

DIÁLOGOS NAS INTERAÇÕES - REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO
EDUCATIVA DE UMA FUTURA EDUCADORA DE INFÂNCIA

SÍLVIA ANDREIA FERNANDES
Nº 25395

Orientador do Relatório:

MARIA LACERDA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2019/2020

DIÁLOGOS NAS INTERAÇÕES - REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO
EDUCATIVA DE UMA FUTURA EDUCADORA DE INFÂNCIA

SÍLVIA ANDREIA FERNANDES
Nº 25395

Orientador do Relatório:

MARIA LACERDA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2019/2020

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Maria Lacerda, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado pelo Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, e às professoras: Doutora Ana Teresa Brito, Mestre Maria Lacerda e Mestre Isabel Gerardo, pelo apoio, dedicação e formação.

Agradeço, ao Instituto Superior de psicologia Aplicada (ISPA), por todo o acolhimento prestado e em especial à Doutora Lourdes Mata.

A todas as minhas colegas de trabalho, pela amizade, carinho e apreço. À diretora da instituição onde trabalho a Dr. Luísa Vian por acreditar tanto em mim e no meu percurso profissional.

Às minhas colegas e amigas de curso, Cátia Fernandes, Cidália Henriques, Francisca soares e Ana Rita Oliveira pela generosidade, amizade, companheirismo e incentivo.

À minha família, mãe que sempre foi o meu pilar, irmão e marido.

E ainda, às duas pessoas extraordinárias, que partiram nestes últimos anos, basilares na minha vida e que acredito estarem a “olhar” por mim.

Resumo

O presente relatório realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, pretende explicar a prática reflexiva de uma futura educadora de infância e o modo como essa reflexão remete para a ação e para o diálogo com as crianças. Com o intuito de focar a minha atenção para posterior reflexão recorri aos seguintes objetivos: i) dialogar com as crianças para potenciar as interações, a partilha e a aceitação pelo outro; (ii) refletir sobre a ação do adulto como agente ativo na valorização de opiniões e escolhas das crianças; (iii) refletir sobre a ação educativa como espaço de diálogo das interações entre crianças e entre adultos e crianças.

A investigação é alicerçada numa abordagem qualitativa com recolha de informação baseada na observação e análise das situações vivenciadas, como também na análise documental.

A apresentação, a análise e a reflexão das intervenções permitiu compreender que a escuta das crianças pode sugerir o caminho de aprendizagem, bem como tornar visível a intencionalidade pedagógica e potenciar a construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: prática reflexiva, profissionalidade docente, intencionalidade pedagógica, perspetivas das crianças.

Abstract

The present report, carried out within the Supervised Teaching Practice in order to obtain a Master's degree in Preschool Education, intends to explain the reflective practice of a future kindergarten teacher and how this reflection refers to action and dialogue with children. In order to focus my attention for further reflection, I have used the following objectives: (i) to dialogue with children in order to enhance interactions, sharing and acceptance by others; (ii) to reflect on the action of adults as active agents in valuing the opinions and choices of children; (iii) to reflect on educational action as a space for dialogue in interactions between children and between adults and children.

The research is based on a qualitative approach with information gathering based on the observation and analysis of lived situations, as well as documentary analysis.

The presentation, analysis and reflection of the interventions made it possible to understand that listening to children can suggest the path of learning, as well as making visible the pedagogical intentionality and boosting the construction of teaching professionalism.

Keywords: reflective practice, teaching professionalism, pedagogical intentionality, children's perspectives.

Índice

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1 A FORMAÇÃO INICIAL E O CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	13
1.2 O EDUCADOR REFLEXIVO.....	18
1.3 O EDUCADOR COMO AGENTE ATIVO DO CURRÍCULO	21
1.4 O PAPEL DO EDUCADOR NA INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS	23
CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	26
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	26
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	29
CAPÍTULO III. PROBLEMÁTICA/ TEMA DE ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	31
3.1 O TEMA / PROBLEMÁTICA EM ESTUDO.....	31
3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	32
<i>Procedimentos</i>	35
<i>Intervenientes</i>	36
<i>Observação</i>	36
CAPÍTULO IV. INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA	38
4.1 DIALOGAR COM AS CRIANÇAS PARA POTENCIAR AS INTERAÇÕES, A PARTILHA E A ACEITAÇÃO PELO OUTRO	38
4.2 REFLETIR SOBRE A AÇÃO DO ADULTO COMO AGENTE ATIVO NA VALORIZAÇÃO DE OPINIÕES E ESCOLHAS DAS CRIANÇAS	44
4.3 REFLETIR SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO DAS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	59

Índice de figuras

Figura 01 a.....	36
Figura 01 b.	36
Figura 02 a.	37
Figura 02 b.	37
Figura 03 a.	38
Figura 03b.....	38
Figura 04 a.....	39
Figura 04 b.....	39

Introdução

No prosseguimento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e mais especificamente na realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância, deparei-me com a contínua necessidade de reflexão sobre a minha ação educativa. Esta minha inquietação adveio acima de tudo no como ensinar, mais especificamente no sentido mencionado por Roldão (2007) de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, de ajustar a minha intervenção ao contexto, concretamente na relação entre a teoria e a prática, manifestada pela dificuldade em adequar a minha ação ao grupo de crianças e ao contexto institucional.

Assim, para melhor desenvolver esta prática considere importante investigar sobre a ação do educador de infância, com o intuito de analisar a Prática de Ensino Supervisionada, bem como de poder sustentar a minha prática num diversificado suporte teórico. Para Lopes da Silva (2013) a construção da prática emerge da investigação sobre a prática.

A construção da profissionalidade docente permite ao educador refletir sobre a prática e tomar consciência das suas opções na interação com as crianças. Neste sentido o movimento de reflexão retrospectivo e/ou prospetivo sobre o meu percurso da Prática Supervisionada em jardim de infância permitiu-me entender o que Schön (1995) sugeriu ao referir o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Oliveira-Formosinho (2009) menciona que o processo desenvolvimento profissional é “o processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interação, (...) com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p. 226). Este processo decorre durante o ciclo de vida profissional e por isso é um processo contínuo dependente de fatores de carácter pessoal e social (Day, 2001).

Concomitantemente a reflexão sobre a minha intervenção permitiu-me tomar consciência de que as propostas de atividades podem responder às solicitações das

crianças de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta reflexão sobre a prática permitiu-me dar voz às crianças no sentido de possibilitar o respeito pelas suas escolhas e potenciar as suas ações.

A partir destas considerações o relatório aqui apresentado pretende espelhar um percurso de reflexão sobre a minha prática de forma a observar as ações das crianças e refletir sobre as mesmas, tornando visível a intencionalidade quer do meu aperfeiçoamento profissional, quer das propostas realizadas no decorrer da minha intervenção. Tal como nos diz Roldão (1999, p. 103), “a formação em contexto e a reflexão/teorização da acção têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber”.

Posto isto, este trabalho de investigação partiu assim de uma inquietação pessoal e pretende relatar o percurso emergente dessas reflexões. Foram operacionalizados três objetivos que tencionam evidenciar a linha de ação e de pensamento desenvolvidos neste percurso de formação: (i) dialogar com as crianças para potenciar as interações, a partilha e a aceitação pelo outro; (ii) refletir sobre a ação do adulto como agente ativo na valorização de opiniões e escolhas das crianças; (iii) refletir sobre a ação educativa como espaço de diálogo das interações entre crianças e entre adultos e crianças.

Neste sentido, o trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico que pretende explicitar os conceitos bem como suportar teoricamente os objetivos definidos. Ao longo do enquadramento teórico podemos encontrar quatro tópicos distintos. No primeiro tópico foi redigida de forma sucinta a formação inicial do educador de infância e o contributo para a construção da profissionalidade docente. No segundo tópico são apresentados os referenciais da prática do Educador reflexivo. No terceiro tópico aprofundei as leituras do educador como agente ativo do currículo. No quarto e último tópico são tecidas algumas considerações sobre o papel do Educador na Interação com as crianças.

O segundo capítulo integra a caracterização do contexto e da sala onde realizei a PES.

O terceiro capítulo descreve as opções metodológicas, bem como os procedimentos, as técnicas de recolha de informação adotadas, e ainda os intervenientes desta investigação.

O quarto capítulo apresenta as ações implementadas junto do grupo de crianças bem como a sua análise e a sua interpretação. Por último são mencionadas as considerações finais de forma a refletir sobre o trabalho aqui apresentado, como também aludir às limitações da investigação e aos seus contributos na construção da profissionalidade docente.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

1.1 A formação inicial e o contributo para a construção da profissionalidade docente

A Implementação do processo de Bolonha no ensino superior (2006) desenvolveu oportunidades e desafios na transição do grau de licenciatura para o grau de mestrado profissionalizante. Craveiro (2016) refere: “Neste quadro, a transição do grau de licenciatura e mestrado profissionalizante sublinha a valorização da profissão docente, a dignificação da atividade dos professores de infância (...) para assegurar a qualidade da educação” (p.2).

A licenciatura é realizada durante três anos, sendo uma licenciatura em educação básica. O segundo ciclo de estudos conduz ao grau de mestre, subdivide-se em quatro domínios: mestrado em educação pré-escolar; mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico e mestrado em ensino do 2º ciclo. O Decreto-lei no 43/2007) menciona o seguinte:

A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subseqüente mestrado em Ensino, num destes domínios (preâmbulo).

Esta alteração no nível de formação do corpo docente (2º ciclo de estudos Mestrado) contribuiu para reforçar e valorizar o estatuto socioprofissional - Decreto-lei nº 43/2007 refirmado pelo Decreto-lei nº 79/2014.

Face à complexidade e abrangência da formação inicial dos futuros educadores de infância, é do escopo da análise aqui realizada abordar a formação inicial enquanto potenciadora da articulação da teoria e a prática. A formação inicial em educação básica e mais especificamente a educação pré-escolar permite aos futuros profissionais o confronto com a realidade educativa concretizada nas unidades curriculares – Iniciação à Prática Profissional (IPP) no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e na

Prática de Ensino Supervisionada (PES) no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este confronto com a realidade educativa pretende iniciar os futuros professores na prática educativa com a finalidade do desenvolvimento de competências práticas próprias de um desempenho da atividade fundamentado e responsabilizado. De acordo com a legislação em vigor (Decreto-lei nº 79/2014, art.11) a Iniciação à Prática Profissional é organizada de acordo com os princípios: incluir a observação e a colaboração em situações de ensino nas instituições; proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação; realizar experiências diversificadas quer no que respeita ao nível de ensino, quer no que respeita à diversidade dos contextos institucionais; gerar a articulação entre o conhecimento e a forma de o concretizar e por último proporcionar aos formandos a perspectiva de desenvolvimento profissional que permita a melhoria permanente da aprendizagem das crianças/alunos.

Neste sentido, considera-se a formação inicial como um processo de desenvolvimento profissional que parte da experiência/ação educativa, da reflexão e da resolução de problemas (Leitão & Alarcão, 2006).

A formação inicial assume-se como a primeira etapa da formação de educadores de infância. As experiências que os formandos vivenciam no decorrer da sua formação inicial, proporciona um conjunto de aprendizagens diversificadas e imensuráveis.

Para Cardona (2006) é a “primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional” (p.39). Ao longo desta etapa de desenvolvimento profissional, o futuro educador aprende e constrói um conjunto significativo de aprendizagens sendo um percurso contínuo em diversos fatores, sociais e pessoais.

Assim, como foi referido a formação inicial é um caminho que se constrói e são essas mesmas escolhas e experiências académicas que dão origem ao desenvolvimento profissional do futuro educador de infância. Day (2001) define:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades inconscientes planificadas (. . .) e contribuem (. . .) para a qualidade da educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores (. . .) revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu

compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essências para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p.21).

Deste modo, a formação inicial pode ser entendida como uma circunstância de transformação da prática ou práticas pedagógicas onde é possível trocar pontos de vista e onde se (re)descobrem conhecimentos e competências, construindo os futuros professores a sua profissionalidade docente, tal como refere Flores (2015, p. 213), “a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade”.

De forma a operacionalizar esta construção da profissionalidade docente os programas de formação inicial de professores e de educadores incorporam instrumentos que potenciam o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática educativa, como também sobre os saberes necessários ao exercício dessa prática. Roldão refere que (1999, p. 103), “a formação em contexto e a reflexão/teorização da acção têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber”.

Assim, a formação inicial de professores e de educadores aponta para o desenvolvimento da análise crítica e da investigação pedagógica, considerando a reflexão como um processo intencional de aperfeiçoamento pessoal e profissional sustentado em situações concretas. A Iniciação à Prática Profissional (IPP) e a Prática de Ensino Supervisionada (PES) permitem e potenciam esta reflexão, bem como mobilizam os saberes adquiridos nas outras componentes de formação.

Na perspectiva de Sanches (2012), a formação de educadores de infância incide em torno de dois eixos paradigmáticos: racionalidade tecnicista e racionalidade construtiva/reflexiva. O primeiro eixo conduz a formação “(...) para o condicionamento, a dependência e a aquisição de saberes produzidos geralmente por agentes exteriores ao grupo profissional de educadores/professores, bem como para a transmissão e reprodução dos mesmos. Pressupõem um perfil de professor como técnico, capaz de aplicar e transmitir os conhecimentos derivados das teorias científicas” (Sanches, 2012, p. 112). Já

o eixo de racionalidade construtiva/ reflexiva, proposto por Schön (2000), orienta a formação para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes, sendo que a reflexão parte da ação. É no eixo da racionalidade construtiva/reflexiva que este trabalho se enquadra, uma vez que me baseei na reflexão sobre a ação para a construção de saberes.

A formação inicial poderá ser conceitualizada como um “contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2018, p.23). O tempo de formação inicial desempenha e potencia a aquisição de saberes básicos e de competências de socialização na entrada da profissão em que se desenvolve uma cultura de reflexão, de autoavaliação e de questionamento permanentes.

Nóvoa (1992) entende a formação dos professores como o momento-chave da socialização e da configuração profissional, por estabelecer a relação entre o papel de simples estudante e o papel de quem estuda com uma finalidade muito direcionada, que neste caso será a de ser professor de um nível etário específico.

Em conformidade com o referido anteriormente, na qualificação e habilitação para a docência, de forma a responder às exigências da profissão de educador de infância, existem normativos que suportam a ação dos futuros profissionais. No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário com vista à habilitação para a docência. Este decreto patenteia referenciais comuns à atividade docente destes ciclos, incorporando a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem entende o papel do/a docente como agente ativo do desenvolvimento curricular, atendendo à diversificação e diferenciação de estratégias pedagógicas específicas, transversais e multidisciplinares adequadas ao nível escolar, à especificidade de cada turma e à singularidade do/a aluno/a. Ainda, refere o envolvimento dos/as alunos/as nos processos de aprendizagem e alude à participação destes na gestão do currículo com a intenção de conceber aprendizagens significativas.

