche	66
Quadro 10. Relação das crianças do contexto de JI	68
Quadro 11. Rotinas diárias do grupo de contexto de Creche	74
Quadro 12. Rotinas diárias do grupo de contexto de JI	74

Índice de Anexos

Anexo 1. Caracterização dos contextos socioeducativos	52
Anexo 2. Organograma do Agrupamento Oriente	55
Anexo 3. Idades das famílias das crianças	57
Anexo 4. Nacionalidades das famílias das crianças	59
Anexo 5. Habilitações escolares das famílias dos contextos da PPS	61
Anexo 6. Relação das profissões das famílias das crianças do contexto de JI	63
Anexo 7. Relação das crianças do contexto de Creche.....	65
Anexo 8. Relação das crianças do contexto de JI.....	67
Anexo 9. Planta da sala azul (contexto de Creche)	69
Anexo 10. Planta da sala dois (contexto de JI)	71
Anexo 11. Rotinas Diárias.....	73
Anexo 12. Portefólio da PPS em Creche.....	75
Anexo 13. Portefólio da PPS em JI.....	234
Anexo 14. Reestruturação da planta da sala azul (contexto de Creche).....	687

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
DEB	Departamento de Educação Básica
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCI	Projeto Curricular Integrado
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PTT	Plano de Trabalho de Turma
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Introdução

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Assembleia da República, 1997, p.670).

O jardim de infância é um lugar onde, todos os dias, a magia acontece. Ao deixarmos a criança ser quem realmente é, afastando-nos das visões tradicionalistas da pedagogia, centradas no adulto, damos oportunidade para esta se descobrir e se questionar a si e ao mundo. Dar espaço para a emergência dos interesses e necessidades da criança para o ambiente educativo é dar mais significado às suas aprendizagens.

A menção a tais ideais pedagógicos não pode ser realizada sem fazer referência ao pedagogo John Dewey, associado ao movimento da escola nova, que colocava a criança no centro da acção pedagógica do adulto, conferindo a este um papel de orientador no processo de descoberta e aprendizagem da criança (Zanatta, 2012).

Segundo Vasconcelos (2007), “o jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania” (p.113), promovendo valores sociais como o respeito pelo outro, a tolerância pela diferença, a partilha e atribuição de responsabilidades conjuntas, entre outros.

Neste sentido, a Prática Profissional Supervisionada decorreu em dois contextos distintos, mas onde os ideais pedagógicos convergem na perspectiva de que a criança é um ser ativo e competente, com interesses próprios e necessidades que devem ser tidas em consideração nas práticas dos educadores de infância, promovendo e incentivando a participação desta no seu processo de desenvolvimento, resultando numa atribuição de maior significado às suas aprendizagens.

Tendo decorrido a PPS nos contextos de Creche e Jardim de Infância, importa compreender que os grupos diferem nas suas características, conjugando o fator social e o seu seio familiar como parte integrante das vivências de cada criança, tornando-a num indivíduo único.

Em primeiro lugar, é fundamental referir a confidencialidade de ambos os contextos, respeitando o princípio ético de direito à privacidade de cada um dos atores educativos envolvidos neste meu processo de formação. Desta forma, os estabelecimentos onde decorreu a PPS não serão identificados, bem como o seu meio envolvente próximo, as equipas educativas, as famílias e, por fim, as crianças, cujos nomes foram codificados da seguinte forma: no contexto de Creche, os nomes das crianças foram substituídos por diminutivos, por estas ainda não saberem comunicar por meio de palavras; já no contexto de JI, considere eticamente correto envolver as crianças na escolha de um nome fictício.

Por razões de sistematização e organização da informação, o contexto de Creche poderá surgir como sala azul e o contexto de JI como sala dois.

Assim, o presente relatório inicia-se com uma breve caracterização dos dois contextos socioeducativos, identificando os aspetos mais relevantes para a PPS.

Seguidamente, surgem as intenções educativas que orientaram a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, fundamentando-se nos dados caracterizados no primeiro capítulo.

O terceiro capítulo prende-se com a ação desenvolvida durante a PPS, numa perspetiva de análise reflexiva das decisões tomadas, do caminho percorrido e das evidências constatadas.

É no quarto capítulo que surge a problemática que dá o título ao presente relatório. Começando com uma breve contextualização da sua emergência, e sustentando a temática da interação positiva entre pares através de um referencial teórico pertinente e atualizado, proceder-se-á à análise e reflexão dos resultados e evidências obtidos/as durante a PPS e de que forma pode esta problemática interferir no desenvolvimento das crianças.

Por fim, pretende-se com o quarto, e último, capítulo seguir uma perspetiva autorreflexiva sobre o impacto que a minha intervenção teve em ambos os contextos e em mim próprio, refletindo sobre o modo como esta experiência profissional contribuiu para a construção da minha identidade, enquanto futuro educador de infância.

O JI não é meramente um espaço dedicado à infância que existe apenas para apoiar a vida profissional das famílias; de acordo com Ferreira (2004), "(...) é também nas instituições e/ou na acção social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem, jogam e negoceiam" (p.19).

CAPÍTULO 1. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos

Um contexto educativo é formado por pessoas com culturas, formas de pensar e hábitos diferentes, fortemente influenciadas pelas experiências que foram vivendo ao longo da vida. Tal como Coelho (2007) afirma, cada instituição tem um “lugar e tempo únicos” (p.5), sendo os contextos influenciados pela participação dos demais intervenientes, construindo, assim, um espaço de interações único e distinto de todos os outros.

Desta forma, importa caracterizar as organizações onde decorreu a PPS uma vez que, por um lado, estas possuem especificidades de atuação que se adaptam às necessidades e interesses do contexto em que se inserem, e, por outro, possuem uma cultura intrínseca a um nível macro, comum à sua tipologia de oferta educativa.

A PPS em Creche decorreu num estabelecimento pertencente a uma organização sem fins lucrativos e a PPS em JI numa Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância.

1.1. O meio envolvente

A Creche situa-se numa área do concelho de Lisboa de fácil acesso, com uma boa cobertura de transportes públicos. Para além disso, a oferta de serviços e comércio na área envolvente é bastante diversificada.

O Jardim de Infância também se situa no concelho de Lisboa, numa zona maioritariamente habitacional e com alguns espaços verdes. O acesso ao estabelecimento é fácil tanto para quem se desloca em viatura particular como em transportes públicos. Na área envolvente existem diversos serviços e comércio.

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), o “meio social envolvente” (p.33) influencia a educação das crianças, quer seja pela diversidade cultural existente, quer pelos recursos disponíveis que podem contribuir para a ação pedagógica do educador de infância.

1.2. Os contextos socioeducativos

Segundo Ferreira (2004), importa “reconhecer o JI como uma estrutura social, ou seja, como uma instituição destinada à educação organizada da infância” (p.79),

constituída por regras sociais e atores educativos, cuja interação está relacionada com as suas opções, crenças, vivências e hábitos.

Inserindo-se a **Creche** numa vasta rede que contempla diversas ofertas de serviço à população, é fundamental encarar o estabelecimento como uma organização que se rege por princípios comuns à sua tipologia, mas que não descarta a especificidade da sua população-alvo, socioeconomicamente desfavorecida, ou do meio envolvente. Deste modo, é prestada uma resposta ao nível da creche e JI (ver anexo 1, p.53), tendo a primeira valência uma maior expressividade devido à falta de oferta na rede pública.

Sendo o edifício do contexto de Creche antigo, as suas janelas remontam ao estilo arquitetónico da época, concedendo às várias salas uma boa fonte de iluminação natural. Tal como referido no anexo 1 (p.53), desde sempre que o edifício é utilizado para o acolhimento de crianças mais pequenas. A organização e disposição dos materiais favorecem a segurança das crianças, ao mesmo tempo que tornam o espaço mais acolhedor para quem o frequenta.

Os recursos humanos da Creche são diversificados, existindo uma boa componente de apoio à família na área da ação social (ver anexo 1 com a dimensão organizacional, p.53).

Relativamente ao **contexto de JI**, o edifício possui cerca de 40 anos e integra-se no Agrupamento Oriente (ver anexo 1, p.53). Desta forma, existe uma continuidade vertical para a maioria das crianças que se inserem no Agrupamento e que é tida em conta nas intenções pedagógicas dos docentes, através da articulação existente entre os diferentes níveis de ensino.

O agrupamento possui um Conselho Geral, um Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo, com todos os respetivos intervenientes (ver anexo 2 com organograma do Agrupamento Oriente, p.56).

A diversidade de idades verificada dentro do espaço escolar justifica uma gestão dos espaços (sala da biblioteca e informática e recreio) e materiais (utilizados para a expressão físico-motora, por exemplo) em função das duas valências abrangidas e suas rotinas (ver anexo 1 com dados sobre o estabelecimento, p.53). Geralmente, o contexto de JI está separado do 1º CEB no recreio. Porém, quando as condições climatéricas não permitem a frequência do espaço exterior, torna-se necessário proceder a uma reorganização do espaço, com o ginásio polivalente a ser utilizado para tal efeito por todas as crianças.

As salas do contexto de JI possuem uma parede composta exclusivamente por vidros, dispensando frequentemente o recurso à luz artificial, e apresentam a mesma estrutura (ao nível da construção do espaço), cada uma com uma porta para o ginásio polivalente e para o recreio exterior. Saliente-se que apenas existe uma casa de banho de apoio a esta valência, exigindo uma gestão e articulação adequadas das rotinas dos quatro grupos.

Com efeito, os dois contextos socioeducativos caracterizados evidenciam dimensões organizacionais e jurídicas distintas, derivadas da sua tipologia educativa, como da realidade a que prestam serviço. Consequentemente, as respostas educativas dever-se-ão adaptar ao contexto, assegurando “a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar (...) as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (ME/DEB, 1997, p.23).

1.3. As equipas educativas

A equipa educativa da sala azul da **PPS em Creche** é composta por uma Educadora, no ativo há cerca de oito anos e duas Auxiliares de Educação, com idades distintas. Estes três elementos formam uma equipa coesa, estável, comunicativa e harmoniosa, em que cada uma possui o seu espaço para participar nas dinâmicas e rotinas do grupo.

Relativamente à equipa educativa do **contexto de JI**, a orientadora cooperante exerce as suas funções na rede pública desde sempre, há cerca de trinta e cinco anos. No entanto, existem apenas três Assistentes Operacionais para as quatro salas de atividades, levando a que as educadoras se encontrem muitas vezes sem o apoio presencial de outro adulto. Neste sentido, o estabelecimento implementou um sistema de rotatividade, dando oportunidade por igual às quatro educadoras no que compete à permanência de uma AO na sua sala. Quando tal se verifica, existe um sentimento de respeito e de harmonia entre ambas, com a AO a desempenhar um papel importante na gestão das rotinas ou na preparação de atividades a dinamizar pela orientadora cooperante.

No fundo, o papel dos adultos num contexto educativo passa por “criar coesão, integração social, solidariedades e reconhecimento interpessoais” (Ferreira, 2004, p.79), contribuindo para um ambiente harmonioso para todos os que nele participam e intervêm.

1.4. A família das crianças

Segundo Ferreira (2004), o JI e a família são duas “instituições [vistas] como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida [da criança] quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (p.65), não se devendo sobrepor, mas sim estabelecer uma relação de complementaridade, cooperação e comunicação.

As idades das famílias do grupo da **sala azul** situavam-se, maioritariamente, entre os 20-30 anos, com uma maior presença de mães com idades compreendidas no mesmo intervalo (ver anexo 3 com idades das famílias, p.58).

Relativamente às nacionalidades (ver anexo 4, p.60), apesar de mais de metade dos pais terem origem portuguesa, é fundamental considerar as restantes nacionalidades como um fator de multiculturalidade, respeitando a diferença cultural, os respetivos valores, hábitos, crenças, entre outros aspetos essenciais, numa perspetiva inclusiva e de respeito perante as várias etnias.

Quanto às habilitações escolares, verificou-se uma predominância de pais com o 3º CEB e Secundário completos, enquanto as mães apresentavam um maior número de 3º CEB e Licenciatura completos (ver anexo 5, p.62). No entanto, os dados obtidos reportam alguma preocupação na educação das famílias, visto que a maioria não tinha completado o ensino secundário.

Em relação às profissões, os únicos dados disponíveis reportavam à situação laboral das famílias, com doze pais no ativo, sete desempregados, quatro estudantes e três em situação desconhecida. Tal facto aponta que aproximadamente cinquenta por cento (50%) dos pais não tinham uma fonte de rendimento salarial, gerando algumas fragilidades económicas, como se foi constatando ao longo da PPS.

