

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: O ESPAÇO E OS MATERIAIS

Marta Raquel de Sousa Lima

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

2018

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: O ESPAÇO E OS MATERIAIS

Marta Raquel de Sousa Lima

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Manuela Rosa

2018

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

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este percurso pude contar com o apoio de pessoas que me acompanharam e que me fizeram crescer como pessoa e, por isso, quero agradecer-lhes do fundo do coração, por tudo.

Agradeço aos meus pais, por fazerem os possíveis e imagináveis para que não me faltasse nada ao longo de todo deste percurso e por estarem sempre do meu lado, mostrando compreensão e carinho. Um agradecimento especial à minha mãe. É um orgulho poder dizer que sou tua filha.

Também aos meus irmãos, em especial à minha irmã, por serem parte de mim e por me fazerem rir, mesmo nos piores momentos.

Ao meu namorado, o meu maior apoio em tudo na vida, o amor da minha vida. Obrigada por me ouvires todos os dias, por acreditares em mim e por me fazeres tão feliz.

Às melhores amigas do mundo: Catarina, Cláudia, Daniela, Joana, Vera e Vânia por estarem sempre presentes na minha vida, por me aturarem, por compreenderem as minhas ausências, por me fazerem rir nos momentos em que mais precisei e que, apesar da distância, continuaram a ser um apoio enorme e um pilar fundamental neste meu percurso.

À Margarida e Vanessa, por partilharmos as nossas angústias, dúvidas, medos e, acima de tudo, bons momentos ao longo do mestrado.

À professora Manuela Rosa, que se esforçou para estar sempre presente e que me incentivou e apoiou ao longo de toda a minha prática profissional supervisionada. Obrigada pelas sábias palavras.

Às 17 crianças maravilhosas que tive a sorte de conhecer. Obrigada por me ajudarem a crescer e a ver o mundo com outros olhos, agradeço a cada uma em especial, pois foram, sem dúvida, o melhor deste estágio.

E, por fim, mas não menos importante, a toda a equipa educativa que me acolheu na instituição, nomeadamente, à Educadora Mina com quem aprendi muito, obrigada por todas as palavras de encorajamento e por tudo o que me ensinou.

Obrigada, graças a todos vós o meu sonho irá realizar-se!

RESUMO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo ilustrar e fundamentar, de uma forma reflexiva, todo o percurso realizado ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) do módulo II, correspondendo à intervenção em Jardim de Infância (JI).

O trabalho desenvolvido teve em consideração as intenções que defini para a minha ação pedagógica, nomeadamente, para o grupo de crianças em questão, para as suas famílias e para toda a equipa educativa.

A organização do ambiente educativo foi um tema que me suscitou interesse desde logo, devido à sua importância na educação de infância. Neste sentido, ao longo deste relatório irei abordar a importância do ambiente educativo, nomeadamente o espaço e os materiais, como suporte curricular.

A recolha de dados passou pela observação direta participante, a entrevista realizada às crianças e à educadora cooperante, os questionários realizados às famílias e a análise documental.

Os resultados obtidos apontam para a importância de um ambiente educativo que apoie as necessidades e interesses das crianças, respeitando sempre a sua voz ativa.

Palavras-chave: Crianças; participação; ambiente educativo; espaço;

ABSTRACT

The following report inserts in the Pre-School Education Master's Degree and its purpose is to illustrate and substantiate, in a reflective way, the entire course throughout my Supervised Professional Practice of module II, corresponding to the kindergarten intervention.

The developed report had in consideration my defined intentions for my pedagogical action, particularly, for the present group of children, their families and all the educational team.

An organization of the educational environment for a theme that aroused me among the logo because of its importance in early childhood education. In this directory, it is important to address the importance of the educational environment, especially space and materials, as a curriculum support.

The data collection went through the participant direct observation, interviews of the children and kindergarten teacher, questionnaires to families and the documental analysis.

The results obtained point to the importance of an educational environment that supports the needs and interests of children, always respecting their participation.