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, recomenda como competência do docente a participação na elaboração e implementação dos projetos educativo e curricular, a colaboração e o desenvolvimento de relações de respeito com todos os intervenientes da comunidade educativa, bem como o potenciar da participação da família e da comunidade, integrando as diversas dimensões que a escola assume como instituição educativa.

Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida integra a construção refletida e fundamentada da profissionalidade docente suportada nas práticas experienciadas, na investigação e na cooperação com outros profissionais.

Todas as dimensões deste perfil podem ser consideradas como essenciais no desenvolvimento profissional de um educador no início da profissão. No entanto, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida reforça a necessidade de fundamentar as práticas experienciadas quer com recurso à investigação quer na articulação com outros profissionais. É neste sentido que pretendo prosseguir ao elaborar este relatório.

Outro dos normativos Decreto-Lei n.º 241/2001 define o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância que constitui o quadro de orientação para a organização da formação inicial destes profissionais, considerando as seguintes dimensões:

1. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
2. Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;
3. Dimensão social e ética;
4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para cada dimensão mencionada, existem competências a serem construídas pelos referidos profissionais. Na primeira dimensão, são reveladas competências ligadas ao desenvolvimento do currículo, organização de ambientes educativos, à relação e ação educativa e à planificação- observação- avaliação. Na segunda dimensão foca-se as competências relacionadas com a interação escola / família / comunidade, no

envolvimento na administração da escola e na promoção de projetos e atividades da mesma. Na terceira dimensão, as competências envolvidas estão relacionadas com a convivência democrática e consciência cívica, na integração e sentido de responsabilidade, na luta contra estereótipos e discriminações e na promoção de autonomia e confiança. Na última e quarta dimensão, o grande enfoque são as competências relativas à investigação e reflexão, ao longo da vida do ser profissional, inovação, mudança nas práticas educativas e regulação na sua própria formação.

Igualmente presente nas dimensões anteriormente referidas encontra-se a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida que pressupõe o desenvolvimento de competências de investigação e de reflexão baseadas na ação educativa do educador de infância. Tal como menciona Alarcão (1996, p.182) “É nesse processo que o futuro educador / educador em constante formação se descobre e conhece a si próprio como educador, em que reconhece as circunstâncias da sua profissão e começa a assumir-se como profissional de ensino”.

Também Nóvoa (1991) valorizou no percurso de formação inicial de professores/educadores o processo de autorreflexão. O autor afirma que a formação não se constrói pela quantidade de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas com a presença de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e da transformação constante de uma identidade pessoal. Neste sentido a reflexão permanente sobre as situações, os pensamentos sobre si próprio e sobre os acontecimentos possibilitam ao futuro profissional desenvolver práticas reflexivas.

1.2 O Educador reflexivo

Começamos por compreender o que é a reflexão e o que isso implica. Para o filósofo Dewey (citado por Alarcão, 1996, p. 175) a reflexão é “uma forma de pensar” que “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa “sobre o “ que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica” também “ evidencia os motivos que justificam as nossas ações e convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” .

Alarcão (1996) refere “eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” (p.175). Dewey (citado por Alarcão, 1996,

p.175) afirma que a reflexão é baseada “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Assim, se a reflexão é um ato de pensar sobre uma ação, o pensamento reflexivo conduz para algo que determine uma capacidade ou conjunto de capacidades num processo de desenvolvimento. Alarcão (1996) afirma que “o pensamento reflexivo é uma capacidade (. . .) não desabrocha espontaneamente (. . .) tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (p.181).

Alarcão (1996) considera que o educador ou futuro educador se encontra em constante formação reflexiva “aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja professor ou aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.” E ainda “Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a meta comunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (p.175).

A mesma autora (1996) fala-nos sobre a formação reflexiva e articula-a com os princípios de formação que Vieira (citada por Alarcão, 1996, p.181) define como: “enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática.

Estes princípios integram-se no processo de formação reflexiva “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p.181). E essa atitude de questionamento, que caracteriza o pensamento reflexivo, permite ao futuro educador desenvolver a capacidade de observar, de descrever, de se confrontar com a realidade, de interpretar e posteriormente de avaliar. Com recurso a estas capacidades o futuro educador/professor faz uma autoavaliação acerca de si próprio, da sua prática e do contexto onde está inserido. Sendo que a autoavaliação “implica a maior parte destas capacidades e coloca a responsabilidade no sujeito em formação” (Alarcão, 1996, p.181).

Nesta perspetiva e de acordo com Smyth, citado por Alarcão, 1996, existe uma “classificação das tarefas formativas” que se baseia na “descrição, interpretação, confronto e reconstrução” e “ só após a descrição do que penso e do que faço me será

possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação”, possibilitando esta análise “ abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver o que altero – e se altero - a minha praxis educativa” (p.182). É desta forma que prática reflexiva poderá comprometer os futuros educadores/professores e envolvê-los no pensamento sobre a sua ação educativa.

No enquadramento do currículo para os primeiros anos desenvolvido pelo conselho nacional da Irlanda e referenciado pela Unesco (Aistear, 2009) constata-se que um dos princípios mencionados no documento diz respeito à prática reflexiva do educador onde se valoriza a reflexão sobre experiências relevantes e significativas.

Esta reflexão permite ao profissional planear o currículo de forma a apoiar os interesses e os pontos fortes das crianças. Deste modo, a avaliação contínua do que as crianças fazem e dizem, bem como a reflexão sobre essas experiências ajudam os profissionais a planear experiências de aprendizagem mais apropriadas e significativas para a aprendizagem e desenvolvimentos das crianças. Possibilitando também ao educador/professor aprimorar a sua prática (Aistear, 2009). A pesquisa indica que a prática reflexiva é uma forma crucial de aprender e alargar a compreensão profissional. A reflexão e a reflexão crítica são processos altamente pessoais que exigem que o profissional retire das experiências diárias os aspetos mais significativos, que internalize e filtre estas experiências e reflita sobre os valores pessoais e preconceitos, antes de decidir qual a melhor forma de proceder.

Neste sentido, a intencionalidade do educador ao construir a sua intervenção profissional carece de reflexões sobre a sua ação, sobre as concepções e valores inerentes às funções e finalidades da sua prática. Será através da reflexão que se desenvolve o saber e a intencionalidade permite atribuir um sentido à ação, permite a existência de um propósito e a fundamentação do que faz e do que pretende alcançar.

São os pensamentos sobre os factos e os dados observados que alimentam a ação educativa, tal como afirmam (Lalanda & Abrantes, 1996, p.47) “sugerem pesquisas que direcionam o pensamento no sentido de uma possível solução”. Por outro lado, esta reflexão é alicerçada em avanços e recuos, uma vez que pensar reflexivamente requiere flexibilidade para comportar a dúvida “na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença

se afirma positivamente sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, p. 25).

Como profissional reflexivo o educador tem agência no desenvolvimento do currículo é participativo e ativo na construção desse currículo.

1.3 O Educador como agente ativo do currículo

Neste tópico analisa-se o papel do educador como agente ativo do currículo, o educador como agente reflexivo, participativo e ativo na construção do currículo.

O currículo é a base de apoio de trabalho de um educador de infância. Neste sentido, o currículo é algo que pode ser reconstruído, ao longo do tempo, que deve ser baseado nas necessidades das crianças e no seu desenvolvimento. De acordo com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto “Na educação Pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve, o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Assim, sendo o currículo é um processo continuado na formação profissional do educador de infância que o dirige de acordo com os seus princípios, valores e práticas pedagógicas. Constata-se que o educador tem um papel na tomada de decisões na gestão da sala, na gestão da equipa e no trabalho a desenvolver com um grupo de crianças. O educador desenvolve a reflexão, estuda e reorganiza as suas próprias propostas educativas mediante os contextos onde está inserido, de acordo com os interesses e necessidades de um grupo, da equipa de sala, das famílias e da comunidade.

Para Vasconcelos (1997) esta perspetiva realça que: “o educador é o construtor, o gestor do currículo no âmbito do projeto educativo (. . .) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade” (p.9).

Contudo, algo que qualifica também a intervenção profissional de um educador é a sua intencionalidade educativa. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “A intencionalidade do/a educador/a, (...) exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores

subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como o aprendem” (p.13).

A intencionalidade permite atribuir sentido a ação do educador, tudo o que faz é baseado numa intenção educativa. A intencionalidade tem “um propósito, saber o porquê do que se faz e o que pretende alcançar” (Silva, et al., p.13).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destinam-se a apoiar as reflexões dos educadores de infância sobre a intencionalidade educativa, este referencial é muito relevante para a construção e gestão do currículo.

“Construir e gerir um currículo exige, (...) um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva, et al., p.13).

Assim, compete ao educador de infância observar, registar e documentar todos os acontecimentos vivenciados e observados. “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação (...) anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Silva, et al., p.13).

Ao longo deste processo educativo e de acordo com o que os educadores observam e descrevem, estes devem planear e avaliar as ações propostas. Segundo silva et al (2016) “Planear implica que o/o educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização”, logo planear não assenta só em antecipar o que irá acontecer ou o que poderá acontecer mas também e ainda mais importante “ (...) desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, (...) reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p.15). Verifica-se ainda que a planificação não é elaborar um conjunto de atividades ou propostas para serem cumpridas, mas sim “(...) estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

Ao planear o educador questiona o que faz e como foi realizada toda a ação, ou seja, avalia a própria ação e o envolvimento de um grupo de crianças. Silva et al. (2016) afirmam que “o educador questiona-se, sobre o que pretende saber ao longo do tempo (...) reflete sobre o que é mais útil e pertinente recolher, (...) como e quando organizar e analisar esses registos e documentos, ou seja, planeia a avaliação” (p.15).

Ao avaliar, o educador de infância, organiza e faz uma reflexão sobre o processo da criança, sobre as suas aprendizagens, valorizando exclusivamente as formas como aprende cada criança tal como o progresso de cada uma delas, fazendo uma avaliação formativa. A avaliação na Educação Pré-Escolar é “reinvestida na ação educativa”, sendo uma avaliação que conduz para a aprendizagem. “É assim, uma avaliação formativa (...) pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, (...) uma estratégia de formação das crianças, do educador/a e, ainda, dos outros intervenientes no processo educativo” (Silva et al, p.17).

É a partir desta construção que se concebe o currículo, em que o educador é agente ativo do mesmo. “O educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/ agrupamento de escolas” (Silva et al, p.17).

Portanto, o currículo deverá ser reconstruído pela equipa de educadores, sendo relevante existir partilha de tarefas e saberes por parte da equipa como também, harmonia, disponibilidade e coesão, com o foco centrado na criança e num conjunto de aprendizagens com significado para o desenvolvimento global da mesma.

1.4 O papel do Educador na Interação com as crianças

No ambiente educativo de jardim de infância ocorrem diversas interações sociais, criando relações de proximidade e reciprocidade entre os vários intervenientes, adultos-adultos, adultos- crianças e crianças – crianças.

As interações não acontecem ao acaso, têm de ter um significado ou conteúdo, para que aprendam e se desenvolvam relações estáveis, as interações devem ter um objetivo. Num grupo de crianças mais pequenas, a interação tem uma grande probabilidade de se manifestar num contexto de atividades/ dão resposta aos gostos e interesses dos

participantes na interação (interações significativas). Essas interações podem ser vistas e representadas num contexto de brincadeiras ou de trabalhos com os pares. A partir da observação e na interação com os outros, as crianças aprendem estratégias sociais, Katz (2006) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p. 18).

Neste sentido, o papel do educador na interação com as crianças é indispensável para a criação de um ambiente educativo desafiante e potenciador das interações. O educador procura e reflete sobre a sua prática e desenvolvimento profissional a partir das relações que estabelece com os outros.

As interações entre o adulto e a criança e a relação que o adulto “ estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” a ação do adulto possibilita “ também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo” (Silva, et al., 2016, p.28).

A relação que o adulto estabelece e a forma como atua na sua prática com as crianças têm de ser “ intencionalmente pensadas e adaptadas às situações” (Silva, et al., 2016, p.28), o educador deverá saber ouvir e escutar as crianças, ser disponível e perceber os gostos e interesses do grupo, promover o diálogo entre as mesmas, criar possibilidades para novas descobertas, moderar na resolução de problemas e dificuldades tal como, nas conversas e debates em grupo, apoiar nas propostas feitas pelas crianças e valorizar os trabalhos realizados pelas mesmas, ajudar que tem mais dificuldades e promover a capacidade desta ter vontade de melhorar os seus trabalhos e ações (Silva, et al., 2016, p.28).

As OCEPE (2016) definem as dinâmicas de interação importantes a desenvolver: O “Respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo”, o “Trabalho cooperado”, o “Entendimento da perspectiva do outro”, a “Regulação da vida em grupo” e a “Participação no planeamento e avaliação” (Silva, et al., 2016, pp. 25-26).

O primeiro incide no respeito pelo outro, a consciência de si próprio nas interações com os outros. O educador ajuda nas interações e nas relações do grupo, contribui “para

o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Silva, et al., 2016, p.25).

O segundo contribui para a cooperação dos pares, as crianças têm possibilidade de partilhar ideias e pontos de vista, na resolução de pequenas dificuldades ou problemas, assim a criança aprende a fazer com os outros e aprende com os outros em interação com os mesmos.

“Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Silva, et al., 2016, p.25).

O terceiro visa que o “desenvolvimento social se faz através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal”, estando relacionado com a aceitação, e a descoberta do EU e do outro. O adulto responsável por um grupo de crianças deve apoiar e mediar as situações ou problemas de conflito que possam ocorrer, deve comunicar e estimular a aceitação pelas diferenças de cada criança, propiciando isso ao grupo de crianças. Este também deve “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Silva, et al., 2016, p.25).

O quarto salienta os aspetos referentes à tomada de consciência de que cada um tem direitos e deveres. “A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo” (Silva, et al., 2016, p. 25) contribuem para essa aprendizagem.

O quinto está relacionado com a participação ativa da criança nos planeamentos e avaliações e como os envolver no processo de aprendizagem. Ao elaborar os planeamentos e avaliações com as crianças, em pequeno ou grande grupo, “são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Silva, et al., 2016, p.26).

Capítulo II. Contextualização do estudo de investigação

2.1 Caracterização da Instituição

Neste capítulo será apresentada a caracterização da instituição e a caracterização do grupo de crianças de jardim de infância onde efetuei a minha prática de ensino supervisionada.

A escola onde realizei o meu estágio de intervenção (PES) é um estabelecimento localizado no centro de Lisboa e fica situado numa rua muito movimentada com comércio e serviços locais na proximidade.

Esta escola é de carácter particular, com valências em Creche e Jardim de Infância, contendo cento e vinte crianças no presente ano letivo. Na valência de Creche existem duas salas e na valência de jardim de infância cinco salas.