Relativamente à tipologia do agregado familiar, seis famílias eram nucleares, três monoparentais e quatro monoparentais agregadas. Deste modo, é possível concluir que mais de metade das crianças do grupo vivia apenas com um dos progenitores.

Já no **contexto de JI**, as idades encontravam-se entre os 20 e os 55 anos de idade e a generalidade dos pais tinha nacionalidade portuguesa (ver anexo 3, p.58). Contudo, tal como no contexto de creche, foi fundamental considerar a diversidade de culturas e hábitos, ainda que essa diversidade não fosse tão expressiva, sendo essencial promover estratégias de integração e inclusão da família venezuelana.

As habilitações escolares dos pais eram bastantes diversificadas, com predominância de pais licenciados (ver anexo 5, p.62), refletindo-se, de certa forma, na multiplicidade de profissões das famílias (ver anexo 6, p.64). No que concerne à respetiva situação laboral, quinze pais estavam empregados e cinco desempregados. No que respeita às mães, doze estavam empregadas e oito desempregadas.

Quanto à tipologia do agregado familiar, treze eram de estrutura nuclear, seis monoparentais, permanecendo as crianças com a respetiva mãe, e uma criança vivia com os seus avós maternos.

A participação dos pais no contexto não era tão visível, uma vez que estes deixavam os seus filhos no portão do estabelecimento, encarregues às AO. Estes apenas entravam quando se reuniam com a educadora ou quando o estabelecimento dinamizava eventos/atividades em épocas festivas (e.g.: o carnaval, o dia do pai, a festa de final de ano, entre outros).

1.5. Os grupos de crianças

O grupo de **Creche** era constituído por treze crianças, com idades compreendidas entre os 16 e os 23 meses, sendo cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino (ver anexo 7, p.66). Neste sentido, toda a prática baseou-se maioritariamente na exploração das sensações, no conhecimento do mundo em redor, incluindo as interações sociais, e no afeto, através da consolidação da identidade pessoal da criança, do crescente desenvolvimento da sua independência e autonomia e do conhecimento simbólico (Coelho, 2004).

A educadora levou luzes de natal e começou a montá-las. Após estarem montadas, ligou-as e escureceu a sala, ficando tudo escuro, apenas com as luzes. As crianças pararam o que estavam a fazer e viraram-se para as luzes, espantadas. Quando as luzes se apagavam ficavam admiradas; quando se voltavam a ligar ficavam contentes. (Nota de campo de 11 de dezembro de 2013).

Deste grupo de treze crianças, cinco já tinham frequentado o estabelecimento no passado ano letivo e uma era proveniente de outro contexto. As restantes sete nunca tinham frequentado qualquer contexto formal de educação.

As diferenças dentro do grupo, apesar da criança mais velha ter nascido em janeiro de 2012 e a mais nova em agosto do mesmo ano, eram bastante acentuadas, não ao nível motor, pois a marcha já se encontrava desenvolvida, mas relativamente ao desenvolvimento linguístico, à coordenação psicomotora e aos modos de interação

com o meio envolvente. Tal como Portugal (2008) salienta, existe uma “interligação de dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais, de cidadania, etc.” (p.44), tornando-se a aprendizagem num “processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.” (p.45).

As suas interações baseavam-se na verbalização de sons ou mobilizando o primeiro nome da pessoa que pretendiam chamar. Entre si, as crianças iam começando a interagir durante os momentos de exploração livre ou nas brincadeiras, apesar de, momentaneamente, surgirem conflitos derivados da partilha de objetos. Todas as crianças se relacionavam bem com a equipa educativa, ainda que de modos diversificados: algumas verbalizando mais as suas intenções ou vontades e outras comunicando maioritariamente por meio de gestos ou sons.

Relativamente à alimentação, a maioria das crianças já se conseguia alimentar sem a intervenção permanente de um adulto, necessitando de auxílio somente no final de cada refeição.

Em relação ao **contexto de JI**, o grupo era composto por vinte crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (ver anexo 8 com relação das crianças, p.68). Neste caso, confluindo com os objetivos pedagógicos definidos nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é necessário “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática” (p.15), “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p.16), proporcionar situações de resolução de problemas, entre outros.

Das vinte crianças, nove já frequentavam o estabelecimento há, pelo menos, um ano, seis eram provenientes de outras instituições (sendo uma delas oriunda da Venezuela) e outras cinco nunca tinham frequentado qualquer contexto de educação formal até ao presente ano letivo.

Existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, tendo-lhe sido diagnosticada hiperatividade. Para além disso, existiam outras crianças que, segundo conversa informal com a educadora cooperante e constatação ao longo da PPS em JI, apresentavam algumas dificuldades: dois gémeos, com três anos, manifestavam um grave atraso na linguagem, não conseguindo articular corretamente as palavras, o que dificultava a sua compreensão; uma criança com cinco anos apresentava dificuldades em se manter atenta e concentrada; e uma criança com quatro anos sofria de

hiperlaxidão ligamentar¹, apresentando dificuldades em tarefas de motricidade fina, para além de demonstrar um défice de concentração e atenção muito elevados, sendo necessário um estímulo permanente do adulto para que realizasse as atividades. Devendo tais situações ser alvo de um acompanhamento especial, de modo a não se refletirem no desenvolvimento das crianças no futuro, as mesmas não condicionaram fortemente as ações pedagógicas definidas mais adiante.

Na sua generalidade, as crianças colaboravam e participavam com facilidade nas atividades propostas, demonstrando curiosidade pelos mais diversos assuntos e muita disponibilidade para comunicarem. Apresentavam ainda uma elevada autonomia na gestão das rotinas diárias e uma forte capacidade de argumentação e negociação.

As crianças entram na sala e vão imediatamente buscar um jogo, sentando-se num lugar à sua escolha (geralmente, na sua cadeira habitual). (Nota de campo de 12 de fevereiro de 2014).

Por fim, a interação adulto-criança era feita de modo sereno e compreensivo, gerando-se um ambiente no qual ambas as partes eram ouvidas e respeitadas. Existia uma partilha constante de tarefas entre a orientadora cooperante e o grupo de crianças, atribuindo a estas um maior sentido de responsabilidade.

O grupo reúne-se novamente na área da reunião, onde é preenchido o mapa dos comportamentos. Uma criança segura nesse instrumento e vai chamando as crianças uma a uma, seguindo a ordem apresentada na tabela. No caso das crianças que apresentaram um comportamento menos positivo, era dada a oportunidade dos seus colegas exporem casos que sucederam ao longo do dia. (Nota de campo de 10 de fevereiro).

Deste modo, “o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais.” (Marques *et al.*, 2007, p.132), contribuindo para a valorização do eu da criança.

1.6. As intenções educativas e os princípios orientadores das educadoras

Tal como Amaral (2011) afirma, “promovendo uma comunicação constante e uma socialização permanente de modo a proporcionar um desenvolvimento equilibrado e adequado à criança, a creche deve propiciar actividades diversificadas

¹ De acordo com o PTT, trata-se de uma patologia marcada pela falta de colagénio nas articulações.

que favoreçam o contacto físico entre a criança e o adulto.” (p.39). É, assim, fundamental que a ação do educador promova o desenvolvimento pleno da criança, através de um ambiente facilitador, estimulante e seguro.

A orientadora cooperante da **sala azul**, bem como a restante equipa educativa, encontrava-se muitas das vezes entre as crianças, integrando-se nas suas brincadeiras e adicionando novas situações às mesmas. Neste aspeto, era dada relevância à resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento cognitivo da criança, e à exploração das sensações e dos materiais. Por outro lado, o afeto era uma das bases pedagógicas da orientadora cooperante, promovendo espaços e situações onde as crianças pudessem explorar os seus sentimentos e sentir-se seguras.

A educadora despoletou um momento de exploração. Colocou as cadeiras em fileira, viradas para lados opostos. Primeiro, deixou que as crianças se aproximassem e, depois, colocou um objeto para cativar a sua atenção (um "pau de chuva"). Aí já foi possível ver duas crianças a interagir, com o objetivo de irem buscar o objeto. Uma delas deu com esse objeto na cabeça de outro, o que provocou um conflito entre ambas, conflito esse ao qual a educadora teve de responder prontamente. (Nota de campo de 10 de dezembro de 2013)

Relativamente ao **contexto de JI**, o grupo estava organizado por idades, isto é, existia uma mesa para as crianças de três, quatro e cinco anos. Esta organização do grupo incidia, sobretudo, na proposta de atividades mais direcionadas às necessidades de cada idade. Contudo, eram estabelecidas interações nos momentos de atividade livre, em que o grupo tinha autonomia e liberdade para ocupar os vários espaços da sala. Por outro lado, a orientadora cooperante estabelecia uma relação pedagógica de qualidade com cada uma das crianças, quer nos momentos de grande grupo, quer nas atividades livres, promovendo a autonomia, bem-estar e desenvolvimento das crianças.

As intenções pedagógicas do PTT relacionavam-se com as três dimensões do PEA referidas no anexo 1 (p.53). Era dado enfoque às relações sociais, à construção do *eu* (sobretudo para as crianças de três anos) e à participação das crianças em projetos de interesse comum, por meio de uma pedagogia centrada na resolução de problemas, na cooperação e nas necessidades e interesses individuais. A orientadora cooperante baseava-se numa pedagogia dinâmica, desenvolvendo um currículo portador de significado para a criança. Para além disso, as responsabilidades sociais

eram, igualmente, um ponto fundamental no PTT, com a criança a desempenhar um papel ativo na estruturação da sala de atividades e na negociação de regras.

Assim, é possível concluir que as crianças desempenham “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.19), com ambas as orientadoras cooperantes a centrarem-se naquilo que as crianças sabem ou já experienciaram e a potenciarem novas situações que despertassem novas capacidades e/ou competências.

1.7. Organização dos espaços e dos materiais

Segundo Post e Hohmann (2004), “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade [à criança] (...), promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo de imediato.” (p.102). Ter estes fatores em consideração, e outros indicados por Post e Hohmann (2004, pp.102-113), permite oferecer conforto e segurança tanto para as crianças como para os adultos, ao mesmo tempo que as suas representações simbólicas do mundo se formam consoante as experiências que vão emergindo.

O espaço da **sala azul** era amplo, permitindo a livre circulação das crianças, bem como a consolidação da marcha, visto que a tinham adquirido há relativamente pouco tempo. A sala era composta por sete áreas de interesse adequadas às necessidades e nível de desenvolvimento das crianças (ver anexo 9 com planta da sala de Creche, p.70). A quantidade dos materiais à disposição era adequada, criando-se, desta forma, um equilíbrio entre a variedade de objetos existentes e a capacidade das crianças em explorarem todo o seu potencial. Para além disso, o grupo dispunha de liberdade para explorar o espaço e os materiais/recursos consoante os vários momentos da rotina diária, verificando-se, assim, a promoção da autonomia das crianças.

Quanto à **sala dois**, existiam seis áreas de interesse principais (ver anexo 10 com planta da sala de JI, p.72). A frequência dessas mesmas áreas era regulada por instrumentos e regras que geriam a permanência das crianças nos diversos espaços, existindo dois dísticos por cada área (que as crianças transportavam consigo), armazenados numa caixa de fácil acesso. Quer isto dizer que o grupo possuía autonomia suficiente para escolher o espaço onde pretendia brincar. Os materiais existentes nesses espaços estavam adequados às faixas etárias das crianças,

existindo vários tipos de objetos de construção e raciocínio lógico, vários *puzzles* e jogos, materiais do quotidiano (presentes na área do *faz de conta*), livros de vários estilos, entre outros.

Tal como as OCEPE (ME/DEB, 1997) salientam, o espaço é promotor de autonomia, permitindo às crianças escolher o que pretendem utilizar e para onde querem ir. Para além disso, este também “supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.” (ME/DEB, 1997, p.38). O papel do educador na gestão e organização do espaço e materiais deve subentender a qualidade destes e garantir a segurança e o bem-estar de todo o grupo.

1.8. As rotinas diárias

O dia-a-dia da **sala azul** encontrava-se adaptado às necessidades das crianças, com tempo para o acolhimento, reforço, atividades orientadas, espontâneas e/ou livres, higiene, almoço, repouso, entre outros momentos (ver anexo 11 sobre as rotinas diárias, p.74).

No **contexto de JI**, o dia-tipo estava igualmente estruturado de acordo com as necessidades do grupo, com tempo para o acolhimento, reforço, preenchimento dos mapas diários, atividades orientadas, entre outros momentos (ver anexo 11 sobre as rotinas diárias, p.74). A orientadora cooperante atribuía, por semana, uma tarefa a uma criança, conferindo-lhe responsabilidade pela execução e manutenção do espaço, bem como no preenchimento dos mapas associados à rotina diária. Deste modo, verificava-se um claro envolvimento do grupo nas dinâmicas e rotinas diárias da sua sala.