Key-words: Children; participation; educational environment; space

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa Educativa Alargada.....	4
1.4. Ambiente educativo	6
1.5. Família das crianças.....	10
1.6. Grupo de crianças	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	13
2.1. Planificação geral - intenções para a ação	13
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	14
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	16
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa	17
2.2. Planificação semanal e diária	18
3. A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: o espaço e os materiais.....	19
3.1. Identificação da problemática	20
3.2. Revisão de literatura	21
3.3. Roteiro ético e metodológico	27
3.4. Apresentação e Discussão dos dados.....	32
3.4.1. A sala de atividades – a voz das crianças	32
3.4.2. As famílias – o que pensam sobre o espaço/materiais	40
3.4.3. Conclusões.....	42
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1 - Áreas que as famílias consideram mais importantes.....	41
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de infância
OCEPE	Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, em Jardim de Infância (JI) e tem como objetivo apresentar o trabalho que desenvolvi neste período, fundamentando-o e avaliando-o de uma forma crítica e reflexiva. Toda a minha intervenção foi acompanhada por um Portefólio (cf. Anexo A), que sustenta a minha prática, assim como alguns pontos deste mesmo relatório.

A minha intervenção em JI ocorreu numa sala heterogénea, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Tendo em conta o contexto da minha PPS, surgiu o desenvolvimento da problemática: A organização do ambiente educativo: o espaço e os materiais, sendo importante salientar que a apropriação do ambiente educativo “por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17). O principal objetivo da minha investigação é o de compreender a importância do ambiente educativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assumindo que estas têm um papel ativo nesta construção, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Importa mencionar que, ao longo da minha intervenção, procurei manter uma postura observadora e reflexiva sobre a minha ação, uma vez que "o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados" (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Para a elaboração deste estudo, recorri a diversas fontes, de modo a recolher as informações necessárias, nomeadamente, a notas de campo que decorreram da observação participante; às conversas informais com a equipa educativa; às entrevistas e questionários realizados às crianças e às famílias; às conversas com o grupo de crianças e, ainda, aos registos fotográficos de diversos momentos.

Quanto à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, apresento a caracterização da ação educativa, tendo em conta o meio em que se insere o estabelecimento em questão; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; as famílias das crianças e o grupo de crianças. De seguida, realizo uma análise reflexiva sobre as minhas intenções para a ação. Depois de realizada a caracterização do contexto e de definir

as minhas intencionalidades e objetivos, apresento a problemática da minha investigação.

Deste modo, identifico e fundamento a sua pertinência; realizo uma revisão da literatura que sustenta a problemática identificada; apresento o roteiro ético e metodológico, pelo qual me orientei; e, por fim, apresento os resultados obtidos, discutidos à luz da literatura.

A segunda parte do relatório corresponde a uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância e às considerações finais, em que reflito acerca de todo o meu percurso em contexto de JI e retiro algumas conclusões sobre a investigação realizada.

Para finalizar, importa salientar que o nome do estabelecimento do meu contexto de estágio não é revelado, assim como, os nomes de todos os intervenientes, de modo a garantir o seu anonimato e a respeitar a sua confidencialidade. Também as fotografias tiradas privilegiam a privacidade das crianças, sendo que tive a preocupação de pedir autorização às famílias e às crianças para realizar estes registos.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

“As crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391). Assim, de modo a adequar a minha prática às características do meio, do grupo e de todo o estabelecimento, realizei uma caracterização crítica e reflexiva tendo em conta as diferentes dimensões.

Ferreira (2004) assume que “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (p. 65), torna-se fulcral compreender o “antes”, isto é, compreender o funcionamento do contexto onde foi realizada a PPS. Só através de uma observação e caracterização reflexiva destes sistemas, o/a educador/a poderá conhecer a realidade na qual irá trabalhar, adequando as suas práticas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para a realização da caracterização, os dados foram obtidos através da observação direta (notas de campo, registos diários, reflexões), e de conversas informais com a educadora cooperante, bem como uma entrevista realizada à mesma.

1.1. Meio onde está inserido o contexto

O estabelecimento em questão situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Loures. Apesar de se situar perto da cidade, localiza-se em meio rural, sendo a área circundante caracterizada por espaços verdes, por um parque infantil e, ainda, pelo quartel dos bombeiros, onde, por vezes, se realizam projetos em parceria com o estabelecimento. Existe, também, comércio local, nomeadamente, cafés, pastelarias e farmácia.

Tal como refere Zabalza (1998a), “o meio social, natural, cultural . . . é um imenso salão de recursos formativos” (p. 55), deste modo, o meio envolvente constitui um recurso educativo para as crianças, que para além de poderem usufruir dos seus serviços, podem ficar a conhecer um pouco melhor o local onde vivem. Ainda, em conversa com a educadora cooperante esta revelou-me que pretende colaborar no desenvolvimento, e na possibilidade de realização, de algumas atividades, no

desenvolvimento de alguns projetos e atividades culturais, fomentando, assim, a relação escola-comunidade.