A instituição também tem ensino básico com os mesmos princípios e valores, mas têm direções diferentes e funcionam em edifícios separados, ambos em Lisboa, e pertencentes a uma Associação também esta localizada na mesma cidade.

A pedagogia no qual assenta é principalmente nos princípios e valores, respeitando cada criança com as suas particularidades específicas, acreditando que cada um é um ser único, com características próprias e distintas. Esta escola valoriza “a autonomia, a responsabilidade, o respeito pela singularidade de cada criança, privilegiando a relação afetiva com o educador. Por isso, pretende ter grupos pequenos e um clima acolhedor, familiar e espiritual” (regulamento interno, s/d, p.2). Presentemente, o colégio valoriza a relação afetiva, o ambiente acolhedor, segurança e bem-estar da criança em termos físicos e emocionais.

A escola tem como objetivos:

“ Desenvolver o conhecimento acerca de si e dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade; estimular a descoberta da riqueza e da variedade humana para respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua, da entreajuda pacífica; perceber as interdependências, realizando e participando em projetos comuns para evitar, resolver e

gerir conflitos, desenvolvendo em cada criança a capacidade de atuar em concerto com os outros” (Projeto Educativo, p.15).

A instituição defende que é da responsabilidade de toda a comunidade educativa criar e desenvolver situações no dia a dia que promovam esta aprendizagem de saber viver com o outro e isso é verificado:

- Em contexto de sala de aula, nas conversas, diálogos e debates;
- Colaboração de vários parceiros educativos;
- Em projetos de escola (Jardim de Infância e Primeiro Ciclo);
- Em todas as atividades (ex. passeios, recreio, praia, visitas de estudo, natação, festas, entre outras) Projeto Educativo, p.17.

Durante o ano são vividos com muita atenção os aniversários das crianças, cada criança pode escolher onde fazer a sua festa de aniversário, se na sala ou no recreio e pode inclusivamente convidar alguns amigos que não sejam da sua sala como e também a sua família (o pai, a mãe, irmãos entre outros). Os educadores organizam com as crianças a melhor forma de o fazer, tendo sempre como base a aceitação da criança e a sua opinião e interesse.

Em outros momentos do ano também são valorizadas outras festividades, considerando e aceitando sempre o envolvimento das crianças nas ações que são desenvolvidas.

Nas observações realizadas evidencia-se a interação entre os educadores e as crianças, estas interações verificam-se em todos os espaços comuns na instituição, tal como a sala de educadores que se situa numa zona de passagem onde as crianças podem circular livremente para o espaço recreio. Neste mesmo espaço existe uma biblioteca onde as crianças podem estar e interagir com os adultos. Durante o dia as crianças vão dar os bons dias aos educadores e às outras crianças, assim como à diretora da instituição.

Já foram referidos alguns aspetos importantes sobre o perfil do educador, mas e também parece pertinente realçar o papel do educador de infância. Este agente educativo tem um papel basilar no desenvolvimento das crianças. O educador é mediador do

desenvolvimento e incentivador na promoção da autonomia da criança. Desta forma, no regulamento interno da instituição onde foi realizada a PES, o educador tem as seguintes funções:

“- Conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos e ser corresponsável pelo ato de educar;

- Cooperar na construção e avaliação do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do Projeto Curricular de Escola e de Ano;

- Elaborar e avaliar o Projeto Curricular de Aula (de acordo com as Metas Curriculares oficiais) adotando medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem significativa e à promoção de um bom ambiente educativo;

- Promover o contacto e a inter-relação com os Pais integrando-os no Projeto Educativo e no Regulamento Interno da escola;

- Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida;

- Colaborar com os especialistas tanto no domínio da prevenção e despiste precoce de dificuldades de aprendizagem como na intervenção na sala de aula;

- Promover a educação integral dos alunos, desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizar e integrar os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (Projeto Educativo, s/d, pp. 8-9).

2.2 Caracterização do Grupo

A Prática de Ensino supervisionada foi realizada numa sala de jardim de infância, o grupo era constituído por dezanove crianças com três anos de idade (grupo homogéneo), sendo dez do género Masculino e nove do género Feminino. Todas as crianças já frequentavam o colégio desde a creche (sala de um ano) e somente três (ingressaram aos 2 anos de idade). A assiduidade do grupo era mais ou menos estável, as crianças faltavam apenas quando se encontravam doentes.

As crianças apresentavam características diferentes, o que lhe confere a sua própria individualidade, no entanto, as características do desenvolvimento assumiam aspetos semelhantes relativamente à idade e ao comportamento.

As crianças demonstravam ter um controlo, cada vez maior, do próprio corpo, conseguiam subir e descer escadas agarradas ao corrimão com bastante facilidade, empurravam e puxavam caixas, pulavam, saltavam e corriam facilmente evitando obstáculos. Na visão e motricidade fina, todos seguravam no lápis com a ponta para baixo, mas existiam duas crianças que demonstravam ter algumas dificuldades.

As atividades relacionadas com a Música despertavam interesse no grupo, como o ritmo, as canções com muitos gestos, rodas e a exploração de alguns instrumentos musicais.

Na área da Expressão Plástica, a maioria das crianças gostava de explorar todos os materiais de modelar, como a plasticina, a massa de cor, o barro e também demonstravam interesse em pintar com diferentes acessórios (pincel, trinchas, rolos, com as mãos).

O grupo gostava muito de livros e de ouvir histórias, inúmeras vezes, e esta repetição ajudava-os e dava-lhes segurança, ajudava-os a antecipar e a prever o que iria acontecer. Estes reconheciam pormenores num livro de figuras e faziam o reconto das histórias que mais gostavam. A maioria do grupo apreciava as construções, puzzles e também a área da casinha.

Em relação à linguagem, a maioria das crianças conseguia dialogar com os pares e adultos da sala com facilidade. Construíam frases simples e algumas mais complexas. Existiam três crianças que só diziam palavras soltas para manifestar algo (uma delas é uma criança com nacionalidade francesa).

As crianças manifestavam e refletiam sobre as suas próprias ações, isso era muito vivenciado no dia a dia da sala, em conversas que os adultos tinham em pequeno e grande grupo, falavam sobre o que faziam e as consequências que essas mesmas ações teriam diariamente.

A criança com esta idade reflete sobre as suas ações, recorda as vivências e as experiências, e a partir dessas mesmas experiências antecipa a consequência que poderá ter ou não com as ações praticadas (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Habitualmente, as crianças interagiam a pares (com dois ou três elementos) nos cantinhos da sala. Manifestavam o jogo simbólico aquando o brincar, bastante evidente nas áreas da casinha, garagem e dos animais. Algumas crianças brincavam ao faz de conta e nessas brincadeiras ambos os géneros se agrupavam (representando vários papéis).

Estas interagiam consoante os interesses e gostos de cada um (os rapazes brincavam com os animais e na área da garagem e as raparigas na área da casinha e mascaradas. Ambos os géneros brincavam com muita frequência na área da casinha.

Tendo em consideração as características da idade a maioria das crianças revelava dificuldade em lidar com a frustração, o grupo tinha um forte conhecimento do “EU”, e demonstrava um sentimento muito débil do “OUTRO”, tal como Hohmann et al. (1995) explicitam:

O pensamento pré-operatório caracteriza-se pelo egocentrismo – o centrar -se sobre o seu próprio ponto de vista. A concepção de espaço, e de tempo da criança é egocêntrica, isto é, não é objectiva, pelo que a sua compreensão da causalidade e da medida não pode assemelhar-se à do adulto (p.16).

A maioria das crianças era muito participativa, ativa, curiosa e motivada e apreciava todas as atividades, demonstravam interesse em explorar e experimentar situações novas.

Capítulo III. Problemática/ tema de estudo e opções metodológicas

3.1 O tema / problemática em estudo

No âmbito desta investigação e tendo como enfoque a minha ação educativa como futura docente, a relevância do tema está relacionada com o papel da educadora como mediadora das interações com as crianças, em que o diálogo e a reflexão sobre a ação constituem os ingredientes principais.

Desta forma, o interesse sobre a temática foi desenvolvido a partir dos meus questionamentos e reflexões centrados em mim mesma como pessoa e sobre a minha prática profissional. No percurso da PES foram emergindo questões sobre a ação educativa, estas questões permitiram a reflexão sobre a intencionalidade das propostas a implementar, bem como um olhar mais atento sobre as interações com as crianças e sobre o ambiente educativo. O recurso à observação e registo dessas observações no diário de bordo (DB) possibilitou-me analisar a minha ação com as crianças e refletir sobre os diálogos e propostas realizadas.

Consequentemente, o relatório final da Prática Ensino Supervisionada (PES) intitula-se: **Diálogos nas interações - reflexões sobre a ação educativa de uma futura educadora de infância.**

Para além, da reflexão realizada ao longo da PES uma das premissas que tive em consideração foi a de respeitar os meus valores enquanto cidadã e profissional de educação. Assim estes valores foram acompanhando o percurso e mantem-se presentes na minha vida. Acredito que devemos aceitar o próximo, respeitando a sua singularidade, cultura, silêncios e modos de vida, confio que a base significativa de todos estes valores também está associada ao conhecimento do outro e à sinceridade que deverá existir dentro de nós. É importante criar laços, vínculos, e reconhecer as características de cada um e o seu próprio ritmo.

Para Hohmann e Weikart (1997) “quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e

iniciativa (. . .) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos” (p.64).

Neste sentido, os objetivos delineados neste relatório emergiram da reflexão da ação, na ação e para a ação, não esquecendo os valores que fazem parte da minha identidade pessoal e da construção da profissionalidade docente.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho consistem em perceber como o futuro profissional consegue a partir da sua intervenção (PES) : (i) dialogar com as crianças para potenciar as interações , a partilha e a aceitação pelo outro; (ii) refletir sobre a ação do adulto como agente ativo na valorização de opiniões e escolhas das crianças; (iii) refletir sobre a ação educativa como espaço de diálogo das interações entre crianças e entre adultos e crianças.

O diálogo com as crianças, a valorização e a escuta das opiniões e escolhas das crianças e a reflexão sobre a ação do educador nas interações revelaram-se, assim, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada as premissas essenciais para a análise e interpretação da minha ação educativa.

3.2 Opções metodológicas

As investigações em ciências sociais e humanas podem, geralmente, ser classificadas, em “metodologias quantitativas” que estão mais associadas ao tradicional paradigma “positivista que procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e que privilegia” métodos de investigação de natureza experimental e, por outro lado, as “metodologias qualitativas” que estão mais associadas ao “paradigma interpretativo” (Máximo-Esteves, 2006, p. 105).

Na realização desta investigação, adotei uma metodologia de natureza qualitativa que, tem tido, nas últimas décadas uma maior afirmação “na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Máximo-Esteves, 2006, p. 105).

Neste contexto, para dar resposta ao desenvolvimento do projeto e às possíveis opções metodológicas pretendi realizar uma investigação de natureza descritiva assente no paradigma interpretativo/qualitativo. Podendo este paradigma ser visto como “um

conjunto de crenças básicas que tratam de princípios de partida ou últimos” (Guba & Lincoln, 1994, p. 107).

Para Bogdan e Biklen (1994), (...) consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

Assim sendo, a metodologia que foi utilizada para organizar o presente relatório foi o paradigma qualitativo interpretativo, que emergiu da ação educativa com as crianças.

Na abordagem qualitativa a recolha e tratamento de informação baseia-se num processo contínuo, reflexivo e interpretativo. Segundo Afonso (2005) “(...) o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (...) constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo (p.118).

Afonso (2005) afirma:

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (documentos, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionário...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados constitutivos de um novo texto (. . .) resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (p.118).

Esta investigação pretende compreender como o futuro educador de infância consegue a partir da sua intervenção, analisar e interpretar a sua ação nos diálogos e nas propostas de intervenção com as crianças.

Posto isto, a escolha advém do objeto de estudo e das questões de partida. Neste sentido Carmo e Ferreira (2008), referem que este tipo de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação incluindo as técnicas de recolha de dados e o modo como o investigador pretende conduzir o estudo.

Assim, a investigação qualitativa tem como principal finalidade a “compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população” e no que diz respeito “aos

traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 27).

Esta investigação, sendo qualitativa também é descritiva na medida em que a informação é recolhida sob a forma de palavras ou imagens e não de números e ainda analisados de forma indutiva uma vez que não é objetivo da investigadora recolher dados/provas que confirmem ou infirmem hipótese construídas previamente. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), o processo de análise de dados na investigação qualitativa é “como um funil” e estes autores explicam dizendo que as coisas estão abertas de início e vão-se fechando e especificando à medida que a investigação vai acontecendo.

Uma outra característica da investigação qualitativa e que está presente nesta investigação diz respeito à fonte direta de informação que foi recolhida num ambiente natural e completada pela informação a obter através do contacto direto com o grupo em estudo, as crianças, fazendo da investigadora um instrumento principal. Bogdan e Biklen (1994) referem que o investigador qualitativo entende que as suas ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Os métodos de investigação utilizados foram instrumentos de medida que serviram para dar “a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação” (Coutinho, 2011, p.104) em função da temática identificada. Como técnica de recolha de informação recorri às notas de campo realizadas no decorrer do estágio e registadas no diário de bordo (DB).

Neste sentido, a base desta investigação é feita a partir da observação de um determinado contexto escolar, com um grupo de crianças de jardim de infância.

Quivy e Campenhoudt (1992) afirmam que “(...) observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores” (p.165).

Estes autores definem a observação direta como “(...) aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p.165).

Assim e ao longo de toda a minha prática como estagiária comecei por recolher algumas informações a partir das observações registadas. A informação recolhida foi registada em diário de bordo, em forma de notas de campo.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem que as notas de campo são” (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e relectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Para complementar este estudo também será analisado material documental (planificações e avaliação das mesmas) para uma maior compreensão sobre a minha intervenção no decorrer da ação educativa.

Procedimentos

No momento da definição da problemática a ser investigada neste relatório da prática de ensino supervisionada, senti uma motivação e um interesse em conhecer de que forma a reflexão sobre a ação educativa pode construir a profissionalidade docente, na medida em que pode ser uma mais valia para o meu trabalho enquanto profissional na área da educação. Pelo facto de poder ampliar o meu conhecimento académico e científico e assim, enquanto agente educativo, contribuir para o desenvolvimento humano e social das crianças.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e depois de uma conversa com a educadora cooperante, relativamente ao tema do relatório final e a importância que tinha para o meu futuro como educadora de infância. Ficaram decididos o tema e as técnicas de recolha de informação através da observação (notas de campo) para obter as informações necessárias.

Quando se pretende efetuar uma investigação com crianças torna-se fundamental abordar questões relacionadas com a ética na medida em que numa investigação é necessário salvaguardar princípios e direitos destes indivíduos.

No âmbito da ética relativamente à investigação com sujeitos humanos, e mais concretamente com crianças, que são os indivíduos envolvidos nesta investigação, existem duas questões dominantes: o consentimento informado e a proteção dos

indivíduos contra qualquer espécie de danos (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal foi entregue na instituição um pedido para a realização deste estudo (ver anexo 1).