Post e Hohmann (2004) salientam a importância de uma rotina estruturada e organizada que permita às crianças tomarem conhecimento da sucessão dos vários momentos do dia, numa perspetiva securizante de um maior controlo emocional, possibilitando, desta forma, prever a situação seguinte e confortando a criança da separação da sua família. Por outro lado, é fundamental flexibilizar as rotinas diárias uma vez que o educador deve estar ciente da imprevisibilidade de cada dia.

CAPÍTULO 2. As intenções para a ação pedagógica...

Para qualquer intervenção pedagógica num contexto educativo é fundamental definir intenções para a ação pedagógica, de modo a sustentar e adequar o trabalho desenvolvido pelo adulto e responder às necessidades e interesses emergentes. De acordo com as OCEPE (ME/DEB, 1997), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p.25), através de um processo de observação, planeamento, ação e avaliação, adequando as práticas do educador de infância às necessidades das crianças.

Sustentando-se na perspetiva de que a criança deve desempenhar um papel ativo no seu processo de aprendizagem, as intenções definidas adiante situam-se no campo do socioconstrutivismo, em que a cultura e o contexto onde ocorre a aprendizagem são “determinantes na aquisição e construção do saber” (Rosa & Silva, 2010, p.49) e em que a interação social possui um papel estruturante na aprendizagem, através do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

A caracterização do contexto educativo permite identificar as especificidades de determinado estabelecimento, organização e/ou instituição. Deste modo, e através de uma análise reflexiva dos dados recolhidos, é possível traçar um plano de intervenção sustentado em finalidades pedagógicas.

2.1. No contexto de Creche

A inexistência de um currículo oficial ou até mesmo de orientações curriculares para o contexto de Creche obriga a considerar vários documentos que se foquem nesta valência. Neste aspeto, os princípios pedagógicos e as áreas de conteúdo das OCEPE (ME/DEB, 1997) podem adequar-se às crianças dos 0 aos 3 anos, visto este documento servir como uma orientação para o educador. Contudo, é igualmente importante considerar as experiências-chave referidas por Post e Hohmann (2004), associadas ao modelo pedagógico *HighScope*, uma vez que se encontram adequadas à faixa etária em questão e partem de um modelo construtivista.

“A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar” (Segurança Social, 2010, p.1), onde as

interações sociais tomam uma importância fundamental nas relações sociais com o meio envolvente. Partindo da premissa de que a criança é um ser único, com características que moldam o seu desenvolvimento, “bebés e crianças pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento.” (Segurança Social, 2010, p.1). Desta forma, sustentando-se na descoberta do *eu*, no respeito pelo outro e na descoberta do mundo, as intenções pedagógicas para a intervenção em contexto de Creche são:

- Promover uma interação harmoniosa e flexível entre pares, dando espaço à criança para se expressar;
- Promover valores sociais, tais como, o respeito, a tolerância e a aceitação perante a diferença e o desconhecido;
- Estimular o envolvimento das crianças através de atividades inovadoras e do seu interesse, dando enfoque à exploração sensorial;
- Estimular a capacidade de concentração das crianças por meio de momentos significativos, criativos e espontâneos.

Deste modo, é possível contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem e concentração, ao mesmo tempo que o envolvimento e bem-estar de cada uma das crianças emerge como um ponto crucial da minha prática pedagógica.

2.2. No contexto de Jardim de Infância

Ao definir intenções para a ação pedagógica no contexto de JI, é essencial ter como referencial as OCEPE (ME/DEB, 1997), que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (p.13).

No trabalho com as crianças, pretende-se que estas desenvolvam a capacidade de analisar e refletir sobre uma determinada situação, averiguando as causas e consequências de cada tomada de decisão, formando cidadãos conscientes e responsáveis. A eficiente comunicação que a orientadora cooperante estabelece com o grupo e a partilha de tarefas decorrente das suas interações permite aprofundar estas questões e atribuir à criança um papel ainda mais relevante no seu processo de aprendizagem. Um dos motores pedagógicos para esta intenção será a abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto, que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes.” (Vasconcelos, 2012, p.10).

Para além disso e com base na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, pretendo promover situações onde a criança se sinta mais e menos apta/capaz, levando-a a compreender que existem determinadas tarefas, ações e/ou competências onde o seu desempenho é melhor e outras onde sinta mais dificuldades. Posteriormente, o papel do adulto será fundamental para manter a motivação e empenho da criança na transformação dos seus limites em capacidades efetivas.

Tendo em consideração que os objetivos gerais pedagógicos da educação pré-escolar, definidos nas OCEPE (ME/DEB, 1997) passam por promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso da aprendizagem, estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, entre outros, as intenções educativas e as finalidades pedagógicas baseiam-se em:

- Envolver a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, dando-lhe voz para se poder expressar livremente;
- Desenvolver o sentido crítico da criança, proporcionando oportunidades de discussão, explicitação e fundamentação do seu pensamento;
- Proporcionar momentos de resolução de problemas, permitindo à criança vivenciar todo um processo lógico e coerente, com base na cooperação e interação ente pares;
- Promover contacto com as diversas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE por meio de momentos/atividades lúdicas e significativas.

Com efeito, sendo o grupo curioso e apresentando uma predisposição natural para criar momentos de discussão e partilha de vivências, pretendo atribuir a cada uma das crianças um papel fundamental tanto no seu processo de aprendizagem, como no meu processo de formação.

Assim, após identificadas as intenções educativas que orientaram a PPS em ambos os contextos, importa agora refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida.

CAPÍTULO 3. Reflexão sobre a ação pedagógica

Refletir é um processo fundamental na prática de um educador de infância: “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo.” (Marques *et al.*, 2007, p.130). Identificar os fatores que fragilizaram a ação do educador é ter a capacidade de olhar para si próprio através de uma postura crítico-reflexiva. Posteriormente, é essencial definir novos objetivos/estratégias/indicadores que levem a uma reformulação da prática, confrontando os resultados obtidos em cada situação.

Após definidas as intenções para a ação pedagógica, que serviram para orientar a minha prática, segue-se agora a reflexão de todo o processo vivido durante a PPS: como decorreu, que implicações na organização do espaço e na gestão do tempo, o desenvolvimento e implementação do currículo, a articulação com as famílias e a relação com a equipa educativa.

3.1. A observação e planificação

De modo a definir intenções educativas pertinentes e adequadas a ambos os contextos da PPS, foi necessário proceder à observação do grupo, das interações das crianças, das dinâmicas da sala, da equipa educativa e, paralelamente, analisar os documentos orientadores das práticas das orientadoras cooperantes, os instrumentos reguladores, os materiais, as rotinas e o espaço da sala de atividades.

Neste sentido, o processo de conhecimento do grupo baseou-se na observação participante (Latorre, 2003), desempenhando duas funções fundamentais para a minha intervenção: i) por um lado, procedi à observação das interações e dinâmicas dos atores educativos, numa perspetiva distanciada das situações, permitindo registar e refletir imediatamente sobre as mesmas; ii) por outro lado, a participação nas rotinas e dinâmicas da sala permitiu-me construir e sustentar uma relação sólida e emocionalmente equilibrada com as crianças, estabelecendo interações que permitiram conhecer melhor o grupo, mas que também possibilitavam a este conhecer o adulto que iria intervir nos próximos meses.

Durante a primeira semana em ambos os contextos da PPS, o envolvimento nas dinâmicas dos grupos foi-se estruturando progressivamente, à medida que as

crianças iam consolidando uma relação de confiança comigo. As interações com estas foram estabelecidas de um modo calmo e pouco intrusivo, de modo a que se acostumassem à minha presença de uma forma natural.

Senti-me integrado rapidamente no **contexto de Creche**, superando as minhas expectativas iniciais indevidamente fundamentadas nas idades das crianças:

Algumas crianças ficaram surpresas por me ver, não reagindo às minhas interações com elas. No entanto, outras começaram prontamente a interagir comigo, enquanto lhes era dado o reforço. (Nota de campo de 6 de janeiro de 2014).

A ausência de qualquer experiência profissional neste contexto levou a um sentimento de insegurança e desconforto durante os primeiros dias, por um lado, fruto da insuficiente componente teórica de abordagem à Creche e às necessidades expectáveis em crianças dos 0 aos 3 anos, e, por outro, devido à inexistência de um currículo ou orientações curriculares que apoiassem este processo de formação inicial.

Partindo do pressuposto de que a criança aprende na experimentação do meio envolvente, “tal implica que as práticas educativas forneçam oportunidades à criança para desenvolver e aprofundar o seu conhecimento comportamental, e progressivamente adquirir conhecimento simbólico através de oportunidades variadas para representar as suas experiências.” (Coelho, 2004, p.95). Quer isto dizer que as planificações deveriam comportar uma componente significativa de atividades sensoriais, numa perspetiva de exploração dos materiais e dos efeitos produzidos neles consoante a ação da criança.

Neste sentido, a planificação era construída e negociada com a orientadora cooperante, no intuito de desenvolver uma prática adequada às crianças e em conformidade com o Projeto Pedagógico.

Por outro lado, as crianças dos 0 aos 3 anos, por mais tenras que aparentem ser, possuem vontades, interesses e humores característicos e imprevisíveis, o que, por si só, se tornou num dos pilares da minha intervenção neste contexto, concretizando-se na flexibilização das planificações diárias e semanais.

Compreendi que é importante ter sempre um “plano B” preparado caso as condições não permitam realizar aquilo que estava planeado. Neste caso, a situação que se estava a gerar era completamente imprevisível. Por mais que queiramos, a creche é um lugar de imprevistos, de surpresas, de novidades, e não podemos esperar um dia igual ao anterior, pois as crianças têm as suas vontades, as suas atitudes, as suas disposições. (Reflexão diária de 17 de janeiro de 2014).

Já no **contexto de JI**, o facto de as crianças comunicarem fluentemente com os adultos e de exporem rapidamente as suas dúvidas/questões facilitou a minha integração no grupo. Durante a primeira semana fui alvo de várias perguntas, às quais respondia calma e assertivamente, uma vez que era natural que as crianças demonstrassem intenção em me conhecer melhor. Nisto, senti-me integrado pelo grupo logo na primeira semana.

A Stefani escolheu um jogo que a educadora considera difícil para o grupo, sendo necessário acompanhamento de um adulto de modo a explicar os objetivos (...). A educadora cooperante sugeriu que eu acompanhasse a Stefani e lhe explicasse como se jogava. Rapidamente a criança compreendeu os objetivos e resolveu sem grande problema os desafios. (Nota de campo de 12 de fevereiro de 2014).

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (ME/DEB, 1997, p.26). Decorrida a semana de observação participante, dei início a um processo de planificação de todos os momentos previstos para a semana que se seguia, em estreita comunicação e negociação com a orientadora cooperante. Progressivamente, esta foi-me conferindo maior espaço de flexibilização nas propostas educativas com o modo de organização e disposição do grupo/sala, ao mesmo tempo que se distanciava das planificações semanais e diárias.

Tal como Portugal (2009) refere, “a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (p.10).

No anexo 12 (pp.76-234), é possível consultar o Portefólio da PPS em Creche e no anexo 13 (pp.235-687), o Portefólio da PPS em JI, cujos documentos possuem as planificações detalhadas de todo o processo educativo.

3.2. A ação

A análise e a reflexão da ação pedagógica desenvolvidas em ambos os contextos da PPS dividem-se, agora, por áreas de intervenção que considero essenciais nas minhas práticas.

3.2.1. As interações com os atores educativos

A criança, quando chega ao JI, “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros (...). Aprende a

ser autónoma (...) e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.” (Vasconcelos, 2007, p.112). No fundo, o JI deve permitir que a criança seja ela própria, promovendo a sua participação no ambiente educativo e conferindo-lhe um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Portugal (s.d.), “na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (p.5), quer a um nível físico, quer a um nível de afeto, ou até mesmo social. Mais do que um espaço para tomar conta da criança, este exige e requer práticas de qualidade que se foquem “na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo.” (Portugal, s.d., p.8).

Neste sentido, considero que a relação estabelecida e desenvolvida com as crianças da **sala azul** se baseou na compreensão dos seus anseios, na descoberta e exploração das suas capacidades e interesses e na resposta aos seus estímulos, guiando-me através de uma postura calma e emocionalmente equilibrada, de modo a transmitir segurança e a garantir o bem-estar de cada uma das crianças.