1.2. Contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo é de entidade pública e pertence ao Agrupamento de escolas nº1 de Loures, que é constituído por 13 estabelecimentos. O Agrupamento tem como missão:

Promover o sucesso individual de cada aluno e a aquisição de um conjunto de competências que lhe permita ser capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva (Projeto Educativo, 2017, p. 21).

Existem duas valências neste estabelecimento: JI e 1º Ciclo, existindo duas salas de JI e três turmas de 1ºCiclo. Existem dois espaços exteriores diferenciados, um para o JI e outro para o 1ºCiclo, no entanto, por vezes, as crianças partilham os dois espaços, principalmente em festividades. Ainda, o estabelecimento dispõe de espaços comuns às duas valências, como a biblioteca, o refeitório e a sala polivalente, onde são realizadas as atividades extra curriculares. O facto de existirem espaços comuns promove o contacto entre as crianças, principalmente entre os irmãos que frequentam o mesmo estabelecimento.¹

1.3. Equipa Educativa Alargada

As relações e interações sociais entre todos os intervenientes no processo educativo "constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na sua formação dos educadores" (Lino, 2013, p. 134), pelo que, tal como verifiquei, toda a equipa educativa do estabelecimento estabelece relações de respeito, comunicação, partilha e cooperação, promovendo um bom ambiente educativo e visando o desenvolvimento e aprendizagem globais das crianças. Como por exemplo, na organização do dia de São Martinho ou na venda de rifas, que se

¹ Estava no recreio com as crianças, quando chegam duas meninas do 1ºCiclo que me perguntam: quem és? Eu disse o meu nome e perguntei o delas. As duas meninas disseram: "sou a C. e ela é a A., os nossos irmãos estão no jardim de infância e gostamos de vir cá visitar" (Nota das de campo, 27 de setembro, espaço exterior).

estendeu a toda a comunidade. Durante o ano letivo existem diversas atividades/projetos que promovem uma aproximação entre os dois níveis de ensino, como por exemplo, projetos como o “Património Cultural do Concelho – Celebrar a Diversidade.

Em relação à equipa educativa da sala onde realizei a minha PPS, esta era constituída por uma educadora de infância e por uma assistente operacional. De modo a conhecer o percurso académico e profissional da educadora cooperante, assim como algumas das suas conceções em relação ao grupo de crianças e ao seu método de trabalho, realizei uma entrevista semiestruturada, tendo para o efeito construído previamente um guião orientador (cf. Anexo B). A educadora formou-se em educação de infância, tirando o bacharelato correspondente; para além das funções de educadora, exerceu, também, funções como adjunta da direção de um Agrupamento e foi coordenadora de departamento da educação pré-escolar, tendo completado 30 anos de serviço.

Em relação ao modelo pedagógico seguido, a educadora explicou-me que não segue nenhum modelo e que todo o trabalho que desenvolve tem como base uma pedagogia estruturada em conformidade com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). Ainda, a educadora rege a sua ação “numa pedagogia diferenciada, considerando as necessidades e interesses de cada criança e do grupo. Sempre que necessário e de acordo com as dificuldades detetadas, reorganizo estratégias, para reforçar as aprendizagens, e investir nos sucessivos progressos” (cf. Anexo B).

Numa conversa informal, também questionei a assistente operacional acerca do seu percurso, sendo que esta possui o curso de auxiliar de ação educativa e trabalha no estabelecimento há 10 anos.

Como pude observar, a educadora e a assistente operacional mantêm uma interação centrada no bem-estar das crianças e na promoção de bom ambiente na sala de atividades. Desta forma, existe uma clara cooperação entre ambas, por exemplo, na planificação das atividades, como menciono no seguinte excerto:

Na primeira planificação que realizei com a educadora cooperante, esta confessou-me que partilha as planificações ou o que pretende fazer com a assistente operacional, para que possam trabalhar em conjunto (Nota de campo, 29 de setembro).

Para além disso, é de salientar que estão integradas, na equipa de sala, uma professora, que também trabalha na biblioteca, e uma voluntária dos Músicos de Palmó e Meio, que realizam sessões quinzenais com o grupo e trabalham, também, em parceria com as educadoras, de modo a existir uma complementaridade de saberes.