As notas de campo foram recolhidas entre 9 de outubro a 14 de dezembro, de manhã ou de tarde, na sala ou no espaço de recreio, observei as crianças em grupo e individualmente.

Entre os meses de janeiro e de fevereiro, foi realizada a análise das notas de campo

Durante estes meses, foi bastante pertinente a pesquisa recolhida para uma melhor compreensão dos objetos de estudo.

Intervenientes

O estudo foi realizado com um grupo de crianças pertencentes à sala dos 3 anos, constituído por dezanove crianças. A maioria do grupo de crianças frequenta a instituição desde a creche.

Observação

Julgo ser de grande importância e utilidade esta forma de registo na prática com as crianças, isto porque, através da observação o educador consegue conhecer as atitudes e os comportamentos das crianças.

Segundo Madalena Freire (2008, p. 35), a observação é uma das bases mais importantes no trabalho do educador, isto é:

“Tem que haver um ponto para ser olhado, perseguido, pois é um momento de estudo e reflexão sobre a prática. Essa reflexão precisa ser guiada. Só se aprende com o que se faz, quando há sentido e significado na observação da prática. Para isso, o professor/educador necessita de estar atento aos erros e acertos que comete na situação de ensino e aprendizagem. Não basta uma observação intuitiva. Ela deve ter foco.”

Reconhecida como uma técnica de recolha de dados, relevante e fidedigna, uma vez que a informação recolhida não é, nas palavras de Afonso (2005), condicionada pelas

opiniões e pontos de vista dos indivíduos, observar consiste no registo escrito, ou filmado, pelo investigador em causa.

De acordo com Afonso (2005), numa primeira abordagem, é pertinente distinguir observação estruturada (também conhecida como observação sistemática) e observação não estruturada (ou observação de campo). Maioritariamente, uma observação é quase sempre estruturada, uma vez que o seu ponto de partida constitui sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, organizado a partir das questões de partida.

Também Graue e Walsh (2003, p.129) dissertam acerca desta temática, afirmando que “os bons observadores vêem coisas que os outros não vêem”. Os autores concordam com Maclean (1976 citado por Graue & Walsh, 2003) quando este afirma que todas as observações são, inicialmente, visíveis a todos os comuns observadores, mas só depois começamos a reparar naquilo que o observador comum é incapaz de observar.

Os autores, anteriormente referidos, apelam ainda ao conceito de *particularidades concretas*, Erickson (1986, citado por Graue & Walsh, 2003) afirma que o objetivo da observação é registar as *particularidades concretas* da vida quotidiana. Com o propósito de oferecermos melhor compreensão aos leitores, por particularidades concretas entendemos, e corroboramos com os autores mencionados, os pormenores que tendencialmente não observamos, tais como: (i) vestuário; (ii) cabelo; (iii) expressões; (iv) postura, entre outros.

Na investigação que se apresenta, a observação foi realizada numa sala de jardim de infância, por intermédio de observações naturalistas, nas quais o investigador assumiu um papel ativo, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), nestes casos, o investigador frequenta os locais onde se verificam os fenómenos que despertam o seu interesse. Deste modo, as observações tornaram-se numa técnica indispensável para esta investigação, pois para Carmo e Ferreira (2015), observar reporta-nos para o ato de selecionar informação pertinente, por via dos órgãos sensoriais, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

As observações incidiram no decorrer do estágio, tendo em consideração as atividades, pensadas e planificadas, bem como os comportamentos demonstrados pelas

crianças, em diversas situações do quotidiano. Situações que me levam a expressar as palavras de Portugal (2009) quando refere a escuta da criança nas suas diversas linguagens, promovendo assim, o desenvolvimento de competências observacionais, reflexivas e investigativas. Neste sentido, os resultados obtidos representam-se sob a forma de notas de campo.

Capítulo IV. Interpretação e análise da informação recolhida

Este trabalho tem como principais objetivos: i) dialogar com as crianças para potenciar as interações, a partilha e a aceitação pelo outro; (ii) refletir sobre a ação do adulto como agente ativo na valorização de opiniões e escolhas das crianças; (iii) refletir sobre a ação educativa como espaço de diálogo das interações entre crianças e entre adultos e crianças.

Neste sentido e ao longo do período do estágio, tive a possibilidade de estar e conviver com as crianças, no fundo a interagir com as mesmas. A partir dessas interações comecei a refletir sobre a minha ação e de que forma era adequada ao grupo de crianças e ao contexto. Assim, pretendo interpretar e analisar algumas observações recolhidas durante o estágio (registadas no diário de Bordo) e registos documentais (planificação das atividades) que foram indispensáveis para conseguir interpretar e analisar a ação e responder aos objetivos delineados.

Para a estruturação do trabalho considerei conveniente a interpretação e análise partir das situações vivenciadas e registadas sob a forma de notas de campo, após o enquadramento dessas situações em cada um dos objetivos traçados. Deste modo, a apresentação desta análise é realizada de acordo com os objetivos.

4.1 Dialogar com as crianças para potenciar as interações, a partilha e a aceitação pelo outro

O adulto tem um papel importante na interação com as crianças, nesta primeira observação verifica-se a forma como ajusta a ação e como envolve as duas crianças na brincadeira desenvolvendo uma proposta/ estratégia para a aceitação do outro.

Estas crianças habitualmente gostam de brincar juntas, tendo gostos e interesses em comum. Por vezes contrariam-se e conseguem resolver os seus próprios conflitos sozinhos sem intervenção do adulto, mas nesta situação observada constatei que deveria ajudar e apoiar cada uma delas (cada um tinha algo que queria fazer, mas ambos queriam estar juntos).

A L. vai buscar uma manta à casinha das bonecas e de seguida coloca-a no chão, traz também um prato e frutas (plástico) e chama o B (...).

O B. levantou-se da cadeira e trouxe consigo o puzzle que tinha na mão.

- Eu faço o puzzle, mas não faço isso contigo (responde o B.)
- Mas queres brincar com a L? Não queres? (disse eu)
- Sim, mas quero que ela faça o puzzle comigo! (diz a criança)
- Bem, vocês querem brincar juntos, mas cada um quer fazer uma coisa diferente, então o que acham, se fizessem um picnic e nesse picnic, levarem o puzzle para brincar! (respondi)
- AH! A L. faz o lanche para o B. e ajuda a fazer o puzzle. (disse a L.)
- Sim, assim cada uma faz o que gosta e estão juntos, vai ser muito divertido! (respondi)
- Também podes vir ao picnic Sissi! (afirma o B.)
- Toma uma fruta, é boa! (afirma a L.)
- Vamos fazer o puzzle? (diz o B.)

(Diário de bordo, dia 13 de Outubro de 2017)

Nesta situação foi observada a relação entre duas crianças e a forma como o adulto interveio para poder ajudar de modo a desenvolver competências de cooperação.

As competências sociais de cooperação são consideradas “a capacidade de uma criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns” (Griebel & Niesel, 2003).

Existem outras capacidades que a criança vai construindo, tal como a capacidade de lidar com a frustração.

A capacidade de resiliência (Griebel & Niesel, 2003) “é a capacidade de fazer face à frustração ou mesmo à privação, de forma dinâmica e positiva”. A capacidade de

resiliência, leva a criança a ser mais otimista, com uma dinâmica criativa, face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento.

A reflexão que faço nesta situação diz respeito à minha ação educativa na intervenção e no diálogo com as crianças. Por um lado, considerei que ao intervir diretamente com as duas crianças e dar oportunidade de integrar os seus interesses na brincadeira permitiu a resolução da situação. No entanto, e após a interpretação desta situação considero que fui intrusiva e que não dei tempo e espaço às crianças para resolverem o conflito de forma autónoma.

Outra situação vivenciada em contexto de sala foi na realização da construção de uma torre em legos. Esta tarefa foi proposta por mim, porque as crianças habitualmente, destruíam as construções umas das outras.

Foi lançado um desafio ao grupo, cada criança tinha um papel importante na construção da torre (para realizarmos uma exposição na sala).

- A Sissi vai ficar no meio, vamos tentar fazer todos juntos uma construção!
 - Sissi, posso escolher azul? (pergunta a L.V)
 - Sim, cada menino escolhe a cor que quiser.
 - Temos de ter muito cuidado com a nossa construção (respondi)
 - Ouviram, não podemos fazer barulhos senão a torre cai! (diz o S.)
 - Não podemos fazer barulho se não o chão fica fraquinho e a torre cai (diz a D.)
 - Sim temos de ter cuidado, mas todos juntos vamos conseguir manter a nossa torre.
- Cada criança pôs mais do que uma peça, de seguida colocámo-la num cantinho da sala.

(Diário de Bordo, dia 20 de Outubro de 2017)

A participação de cada criança na tarefa e a interajuda foi uma constante, o objetivo final era fazer uma exposição onde convidaríamos outras crianças de outras salas

para visitarem este novo espaço, (espaço das exposições). O envolvimento e a promoção do diálogo entre mim e as crianças foram evidentes e consegui aprimorar e chegar a cada um, a partir das escolhas da cor das peças e das opiniões individuais.

As crianças envolveram-se ativamente na tarefa e também tiveram muito cuidado, pois não queriam que a torre de legos se destruísse.

O questionamento, encorajamento e a escuta ativa do diálogo assume por parte do adulto, competências essenciais que para mim são fundamentais como futura educadora.

Ao valorizar os momentos de grupo de pares, constatei que esta atividade poderá desenvolver a capacidade de a criança se relacionar com os seus pares, de cooperar e de aceitar os outros, de forma positiva, desenvolvendo competências de cooperação e aceitação pelo outro.

Ao pensar em qualidade de intervenção educativa, o adulto deve refletir pensar neste processo de forma a garantir e valorizar a participação ativa de cada criança no quotidiano educativo.

“ Compreender a qualidade educativa implica compreender a imagem que se tem do profissional de educação e dos seus modos de ação educativa, ou seja, de que maneira ele se projecta pedagogicamente quando inserido no contexto educativo, em contacto com crianças com identidades plurais e características sócio-histórico-culturais diversas e também plurais” (Oliveira – Formosinho, 2007).

Para potenciar esta ação educativa o adulto, deve perceber as necessidades da criança, o grupo de crianças, ser capaz de chegar ao outro, “ser” disponível e criar oportunidades também no desenvolvimento da autonomia das crianças face às escolhas e explicitações das mesmas.

Posto isto, considero que a minha ação foi desafiante pois provoqueei uma situação em que todas pudessem participar e interagir. No entanto, fiquei a pensar se dei oportunidade de escolha a todas as crianças... será que todas as crianças queriam construir a torre de legos?

Parece-me necessário promover situações para que estas vivências aconteçam e se fomentem de forma natural e espontânea, para mim devem ser sempre valorizados os esforços, conquistas e tarefas das crianças e de cada criança. O que me faz decidir sobre uma próxima vez em que estarei atenta para observar os comportamentos das crianças e se todas querem participar.

Na seguinte “Nota de campo” a criança sente-se valorizada. O grupo de crianças realiza as tarefas em colaboração comigo.

A L. correu para a sala, e foi ter com a educadora e disse: - Fizemos trabalhos de equipa na casa de banho!

A Educadora sorriu e soltou uma gargalhada e de seguida perguntou-me o que tinha feito com as crianças na casa de banho.

- Estivemos todas a lavar o material que usámos na atividade das pinturas, os pratos, pincéis, copos das tintas e disse-lhes que todas juntas seríamos uma excelente equipa porque todas nos ajudámos umas às outras!

-Bem, elas estão muito entusiasmadas (disse a educadora).

-Foram fantásticas, limparam, lavaram todo o material e estão muito crescidas! (respondi eu).

Este discurso foi feito perto da educadora e das crianças.

-Boa Sílvia! (respondeu a educadora)

A L. disse: - Já podemos fazer muitas coisas, temos dentes e não precisamos de chucha nem de fralda, corremos muito e temos força nas mãos.

(Diário de Bordo, dia 19 de Outubro de 2017)

Parece-me claro que ao valorizarmos as ações das crianças ou criança, esta sente-se mais segura e confiante. A interação vivenciada por mim e pelas crianças pode ter contribuído para a cooperação entre crianças e a aceitação pelo outro.

O profissional de educação ao incentivar situações de partilha e de colaboração poderá estar a proporcionar interações espontâneas e momentos de aprendizagem. Na análise desta situação posso afirmar que o meu papel enquanto agente ativo do currículo foi adequado e que permitiu de forma natural o fruir das interações.

Na atividade da “Pintura no fundo do Mar” as crianças envolvem-se numa pintura coletiva.

A intencionalidade desta atividade escolhida pelas crianças, pretendia potenciar a relação a pares e aceitação pelo outro, tendo como objetivo desenvolver o gosto pela partilha do material e das produções realizadas coletivamente pelas crianças.

Depois da conversa entre todos na área do tapete (Educadora, crianças e eu), as crianças escolheram os materiais com que queriam pintar. Um grupo de crianças fez a recolha dos pratos e preparou comigo as tintas e o outro grupo com a ajuda da Educadora e Auxiliar, colocaram o papel de cenário no chão, desviando algum equipamento móvel que se encontrava no meio da sala. Cada criança podia escolher como queria pintar (trincha, esponja ou pincéis).

O grupo de crianças



Figura 01 a.

Pintura coletiva



Figura 01 b.

A maioria das crianças esteve motivada a explorar a atividade, talvez porque foi realizada no chão.

O B., O V.C, a R., A C., O D., o S. e a L. estiveram sempre muito atentos e colaboraram ativamente tanto no decorrer da ação como na preparação do material (a minha atitude foi de envolver as crianças para colaborarem na preparação do material).

Criar um ambiente onde as partilhas e ideias passem pelas crianças são para mim, importantes para o seu desenvolvimento social. A responsabilidade e a autonomia que se desenvolve nas crianças ao realizar ações pensadas em grande grupo são basilares para a

compreensão da criança, dando oportunidades à criança para se relacionar com o outro, aceitando as suas diferenças.

Esta situação fez-me refletir sobre o papel do educador como profissional das relações, uma vez que possibilitou a participação de todos os intervenientes da sala (crianças e adultos).

O adulto responsável por um grupo de crianças deve apoiar e mediar as situações ou problemas de conflito que possam ocorrer, deve comunicar e estimular a aceitação pelas diferenças de cada criança, propiciando isso ao grupo de crianças. Este também deve “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Silva, et al., 2016, p.25).

4.2 Refletir sobre a ação do adulto como agente ativo na valorização de opiniões e escolhas das crianças

Ao valorizar os interesses das crianças o adulto está a desenvolver nas mesmas a possibilidade de escolhas e criação de hipóteses. As aprendizagens centradas na criança onde esta se envolve ativamente serão mais significativas, a criança tornar-se-á mais confiante, num clima onde existe a aceitação e empatia pelas suas ideias e opiniões.