Ainda que o desenvolvimento linguístico da maioria das crianças se situasse na mobilização de uma palavra com uma representação simbólica vasta, tal facto não influenciou o modo como as atividades se desenvolviam, isto é, a pouca verbalização da criança não condicionava a sua exploração dos materiais nem a resolução de problemas. Desta forma, uma mesma atividade era proposta de igual modo para todas as crianças, ainda que em momentos diferentes, uma vez que, tal como Portugal (s.d.) afirma, “em pequenos grupos, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades.” (p.8).

Sabendo que todas as crianças são diferentes desenvolvimental, cognitiva, emocional e fisicamente, tal irá repercutir-se na realização das atividades. Neste contexto, primei pelo respeito do ritmo de cada criança e do modo como esta encarava todos os momentos, situações e atividades propostos/as, sem condicionar a sua experimentação dos materiais e os efeitos da sua ação.

Relativamente ao **contexto de JI**, a curiosidade demonstrada pelo grupo desde o início evidenciou a vontade das crianças em aprender mais sobre o mundo em seu redor. Considero ter aguçado a capacidade de questionamento das crianças da sala

dois, em certa medida influenciadas pela emergência do projeto inserido na unidade curricular de Projeto Curricular Integrado.

O projeto com o nome *Para onde vai o Sol à noite?* permitiu descobrir novas formas de interação adulto-criança, ao mesmo tempo que o grupo foi envolvido em torno da temática sobre o Sistema Solar.

Por outro lado, pretendi consolidar uma relação pedagógica de qualidade com cada uma das crianças, bem como com o grande grupo, visto que o tipo de interações entre estes dois momentos era diferente. Enquanto que, individualmente, era possível dar uma atenção com maior e melhor qualidade, respondendo adequadamente às necessidades das crianças, em grande grupo incentivava as crianças a participarem nas discussões e partilhas de ideias. Ainda que algumas delas participassem mais ativamente que outras, considero ter cimentado este patamar da participação e envolvimento das crianças durante o dia-a-dia da sala dois.

Pinho, Cró e Dias (2013), destacam a criança como o centro da ação de um educador, referindo como fundamentais as seguintes competências:

“1. Capacidade para reconhecer e compreender a diversidade; 2. Capacidade para aceder à perspetiva da criança; 3. Capacidade para articular e integrar num espaço coletivo, habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades; 4. Procura de harmonia entre teoria e prática e/ou capacidade para (re)construir sistematicamente o conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem. Deste modo, assume-se como imprescindível a formação inicial promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, constituindo as crianças o ponto de referência.” (p.116).

Tais competências espelham-se nas intenções educativas definidas anteriormente, tendo algumas maior evidência e expressividade em detrimento de outras.

Em ambos os contextos da PPS, considero que se estabeleceu uma relação positiva, sustentada na comunicação, no respeito e na tolerância, com as equipas educativas.

No **contexto de Creche**, as decisões tomadas eram negociadas com a orientadora cooperante, existindo a preocupação de informar e envolver as auxiliares de educação sobre as práticas pedagógicas a desenvolver, uma vez que estas desempenhavam um papel importante na gestão das rotinas.

Para além disso, a abertura da equipa educativa revelou-se uma mais-valia para o desenvolvimento da PPS em Creche, tendo facilitado, em grande medida, a boa relação que se estabeleceu entre mim e os adultos da sala azul, repercutindo-se,

positivamente, na interação com as crianças e num ambiente educativo saudável e harmonioso.

No **contexto de JI**, tal como sucedeu na Creche, a prática pedagógica foi constantemente negociada e partilhada com a orientadora cooperante, com o intuito de concretizar uma ação coerente, adequada ao contexto, e exequível, uma vez que, durante as primeiras semanas de estágio, ainda não apresentava, de um modo sólido, a capacidade de prever com algum rigor a duração das atividades, o que poderia levar a situações imprevistas ou a lacunas na planificação.

Tal como referido no primeiro capítulo do presente relatório, a existência de apenas três assistentes operacionais para as quatro salas de JI obrigou à implementação de um sistema de rotatividade. E, neste contexto, foram muitos os momentos em que apenas permanecia eu e a orientadora cooperante na sala. Não obstante que tal facto danificasse a relação com estas, o seu envolvimento nas planificações não foi expressivo, visto não poder garantir a sua participação nas atividades propostas. Com isto, nos dias em que efetivamente tinha a presença de uma AO na sala, existia uma boa comunicação com este elemento mutável da equipa educativa da sala dois, integrando-a nas diversas propostas educativas e solicitando a sua colaboração na construção de materiais e/ou na gestão dos pequenos grupos.

3.2.2. O ambiente educativo: espaços e tempos

Segundo Zabalza (1998), o espaço é “um recurso polivalente” (p.229), ao qual o educador de infância pode recorrer como um instrumento pedagógico promotor de autonomia, de novas aprendizagens e de interações.

O mesmo autor salienta uma fronteira entre os conceitos espaço e ambiente: apesar de se referirem ao mesmo elemento, isto é, à sala de atividades, o espaço “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (Zabalza, 1998, p.232). Por contrapartida, o ambiente está mais relacionado com o conjunto dos objetos, elementos, cores, relações sociais, entre outros. Fundamentalmente, o ambiente é o espelho das vivências, das interações, das experiências e das práticas pedagógicas. Estes dois termos são, assim, parte integrante e fundamental de um mesmo elemento: a sala de atividades.

No **contexto de Creche**, a organização do espaço sofreu alterações durante a minha intervenção. O grupo já conhecia e utilizava as várias áreas de interesse e

respetivos materiais (ver anexo 9 com planta da sala, p.70). Neste sentido, emergiu a necessidade de transformar alguns espaços, na perspetiva de potenciar as brincadeiras das crianças, as interações entre pares e a sua autonomia.

De acordo com Zabalza (1998), existem nove critérios que o educador de infância deve considerar na organização dos espaços: a estruturação por áreas; a delimitação das áreas; a transformação (flexibilizar a organização do espaço); a promoção da autonomia; a segurança; a diversidade (no que respeita à estrutura da sala, ao número de participantes por área, ao tipo de atividade que é possível realizar, entre outros; a polivalência; a sensibilidade estética; e a pluralidade das crianças (pp.256-261).

Uma das áreas de interesse que a equipa educativa considerava ser urgente intervir pedagogicamente era a área do *faz-de-conta*, no sentido de introduzir novos materiais que proporcionassem novas experiências às crianças. De facto, nas várias conversas tidas com a orientadora cooperante, uma das fragilidades identificadas centrava-se na escassez e pouca variedade de materiais, fazendo sentido ampliar os recursos utilizados pela criança nas suas brincadeiras. Segundo Zabalza (1998), não deve existir uma carência de materiais nem um excesso de mesmos; o educador deve focar-se nas necessidades das crianças e ir introduzindo novos materiais, permitindo que as crianças se tornem “mais «donas» da sala (...) e dos materiais e vão usando os mesmos de forma cada vez mais significativa.” (p.248).

No entanto, estas alterações tiveram em consideração a preservação de dois fatores importantes: i) a segurança e o bem-estar do grupo, na ótica do adulto, continuando este a vigiar facilmente as ações das crianças, e na ótica da criança, prevenindo potenciais situações de perigo e mau-estar; e ii) manter esta área num local calmo e reservado, com especial atenção na conjugação do equilíbrio estético dos materiais com o espaço.

Por conseguinte, foi necessário proceder à reestruturação do espaço e à reorganização dos materiais, dando enfoque, mais uma vez, ao bem-estar das crianças, mas considerando, igualmente, as necessidades desenvolvimentais emergentes. Neste sentido, surgiu a nova disposição e organização da sala azul (ver anexo 14, p.688).

A minha atuação na gestão das rotinas diárias foi sendo construída progressivamente, começando por participar nos vários momentos do dia e acabando por gerir todos os momentos de transição da rotina diária.

Relativamente ao **contexto de JI**, o espaço da sala de atividades não sofreu alterações a um nível estrutural nem organizacional. No entanto, à medida que a PPS ia decorrendo, o espaço refletia o trabalho que ia sendo realizado com as crianças, por meio da exposição das suas produções/atividades. Neste contexto, era evidente a valorização daquilo que a criança produzia, dando significado ao trabalho desenvolvido por si.

Por outro lado, o projeto sobre o Sistema Solar deu uma nova dinâmica à sala de atividades, não somente por partir do interesse das crianças, mas também pela sala de atividades ter espalhado a temática desenvolvida, através da decoração do espaço com produções, trabalhos e ideias das crianças.

Por fim, a gestão do grupo de crianças foi tomada desde o primeiro dia de intervenção, ainda que muito apoiada pela orientadora cooperante. Posteriormente, ao longo da PPS em JI, este papel foi desempenhado exclusivamente por mim, demonstrando capacidade em gerir as rotinas, bem como as dinâmicas daquele grupo específico. Por vezes, o grupo apresentava alguma inquietação, geralmente após regressar do recreio, o que obrigava à mobilização de estratégias que permitissem criar um ambiente calmo, ao mesmo tempo que estas regressassem plenamente à sala de atividades. Uma das estratégias utilizadas consistia na leitura de histórias, cujas crianças tinham bastante interesse em ouvir. Além disso, o recurso à música contribuiu para o retorno à calma, solicitando ao grupo que se deitasse na área de reunião como forma de relaxamento.

Visto que as condições climatéricas dos últimos dias não têm permitido a frequência do recreio exterior, o grupo tem estado particularmente agitado. Deste modo, decidi dinamizar um pequeno momento de relaxamento, em que as crianças se deviam deitar, fechar os olhos e escutar música calma. A maioria permaneceu sossegada e atenta. No final, questionei se estavam mais calmos e se tinham gostado, ao que me responderam afirmativamente. (Reflexão diária de 1 de abril de 2014).

3.2.3. A relação com as famílias

Segundo Homem (2002), “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve” (p.36), de acordo com os costumes e tradições do contexto histórico-cultural onde está inserido. Neste sentido, o educador de infância deve conceber estratégias de participação das famílias no ambiente educativo, estabelecendo uma relação de proximidade com estas.

O período de intervenção no **contexto de Creche** é relativamente reduzido para que se estabeleça uma relação de confiança com as famílias, onde, “através do diálogo, os indivíduos têm oportunidades reais para entrar em discussão, quer para desafiar o que os outros têm a dizer e as bases em que o dizem, quer para dizer o que sentem, as suas crenças, os seus valores e os seus interesses.” (Homem, 2002, p.47).

Contudo, pretendi comunicar sempre com estas, refletindo-se esta intenção durante o acolhimento. Considerando que existem crianças que têm uma separação mais difícil das suas famílias, era essencial que este processo, em cada dia da PPS em Creche, decorresse de modo suave e pouco precipitado, respeitando a reação da criança, bem como a vontade dos pais, muitas das vezes inconformados com o facto de se verem obrigados a despedir dos seus filhos por algumas horas. Com base na observação da atuação da equipa educativa, e segundo as sugestões da orientadora cooperante, estes momentos deveriam transmitir calma e estabilidade à criança, gerando-se um clima interativo e comunicativo com as famílias.

Considero que neste ponto demonstrei alguma fragilidade, uma vez que apenas na última semana consegui intervir plenamente no acolhimento das crianças. No entanto, evidenciei um estado de espírito calmo, equilibrado e afetuoso com as crianças que apresentavam uma maior dificuldade na separação da sua família, ao mesmo tempo que comunicava com o(s) adulto(s) responsável(eis). Por outro lado, alguns pais demonstravam interesse em permanecer na sala de atividades, interagindo com o seu filho, bem como com as restantes crianças. Desta forma, estes momentos serviam, igualmente, para estabelecer uma relação com as famílias, enquanto a brincadeira da criança podia ser pedagogicamente potenciada por um dos adultos da equipa educativa.

Relativamente ao **contexto de JI**, e tal como referido no primeiro capítulo, por imposição do Agrupamento Oriente, as famílias deixam os seus filhos à porta do estabelecimento com as assistentes operacionais de serviço. De acordo com Homem (2002), “a ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas” (p.37). Ora, se, à partida, é edificada uma “barreira” que limita a entrada das famílias no ambiente educativo em que os seus filhos estão inseridos, surgem constrangimentos na relação de qualidade e confiança que se pretende entre a Escola e a Família. Por outro lado, o distanciamento dos pais pode, involuntariamente, afastá-los da vida escolar das suas

crianças, espelhando-se num profundo desconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas, das atividades e trabalhos realizados e do próprio ambiente educativo.