1.4. Ambiente educativo

Em relação à organização do ambiente educativo, esta constitui a base do desenvolvimento curricular, pois a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para o que as crianças possam fazer, aprender e escolher. Tal como afirma Zabalza (1998b), "o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira" (p. 239).

Pelo que pude observar, e concordando com a educadora cooperante, o ambiente educativo do estabelecimento está feito a pensar nas crianças, por exemplo, o facto de o refeitório ser comum a todas as salas (JI e 1ºCiclo), permite gerar um ambiente de partilha, de entajuda e de interação entre as várias crianças. Neste sentido, para caracterizar do ambiente educativo, recorri, maioritariamente, às minhas observações e às conversas informais com a educadora cooperante.

Segundo o que observei e de acordo com as conversas com a educadora cooperante, as principais intencionalidades na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades prendem-se com a promoção da autonomia, a cooperação entre as crianças, o desenvolvimento do espírito crítico, a estimulação da criatividade e do sentido estético e a oportunidade das crianças expressarem as suas emoções, sentimentos, gostos e opiniões.

Em relação à promoção da autonomia, esta é conseguida, por exemplo, através da acessibilidade dos materiais, que estão dispostos para que as crianças os possam utilizar sempre que quiserem, como podemos verificar na seguinte situação: "tenho observado que a plasticina é uma das atividades preferidas do grupo e, uma vez que o material está ao nível das crianças, estas podem realizar a atividade de forma autónoma" (Nota de campo, 2 de novembro, sala de atividades).

Também os instrumentos existentes na sala visam promover a autonomia das crianças, entre os quais: (i) o mapa de presenças, em que, de manhã, cada criança vai assinalar a sua presença; (ii) o mapa do tempo; (iii) o mapa do dia; (iv) (estes dois últimos são realizados pelo responsável do dia) e, por fim, os registos diários, nomeadamente, o plano do dia, que é realizado em grande grupo. De acordo com Folque (2012), "todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo" (p. 56).

No que diz respeito à organização do espaço, este é constituído por dez áreas de interesse (cf. Anexo C) que estão devidamente sinalizadas (com o seu nome e uma imagem alusiva a esse espaço) o que, como menciona Ferreira (2004), não só facilita de imediato a leitura do conjunto de atividades possíveis, como favorece uma ampla comunicação e mobilidade circundante, permitindo a antecipação das escolhas possíveis e apelando à ação da criança na autogestão das atividades. Apesar de delimitadas, as áreas podem ser reorganizadas consoante os interesses e necessidades do grupo. Por exemplo: "a educadora explicou às crianças que iriam ter uma nova área: a área da pintura, explicou, também como a área irá funcionar, pedindo a ajuda das crianças na construção da mesma. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e concordaram com a introdução da nova área" (Nota de campo, 20 de outubro, reunião da manhã). Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a divisão da sala por áreas, "promove a escolha da criança", assim como permite "experienciar o Mundo de diversos ângulos" tornando essa experiência uma aprendizagem ativa (p. 69).

A área da casa conta com utensílios de cozinha, bonecos, uma cama para os bonecos, uma mesa e uma cadeira. Nesta área as crianças brincam ao faz de conta, reproduzindo, muitas vezes, os comportamentos que observam dos adultos. Esta área propicia um espaço de representação de diferentes papéis sociais e permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da garagem fica ao lado da área da casinha e tal como o nome indica nesta área as crianças tinham um tapete com desenhos alusivos a uma estrada e, ainda, tinham vários carros e uma bomba de gasolina. Por ser tão próxima à área da casinha, muitas vezes as crianças partilhavam os objetos de ambas as áreas. Por exemplo,

pude observar muitas vezes que as crianças que estavam a “cozinhar” na área da casa ofereciam às crianças, que brincavam na garagem, os seus “cozinhos”.

Quanto à área da quinta, esta apresentava proporções pequenas em comparação com as áreas acima descritas. Na quinta as crianças brincavam com os diferentes animais da quinta, tendo também alguns objetos representativos da área. Talvez por ser uma área com poucos materiais, esta era uma área que não entrava, muitas vezes, nas escolhas das crianças.