Na atividade da leitura e ilustração do livro “A Bruxa Mimi e o Robot Malvado”, esta escolhida por uma criança que acabou por envolver todas as outras crianças (gostos e interesses em comum) e adultos da sala, criando um projeto coletivo sobre Robots em forma de ilustrações.

As ilustrações dos Robots do A.



Figura 02 a.



Figura02 b.

Esta atividade foi vivida na sala com muito entusiasmo. Este livro foi trazido por uma criança da sala o A. que o adorava! Este ficou muito motivado e passou esse interesse e vontade para o restante grupo que também se empenhou nas ilustrações dos robots.

Na ilustração da história as crianças exploraram os materiais expostos e algumas pediram-me se podiam colar cartão ou palitos entre outros materiais escolhidos por eles. Esses pedidos foram valorizados e enquanto as crianças realizavam os trabalhos conversávamos sobre as suas representações e observei que pediam ideias uns aos outros.

Mesmo quando as crianças brincavam livremente na sala registei uma outra situação recorrendo ao registo fotográfico que evidenciou o seu interesse pelos robots.



Figura 03 a.



Figura 03 b.

Esta situação faz-me refletir sobre a forma como a criança aprende. Muitas vezes a educadora pode planificar situações que permitam ao grupo de crianças envolver-se na aprendizagem. No entanto, é através das suas escolhas, das suas ações que melhor compreendemos os interesses e as vontades em aprofundar um assunto.

Esta reflexão alerta-me para a metodologia de trabalho de projetos pois é uma forma de trabalho que permite e incentiva a colaboração e o envolvimento das crianças nos processos de aprendizagem.

Tal como referem Leite, Malpique e Santos (1989) “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.140)

Neste sentido, entendo que ser uma profissional investigadora e reflexiva permite-me aperfeiçoar a minha prática e a minha intervenção junto das crianças. A metodologia de trabalho de projetos é o exemplo adequado para envolver as crianças no seu processo de aprendizagem.

Na observação seguinte, as “Pinturas para os animais e os seus habitats”, também esta uma escolha de um grupo de crianças que queriam ter o chão dos animais, ou seja, algo que identificasse o habitat de cada animal/ ou animais. Em conversa com as crianças compreendi o grande interesse destes cinco meninos que brincavam muito na área dos animais.

Correspondência dos animais aos seus habitats:

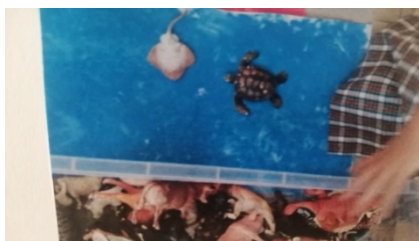


Figura 04 a.



Figura 04b.

A intencionalidade desta atividade consistia em dar oportunidade à criança de construir o que valoriza, respeitando os seus gostos e a sua participação ativa nas suas criações.

O grupo de cinco rapazes, estavam radiantes e agitados e começaram logo a pintar. O T. pintou uma folha azul e outra quase branca, o V. pintou três, duas de azul com ondas como ele descreveu e uma castanha que era a areia das tartarugas. O V.C quis só pintar uma folha de papel de cor cinzento porque era para as focas e as baleias, tal como este descreveu é porque as baleias gostam muito do frio. O B. pintou uma folha de papel verde e pediu-me tinta verde para pintar as “comidas” dos peixes, presumi que quisesse dizer as algas. O D. pintou duas folhas todas de azul para caberem todos os animais naquele mar. Observei que as crianças estiveram muito envolvidas nesta atividade. Ao longo da tarefa ia conversando com as crianças e também pintei juntamente com eles o meu habitat preferido.

A relação estabelecida entre o adulto e as crianças/ criança é fulcral nas aprendizagens. Foi extremamente necessário para mim observar toda esta dinâmica, porque as crianças e eu envolvemo-nos e partilhamos as nossas ideias e preferências.

Esta situação remeteu-me para a seguinte reflexão: O sentido de pertença a um grupo permite-nos partilhar os nossos interesses, ideias e preferências, mesmo que envolva o educador?

Na verdade, quando o educador de infância tem como propósito potenciar no grupo de crianças o sentido de pertença, este propósito também faz sentido quando o profissional expõe características suas, uma vez que também faz parte do grupo.

É neste sentido que pretendo desenvolver e construir a minha profissionalidade docente, isto porque ao valorizar as opiniões e escolhas das crianças parece-me que também posso expor as minhas opiniões e escolhas.

“Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (Silva, et al., 2016, p.25).

4.3 Refletir sobre a ação educativa como espaço de diálogo das interações entre crianças e entre adultos e crianças

Nesta perspetiva o adulto assume o papel de observador, orientador e mediador da interação que se estabelece entre a criança e o meio, orienta, propõe soluções para os problemas ou situações, sem oferecer as possibilidades logo resolvidas.

Nesta observação recolhida através de “Nota de Campo” sugeri às crianças reunirmo-nos para fazermos o puzzle em conjunto, ou seja, todos juntos porque assim, podíamos ter ajuda uns dos outros.

A situação desenrolou-se da seguinte forma:

As crianças disputam um puzzle que está em cima da mesa.

- Meninos o que se passa, assim ninguém consegue fazer o puzzle dos peixes.
- Mas eu quero fazer e eles não deixam! (diz a V.)
- Já sei, e se fizéssemos o puzzle todos juntos pode ser? (disse eu)
- Vamos fazer uma roda? (diz o V.C)
- Sim, V.C e tragam o puzzle, vamos todos fazer o puzzle o que acham? (sugeri)

As crianças sentam-se e fazemos uma roda.

- Temos de ter espaço para conseguirmos fazer o puzzle! (diz o B.)
- E agora eu quero as peças para mim (diz A.)
- Eu também, olha Sissi o S. tem muitas peças (diz a C.)
- Vamos dar uma peça a cada menino, pode ser? Uma para o S., uma para a A, uma para a L. uma para a Sissi, uma para o V.C e uma para a C. (respondi)
- O V.C pôs uma peça no chão.

(Diário de Bordo, dia 26 de Novembro, 2017)

Esta tarefa que emergiu de forma espontânea visou promover a participação do grupo de crianças, todas se envolveram na tarefa (cada uma teve oportunidade de participar e ajudar o outro) e também desenvolveu a capacidade de saber ouvir e esperar pela sua vez.

Muitas vezes, as crianças entram em conflito porque querem todos os mesmos objetos, ou querem prevalecer os seus gostos e maneiras de ser.

Em diversas situações as crianças conseguem resolver esses mesmos conflitos sozinhas, conversando umas com as outras e alguém acaba sempre por ceder, mas existem situações em que o adulto poderá de forma consciente interferir e ajudar na resolução de conflitos.

Assim, o adulto vai criando situações que propiciam condições onde as crianças possam estabelecer as trocas e a cooperação.

Estas oportunidades de interações sociais, onde a criança resolve problemas, situações com a ajuda do outro ou troca de ideias, vai progressivamente conseguindo-o o fazer sozinha (aprendizagem). A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) mede a distância entre esses dois níveis (Vygotsky, 1994, p.109-113).

Interrogo-me relativamente a esta situação, pois apesar do adulto poder desenvolver a sensibilidade de quando deve ou não interferir, fico com dúvidas se as crianças atribuem algum significado à experiência. Neste sentido, teria sido interessante perguntar às crianças o que tinha sido para elas a realização do puzzle em conjunto, isto para conhecer as suas opiniões.

Na próxima situação é apresentada uma situação com uma criança com o intuito de compreender a forma como interagi e se dei espaço de diálogo nesta interação.

- Sissi, estás a fazer letras? (perguntou a C.)
- Sim estou a fazer letras, a escrever o que mais gostaram sobre a história do Capuchinho vermelho, sobre as personagens que são as pessoas ou animais que fazem parte desta história, ou o que foi mais giro para vocês (expliquei).
- Cada papel destes, azul é para escrever o que cada menino gostou mais, como expliquei há pouco na conversa que tivemos no tapete (referi).
- Eu também gostava de fazer letras, como as tuas (diz a criança C.)
- Queres fazer? (perguntei)
A C. sorri e fica a saltitar na cadeira
- Sim, eu vou desenhar as letras e gosto dos bolinhos da mãe, e que a mãe do capuchinho é linda! (diz a C.)
- Pois bem, escreve o que mais gostares (disse eu)
- Foi o que eu disse, a minha mãe é linda e também faz bolos, vou por muitas letras!
(diz a C.)

(Diário de Bordo, dia 27 de Outubro, 2017)

Ao vivenciar e ao relacionar-se com a importância da escrita a criança percebe o significado da mesma, a escrita é uma mensagem, é algo que podemos verbalizar como também escrever o que pensamos ou sentimos.

Esta criança quis fazer o mesmo que o adulto e percebe que as “letras” têm um significado ou passam uma mensagem.

A relação estabelecida entre o adulto e a criança é basilar nestas aprendizagens. O adulto deve valorizar, elogiar, desenvolver momentos de exploração e envolver a crianças em todos os momentos do dia a dia.

O feedback que o adulto transmite à criança é também importante porque explica, está atento e é modelo de comportamento, cria e dá espaço para a criança ser ativa nas aprendizagens. Sendo assim, parece-me que foi dado o espaço para o diálogo entre a criança e eu. Considero que estive disponível e atenta para não responder pela criança e dar oportunidade à criança para dizer o que pensa e o que pretende fazer.

Esta situação permite-me ficar mais vigilante e atenta para situações futuras, uma vez que tenho consciência que por vezes dou as respostas às crianças e não espero que sejam as crianças a encontrar por elas as respostas.

Considerações Finais

Neste tópico pretende-se analisar a presente investigação, que surgiu da minha prática de ensino supervisionada realizada em valência de Pré-escolar, com um grupo de 19 crianças de 3 anos.

Este foi o momento no qual pude pôr em prática conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica.

Durante esta prática e, atendendo às observações registadas em diário de bordo, constatei o quanto era relevante os diálogos (interação) vivenciados no dia-a-dia com as crianças. Para mim, e na minha vida profissional e pessoal, é importante aceitarmos os outros, respeitando a singularidade do ser humano, as suas diferenças, formas de estar e agir. Assim, este estudo nasceu de algo que acredito, que valorizo e vivencio diariamente, da forma como “admiro” o outro e aceito o próximo.

Deste então iniciei um caminho de observação, reflexão e planificação no sentido de criar e envolver as crianças nas situações e ações vividas em sala e no recreio, na participação e aceitação do outro, nas partilhas de ideias e opinião, dando “voz” ativa à criança. Embora por vezes seja difícil para as crianças destas idades aceitarem as opiniões do outro, pois encontram-se numa fase centrada no “eu” parece-me que ao serem escutadas e ao serem redigidas as observações é possível criar espaço para a criança se expressar, para exteriorizar o que pensa e o que sente.

Os diálogos na interação que o adulto desenvolve com as crianças parecem-me fulcrais para a ação educativa do educador e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, a realização desta investigação permitiu-me compreender que o educador de infância poderá ser um investigador da sua prática e que ao refletir sobre a prática desenvolve maior segurança e confiança na sua ação pedagógica e torna visível a intencionalidade dessa ação.

Lopes da Silva (2013) coloca uma questão que me pareceu extremamente pertinente “Qual é a utilidade da teoria para orientar e dar sentido à prática? (p. 285)

No desenvolvimento deste trabalho dei por mim a refletir sobre esta questão uma vez que iniciei o enquadramento teórico com a pesquisa de alguns tópicos que se revelaram de grande utilidade para o prosseguimento e construção da investigação.

O meu interesse para aprofundar a formação inicial dos educadores de infância adveio da procura do fundamento da Prática de Ensino Supervisionada e dos instrumentos reflexivos utilizados nessa prática, tais como o diário de bordo e os planeamentos das atividades. Esta procura conduziu-me a uma articulação entre a teoria e a prática e o modo como os saberes teóricos contribuem para a fundamentação da prática, como refere Lopes da Silva (2013, p.285) “defende-se a necessidade da elaboração de um saber profissional a partir da investigação sobre a prática”.

Compreendo neste momento que a formação inicial e a supervisão das práticas desde a Licenciatura em Educação Básica até ao Mestrado, contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, visto terem funcionado como andaimes no meu processo de aprendizagem e terem permitido a construção da profissionalidade docente. Recordo-me que no início da formação fazia questão em demonstrar o que fazia corretamente e não tinha consciência que o que não corria tão bem poderia ajudar-me a transformar a minha ação educativa, neste sentido a percurso de aprendizagem e a elaboração deste relatório potenciaram esta descoberta.

Volto a referenciar Leitão e Alarcão, 2006 ao considerarem a formação inicial como um processo de desenvolvimento profissional que parte da experiência/ação educativa, da reflexão e da resolução de problemas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) referem-se à formação inicial como um “contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2018, p.23).

Foi nesta resolução de problemas, na construção e desconstrução, e na estruturação das decisões a tomar na minha ação educativa que vi espelhada a construção da minha profissionalidade docente. Neste sentido, tomei consciência da exigência do confronto permanente entre a teoria e a prática (Lopes da Silva, 2013).

Saliento também a necessidade que fui tendo em relacionar a minha ação educativa com os valores que fui desenvolvendo ao longo da minha vida. Este trabalho

possibilitou-me essa experiência, uma vez que me parece que consegui conciliar os valores que regem a minha vida com os valores que regem a minha ação educativa.

Tal como afirma Isabel Lopes da Silva (2013) “As questões colocadas pela filosofia apoiam o profissional a explicitar os seus valores e a interrogar-se sobre a sua prática, aprofundando, o sentido da educabilidade como característica humana” (p.289).

Em conformidade com o que foi exposto, parece-me importante realçar que este processo de construção do relatório final potenciou a minha tomada de consciência que o limite entre as propostas da educadora e as propostas das crianças poderá ser muito ténue, uma vez que a educadora pretende dar voz às crianças, mas por vezes decide por elas ou não facilita e proporciona espaços de diálogo. Neste sentido as situações apresentadas e as respetivas reflexões tornaram visíveis as minhas indecisões e as minhas interrogações.

Na verdade, apercebi-me que por vezes existem discrepâncias entre o que acredito e o que faço realmente (Lopes da Silva, 2013) uma das situações em que tomei consciência desta situação foi quando ao tentar resolver um conflito entre duas crianças fui intrusiva e não dei espaço nem tempo para as crianças resolverem esse conflito entre elas. É neste sentido que a afirmação de Tomás e Gama (2011) me faz todo o sentido e pretendo ter em consideração num futuro próximo “ A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (p.3).

Este será certamente um percurso que pretendo continuar a realizar na minha ação educativa. A reflexão sobre a prática tornou visível ações e atitudes que me fizeram interrogar e possibilitaram-me transformar a minha ação. Penso que esta intenção será conseguida aquando do desenvolvimento da minha prática enquanto profissional.