Sendo este um fator vulnerável para a PPS em JI, visto os pais não chegarem a relacionar-se o suficiente com os educadores estagiários ao ponto de se estabelecer uma relação de confiança entre ambos, o sentimento gerado foi de completo desconhecimento, tanto no que compete aos pais, como a mim próprio. Deste modo, a estratégia que mobilizei para eliminar a fronteira criada passou pelo recurso às novas tecnologias, mais concretamente a um *blog* (cujo endereço não é divulgado por razões éticas, de modo a manter a confidencialidade do contexto e dos atores educativos) que atuou como uma ponte mediadora e facilitadora na relação entre mim e as famílias.

Esta foi uma ideia concebida em articulação com a orientadora cooperante e concretizada com a autorização da Diretora do Agrupamento (ver anexo 13 do Portefólio da PPS em JI, pp.235-687). É fundamental referir que o *blog* era de consulta privada, isto é, o acesso era autorizado por meio de um convite através de correio eletrónico.

Sendo minha intenção que o *blog* espelhasse a prática educativa desenvolvida no âmbito da PPS em JI, além de ter encarado este recurso como um instrumento para obter a participação dos pais no decurso do projeto no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, considerei pertinente recorrer a alguns registos fotográficos que permitissem ilustrar o trabalho desenvolvido com as crianças. Neste sentido, e sendo este um recurso de acesso privado, era um dever ético solicitar a autorização das famílias para a publicação das fotografias onde as suas crianças surgissem (ver anexo 13 do Portefólio da PPS em JI, pp.235-687).

Para além disso, fui comunicando com as famílias por meio de recados inseridos na “caderneta do aluno”, documento que identifica a criança e ao qual a orientadora cooperante recorria para comunicar com os pais, e vice-versa.

Por outro lado, propus atividades de cooperação entre a criança e a sua família, como forma de aproximação desta última ao ambiente educativo, dando, assim, oportunidade para que os pais participassem na vida escolar dos seus filhos. Uma das atividades inseria-se na celebração do dia do pai e dava oportunidade à criança de conhecer melhor os gostos e preferências deste. Paralelamente, estes momentos são proveitosos para o educador de infância, na medida em que lhe permitem aferir quais os pais que demonstram maior vontade em participar e qual o

empenho e dedicação investidos nos trabalhos. Deste modo, torna-se possível conhecer o modo como as famílias se envolvem no processo educativo dos seus filhos, demonstrando maior ou menor motivação na participação no contexto.

3.3. A avaliação

Segundo Zabalza (2000, citado por Cardona & Guimarães, 2012),

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (...)” (p.78).

Tal como Parente (2010) afirma, a “avaliação na educação de infância 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” (p.34), tornando todo o processo mais genuíno e fidedigno, uma vez que a quantificação de resultados na educação de infância não espelha o real desenvolvimento da criança, encaixando-a apenas em parâmetros que servem uma generalidade, desconsiderando a diversidade individual de cada uma.

Neste sentido, a avaliação realizada ao longo da PPS distanciou-se das perspetivas centradas no adulto, que impossibilitam registar o percurso de desenvolvimento da criança. Portugal (2008) salienta a importância do educador se autoquestionar, num processo de reflexão crítica indispensável “à inovação na resolução de problemas.” (p.13).

Sendo impossível questionar o grupo do **contexto de Creche** sobre as atividades realizadas, na perspectiva de integrar as suas vozes, o processo de avaliação centrou-se, grosso modo, em dois momentos fundamentais: i) na reflexão diária de cada dia da intervenção pedagógica, indicando situações relevantes durante o desenvolvimento das atividades, bem como registando o envolvimento das crianças, podendo, desta forma, refletir sobre o processo vivido, tanto na ótica do adulto, como na ótica da criança; e ii) na elaboração de indicadores de avaliação que permitiam apurar se a criança foi capaz de atingir determinado objetivo para as atividades dinamizadas.

Neste aspeto, ainda que o desempenho da criança se possa ter afastado dos indicadores de avaliação, tal facto não influenciava as práticas pedagógicas. Por

outras palavras, sabendo que as crianças podem enfrentar vários estados de espírito, acabando por se repercutir, ou não, na sua disponibilidade para explorar o mundo, realizei uma mesma atividade em momentos e tempos diferentes, dando oportunidade para a criança se descobrir, mas também para compreender se existia algum fator a condicionar o envolvimento e o bem-estar da criança anteriormente.

Afirmando Coelho (2004) que “a creche de qualidade tem um impacto positivo em vários domínios do desenvolvimento da criança” (p.49), considero que a ação pedagógica desenvolvida se centrou no respeito pela individualidade da criança, no proporcionar de experiências enriquecedoras e significativas, numa relação de afetividade e segurança com o grupo, numa relação positiva e dialogante com as famílias e na comunicação com a equipa educativa, tal como postulado nas minhas intenções.

No **JI**, o panorama da avaliação é idêntico. Contudo, já foi possível recorrer à voz das crianças, ou seja, àquilo que elas tinham para dizer em relação às propostas educativas. De facto, Parente (2010) refere que “escutar significa que se dá valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito.” (p.36), valorizando a sua opinião e envolvendo-o no ambiente educativo, por meio da participação.

Desta forma, procurei sempre registar as palavras e opiniões das crianças sobre as atividades propostas, refletindo sobre as mesmas diariamente, numa perspetiva de reflexão e crítica sobre a minha prática pedagógica, reajustando-a às necessidades e fragilidades emergentes.

Por outro lado, um dos objetivos da PPS seria o de refletir semanalmente sobre a ação educativa desenvolvida, identificando dificuldades, progressos e competências adquiridas ou a adquirir através de uma postura crítica e analítica. Neste contexto, tornou-se fundamental a mobilização de teoria pertinente com vista a melhorar e adequar a minha prática pedagógica.

Em suma, considero que valorizei sempre a opinião da criança, quer diariamente, quer em situações mais específicas.

Já durante a tarde, revi com o grupo as atividades realizadas ao longo do estágio. As crianças, na sua maioria, escolheram como atividades preferidas aquelas relacionadas com a Páscoa, tendo-se destacado a decoração de um ovo. (Reflexão diária de 22 de maio de 2014).

Sendo esta passagem um fragmento de uma intenção educativa desenvolvida ao longo de toda a PPS, penso que, ainda com algumas fragilidades, consegui envolver a criança no seu processo de aprendizagem. Contudo, considero que poderia ter promovido mais espaços de debate e reflexão sobre as propostas educativas, envolvendo ainda mais, e melhor, as crianças neste processo de autoavaliação que realizei.

CAPÍTULO 4. Interação positiva entre pares: contributos das crianças para a resolução de problemas.

O conceito de interação, segundo Monteiro (2012), refere-se às trocas sociais entre dois indivíduos, “nas quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro.” (p.28).

O capítulo que se segue dá o título ao presente relatório e prende-se com a problemática desenvolvida ao longo da PPS em JI.

Durante o acolhimento ouvi o Gonçalo dizer que era a criança mais alta por ser das mais velhas do grupo. As restantes crianças lembraram-no de que o Santiago era mais velho e mais alto, o que cimentou ainda mais esta ideia errónea. (...) Num primeiro momento, conversámos sobre a ideia de ser mais velho e por que motivo podemos afirmar isso. Concluímos que quem nasce primeiro é mais velho. Posteriormente, chamei o Carlos que tem 4 anos e é o mais alto do grupo. Comparámos a sua altura com as duas crianças mais velhas do grupo. Rapidamente, as crianças concluíram que o facto de se ser mais velho não valida a hipótese de ser mais alto. (Reflexão diária de 31 de março de 2014).

De acordo com Latorre (2003), a identificação da problemática dá-se com uma “necesidad sentida o dificultad encontrada en la práctica educativa” (p.44). Por diversas ocasiões, foram observados diálogos entre crianças sobre os mais variados temas, desde a explicação da relação entre idade e altura, em que uma criança de seis anos afirmava que estes dois parâmetros estavam correlacionados positivamente, às conversas sobre as cartas “Invizimals”², emergindo discussões de quem possuiria os melhores personagens. Ora, estas interações são demasiado ricas para se perderem, não só pelo seu conteúdo, mas igualmente pelas competências que as crianças têm de mobilizar. Assim, a intervenção acabava por se desviar da planificação inicial, transformando esses momentos em aprendizagens significativas.

Por outro lado, a heterogeneidade do grupo relativamente às idades vincava a importância de aproveitar estas interações e promover a discussão com o grande grupo, não apenas para ocorrer uma partilha de saberes e de experiências que tornassem o momento mais rico, mas também para dar oportunidade às crianças mais

² Jogo de cartas colecionáveis da *Sony Computer Entertainment Portugal* e *Panini*. Consultado a 2 de julho de 2014 em <http://bgamer.sapo.pt/index.php/noticias/article/14043-invizimals-jogo-de-cartas-colecionaveis-ja-disponivel>

novas de terem voz nestes momentos, uma vez que não era usual estas se exporem oralmente ou participarem.

Neste sentido, a emergência da problemática sustenta-se na evidência de que as interações entre pares promovem o desenvolvimento das diversas capacidades da criança. Encarar e desenvolver esta problemática compreende perspetivar a criança como um ser social, capaz de se expressar e de construir o seu próprio conhecimento. De acordo com Silva e Lucas (2003), “são as interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.” (p.131).

Através de um referencial teórico sobre a interação positiva entre pares e o papel que este processo desempenha no desenvolvimento da criança, o caminho será percorrido numa perspetiva de análise e reflexão sobre a ação desenvolvida em torno da interação positiva entre pares e dos contributos das crianças para a resolução de problemas ao longo da PPS em JI.

É de salientar que esta problemática se cinge apenas ao contexto de JI, uma vez que as interações entre crianças na Creche não estavam relacionadas com a resolução de problemas, na ótica de estas recorrerem à linguagem como forma de mediação do seu processo de construção de novas aprendizagens.

De acordo com Cole e Cole (2003), o andar em bebés dos dezoito aos trinta meses torna-se coordenado, a criança passa a controlar os esfíncteres, recorre ao jogo simbólico e desenvolve um vocabulário simples, começando a combinar palavras. Para além disso, “entre as idades de 18 e 24 meses (...) [as crianças] começam a descrever suas próprias ações.” (p.267), referindo-se a si próprias como forma de se evidenciarem perante o adulto.

De acordo com Portugal (s.d.), “a partir dos 18 meses de idade a questão da autonomia e identidade torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças.” (p.11). Com efeito, situando-se a criança ainda num nível de exploração do mundo em redor e começando a descobrir o seu *eu*, valorizando as suas interações com os adultos, esta não demonstra ainda a predisposição necessária para interagir com outras crianças na resolução de problemas, para além de que a linguagem oral desempenha um papel fundamental neste processo.

4.1. A importância da dimensão social no desenvolvimento da criança

A teoria desenvolvida por Vygotsky (1978) perspetiva o indivíduo e o social “como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interactivo” (Fino, 2001, p.3), isto é, o indivíduo desenvolve-se em função do meio onde está inserido. Desta forma, dá-se um processo de aquisição cultural (Fino, 2001) que irá condicionar o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesta conceção, torna-se necessário considerar a existência de uma cultura na qual o indivíduo se insere e que será parte constituinte da sua identidade.

“Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (Vygotsky, 1991, p.20).

O ser humano vai construindo uma conceção do mundo e formas de interagir com este segundo as experiências que lhe vão sendo proporcionadas ao longo do tempo. Fino (2001) refere que “a actividade humana é mediada pelo uso de ferramentas” (p.4), sendo estas criadas e modificadas pelos indivíduos como forma destes se relacionarem com o mundo e “de regularem o seu comportamento e as suas interacções com o mundo e com os outros.” (p.4). São estas ferramentas que ligam a mente do ser humano ao mundo (Fino, 2001).

Segundo Vygotsky (1991), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (...), e, depois, no interior da criança” (p.41). Por outras palavras, a criança, num primeiro momento, constrói o conhecimento sobre o mundo por meio da regulação das interações sociais para, posteriormente, reconstruir esse conhecimento internamente. A este processo, Vygotsky denominou como internalização, dando-se a apropriação do conhecimento por parte do indivíduo, deixando de ser necessário a regulação do plano exterior.

Desta forma, a influência do meio marca a forma como o indivíduo interage com este. E se o mundo é feito de interações sociais, serão estas que terão um forte impacto no desenvolvimento cognitivo da criança. Tal como Lopes, Magalhães e Mauro (2003) afirmam, “cada pessoa possui, na sua história de vida, formas de

interagir e de se relacionar com os outros que dependem do contexto cultural de que participa.” (p.88), desenvolvendo-se, assim, o indivíduo de acordo com as “condições sócio-culturais” (Silva & Lucas, 2003, p.132) e não tanto por meio de estágios cognitivos universais e sequenciais.