A área dos jogos de mesa contava com jogos variados, como jogos de encaixe, *puzzles*, jogos de enfiamento. Esta era uma das maiores áreas da sala e uma das áreas em que podiam estar mais crianças. Destaco que por ser uma área em que podiam estar 5 crianças ao mesmo tempo, esta era uma área em que podia observar que as crianças tinham mais contacto e falavam mais umas com as outras, ajudando-se mutuamente, quando não conseguiam fazer algum jogo.

No tapete situava-se a área dos jogos de chão. Nesta área, as crianças tinham um pequeno armário onde estavam arrumados os materiais: peças de encaixe e de construção. Esta área possibilitava atividades de construções com diferentes materiais e trabalhar algumas noções matemáticas, por exemplo, as formas geométricas (devido ao formato das peças). Para além de servir para atividades de construção, esta área era, também, utilizada para as reuniões de grande grupo.

Na área da pintura as crianças podiam fazer pinturas livres com tinta guache. Esta área ficava ao lado da porta de entrada da sala e foi introduzida na sala após a minha chegada.

Quanto à área da leitura, esta era uma área mais calma e as crianças podiam folhear os livros, observar e interpretar imagens e ouvir histórias contadas pelos amigos. Nesta área as crianças inventavam as suas próprias histórias desenvolvendo, assim, a sua criatividade. Mais tarde foram introduzidos, nesta área, fantoches, pelo que esta área se estendeu e ficou como área da leitura e dos fantoches.

Na área do desenho/expressão plástica, as crianças realizavam diversas atividades, desde desenhos livres, como atividades dirigidas pela educadora ou por mim. Ao lado desta área havia um armário com materiais variados, como canetas, lápis, folhas, borrachas, tesouras, colas, etc., de forma a promover a autonomia das crianças os materiais estavam acessíveis e permitiam que as crianças os pudessem ir buscar sem a ajuda do adulto.

A área da escrita foi a última área a ser introduzida na sala, ficando junto da porta que tem acesso para o espaço exterior. Nesta área as crianças podiam escrever várias letras ou palavras, havendo cartões com palavras e com as imagens correspondentes. Ainda, cada criança tinha um caderno que foi identificado pelas mesmas, para que sempre que quisessem escrever mais palavras o pudessem fazer no local devido.

Por fim, a área do quadro contava com um quadro e com giz e as crianças podiam escrever no mesmo ou desenhar.

Para além da participação das crianças na organização do espaço, elas foram, também, parte importante na elaboração de regras da sala. Foram elas, juntamente comigo e com a equipa educativa de sala, que decidiram quantas crianças poderiam estar em cada área, acompanhando todo o processo de organização e identificação da mesma. Estas regras desempenham um papel cognitivo importante, pois permitem que as crianças se orientem umas em relação às outras e coordenem as suas próprias escolhas e interações (Ferreira, 2004).

Relativamente à gestão do tempo, segundo a educadora cooperante, este deve ser organizado de modo a que as crianças possam antecipar e prever os acontecimentos, transmitindo-lhes, assim, mais segurança.

Zabalza (1998b) refere que a rotina é um marco de referência que quando é apreendido dá uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador (p. 169). Neste sentido, as rotinas vão promover a autonomia das crianças na gestão do tempo, sem que o adulto tenha de lhes explicar constantemente o que vai acontecer a seguir.

Todos os dias por volta das 9h, as crianças vão chegando à sala, algumas acompanhadas pelas famílias (mãe, pai, avós), outras pela assistente de sala. As crianças quando chegam, vão marcar a presença e sentam-se no tapete à espera que todos cheguem, algumas vão à área da leitura e escolhem um livro e sentam-se no tapete. Por volta das 9h15 com todos reunidos no tapete, canta-se a canção dos bons dias, contam-se as novidades e faz-se o plano do dia. As crianças escolhem as áreas para as quais querem ir brincar e até por volta das 10h15 ficam nas mesmas. De seguida, arrumam o material e fazem um comboio até à casa de banho; dirigem-se depois à sala para beberem o leite (à exceção da sexta-feira, em que ao invés de beberem o leite, as crianças comem fruta). Após beberem o leite, as crianças vão brincar no espaço exterior até por volta das 11h15. Quando regressam do recreio, as

crianças voltam a ir brincar nas áreas até irem almoçar, por volta do 12h (por vezes, quando a Professora I. vai ao estabelecimento as crianças após o recreio vão à biblioteca ouvir uma ou duas histórias). Depois do almoço, o grupo de crianças fica no espaço exterior até à 13h30, hora que chega a educadora da sua hora de almoço. Até às 15h30 o grupo brinca nas áreas ou faz alguma atividade que esteja no plano do dia. Às quartas, quintas e sextas-feiras as crianças têm atividades extracurriculares, nomeadamente educação física, música e expressão dramática.