A afirmação de Lopes da Silva (2013) vem corroborar na perfeição este pensamento:

“A prática profissional não é um mero saber fazer, mas implica uma fundamentação teórica e uma articulação coerente entre a teoria e a prática, exige um confronto permanente entre a teoria e a prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica – uma

atitude de investigação face à prática- que conduz a uma sistematização equilibrada de diversos saberes teóricos que lhe podem dar sentido” (p. 295).

Sendo assim, o saber teórico das OCEPE (Silva, et al., 2016) e dos normativos como o documento do perfil do educador de infância (decreto-lei nº 241, 2001, de 30 de agosto) contribuíram para a minha reflexão sobre a prática e proporcionaram-me refletir criticamente sobre a prática de forma a colocar em causa aspetos que sem estas leituras não me encontrava recetiva para o fazer.

Embora me pareça que esta investigação tenha sido um início que me despertou para a construção da minha profissionalidade docente, e que com certeza esta vai ser construída ao longo do meu percurso profissional, entendo que no decorrer da PES observei algumas transformações. Observei as crianças mais envolvidas, desenvolvi uma relação muito próxima com o grupo e com os adultos da sala, encontrei-me disponível para as escutar, muito interessada em compreender o que as crianças sentiam e sempre muito atenta aos seus gostos e interesses.

Verifiquei em algumas observações do diário de bordo que as crianças desenvolveram ao longo do período de estágio, uma maior aceitação e uma forma diferente de estar com o outro, todos gostavam de ajudar e participar nas diversas situações.

No entanto, constatei também que neste período de tempo não tive oportunidade de alterar a prática tendo em conta as reflexões que emergiram das análises e interpretações das situações observadas. Sendo assim, ficaram apenas as reflexões críticas da ação educativa que me ajudaram a tomar consciência de aspetos e características pessoais que me farão estar de alerta no futuro.

Um dos pontos menos positivos na elaboração deste relatório final foi a componente escrita, primeiramente a recolha dos referenciais teóricos, pois no início, senti-me perdida, e questionava por onde começar. Também senti dificuldade, nomeadamente, nas reflexões sobre os registos e relatos observados em diário de bordo. Sinto muita dificuldade e pouca confiança na elaboração de trabalhos escritos, em desenvolver um trabalho científico, pois o medo consome-me. E é esse sentimento que

me fez desacreditar, sentir incapacidade, bloquear, não ser capaz de finalizar o trabalho. Estive alguns anos para o fazer, e as dificuldades pareciam ainda maiores, mas, porém, tive que aceitar esta minha dificuldade e ganhar força para concluir o relatório.

Certamente, existiram outros pontos com maior fragilidade no presente trabalho, pois tenho realmente percepção dos mesmos. Poderei referir por exemplo a falta da reflexão conjunta (reflexão com a educadora cooperante e com a supervisora) no decorrer da elaboração do relatório, visto considerar a partilha e a reflexão partilhada um dos pressupostos necessários ao desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que o profissional docente não vive isolado, tal como menciona Lopes da Silva (2013) “Comunicar a prática e conhecer outras práticas – a construção de um saber profissional não pode caber ao docente isolado” (p.302).

Para concluir, menciono que a redação deste trabalho de investigação promoveu a minha tomada de consciência em que para além da formação inicial a formação contínua é necessária e fundamental no percurso profissional de qualquer docente.

A continuidade nos estudos, nas investigações sobre a prática, nas leituras constantes e na reflexão crítica, são basilares para o profissional em constante aprendizagem, um profissional reflexivo com capacidade de articulação entre a teoria e a prática que desempenha, será capaz de sustentar e de transformar a sua ação, tendo em conta o que observa, o que sente, o que vivencia, o que percebe, o que verifica e o que ACREDITA.

Referências

- Aistear (2009). The Early Childhood Curriculum Framework. National Council for Curriculum and Assessment. Retirado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/ireland/ie_ec_e_fw_2009_eng.pdf
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: colecção em foco. ASA Editores
- Aires, L. (2011) “*Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.” Universidade Aberta retirado de:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281ª%20edição_atualizada%29.pdf
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bodgan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (2015). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - aprova o [novo] regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto – perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (2003). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, M. (2008). *Educador, educa a dor*. Brasil: Paz e Terra
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: N.K. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, M. Conceição & Abrantes M. Manuela (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41-61.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *“Visão Panorâmica da Investigação-Ação.”* Porto: Porto Editora;
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Oliveira - Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho (2018). A Formação Como Pedagogia da Relação *Researchgate*. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/326625699_A_FORMACAO_COMO_PEDAGOGIA_DA_RELACAO
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto editora.

- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24.
- Quivy, R. & Campenhout, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas, Reflexão Participada*. Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2 (34), 94-103.
- Sanches, M. (2012). Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, Aveiro.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad). Porto Alegre: Artmed (obra original publicada em 1998)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação / Direção – Geral da Educação (DGE).
- Silva, Maria Isabel Lopes (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*. 27, pp. 283-304.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) Participação das Crianças em Contexto Escolar. Educação, Territórios e (Des)Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação. Retirado de:
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(não\)%20participação%20das%20crianças%20em%20contexto%20escolar.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(não)%20participação%20das%20crianças%20em%20contexto%20escolar.pdf)
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky (1994). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes

Anexos

Anexo 1

Carta de Autorização para a realização da Investigação

Exmo. (a) Sr.(a) Diretor(a) da Instituição,

Eu, Sílvia Andreia Cordeiro Fernandes, estudante número 25395 do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich/ISPA, encontro-me a realizar o trabalho final de mestrado com o tema “Diálogos nas interações- Reflexões sobre a ação educativa de uma futura educadora de infância”.

Para a realização deste estudo, necessito de observar as crianças da sala dos três anos durante a sua estadia na sala e no recreio.

Sendo assim, venho por este meio solicitar a possibilidade de realizar estas observações para a realização do relatório final.

Todas as informações serão anónimas e de extrema confidencialidade e serão unicamente utilizadas para a realização do meu trabalho final.

Sem outro assunto e com os melhores cumprimentos.

Lisboa, outubro de 2017

Sílvia Fernandes

Planificações / atividades analisadas

PLANIFICAÇÃO - História da “Bruxa Mimi e o Robot Malvado”

DATA DA ATIVIDADE: Dia 7 de dezembro no período da manhã (das 10.00 às 11.00) e período da tarde das (14.30 às 15.00)

ATIVIDADE:

- Leitura da história “ A Bruxa Mimi e o Robot Malvado”
- Ilustração da história

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

- Valorização dos gostos e interesses que partem das crianças

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

- Respeitar os interesses da criança
- Estimular a concentração
- Apelar à criatividade e imaginação

PARTICIPANTES:

1 Tarefa:

- Estagiária
- Grupo de crianças (19)

2 Tarefa:

- Estagiária
- Pequenos grupos de cinco crianças

RECURSOS MATERIAIS:

- Suporte livro da Bruxa Mimi e o Robot Malvado”
- Folhas de papel A4
- Canetas de feltro

- Rolhas de cortiça (10)
- Cartão
- Cartolina granulada
- Cola UHU (2)
- Palitos
- Tesouras (3)

DURAÇÃO:

1 Tarefa:

Aproximadamente 10 minutos.

2 Tarefa:

Aproximadamente 15 minutos para cada grupo.

ESPAÇO: sala das atividades (atelier)

PROCEDIMENTO:

A partir das 10.00 da manhã, a estagiária e a educadora da sala irão reunir-se com o grupo de crianças na área do tapete. Seguidamente e a pedido de algumas crianças da sala, a estagiária irá ler o livro sobre “A Bruxa Mimi e o Robot Malvado”.

As crianças serão convidadas para fazerem o desenho da história ou das personagens da história que mais gostaram, organizar-se-ão os pequenos grupos para dar início a atividade.

Um grupo de cinco crianças ficará com a estagiária na ilustração da história e o restante grupo ficará na plasticina com a educadora da sala e auxiliar de ação educativa.

AVALIAÇÃO:

Esta atividade foi vivida na sala com muito entusiasmo, as crianças já conheciam a história pois dias antes das atividades a tinha lido ao grupo. Este livro foi trazido por uma criança da sala o A. que o adora! Este ficou muito motivado e passou essa energia para o restante grupo.

Na ilustração da história as crianças exploraram os materiais expostos e algumas pediram-me se podiam colar cartão ou palitos. Esses pedidos foram valorizados e enquanto as crianças realizavam os trabalhos conversávamos sobre as suas representações, pediam ideias uns aos outros.

A R. sugeriu colocar nas orelhas do seu robot rolhas (Cortadas aos círculos) e perguntou ao A. se também queria por, este disse que gostava de fazer muitos olhos no seu robot que era para ele ver melhor, não cair tantas vezes e assustar a bruxa.

A A, preferiu fazer a bruxa e desenhou um enorme nariz “FININHO” com ela o descreveu. Todas as 16 crianças fizeram o trabalho durante o dia e as restantes acabaram na semana a seguir.

PLANIFICAÇÃO “Pintura do fundo do mar”

DATA DA ATIVIDADE: 30 de Outubro de 2017 no período da manhã (das 10.00 ás 10.40)

ATIVIDADE: Pintura em papel de cenário sobre o fundo do mar

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

- Promover a relação a pares, colaboração e aceitação pelo outro

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

- Desenvolver o gosto pela partilha do material e das produções realizadas colectivamente
- Desenvolver a capacidade de interação em grande grupo
- Proporcionar experiências diversificadas nas áreas plásticas

PARTICIPANTES:

- Estagiária
- 2 Grupos de crianças (9 e 10 elementos cada grupo)
- Auxiliar de ação educativa

RECURSOS MATERIAIS:

- Papel de cenário
- Pincéis e trinchas

- Esponjas
- Tintas de guache de cor azul e branco
- Pratos para colocação do material
- Panos (limpeza adequada do espaço)

DURAÇÃO: Aproximadamente 10 minutos para cada grupo.

ESPAÇO: sala das áreas (a actividade será realizada no chão desta sala, os equipamentos móveis serão retirados do espaço central da sala).

PROCEDIMENTO:

A Estagiária colocará um grande pedaço de papel de cenário no chão (mais ou menos do comprimento do placar).

De seguida com a ajuda da auxiliar de ação educativa e do grupo de crianças iremos buscar o material que estará em cima de uma mesa e colocaremos perto/ á volta do papel de cenário.

Esta atividade será realizada primeiramente por um grupo de 9 crianças e depois por outro grupo de 10 crianças (total são 19 criança na sala).

A estagiária combina com as crianças como se formaram os grupos. O primeiro grupo juntar-se-á à volta do papel de cenário e poderão pintar com o material que estará disponível ao seu redor.

Cada criança poderá escolher como quer pintar (trincha, esponja ou pincéis), também poderão pintar com todos os materiais disponíveis.

Seguidamente, irão explorar esta atividade o segundo grupo sempre com a ajuda da estagiária e auxiliar de ação educativa.

AVALIAÇÃO:

Pela manhã, propôs às crianças pintarmos o mar. No dia anterior já tinha conversado com as crianças sobre a pintura do fundo do mar.

A maioria das crianças ficaram motivadas porque a realização da atividade foi feita no chão.

O B., O V.C e o V estiveram sempre muito atentos e colaboraram ativamente tanto no decorrer da ação como na preparação do material (convido sempre as crianças para colaborarem na preparação do mesmo).

Para mim, é extremamente importante envolver as crianças nas tarefas das atividades (preparação do material, na organização das escolhas, na partilha das ideias entre outros).

Os grupos mostraram interesse e gosto pela proposta pensada anteriormente por nós (estagiária, educadora e as crianças).

Realizaram esta atividade 14 criança pois algumas ainda não tinham chegado ao colégio ou estavam doentes.

PLANIFICAÇÃO dos fundos para os animais marinhos

DATA DA ATIVIDADE: dia 7 de Novembro no período da manhã (das 10.00 às 10.40)

ATIVIDADE: Pintura dos habitats dos animais marinhos (escolhidos por um grupo de crianças)

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

- Dar oportunidade á criança de construir o que valoriza, respeitando os seus gostos e interesses.
- Participação ativa da criança nas suas criações

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

- Estimular a criatividade e imaginação
- Apelar á concentração
- Promover a coordenação motora

PARTICIPANTES:

- Estagiária
- Pequeno Grupo de cinco crianças (rapazes)

RECURSOS MATERIAIS:

- Folhas brancas A3 (5)
- 1 Pincel, 1 trincha, 1 esponja, 1 pente, 1 escova de dentes

DURAÇÃO: Aproximadamente 20 minutos.

ESPAÇO: sala das atividades (atelier)

PROCEDIMENTO:

Esta atividade foi proposta por duas crianças da sala (O T. e o V.).

Numa mesa, o grupo constituído por cinco crianças irão pintar folhas de papel (A3) de cor azul, cinza e castanho para criarem o chão para a área dos animais.

A estagiária ajudará na organização da atividade e preparação do material para a mesma.

AVALIAÇÃO:

A seguir aos momentos que temos habitualmente pela manhã (conversa no tapete com o grupo de crianças e a educadora) a estagiária organizou o grupo e numa mesa já com os materiais preparados demos início à atividade. O grupo de cinco rapazes estava radiante e agitado e começaram logo a pintar. O T. pintou uma folha azul e outra quase branca, o V. pintou três, duas de azul com ondas como ele descreveu e uma castanha que era a areia das tartarugas. O V.C quis só pintar uma folha de papel de cor cinzento porque era para as focas e as baleias, tal como este descreveu é porque as baleias gostam muito do frio. O B. pintou uma folha de papel verde e pediu-me tinta verde para pintar as “comidas” dos peixes, presumi que quisesse dizer as algas. O D. pintou duas folhas todas de azul para caberem todos os animais naquele mar. Senti as crianças muito envolvidas nesta atividade. De seguida colocamos as folhas de papel a secar, mas alguns elementos do grupo ficaram com dificuldades na espera, só exploraram e vivenciaram a brincadeira nessa mesma tarde.

PLANIFICAÇÃO do projeto intitulado “O Presépio Vivido”

– “Vamos lavar a roupa” lavadeiras e Aguadeiros

DATA DA ATIVIDADE: Dia 20 de Novembro no período da manhã (das 10.00 às 11.00)

ATIVIDADE: “Vamos lavar a roupa”

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA:

Participação ativa das crianças

Envolvimento do grupo (aceitação pelo outro)

Vivenciem experiências novas (cultura e festividades)

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

- Desenvolver aprendizagens a partir da exploração e experimentação
- Despertar a curiosidade
- Promover a inter ajuda e a partilha

PARTICIPANTES:

- Estagiária
- Educadora
- Dois grupos de crianças (9 e 10 elementos)

RECURSOS MATERIAIS:

- Alguidares (5)
- Tapetes de chão (4)
- Jarros de água (6)
- Baldes (2)
- Escovas (10)
- Caixas para suporte do sabão (6)
- Sabão azul e branco (20)

- Toalhas de rosto (3)
- Peças de roupa da casinha das bonecas (25)

DURAÇÃO: Aproximadamente 25 minutos para cada grupo.