Vygotsky (1978) desenvolveu ainda um conceito designado de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Segundo o autor, “it is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (p.86). Por outras palavras, existe uma fronteira entre a capacidade de resolução de problemas por parte da criança de modo autónomo (a Zona de Desenvolvimento Atual) e a resolução de problemas “sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Fino, 2001, p.5), ou seja, situações que esta ainda não seja capaz de resolver por si mesma. Desta forma, as interações sociais são vistas como um valioso contributo para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que lhe permitem adquirir novas aprendizagens: “when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers.” (Vygotsky, 1978, p.90).

Estando a criança imersa num sistema de interações sociais, esta terá de aprender a lidar com o meio envolvente. No entanto, “quando a criança nasce (...) já apresenta habilidades sociais que podem controlar o comportamento das pessoas ao seu redor” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.88). Estas primeiras interações com o mundo exterior garantem a sobrevivência do bebé, através de respostas a estímulos das pessoas de maior proximidade. Tal como Monteiro (2012) afirma, “as interações entre pares começam quando, nas primeiras semanas de vida, os bebés interagem com o outro, apercebendo-se da sua existência e respondendo-lhe através do choro” (p.28).

A certo momento da vida da criança, esta sai do seu meio exclusivamente familiar para se inserir noutra mais abrangente, onde participam diversos atores fora do seu círculo habitual. Esta transição proporciona novas exigências sociais (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003), levando a criança a adaptar-se e a passar por “um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p.89), descobrindo limitações e adquirindo novas competências.

Ao estar em contacto com outras pessoas, a criança vai aprender e desenvolver novas competências e/ou capacidades, adquirir novos conhecimentos e

experienciar novas situações. Brás e Reis (2012) referem que as crianças “devem ter oportunidade de observar e exercer o seu comportamento num ambiente relacional securizante, pautado pela existência de regras claras e eficazes, no qual se sentirão seguras, valorizadas, confiantes e autónomas” (p.138). Deste modo, poderão estabelecer relações de empatia e consolidar a sua autoestima. Neste sentido, o papel do educador torna-se essencial para a emergência do diálogo, através da partilha de experiência e vivências, criando um ambiente em que a criança possa expressar as suas opiniões, sentimentos e emoções (Brás & Reis, 2012).

Segundo Monteiro (2012), as crianças em idade pré-escolar “assumem um papel marcadamente mais ativo na selecção dos seus pares nas interacções” (p.30), demonstrando preferência com quem pretendem interagir. Para além disso, emergem também padrões de preferência no que respeita à selecção dos pares, verificando-se uma tendência na escolha de um par do mesmo sexo, etnia idêntica, comportamento semelhante, entre outros fatores (Monteiro, 2012).

Neste sentido, será fundamental que o educador de infância tome consciência da importância das interações sociais entre crianças, devendo mobilizá-las para a sua prática: “a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças.” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p. 89).

Assim, pela via da interação social, a criança tem a oportunidade de lançar e desenvolver discussões com os seus pares, desenvolvendo o seu raciocínio, a comunicação e a capacidade de argumentação. Por outro lado, a interajuda em situação de resolução de problemas pode ser benéfica para as crianças envolvidas neste processo: se, por um lado, a criança que ajuda necessita de mobilizar habilidades cognitivas para explicar o processo que leva à resolução da tarefa/problema e simplificá-lo para uma melhor compreensão do seu par, por outro, a criança que está a ser ajudada passará a compreender a respetiva resolução, adquirindo uma nova aprendizagem e, futuramente, poderá recorrer a esta experiência e replicar, ou adequar, o modelo à situação emergente. Acrescente-se que o adulto não deve ficar alheio a estas situações: tomando uma postura observante, deverá ter o cuidado de analisar o processo, não apenas para garantir a validação do raciocínio da criança mais competente, mas para, essencialmente, reconhecer o seu esforço, incentivando-a a repetir tal comportamento.

4.2. O roteiro metodológico

De acordo com Christensen e James (2005), a ideia de que a criança, na investigação, é vista como um sujeito, ou objeto, tem vindo a ser alterada ao longo dos últimos anos, sendo fundamental encará-la enquanto participante. Para os mesmos autores, os adultos, atualmente, são confrontados com responsabilidades que garantam a estruturação do ambiente da criança e permitam a sua participação social “de formas consistentes com a sua compreensão, interesses e modos de comunicação” (Christensen & James, 2005, p.23). Fundamentalmente, o adulto deve garantir o supremo interesse da criança.

O desenvolvimento da problemática, bem como de toda a PPS em JI, decorreu através de um processo de observação do contexto, de planificação, de implementação e de uma reflexão sobre a ação desenvolvida, numa ótica de autoformação em busca de melhores respostas e estratégias para a concretização das intenções educativas definidas.

A observação, segundo Latorre (2003), surge como uma das técnicas de recolha de informação, devendo ser considerada “como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos.” (p.47). Esta técnica é centrada no observador, mas permite-lhe participar no contexto, recorrendo ao registo daquilo que observa e a uma análise e reflexão posterior.

Neste sentido, as notas de campo tornaram-se no principal instrumento de recolha de informação para o registo das interações entre pares. Por ser um instrumento de carácter flexível, relativamente à sua organização, “permite al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado” (Latorre, 2003, p.58). Por outras palavras, as notas de campo permitiram registar informação, acontecimentos e/ou diálogos que tornaram a observação da ação mais enriquecedora e genuína.

De acordo com Latorre (2003), a observação é uma das técnicas chave na metodologia qualitativa. Para o mesmo autor, a abordagem qualitativa dispensa a quantificação de números, tornando-se numa metodologia mais aberta, em que o investigador pode atuar segundo os seus padrões, características e experiência.

As intenções educativas definidas no segundo capítulo para a PPS em JI concorrem para a problemática desenvolvida, na medida em que colocam ênfase nas

interações sociais, na promoção de situações problema em cooperação e em valores sociais baseados no respeito pelo outro e na liberdade de cada criança como um indivíduo.

Desta forma, importa compreender o trabalho realizado no âmbito da problemática.

4.3. A ação em torno da problemática

Segundo Colaço (2004), as interações desencadeadas pelas crianças durante a resolução de um problema ou de uma tarefa proporcionam uma partilha de pontos de vista e modos de pensar entre os envolvidos. Desta forma, “acontecem as trocas interpsicológicas e as construções intrapsicológicas delas derivadas – internalização/apropriação” (p.339) mediadas pela linguagem, originando novo conhecimento e nova aprendizagem.

O grupo de crianças do contexto de JI evidenciou facilidade em estabelecer interações entre si, constatando-se nas mais variadas situações: i) durante o acolhimento, momento em que as crianças optavam por brincar *ao lado de* e *com* os seus pares; ii) durante as duas situações concretas de resolução de problemas, estabelecendo-se interação entre pares enquanto realizavam as atividades; iii) durante os momentos de grande grupo, quer nas discussões de partilha de ideias e conhecimentos, quer em conversas paralelas; e iv) durante o recreio, espaço no qual era possível observar múltiplas interações entre pares.

Na primeira atividade, incluí apenas as crianças de 5-6 anos por motivos de gestão do grupo (organização das crianças por idades) e por ser a primeira ocasião em que dinamizava uma atividade com base na resolução de problemas, podendo emergir situações imprevistas (pequenos conflitos, discussões, entre outras) às quais teria que dar uma resposta eficaz e adequada.

Quanto à segunda atividade, envolvi um maior número de crianças com a integração do grupo de 4 anos por uma razão bastante pertinente: a Rita (4 anos), no momento de organização dos pares, questionou, com bastante convicção, *porque são só sempre os meninos de 5 anos?* De facto, era incoerente não integrar as crianças de 4 anos nesta segunda atividade, podendo incorrer, involuntariamente, num ato discriminatório em função das idades. Por outro lado, continuei por não incluir o grupo

dos 3 anos por estas crianças requererem um acompanhamento mais individualizado, uma vez que algumas apresentam dificuldades na comunicação oral.

No que concerne à estrutura dos pares, optei por organizar as crianças segundo a sua probabilidade de se desconcentrarem e/ou emergirem comportamentos de desvio. Neste sentido, agrupando duas crianças com atitudes e comportamentos diferentes, poderia criar um ambiente mais calmo, promovendo uma maior discussão e partilha de ideias.

Segundo Colaço (2004), “uma atividade que tem uma intencionalidade pedagógica definida desencadeia modos de realização diferentes e promove construções e aprendizagens distintas, posto que estão submetidas a uma multiplicidade de circunstâncias influentes.” (p.339). Assim, é expectável que os resultados sejam diversificados, quer no modo como o pensamento dos pares foi estruturado, quer na forma como concretizaram a resolução do problema que tinham diante de si.

Antes de solicitar aos pares que iniciassem a sua atividade, dei algumas orientações de como deveriam proceder, tais como, falar e discutir entre si de modo a alcançarem um patamar de entendimento, combinar entre ambos quem iria registar a(s) ideia(s) ou se ambos o faziam, evitar fazerem demasiado barulho, entre outras.

Relativamente à primeira atividade, que emerge da articulação com uma turma do 1º CEB, cujo objetivo passava pelas crianças sugerirem novos animais a introduzir na canção “a velha e a bicharada”, sem que houvesse repetição dos elementos pertencentes a esta (gato, cão, galo, porco, burro, boi e velho), os resultados foram bastante diversificados, como se pode constatar nas figuras 1 e 2.

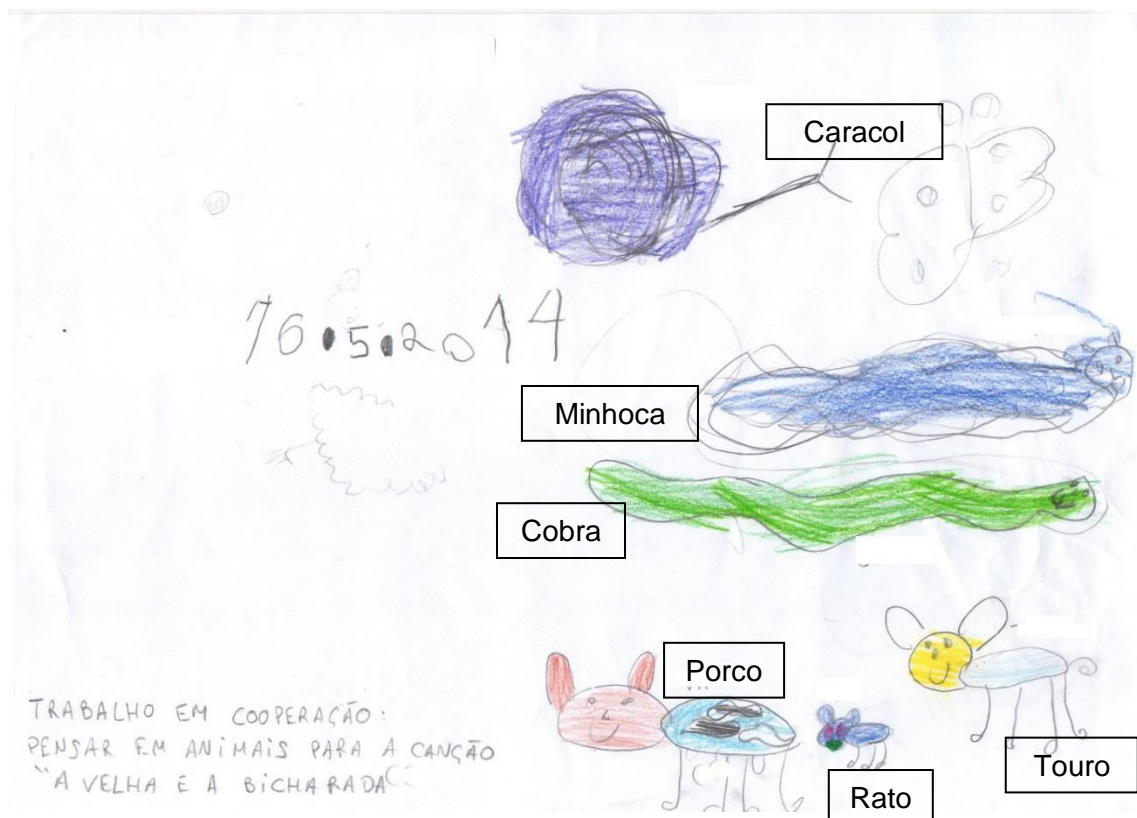


Figura 1. Lara e Gonçalo – Atividade 1 (Resolução de problemas). Fonte: Orientadora cooperante.