Ao longo da rotina diária, grande maioria do tempo era dedicado ao brincar, fosse através da exploração de materiais e brinquedos da sala de atividades ou de materiais propostos pela educadora ou por mim para explorar naquele dia, realçando a importância do brincar. Segundo Cordeiro (2012), brincar permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, de competências sociais, de competências físicas e a tomada de consciência de emoções e sentimentos nas crianças.

Em concordância, Post e Hohmann (2011) referem que a rotina diária deve ser previsível, mas ao mesmo tempo flexível. Por norma, a rotina diária da sala é semelhante durante todos os dias da semana, como referi anteriormente, embora em certas alturas possa ser alterada por diversas razões.

1.5. Família das crianças

Para caracterizar cada criança do grupo foi necessário conhecer o seu contexto familiar e as suas experiências sociais, pois quando estas ingressam no JI já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), ou seja, cada criança possui conhecimentos e histórias de vida diferentes, que traz do seu seio familiar.

De modo a caracterizar a família do grupo em questão, baseei-me em Ferreira (2004) para organizar a informação sobre as famílias das crianças. Assim, elaborei uma tabela que reúne dados das profissões e a estrutura familiar existente (cf. Anexo D). Não foi possível recolher dados acerca das idades das famílias, nem sobre as suas habilitações. Estas informações foram recolhidas das fichas de inscrição que a educadora cooperante me disponibilizou e de algumas conversas informais com a mesma. De acordo com os dados analisados, como característica comum, evidenciase que todas as crianças vivem com a mãe e com o pai, à exceção de duas crianças que vivem apenas com a mãe. No que respeita à nacionalidade das famílias das

crianças, existem várias nacionalidades, como brasileira e africana, sendo a mais comum a portuguesa.

Existe uma relação de partilha e confiança entre as famílias e a equipa educativa, estabelecida pelo facto de, todas as crianças entrarem e saírem do estabelecimento acompanhadas pelas suas famílias e de estas estarem disponíveis para colaborar com a equipa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por isso, participarem nas atividades propostas pela equipa do estabelecimento. Por ser um estabelecimento situado em meio rural e mais tradicional muitas vezes são os avós das crianças que as levam e vão buscar ao JI.

Esta relação é observada durante o acolhimento, pois de manhã é habitual existir uma conversa entre ambas as partes, sobre aspetos pertinentes que envolvam a criança, existindo, assim, uma relação positiva entre a escola e a família.

Acerca dos momentos mais formais, de acordo com a educadora cooperante são realizadas, no mínimo, 4 reuniões ao longo do ano. Para além disso, todas as terças feiras de cada mês os encarregados de educação podem solicitar uma reunião com a educadora.

Por fim, penso que a colaboração entre os jardins de infância e as famílias das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento, visto que ambas as partes se assumem como parceiros de todo o processo educativo (Sarmiento & Figueiredo, 2009).

1.6. Grupo de crianças

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). A sala onde realizei a minha PPS é composta por 17² crianças, 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo uma sala heterogénea em relação às idades (3, 4 e 5 anos). O facto de ser um grupo heterogéneo permite que as crianças se desenvolvam numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Folque (2012), a ZDP é “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (p. 72).

² Uma das crianças da sala emigrou para Inglaterra com os pais no início do mês de janeiro, desta forma o grupo ficou constituído por 16 crianças.

Quanto ao percurso institucional, 6 crianças entraram para o JI no início do ano letivo, estando em fase de adaptação quando iniciei a PPS; as restantes já frequentavam o estabelecimento o ano anterior, porém com outra educadora.

Segundo Ferreira (2004), o facto de algumas crianças terem integrado um grupo pela primeira vez, poderá levar a que não prevejam e/ou antecipem padrões de ação e interação social. Ainda assim, apesar dos diferentes percursos institucionais, foi possível observar algumas preferências de pares em situações de brincadeira. As crianças agrupavam-se consoante os seus gostos, dentro da sala e por género no espaço exterior. Contudo, existiam momentos em que brincavam entre si e que se ajudavam, tendo por base o princípio da cooperação.