ESPAÇO: sala das áreas (cantinhos)

PROCEDIMENTO:

No período da manhã, a estagiária irá organizar juntamente com a auxiliar de ação educativa a sala (retirar mesas e cadeiras do centro da sala e colocar na sala ao lado) e também organizar os materiais para a atividade.

A partir das 10.00, a estagiária irá reunir-se com as crianças para explicar a atividade que será realizada. Esta atividade será feita com dois grupos, um com 9 crianças e outro com 10 crianças.

O primeiro grupo (nove crianças) será distribuído por quatro alguidares que estarão colocados no centro da sala (lavarem a roupa). Cada criança terá ao dispor sabão e roupas para poderem lavar. Em cada alguidar ficaram, duas a três crianças a lavarem a roupa como as lavadeiras.

AVALIAÇÃO:

No período da manhã, eu e a auxiliar organizamos a sala e preparamos os materiais para a presente atividade.

Primeiramente, sentamo-nos no tapete para realizarmos a conversa do dia (crianças, educadora, estagiária e auxiliar de ação educativa).

De seguida, a educadora ficou com algumas crianças na sala ao lado a preparar os presentes de natal para oferecer aos pais.

A auxiliar, foi despindo as crianças (tirou as calças e meias) só ficaram com o bibe vestido.

Eu e algumas crianças, o A., o S., o V. e a R. fomos buscar água à casa de banho transportando-a em jarros e colocámos a água dentro dos alguidares que já tinham água quente (estagiária e auxiliar já tinham colocado).

Seguidamente, organizei os grupos e distribuí –os pelos alguidares que estavam na sala.

Algumas crianças questionaram o que iríamos fazer, porque a sala estava completamente alterada (outra disposição) e também porque os materiais disponíveis eram diferentes do habitual.

No decorrer da atividade as crianças mostraram muita curiosidade, gosto e estavam, motivadas. A educadora e eu observamos que o silêncio perdurou durante quase toda a manhã. As crianças relacionavam – se entre pares, partilhavam algumas peças de roupa (roupa da casinha das bonecas) e outros acessórios tais como, as escovas e o sabão.

O J. entrou dentro de um dos alguidares e começou a lavar os pés, a C. pediu-me se podia também dar banho a uma boneca (casinha das bonecas) e claramente disse que sim. Confesso que até eu interagi ativamente na atividade, sentei-me em vários momentos e movimentava-me, percorrendo todos os alguidares para perceber como as crianças partilhavam o material, o explorava e também como sempre para promover o diálogo e a relação com as crianças. A atividade durou aproximadamente uma hora e vinte minutos.

Ainda durante a atividade, um grupo de criança pediu-me se podiam brincar com os sabões numa mesa, o A. e a C. Assim, coloquei também ao dispor algumas tigelas de plásticos e observei (registo fotográfico).

O A. começou por fazer uma fila de pedaços de sabão e fazia a contagem (correspondência termo a termo) dos mesmos até cinco.

De seguida, colocou cada pedaço de sabão numa tigela dizendo:

- 1 para esta, 2 para esta, 3 para esta, 4 para aquela e 5 para a última. (diz a criança A.)

Continuei a observar e depois interagi:

- A. estás a arrumar os sabões nas tigelas (perguntei – intencionalidade)

- Sim, mas não pode ser só um em cada caixa, são muitos e poucas caixas (disse a criança)

A C. que estava ao nosso lado respondeu:

- Podes por em cima das outras. (disse a C.)

- Como questioneei (estagiária)

- Por cima, da caixa podemos por duas sabonetes e não caí, viste! (disse a C.)

- Muito bem, então tem que tentar também por nas outras caixas (disse eu).

As duas crianças continuaram a brincar durante mais algum tempo (6 a 8) minutos.

Diário de Bordo

Data: 19 de Outubro

Horas: 15.00

Intervenientes: Educadora, estagiária e cinco crianças

Observação/ Contextualização: Sala e casa de banho

A Luísa correu para a sala, e foi logo ter com a educadora e disse: - Fizemos trabalhos de equipa na casa de banho!

A educadora sorriu e soltou uma gargalhada e de seguida Perguntou-me o que tinha feito com as crianças na casa de banho.

- Estivemos todas a lavar o material que usámos na atividade das pinturas, os pratos, pincéis, copos das tintas e disse-lhes que todas juntas seríamos uma excelente equipa porque todas nos ajudamos umas às outras!

-Bem, elas estão muito entusiasmadas (disse a educadora).

-Foram fantásticas, limparam, lavaram todo o material e estão muito crescidas! (respondei eu).

Este discurso foi feito ao pé da educadora e das crianças.

-Boa Sílvia! (respondeu a educadora)

A L. disse: - Já podemos fazer muitas coisas, temos dentes e não precisamos de chucha nem de fralda, corremos muito e temos força nas mãos.

OBSERVAÇÃO / REFLEXÃO:

É explícito que ao valorizarmos as ações das crianças ou criança, esta sente-se mais segura e confiante. A interação vivenciada por o adulto e as crianças promoveu a interajuda e a cooperação de cada um. É importante promover situações onde estas vivencias aconteçam e se fomentem de forma natural, para mim deve ser sempre valorizado os esforços, conquistas e tarefas das crianças e de cada criança.

Efetivamente foi basilar a interajuda do adulto com as crianças e das crianças com as crianças proporcionando experiências em que se envolvam coletivamente (com um objetivo, um propósito).

É fundamental para a criança perceber, que a partilha, a aceitação pelo outro, ajuda e a cooperação são essenciais no processo de socialização.

Nota de Campo

Dia: 16 de outubro de 2017

Horas: 14.35 horas

Local: sala de atividades

Intervenientes: Estagiária e o grupo de 13 crianças (seis rapazes e 7 raparigas)

Contextualização: Na área dos livros a estagiária lê uma história às crianças sobre um menino que vai ao parque, mas que tem dificuldade em partilhar os seus brinquedos com os outros meninos. Assim a estagiária ao saber que esta mesma dificuldade também é sentida na sala por algumas crianças lê e conversa com as crianças sobre este tema. O que sentem e como se identificam com o personagem, são algo retratado.

Situação Observada	Inferências
<p>Hoje, a seguir á sesta das crianças (período das 12.15 ás 14.00), convidei as crianças para ouvirem uma história “O Pedro no parque”.</p> <p>Uma história que já tinha lido anteriormente, e as crianças mostraram bastante interesse. Juntámo-nos num cantinho da sala perto do tapete e começo a mostrar a capa do livro e ante capa.</p> <p>As crianças fazem perguntas e cria-se uma enorme curiosidade á volta do livro:</p> <p>- Quem está a dar a mão ao coelho, quem será o dono do coelho? (pergunta)</p> <p>A D. responde:</p> <p>- Não sei, não se vê, só vejo a mão...</p> <p>O B. afirma:</p> <p>- É uma pessoa! Olha tem mão!</p> <p>A L. diz:</p>	<p>Interroguei e questionei as crianças para provocar mais interesse.</p> <p>Intencionalidade (interação e comunicação entre as crianças, crianças e como adulto).</p> <p>Ao longo da história, fui alternando alguns acontecimentos dizendo que o pedro ia brincar para o jardim da estrela por ser mais vivenciado pelas crianças que o frequentam habitualmente. As crianças estavam muito curiosas tal como a R., o A. e o D. que também</p>

<p>- Se calhar é uma miúda como eu!!</p> <p>A R. reage:</p> <p>- Não é, tu tens o coelho na mochila, pois é?</p> <p>- Pois mas dorme comigo, é meu! (responde a L.)</p> <p>- É doutro menino não é Sílvia? (diz a V.)</p> <p>Pois bem, temos mesmo de descobrir quem é o dono deste coelho... (respondo às crianças)</p> <p>Começo a ler a história e a certa altura o Pedro (personagem principal da história), perde os brinquedos no parque e os outros meninos que lá estão ajudam-no a procurá-los, mas anteriormente o Pedro não os tinha emprestado a ninguém.</p> <p>- AH! Agora os meninos não vão ajudar, o Pedro não empresta nada! (disse a R.)</p> <p>- Pois é, vai ficar sozinho (responde o A.)</p> <p>- Os meninos foram muito queridos e crescidos, e ajudaram o Pedro, e agora ele vai aprender a emprestar um bocadinho os brinquedos dele, sim os brinquedos que trás na mochila (afirmei).</p>	<p>disseram que viviam perto ou ao lado do jardim.</p> <p>No fim da história fiz algumas perguntas e a C. disse ao seu irmão:</p> <p>- Olha o Pedro tem uma mochila igual á tua mana, e tem muitos brinquedos, a patrulha pata, não é? (disse a C.)</p> <p>Eu respondi: - Pois, mas o Pedro empresta os brinquedos ou não?</p> <p>- Não emprestou, mas depois quando os amigos ajudaram ele já emprestou, ele agora empresta, ele empresta tudo! (disse a C.)</p> <p>A C. continuou a dizer: - O mano tem amigos mas não empresta nada, assim vai perder tudo! e depois os amigos não querem brincar...o mano vai emprestar só um está bem mano!</p> <p>O Papel do adulto na interação com as crianças e intervenção.</p>
---	---

Observação:

Ao ler esta história às crianças, as mesmas identificaram-se com a personagem principal da história, refiram-se nas várias ações da história. Muitas delas levam brinquedos para a escola, mas raramente gostam de partilhar com os outros os seus brinquedos (ainda é difícil a partilha nesta idade). Normalmente, tento sempre brincar um pouco pela manhã com essas crianças e acabo por convidar mais crianças para brincarem também, envolvo

todos na partilha dos brinquedos trazidos de casa e brincamos todos com os brinquedos uns dos outros. Ainda, é necessária a intervenção por parte do adulto, sendo mediador na ação. A partilha ainda é difícil nesta idade (idade mais centrada no “eu”) mas aos poucos as aprendizagens são aceites.

Esta atividade também foi pertinente para perceber ou melhor intervir com as crianças nesta questão tão importante que é a partilha e aceitação do outro. Assim, e de forma lúdica a criança consegue identificar-se com a personagem da história e a compreender e saber lidar com as emoções. Os diálogos que tivemos entre todos ainda ajudam á compreensão e valorização de opiniões entre e com as crianças.

Nota de Campo

Dia: 24 de outubro

Horas: 15.00h

Local: sala de atividades (aula de música)

Intervenientes: Estagiária, professor de música e criança J.

Contextualização: A aula de música decorre no período da tarde, uma vez por semana (quarta-feira), com a duração de 30 minutos.

As crianças estavam reunidas na sala de atividades com o professor T. O professor senta-se com o grupo de crianças no chão (formam uma roda).

Situação Observada	Inferências
<p>- Oh J., senta-te! Vamos começar, ora bem a maráca para o L, o reco-reco para a V.,...(diz o professor T.)</p> <p>E novamente o professor diz: J. então, toma lá o triângulo!</p> <p>- O J. está sempre a fazer muitos barulhos (diz a L.)</p> <p>- E às vezes caí no chão (diz o V.)</p> <p>- Posso! Professor? Também gostava de aprender umas músicas com voçes e com o professor (afirmo)</p> <p>- Claro (responde o professor)</p> <p>Pergunto ao J. se quer sentar-se ao meu colo, ou ao meu lado.</p>	<p>A única criança que não estava sentada na grande roda era o J.</p> <p>O J. fez barulho com os pés e perturba a aula</p> <p>A criança não percebeu a informação passada pelo professor.</p> <p>A criança mostra alguma ansiedade nestas ações.</p> <p>Intervenção da estagiária</p>

<p>Todas as crianças fazem sons com os instrumentos e quando o professor manda parar, as crianças param e ficam á espera de voltar a fazer barulho novamente.</p> <p>O J. não consegue parar e cada vez faz mais barulho com o seu instrumento.</p> <p>- J. posso fazer contigo! (pergunta)</p> <p>O J. sorri e dá –me a mão, começamos a fazer os sons os dois consoante os pedidos do professor.</p> <p>Depois de fazer duas vezes com a minha ajuda, o J. consegue alternar o fazer som com o parar e consegue depois colocar o instrumento no chão a pedido do professor.</p>	
---	--

Observação:

Normalmente, o J. não participa muito na aula de música, fica ansioso e dispersa com muita facilidade (concentração).

Naquele momento a auxiliar de ação educativa estava a organizar os lanches e a educadora estava numa reunião de pais.

Entrevi, o professor chamou várias vezes a atenção à criança, mas esta não respeitava ou compreendia o que lhe era pedido. Segurei na sua mão, peguei nela ao colo e perguntei-lhe se podia me sentar ao seu lado na roda, e este sorriu, aceitando o meu pedido.

Ao longo de toda a aula de música (as primeiras ações) foram feitas com a minha ajuda, mas aos poucos o J. foi fazendo sozinho o que o professor lhe pedia a ele e ás crianças.

No fim da aula, o professor chamou à vez cada criança para colocar um carimbo (valorização / recompensa), e a primeira que chamou foi o J. que recebeu o seu carimbo com um smile sorridente e feliz. Esta significava que o J. se tinha portado bem e se tinha esforçado, este ficou contente e veio logo mostras –me a sua mão.

O professor frisou que tinha sido a primeira vez que o J. recebera o carimbo porque nunca consegue acompanhar a aula.

Quando a Educadora chegou à sala o J. foi logo a correr mostrar-lhe o carimbo que recebera, a educadora elogiou o seu comportamento e a auxiliar de ação educativa deu-lhe um enorme abraço.

O papel e expectativa do adulto em relação à criança é crucial no seu desenvolvimento e aprendizagens. A relação estabelecida pela estagiária e a forma como interagi (afetividade), mostrou ser relevante para esta criança que precisa de algum apoio e orientação na realização de algumas tarefas, atividades e rotinas.

Nota de Campo

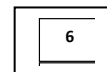
Dia: 27 de outubro

Horas: 15.20/15.35h

Local: sala de atividades

Intervenientes: estagiária e criança

Contextualização: Esta ação aconteceu na sala de atividades / cantinhos ou áreas no período da tarde a seguir ao lanche.