Verifica-se que a Lara e o Gonçalo conseguiram cumprir os objetivos, tendo apenas representado um animal que já fazia parte da versão original da canção, ou seja, o porco.

A partilha de tarefas/funções não era feita de modo eficiente, tendo emergido a necessidade da Lara e do Gonçalo recorrerem a mim como fator de desempate. No entanto, desmarquei-me sempre de tais solicitações, afirmando que ambas as crianças deveriam chegar a um consenso. (Reflexão diária de 16 de maio de 2014).

O exemplo anterior demonstra a dificuldade que este par teve no início da atividade, mais concretamente na partilha de tarefas. Estas duas crianças demoraram algum tempo a chegar a um consenso, chamando-me por diversas vezes como mediador do seu desentendimento. No entanto, pretendendo desempenhar uma posição neutra no processo de discussão e negociação entre as crianças, optei por não exercer qualquer tipo de influência na situação, relegando as responsabilidades decisoras para a Lara e o Gonçalo. Após alguma insistência, o par chegou a um entendimento, tendo a Lara desenhado e pintado os animais, enquanto que o Gonçalo sugeria as cores a utilizar.

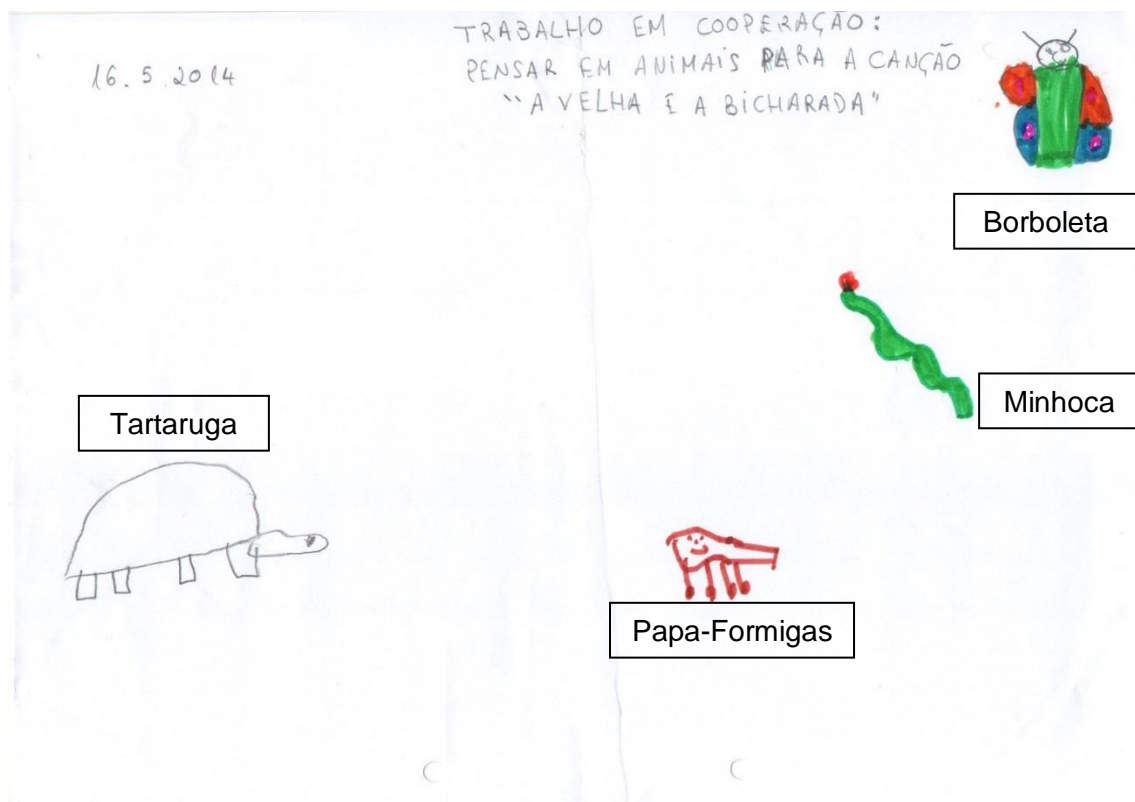


Figura 2. Rodrigo e Joana – Atividade 1 (Resolução de problemas). Fonte: Orientadora cooperante.

O Rodrigo e a Joana não conseguiram concluir a sua atividade, mas é possível observar que cumpriram o principal objetivo, ou seja, não repetir os animais.

A Joana e o Rodrigo estão constantemente a trocar de folha. Estes mobilizaram uma estratégia de partilha de tarefas: dividiram a folha ao meio com um traço, ficando cada um com o seu espaço. (Reflexão diária de 16 de maio de 2014).

Apesar de este par ter iniciado o seu trabalho rapidamente, a sua indecisão sobre o produto final levou-as a reconsiderar várias vezes a sua linha de pensamento. No entanto, verifica-se a mobilização de uma estratégia que mais nenhum par utilizou: a divisão da folha através de uma linha reta. Segundo as crianças, a linha servia como fronteira do espaço da folha, ficando a Joana com a metade esquerda da folha e o Rodrigo com a metade direita. Tal decisão evidencia que o par conseguiu criar um sistema em que ambas as crianças obtinham idênticos direitos, ainda que possa ter prejudicado a discussão e partilha de ideias.

Quanto à segunda atividade, esta surgiu quando as personagens de uma história (*espanta-corvos*, retirada do *website* pré-histórias) se depararam com um problema: os corvos ameaçavam as suas culturas agrícolas. O raciocínio dos pares

girou em torno da mesma solução, ou seja, recorrer a um espantalho como forma de afugentar os corvos. No entanto, houve um par que se destacou, como se constata através da figura 3.

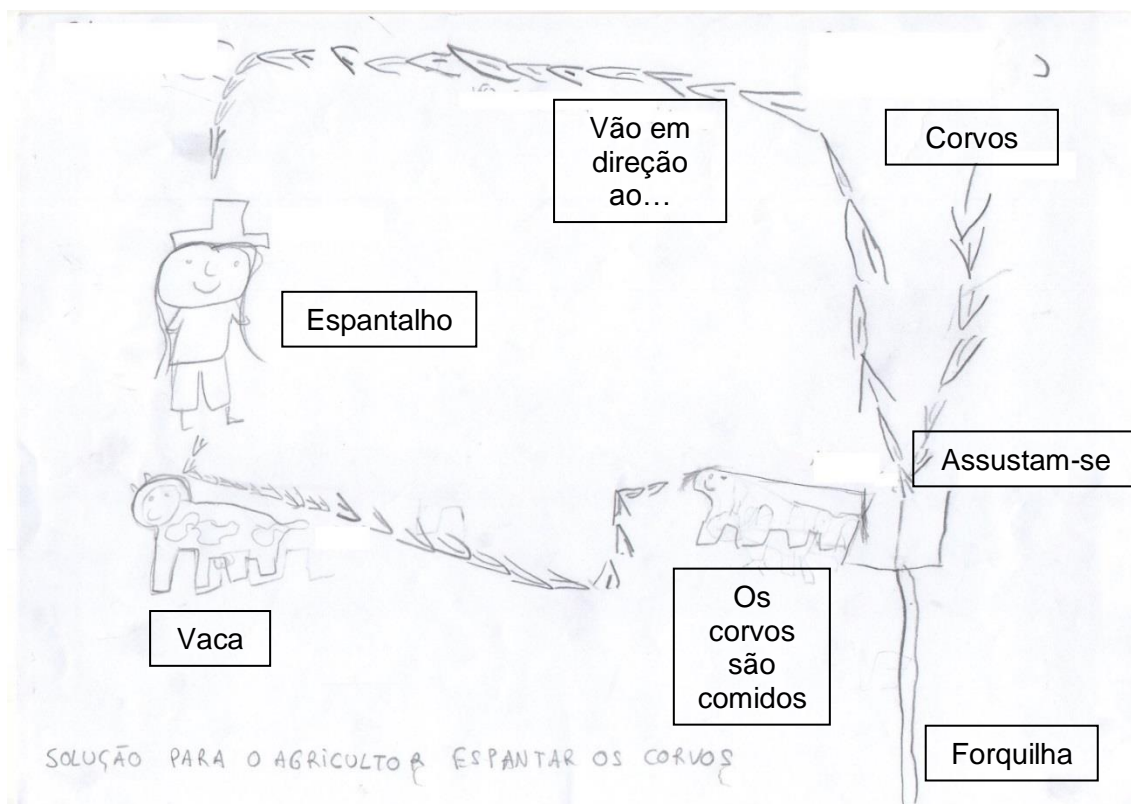


Figura 3. Gonçalo e Carolina – Atividade 2 (Resolução de problemas). Fonte: Orientadora cooperante.

Claramente que este par concebeu um plano astucioso para resolver o problema do agricultor.

(...) O par que se destacou, pela forma como pensou e concebeu a ideia foi o Gonçalo e a Carolina. Ao contrário dos restantes pares, estas duas crianças conceberam um plano com diferentes etapas, mostrando que estas complexificaram o processo para afastar os corvos. (Reflexão diária de 16 de maio de 2014).

Ao contrário das restantes soluções dos outros pares, que solucionaram o problema através de um elemento isolado – o espantalho –, o Gonçalo e a Carolina optaram por criar um plano para afastar os corvos das culturas agrícolas. Como é possível observar, a linha de pensamento das crianças segue um fio condutor com

início, meio e fim, dando coerência ao seu plano, que segue várias etapas de sucessão.

Esta decisão revela um pensamento bastante astuto por parte das duas crianças que, em colaboração, mobilizaram uma estratégia para terminar com o problema do agricultor. Para além disso, o momento de explicação ao grande grupo demonstrou bastante segurança na conceção das duas crianças, provando que estas conseguiram trabalhar colaborativamente.

Após as crianças registarem o seu raciocínio, foi-lhes solicitado que apresentassem a sua resolução para os problemas em questão. Agora na área de reunião, cada par apresentava a sua solução e explicava como tinham chegado àquele resultado. Desta forma, era ainda possível estimular a verbalização do pensamento das crianças e atribuir maior sentido e significado ao seu trabalho.

Neste sentido, segundo Silva e Lucas (2003), “o professor torna-se o agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, propondo desafios às crianças a orientando-as a resolvê-los.” (p.133). Para tal, torna-se crucial conhecer as necessidades das crianças, bem como as suas competências, perspetivando o que estas já conseguem realizar e aquilo que ainda não conseguem fazer sozinhas. A partir daí, o educador poderá optar por agrupar crianças consoante o seu nível de desenvolvimento, na medida em que haja uma criança mais apta que possa trabalhar na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1991) de outra, ficando ambas a beneficiar com a interação estabelecida.

No entanto, devido à emergência de outros focos de interesse durante a PPS em JI, o número de atividades concretamente relacionadas com a resolução de problemas entre pares não foi suficiente para introduzir novas dinâmicas de grupo, de modo a capacitar a criança de que o seu contributo pode ajudar um colega seu a ultrapassar uma dificuldade. Apesar disso, foram muitas as situações, provocadas ou espontâneas, em que foi necessário responder ao aparecimento de um problema, quer por iniciativa das crianças, quer na transposição de situações quotidianas para a área de reunião.

Como tal, uma das estratégias de intervenção passou por formar pequenos grupos, mais concretamente em pares. Na primeira atividade realizada, as crianças queixaram-se de se estarem a imitar mutuamente, isto é, o facto de os pares terem continuado a ocupar a mesa dos cinco anos criou o problema de observarem o trabalho dos seus colegas, podendo tal ação ter exercido algum tipo de influência no

raciocínio das crianças. Assim, de modo a evitar este constrangimento na segunda atividade, em conformidade com a orientadora cooperante, decidimos organizar os pares pelas várias mesas da sala, obtendo, desta forma, resultados mais genuínos, ao mesmo tempo que se dissolveu o problema sentido na primeira atividade.

Quanto ao envolvimento da equipa educativa, esta desempenhou um papel fundamental no auxílio à gestão do grupo, uma vez que era impossível distanciar-me do que se estava a suceder e, em simultâneo, observar e registar as interações das crianças caso tivesse que gerir todo o grupo. Para além disso, a orientadora cooperante deu-me alguns conselhos para a realização das duas atividades centradas na resolução de um problema, nomeadamente, sobre o modo como deveria introduzir as interações positivas entre os pares, como deveria proceder e orientar as crianças e como a organização do espaço poderia condicionar os resultados das suas produções.

Considero que o envolvimento das famílias na resolução de problemas acabou por ficar prejudicado devido à sua limitação de entrada no JI. Ainda que o *blog* construído no âmbito do projeto estreitasse a distância criada entre as famílias e a equipa educativa, este recurso digital não foi o suficiente para envolver as famílias como eu gostaria.