No que respeita às potencialidades do grupo, estas relacionam-se com o interesse, envolvimento e participação em quase todos os momentos do dia. De acordo com as minhas observações diárias, o grupo de crianças é bastante dinâmico, comunicativo e participativo. Os elementos do grupo revelam, de um modo geral, especial interesse por atividades do domínio da educação artística, principalmente pelas artes visuais e pela música.

Posso destacar, ainda, que são crianças bastante afetuosas e carinhosas. A autonomia é, também, um aspeto presente no grupo, visto que esta era uma, competência promovida pela educadora cooperante:

Quando as crianças vão para a mesa fazer uma atividade, vão buscar o material que precisam, desde folhas a canetas ou lápis, sem pedirem o auxílio do adulto. Os materiais estão ao nível das crianças, permitindo, assim, que estas os possam ir buscar autonomamente (Nota de campo, 03 de outubro, sala de atividades).

O facto de a maior parte das crianças terem frequentado este estabelecimento, é positivo, pois significa que já estavam familiarizadas com os seus espaços, rotinas e regras e, desta forma, "poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interacção social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados" (Ferreira, 2004, p. 77). Assim, este grupo é capaz de seguir as regras pré-estabelecidas por todos (equipa educativa de sala e crianças), no entanto, alguns elementos tentam contrariar esta tendência e testar os limites impostos pelo adulto.

Quanto às fragilidades do grupo posso destacar a dificuldade em se concentrar e em escutar o outro, particularmente, nos momentos de reunião no tapete. Ainda outra

fragilidade diz respeito ao domínio sócioemocional levando à existência recorrente de conflitos entre pares, relacionados com a dificuldade na partilha de materiais não só da sala, como também dos brinquedos que traziam de casa. Deste modo, o grupo procurava bastante os adultos para o apoiar e ajudar na superação das contrariedades que surgiam, uma vez que, nem sempre, conseguia fazê-lo autonomamente.

Importa mencionar que realizei um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem sobre uma criança, tendo contado com a sua participação ao longo da elaboração do mesmo (cf. Anexo E).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Com base na caracterização e nas intenções da educadora cooperante anteriormente apresentadas, delineei intenções gerais que orientaram toda a minha prática educativa e que me definem enquanto profissional. Estas distribuíram-se pelos três grupos da comunidade educativa: crianças, equipa e famílias. Todavia, antes de apresentar as minhas intenções, importa salientar que todas foram conversadas em equipa, bem como a forma de as colocar em prática, de modo a informar todos os elementos sobre o trabalho a ser desenvolvido, evidenciando assim, uma “ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Esta partilha de informações visou também incluir toda a equipa no meu trabalho, permitindo que todos se sentissem importantes, participativos e pertencentes a uma “comunidade educacional participada” (Bondioli & Mantovani, 1998, p. 106).

2.1. Planificação geral - intenções para a ação

Enquanto futura educadora de infância, considero que devemos refletir sobre as nossas atitudes e ações, de modo a poder proporcionar momentos significativos em prol das crianças. Deste modo, o adulto deverá ser um “apoiente do desenvolvimento”, sendo que “o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). É importante reconhecer o papel da criança na Educação Pré-Escolar como um ser ativo na sociedade, capaz de aprender e de desenvolver as suas capacidades “de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima” (Brickman & Taylor, 1996, p. 18).

Deste modo, procurei que a minha intervenção fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, proporcionando uma educação de qualidade, promovendo aprendizagens significativas, tendo em conta as suas

potencialidades e fragilidades. Importa, antes de mais, ter em conta o possível impacto das nossas intenções, sendo que “a intencionalidade do educador tem subjacente a necessidade de organizar as ações em torno da educação de todos os alunos . . . as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino que o educador faz com os seus alunos e as aprendizagens que lhes pretende proporcionar” (Rosa & Silva, 2010, p. 50).

Deste modo, a partir das observações efetuadas e da respetiva caracterização, pude definir algumas intenções que considere pertinentes.