Situação Observada	Inferências
<p>- Sissi, estás a fazer letras? (perguntou a C.)</p> <p>- Sim estou a fazer letras, a escrever o que mais gostaram sobre a história do Capuchinho vermelho, sobre as personagens que são as pessoas ou animais que fazem parte desta história, ou o que foi mais giro para vocês (expliquei).</p> <p>- Cada papel destes, azul é para escrever o que cada menino gostou mais, como expliquei há pouco na conversa que tivemos no tapete (referi).</p> <p>- Eu também gostava de fazer letras, como as tuas (diz a criança C.)</p> <p>- Queres fazer? (perguntei)</p> <p>A C. sorri e fica a saltitar na cadeira</p> <p>- Sim, eu vou desenhar as letras e gosto dos bolinhos da mãe, e que a mãe do capuchinho é linda! (diz a C.)</p>	<p>A estagiária estava sentada numa mesa com quatro crianças e escreveu em cada rectângulo de papel o que cada menino gostou mais sobre a história do “Capuchinho Vermelho”.</p> <p>O adulto explica e reforça o que está a fazer com cada uma das crianças, irá escrever á fez o que cada uma gostou mais acerca da história.</p> <p>Normalmente, escrevo, preparo e organizo tudo com as crianças envolvendo –as no processo das atividades.</p> <p>Diálogo e comunicação com a criança, relação com a mesma.</p>

<p>- Pois bem, escreve o que mais gostares (disse eu) - Foi o que eu disse, a minha mãe é linda e também faz bolos, vou por muitas letras! (diz a C.)</p>	<p>O papel do adulto na interação com a criança, envolvimento e motivação nas aprendizagens (neste caso na iniciação á escrita).</p>
---	--

Observação:

Ao vivenciar e relacionar-se com a importância da escrita a criança percebe o significado da mesma, a escrita é uma mensagem, é algo que podemos verbalizar e também escrever o que pensamos ou sentimos. Esta criança quis fazer o mesmo que o adulto e percebe que as “letras” têm um significado ou passam uma mensagem.

A relação estabelecida entre o adulto e a criança é basilar nestas aprendizagens. O adulto deve valorizar, elogiar, desenvolver momentos de exploração e envolver a crianças em todos os momentos do dia a dia.

O feedback que o adulto transmite á criança é também importante porque explica, está atento e é modelo de comportamento, e cria e dá espaço para a criança ser ativa nas aprendizagens.

Nota de Campo

12

Horas: das 15.30 às 15.42 / dia 23 de novembro

Local: sala polivalente (sala dos 3 anos). Rotina - Lanche

Intervenientes: eu, a auxiliar da sala e a criança, o J.

Contextualização: Esta ação aconteceu na rotina do lanche. As crianças já estavam sentadas á espera dos respetivos lanches.

Situação Observada	Inferências
<p>As crianças sentam-se livremente nos lugares que estão a volta das duas mesas da sala. O J. é o único que não quer sentar -se e aponta com o dedo várias vezes seguidas para a prateleira onde estão os lanches.</p>	<p>Normalmente o J. traz sempre o mesmo lanche (2 iogurtes, bolachas e um pacote pequeno de leite). O problema é que quer sempre o leite e não os iogurtes. Faz muitas birras quando é contrariado.</p>

<p>A auxiliar manda a criança sentar-se mais de três vezes, mas o j. Não vai.</p> <p>De seguida digo à auxiliar M. se posso interferir na ação que está a acontecer. E peço ao J. para se sentar dizendo:</p> <p>- J. Porquê que não queres te sentar? Só podes lanchar quando estiveres sentado num lugar.</p> <p>- Não!!! Diz o J.</p> <p>- Não fique assim o que é que precisa?</p> <p>O J. começa a abanar as pernas e deita-se no chão.</p> <p>Logo pego na mão dele e digo-lhe:</p> <p>- Estou aqui para o ajudar o que é que quer?</p> <p>Dirige-se para a prateleira dos lanches e aponta para um pacote de leite que está identificado com o seu nome.</p> <p>- Já percebi, quer beber o seu leite, é isso. Então vem te senta que a Sissi já te o dá.</p> <p>O J. senta-se num banco perto da prateleira, e sorri.</p> <p>- É tão bom ser compreendido comento com a auxiliar em voz baixa.</p> <p>- J. também temos de comer os iogurtes está bem?</p> <p>O J. acena com a cabeça.</p> <p>- o leite fica aqui ao pé de ti mas primeiro comemos os iogurtes.</p>	<p>Como ainda só diz algumas palavras soltas, tem dificuldade em expressar-se, o que me leva a querer que muitas dessas birras (sente-se frustrado) é por não conseguir transmitir o que está a sentir em alguns momentos do dia.</p> <p>Pedi à auxiliar para intervir para perceber melhor porque aquele momento lhe cria quase sempre alguma agitação.</p> <p>Esta explicou-me que normalmente não colocam o leite na mesa porque assim este nunca come os iogurtes.</p> <p>Assim, como intenção fiz o contrário, coloquei o pacote ao seu dispor, perto dele, mas com uma regra que primeiro teria de comer os iogurtes.</p> <p>Fi-lo para compreender como reagia o J. a esta nova situação, usando uma estratégia diferente ao qual ele nunca tinha sido confrontado.</p> <p>As crianças tendem a impor e testar os limites dos adultos e na hora das refeições por vezes, são bem explícitas essas ações.</p> <p>O J. comeu lindamente os iogurtes com as bolachas e fui sempre falando como ele e reforçando a importância de já comer tudo muito bem sozinho.</p> <p>Depois do lanche, teríamos uma festa de aniversário, e isso, também suscitou algum interesse ao j. pois teria de lanchar para depois ir à festa.</p>
--	---

<p>Ajudou o j. no lanche e no fim pergunto ele quer arrumar o leite na mochila para beber em casa.</p> <p>Este levanta-se e vai comigo arrumar o pacote do leite à mochila que está no cabide de identificação com o seu nome.</p>	<p>A minha intenção foi ter o objeto que a criança queria perto dela, mas depois tentar explicar e dar relevância a outros aspectos que ocorreram na ação tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o pedido que a criança me está a pedir? - Tentar ajustar aquilo que a criança quer a minha intenção - Tentar que a criança experimente outros alimentos, visto ser uma criança que tem uma alimentação pouco diversificada. - Estar envolvida em todo o percurso da ação - Elogio como promoção, porque a criança comeu o iogurte sozinho. - Tentar desfiar o seu comportamento normal (ao lanche), não lhe disse logo que não lhe dava o pacote, mas sim fiz o contrário, dei-lhe mas com introdução de regras. <p>De seguida, fiz uma pergunta ao qual a criança não estava á espera.</p> <p>Se queria guardar o seu precioso leite na mochila.</p>
--	---

Observação:

Todas as crianças passam, numa ou noutra altura, por uma fase em que não querem comer ou negam alguns alimentos. Para evitar horas passadas à mesa com crianças em lágrimas ou a fazer birras o melhor a meu ver é não forçar ou então tentar desfiar essa atenção para outras coisas, valorizando outros aspectos que estejam ou podem acontecer no momento. É também importante referir que as birras são manifestações saudáveis das emoções, sentimentos, vontades e necessidades das crianças e não devem ser desvalorizadas, mas sim compreendidas, agindo com calma quando estas acontecem. Afinal as crianças estão

a desenvolver a sua personalidade, só não sabem como expressar-se da melhor forma, porque no seu pensar, apenas querem satisfazer a necessidade do momento.

Segundo Brazelton (1995;292) *As crianças sentem que precisam de disciplina, para obrigarem os pais a impor limites.*

O que não devemos fazer e ceder a essas birras, pois assim a criança vai pensar que fazer birras é um comportamento normal e aceitável e isso pode originar mais birras, o que leva a um ciclo vicioso em que a criança não se consegue controlar.

Brazelton afirma (1995;293) *A autodisciplina que é o objectivo da disciplina passa por três fases: 1) experimentar os limites, por meio da exploração; 2) arreliar os outros, para provocar neles um sentido claro do que do que está bem e do que não está; 3) interiorizar esses limites anteriormente desconhecidos.*

As crianças estão em constante aprendizagem, e as descobertas que fazem são imensas, exploram, repetem, manipulam e vivenciam a todo o instante.

Cabe aos adultos vivenciar essas aprendizagens, que por vezes não são fáceis para as crianças tendo uma atitude calma, e falando com as mesmas, para mim o diálogo é muito importante.

Nota de Campo

2

Horas: 15.45 horas/ dia 13 de Outubro de 2017

Local: sala das áreas – brincadeira livre

Intervenientes: estagiária e duas crianças

Contextualização: Esta ação foi realizada no momento da tarde a seguir ao lanche.

Situação Observada	Inferências
A L. vai buscar uma manta á casinha das bonecas e de seguida coloca-a no chão, traz também um prato e frutas (plástico) e chama o B.	Estas crianças normalmente gostam de brincar juntas, tendo gostos e interesses em comum. Por vezes contrariam-se e conseguem resolver sozinhos sem intervenção do adulto, mas

<p>- B. vem brincar aos picnic comigo? (disse a L.)</p> <p>- Não posso! Estou a jogar, não vês! (respondeu o B.)</p> <p>- Oh! Vem, vá lá ! (diz a L.)</p> <p>Esta começa a bater com os pés no chão e a gritar!</p> <p>- L. o que foi, porque estás assim! (perguntei)</p> <p>- O B. não quer fazer picnic comigo!</p> <p>O B. levantou-se da cadeira e trouxe consigo o puzzle que tinha na mão.</p> <p>- Eu faço o puzzle, mas não faço isso contigo (responde o B.)</p> <p>- Mas queres brincar com a L? Não queres?</p> <p>- Sim, mas quero que ela faça o puzzle comigo! (diz a criança)</p> <p>- Bem, vocês querem brincar juntos mas cada um quer fazer uma coisa diferente, então era giro se fizessem um picnic e nesse picnic, levavam um jogo para brincar! (respondi)</p> <p>- AH! A L. faz o lanche para o B. e ajuda a fazer o puzzle. (disse a L.)</p> <p>- Sim, assim cada uma faz o que gosta e estão juntos, vais ser muito divertido! (respondi)</p> <p>- Também podes vir ao picnic Sissi! (afirma o B.)</p>	<p>nesta situação observada senti que deveria ajudar e apoiar cada uma deles (cada um tinha algo que queria fazer mas ambos queriam estar juntos).</p> <p>O B. queria estar perto da colega a L., mas queria fazer o puzzle.</p> <p>Intervenção do adulto, como estratégia promove fazer-se as duas situações (envolvendo-as), fazer um puzzle num picnic.</p> <p>Cada criança é valorizada e aceite, na sua escolha.</p> <p>A criança L. convida o adulto a participar na brincadeira.</p> <p>Cada criança aceita a escolha do outro.</p>
---	--

<p>- Toma uma fruta, é boa! (afirma a L.)</p> <p>- Vamos fazer o puzzle? (diz o B.)</p> <p>- Sim fazemos todos juntos, pode ser! (disse eu)</p> <p>- Sim (respondeu o B.).</p> <p>- Juntinhos! (diz a L. sorrindo).</p>	
---	--

Observação:

Nos momentos de brincadeira livre a criança interage em várias áreas da sala (nos cantinhos), que efetivamente são escolhidos por estas. Muitas vezes essas escolhas estão relacionadas com os seus gostos e interesses, mas e também com as relações que estabelecem com os seus pares.

A criança representa vários papéis relacionando-os com as suas experiências e vivências do dia a dia e também agem de acordo com padrões e modelos de referência, tudo isso é visível quando brinca ao faz de conta (jogo simbólico). Nessa situação foi observada a relação entre duas crianças e o adulto entreviu para poder ajudar de modo a criar competências de cooperação.

As competências sociais de cooperação, *isto é, a capacidade de uma criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns* (Griebel e Niesel, 2003).

Existem outras capacidades que a criança vai construindo, a capacidade de lidar com a frustração.

A capacidade de resiliência (Griebel e Niesel, 2003) *é a capacidade de fazer face à frustração ou mesmo à privação, de forma dinâmica e positiva*. A capacidade de resiliência, leva a criança a ser mais otimista, com uma dinâmica criativa, face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento.

Nota de Campo

8

Horas: 15.20 horas/ dia 20 de Outubro de 2017

Local: sala das áreas (cantinhos)

Intervenientes: Estagiária e grupo de crianças (12, as que frequentaram o colégio nesse dia)

Contextualização: No período da tarde, a estagiária propõe fazerem uma torre em que todas as crianças se envolvam na tarefa.

Situação Observada	Inferências
<p>Depois da conversa no tapete com as crianças a estagiária faz uma roda com as crianças e começam a tarefa.</p> <p>- A sissi vai ficar no meio, vamos tentar fazer todos juntos uma construção!!</p> <p>Começa a chamar cada criança à vê e esta coloca um bloco do lego por cima uma da outra.</p> <p>- sissi posso escolher azul? (pergunta a L.V)</p> <p>- Sim, cada menino escolhe a cor que quiser.</p> <p>- sissi está a ficar da nossa altura, muita grande (refere o S.)</p> <p>- Vai ficar até ao tecto! (disse o A.)</p>	<p>Esta tarefa foi proposta por mim, porque as crianças normalmente, destroem as construções umas dos outros.</p> <p>Foi lançado um desafio ao grupo, cada criança tinha um papel importante na construção da torre.</p> <p>Participação de cada criança na tarefa e a inter ajuda.</p> <p>Papel do adulto: Promover o diálogo e as relações entre as crianças respeitando as suas escolhas (cor da peça) e opiniões.</p>

<p>- Sim vai ficar muito alta e depois vamos por num cantinho da sala para convidarmos os outros meninos das outras salas para verem a nossa construção!! (disse)</p> <p>- Boa, vai ficar aqui muitos dias? Ninguém pode destruir (diz a R.)</p> <p>- Temos de ter muito cuidado com a nossa construção (respondi)</p> <p>- Ouviram, não podemos fazer barulhos senão a torre caí! (diz o S.)</p> <p>- Não podemos fazer barulho senão o chão fica fraquinho e a torre caí (diz a D.)</p> <p>- Sim temos de ter cuidado, mas todos juntos vamos conseguir manter a nossa torre.</p> <p>Cada criança pôs mais do que uma peça, de seguida colocámo-la num cantinho da sala.</p>	<p>As crianças envolveram-se ativamente na tarefa e também tiveram muito cuidado, pois não queriam que a torre de legos se destruísse.</p>
--	--

Observação:

Nesta observação o papel do adulto está relacionado com a sua intervenção educativa.

O questionamento, encorajamento e a escuta ativa do diálogo assume por parte do adulto, competências essenciais que para mim são fundamentais como futura educadora.

Ao valorizar os momentos de grupo de pares, contatei que esta atividade cria a capacidade de a criança se relacionar com os seus pares, e cooperar e aceitar os outros, de forma positiva, criando competência de cooperação e aceitação pelo outro.

Ao pensar em qualidade de intervenção ativa, o adulto deve refletir, pensar neste processo de forma a garantir e valorizar a participação ativa de cada criança no quotidiano educativo.

Compreender a qualidade educativa implica compreender a imagem que se tem do profissional de educação e dos seus modos de ação educativa, ou seja, de que maneira ele se projeta pedagogicamente quando inserido no contexto educativo, em contacto com crianças com identidades plurais e características sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho, 2007) diversas e também plurais.

Para promover esta intervenção educativa o adulto, deve perceber as necessidades da criança, o grupo de crianças, ser sensível, estimulante e que promova a autonomia na criança.