Com efeito, torna-se agora fundamental refletir sobre o efeito da PPS nos contextos educativos e na forma como a minha identidade profissional se estruturou através as experiências vividas.

Considerações finais

Segundo Rosa (2011), “nas diversas dimensões profissionais em que o educador de infância está implicado, são sempre a qualidade do atendimento e o bem da criança que norteiam a sua conduta.” (p.24). Foi a partir da perspectiva de que a criança é o centro da ação pedagógica do educador que a PPS em Creche e em JI se desenrolou, com o cuidado permanente de conferir significado às aprendizagens desenvolvidas.

Tal como já referido ao longo do terceiro capítulo, primei pelo respeito da individualidade de cada criança, encarando-a como um ser ativo, participante na execução dos seus direitos e deveres e envolvendo-a no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, importa agora avaliar as intenções educativas definidas no segundo capítulo, numa perspectiva autorreflexiva e de autoformação sobre a ação pedagógica desenvolvida ao longo dos últimos 5 meses.

Relativamente ao **contexto de Creche**, pretendeu-se “promover uma interação harmoniosa e flexível entre pares, dando espaço à criança para se expressar”. Durante o período de observação, senti que as crianças entravam em conflito rapidamente devido à partilha de objetos, tal como salientei na caracterização do grupo (capítulo 1). Com efeito, era pertinente incidir sobre este problema de modo a harmonizar as relações entre as crianças. O diálogo e o afeto foram os recursos principais para a execução desta intenção, uma vez que era necessário fazer entender às crianças que os objetos da sua sala eram de pertença comum. Por outro lado, a dramatização do trava-línguas *era uma vez um gato maltês* ajudou na concretização desta intenção.

Como as crianças estavam a ficar impacientes por mexer nas imagens, decidi na última vez entoar mais lentamente e entregar-lhes as imagens (...). Como se começou a gerar um conflito por causa de algumas terem imagens e outras não, entoei uma quinta vez mas de modo mais sonolento. À medida que apareciam os elementos do trava-línguas, dirigia-me à criança e retirava a imagem lentamente. (Reflexão diária de 16 de janeiro).

A segunda intenção passava por “promover valores sociais, tais como, o respeito, a tolerância e a aceitação perante a diferença e o desconhecido”, relacionando-se fortemente com a intenção educativa anterior, uma vez que apenas é possível promover interações harmoniosas entre pares se tiverem subjacente a

valorização do outro como indivíduo. Deste modo, respeitando, como adulto e educador, cada uma das crianças e os seus interesses, necessidades e anseios, foi possível transmitir valores idênticos às crianças, intervindo nos conflitos e respeitando as suas ações e brincadeiras.

Com a terceira intenção, pretendeu-se “estimular o envolvimento das crianças através de atividades inovadoras e do seu interesse, dando enfoque à exploração sensorial”. Segundo Coelho (2004), “tem sido aceite a ideia de que quanto mais nova for a criança mais informal e integrado deverá ser o currículo (...), e ainda que para além de uma dimensão teórica (...) ele inclui (...) tudo o que acontece no dia-a-dia” (p.89), sendo fundamental flexibilizar as propostas educativas e torna-las em situações significativas e enriquecedoras para as crianças. Desta forma, considero que as atividades propostas foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças, verificando-se envolvimento e bem-estar na maioria das atividades realizadas (ver portefólio da PPS em Creche, Secção 3).

A última intenção passava por “estimular a capacidade de concentração das crianças por meio de momentos significativos, criativos e espontâneos”, sendo um desses momentos a citação à reflexão diária de 16 de janeiro de 2014. De facto, essa dramatização decorreu durante toda a PPS em Creche, tendo adicionado novos elementos ou alterado outros à medida que o grupo se ia acostumando ao trava-línguas. Por outro lado, um outro instrumento ao qual recorri para estimular a concentração das crianças foram as histórias, ainda que textualmente simples, com uma ação perceptível e com uma grande componente de ilustrações.

Quanto ao **contexto de JI**, uma das intenções era “envolver a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, dando-lhe voz para se poder expressar livremente”. Necessariamente, tal intenção requer atribuir a cada criança o direito a participar no seu processo de aprendizagem, devendo o educador de infância adequar as suas práticas educativas às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo. Assim, considero que esta foi uma intenção concretizada e que se espelha ao longo do relatório, não apenas por ter estabelecido uma relação pedagógica coesa, mas pelo próprio projeto sobre o Sistema Solar evidenciar o envolvimento das crianças na minha PPS em JI.

Por outro lado, pretendeu-se “desenvolver o sentido crítico da criança, proporcionando oportunidades de discussão, explicitação e fundamentação do seu pensamento”, através da transformação de situações emergentes para oportunidades

de aprendizagem, recorrendo à partilha de ideias, de conhecimentos e de opiniões. Um desses momentos registados é citado na página 29 do presente relatório, sobre a discussão que se gerou sobre a idade influenciar a altura.

De um modo mais diretamente relacionado com a problemática, outra das intenções para o contexto de JI passava por “proporcionar momentos de resolução de problemas, permitindo à criança vivenciar todo um processo lógico e coerente, com base na cooperação e interação ente pares”. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997),

torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (p.35).

Mais do que uma intenção de promoção da interação positiva entre pares, pretendeu-se que as crianças descobrissem o valor da interação na resolução de problemas quer comuns, quer externos a si próprias. O modo mais evidente como esta finalidade pedagógica foi concretizada prende-se com a seguinte passagem:

(...) O Gonçalo fez questão de que todas as crianças observassem o plano elaborado, tendo, inclusivamente, perguntado no final da apresentação *então não batem palmas?* (Reflexão diária de 19 de maio de 2014).

Verifica-se a importância do reconhecimento do trabalho desenvolvido por esta criança, juntamente com a Carolina, contribuindo na valorização da sua produção e, conseqüentemente, da sua autoestima.

Para além disso, pretendi ainda “promover contacto com as diversas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE por meio de momentos/atividades lúdicas e significativas”. Considerando que primei por uma abordagem curricular integradora, o projeto *Para onde vai o Sol à noite?* é exemplar dessa intenção. Por outro lado, e tal como é possível constatar nas planificações semanais e diárias (ver portefólio da PPS em JI, Secção 2), tentei propor atividades relacionadas com as diversas áreas de conteúdo, identificando fragilidades no que concerne à área de expressão dramática.

Os últimos cinco meses da minha formação, e, mais importante, da minha vida, colocaram-me num patamar privilegiado, fruto do empenho e dedicação em ingressar na nobre e distinta profissão de educador de infância.

Segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p.5572). Como se pode constatar, o papel

desempenhado por este adulto, que atua pedagogicamente sob a orientação de intenções e finalidades educativas por si definidas, não se baseia numa perspetiva centralista; antes pelo contrário, é com base no contexto onde este se insere que a sua ação vai ser influenciada pelos mais diversos atores educativos, sejam eles a comunidade envolvente, as equipas educativas, as famílias e as crianças.

Neste sentido, pretendi, através de uma troca constante entre o contexto, desenvolver uma prática pedagógica que se adequasse às necessidades que se iam evidenciando, bem como aos interesses que emergiam. Mais do que envolver os diversos atores educativos no meu processo de formação inicial, reconhecer a sua existência e perspetivá-los como fundamentais na minha ação tornou-se num dos pontos fundamentais dos últimos cinco meses.

De acordo com Tomás (2012), as crianças, em Portugal, “continuam a ser consideradas como seres incompetentes e como sujeitos passivos nos seus mundos de vida” (p.125), visão que bloqueia o seu direito à participação (Coelho, 2007). Neste aspeto, considero que a minha identidade profissional se relaciona fortemente com as perspetivas construtivistas e socioconstrutivistas, na medida em que olho para a criança como um ser competente e ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De facto, esta visão espelhou-se na PPS desenvolvida, considerando que o respeito pela individualidade da criança se tornou evidente não apenas no modo como as aprendizagens decorreram, mas ainda mais na forma como interagi com as crianças.

Considero que a relação pedagógica estabelecida com as crianças foi de qualidade, quer no contexto de Creche, quer no contexto de JI, principalmente nos momentos de grande grupo, primando pelo direito à participação e à comunicação de momentos significativos, resultantes de uma intenção de valorização da criança.

Por outro lado, e como já foi referido anteriormente, é o educador de infância quem concebe o currículo, articulando-o com o contexto em que este se insere e adaptando-o aos estímulos que vai recebendo, quer decorrentes da emergência de necessidades das crianças, quer de interesses demonstrados durante a prática profissional. Na minha opinião, é esta a maior liberdade da profissão de educação de infância, permitindo explorar o mundo e suas interações de uma forma única, tal como sucedeu com o projeto *Para onde vai o Sol à noite?* É presumível que outros grupos de JI nunca tenham abordado esta temática, contudo, foi neste contexto e num

determinado momento da vida das crianças da sala dois que emergiu a pertinência de adquirir novos conhecimentos sobre o Sistema Solar.

Refletindo sobre o impacto da minha intervenção nos contextos, considero que o meu género foi o principal desafio enfrentado pelas equipas educativas que me acolheram, não só pela carga feminina associada à profissão de educação de infância, como pela ausência de uma presença masculina adulta nos ambientes educativos. Segundo Cortez (2008), “os elementos masculinos (...) evidenciam, geralmente, factores de desvalorização e desprestígio social da profissão, traduzidos (...) nas menores oportunidades de mobilidade na carreira e de emprego e na dificuldade de aceitação por parte da figura paterna e/ou envolvente masculino” (p.5).

Contudo, em ambos os contextos da PPS, não senti nenhuma ação discriminatória ou desigualdades influenciadas pelo meu género: fui bem acolhido pelos estabelecimentos, equipas educativas, famílias e crianças, para além de não ter sentido qualquer tipo de transferência de tarefas por ser do sexo masculino. Tal como Cortez (2008) afirma, o “cuidar” é muitas vezes encarado como uma competência naturalmente relacionada com o sexo feminino, “como gestos e carinhos implicando um contacto corporal” (p.5). Neste aspeto, senti-me sempre capaz e competente de demonstrar afeto e carinho quando a criança necessitava e ambas as orientadoras cooperantes providenciaram-me o espaço necessário para intervir nesse campo.

Com efeito, considero que a existência de cinco pilares fundamentais na minha identidade profissional que pretendo transportar ao longo da minha vida profissional e pessoal: i) o direito à participação da criança no seu processo de aprendizagem, valorizando o seu *eu* e envolvendo-a na estruturação e equilíbrio do ambiente educativo; ii) a resolução de problemas como forma de interação positiva entre pares e como promotora de novas aprendizagens; iii) o envolvimento das famílias e equipas educativas nas minhas práticas pedagógicas; iv) o afeto como valorização da criança e promotor de uma relação pedagógica de qualidade; e v) a autorreflexão como forma de (re)construção da minha ação pedagógica, dando oportunidade à criança de participar neste processo autoformativo.

Assim, foram as experiências vividas até agora, pessoal e academicamente, que me fazem refletir sobre a pessoa que sou hoje, o profissional que serei amanhã e o caminho que poderei iniciar daqui em diante.

Referências

- Amaral, C. (2011). *Adaptação das crianças em contexto de creche* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, Beja). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3916>.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol.3, 135-147.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadores* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10856/1/861.pdf>.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/3. Consultado em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- Colaço, V. (2004). Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 334-340.
- Cole, M. & Cole, M. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Artmed: Porto Alegre.
- Cortez, M. (2008). Género Masculino e a Profissão do "Cuidar". VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa. Consultado em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/174.pdf>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, 2, 273-291.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.23, 4, 88-97.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Educação de Infância*, 6, 129-142.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* (Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Pinho, A., Cró, M. & Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47-1, 109-125.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In I. Alarcão (Ed.), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.

- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educativa*, vol. X, 1, 43-63.
- Segurança Social (2010). *Creche – Manual de Processos-Chave* (2ª ed.). Consultado em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.
- Silva, S. M. & Lucas, M. (2003). A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. / *Encontro Paranaense de Psicopedagogia*. Brasil. 130-135.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1), 118-129.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trad.) (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zanatta, B. (2012). O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 15, 1, 105-112.

Legislação Consultada

- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série-A*. Assembleia da República: Lisboa. [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01 – I Série-A*. Ministério a Educação: Lisboa. [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário].

Documentos Consultados

Projeto Pedagógico da Sala Azul (2013/2014) – Contexto de Creche.

Plano de Trabalho de Turma da Sala 2 (2013/2014) – Contexto de JI.

Projeto Educativo do Agrupamento Oriente (triénio 2012/2015) – Contexto de JI.