2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Primeiramente, importa ressaltar que baseei a minha prática pedagógica sempre na afetividade³, procurando estabelecer relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança, de modo a que as crianças me vissem como alguém em quem confiar. Durante a minha intervenção, todas as manhãs procurei receber cada criança, cumprimentá-la com um beijo ou um abraço e questioná-la se esta se encontrava bem. Aproveitei alguns momentos da rotina diária em que tinha a oportunidade de contactar com cada criança, individualmente, para estabelecer estas mesmas relações positivas, desenvolvendo algumas estratégias, principalmente através da música. Tal como menciona Portugal (1998), "o desenvolvimento social e afetivo da criança emerge nas relações com as outras pessoas" (p. 21), pelo que a relação de afeto estabelecida com os adultos é importante para esse crescimento, articulando sempre o cuidar e o educar.

Reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo, procurei valorizar a participação das crianças no processo educativo, pois “existem alturas em que as crianças necessitam do reconhecimento e apoio imediato dos adultos relativamente aos seus sentimentos e esforços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 313). Esta mesma participação foi fomentada a partir das atividades que fui propondo em pequeno e grande grupo. Na mesma linha de pensamento, procurei sempre ouvir e respeitar cada criança, dando-lhes espaço para exporem as suas intenções e fazendo-as sentirem-se valorizadas e especiais, questionando-as sobre o que querem fazer,

³ Eu estava ao lado do G. V. a recortar um papel e este pergunta-me: Marta, em dezembro ainda estás cá? Eu: estou e em janeiro também. G.V: depois já não vens? Eu: não, a Marta depois não pode vir mais. G.V: que pena, gostava que tu ficasses para sempre (Nota de campo, 21 de novembro, sala de atividades).

respeitando as suas ideias⁴. A meu ver é importante respeitar as decisões das crianças e apresentar outras opções que as façam sentir mais confortáveis, não forçando a situação, uma vez que “o ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança . . . porque escuta e respeita as intencionalidades exploratórias das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 16).

Outra das minhas intenções prendeu-se com a promoção de aprendizagens pela descoberta, procurando despertar a curiosidade de cada criança e do grupo. Esta mesma intenção foi posta em prática no decorrer do projeto efetuado sobre o tema dos mamíferos marinhos, no qual fomos descobrindo algumas características dos mesmos através de livros, histórias e dramatizações, construindo e descobrindo, efetivamente, elementos que despertassem o grupo para o mundo que os rodeia, criando, assim, condições “para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”” (Silva et al., 2016, p. 11).

Ainda, procurei que as aprendizagens fossem ativas e significativas, nomeadamente, através da metodologia de trabalho por projeto, sendo que o termo projeto designa um estudo aprofundado de um determinado tema, em que as crianças realizam investigações para encontrar respostas às suas próprias perguntas (Katz & Chard, 2009). Desta forma, as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p. 11), sendo atores das suas próprias aprendizagens. Para além disso, promovi alguns momentos de interação entre pares, pois o trabalho entre pares ou pequenos grupos, em que as crianças colaboram na resolução de problemas numa tarefa comum, “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p. 25), tal como se verifica na nota de campo abaixo descrita:

O facto de os elementos da maqueta do oceano terem sido construídos em pequenos grupos foi essencial para promover a cooperação entre os pares, pois as crianças, ao estarem

⁴ “Quando regressámos à sala, algumas crianças disseram que queriam fazer morcegos, pois tinham visto um morcego na outra sala. Eu fui ver se havia mais rolos e como não havia perguntei ao grupo como queriam fazer os morcegos e algumas crianças disseram que queriam desenhar os morcegos” (Nota de campo, 31 de outubro, sala de atividades).

a pintar o mesmo material, tinham de colaborar e cooperar umas com as outras (Nota de campo, 5 de dezembro, sala de atividades).

De modo a dar continuidade ao trabalho realizado no estabelecimento, também eu procurei promover a autonomia das crianças, tanto nas atividades propostas, como ao longo de toda a rotina. Hohmann e Weikart (2011) salientam a importância do educador promover e potencializar a autonomia nas crianças, pois esta capacidade é fundamental para a criança levar a cabo ações de independência e exploração.

No que diz respeito à avaliação das crianças, todas as planificações das atividades que implementei contemplam este parâmetro, pelo que, através da observação ou dos registos fotográficos, foi-me possível avaliar o desempenho do grupo, porém ao longo da minha PPS, compreendi que o mais importante para o desenvolvimento das crianças era todo o processo de aprendizagem e não o produto final. Conforme referido por Silva et al., (2016) “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16).

2.1.2. Intenções para a ação com as famílias

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28). Neste sentido, tive como principais intenções com as famílias (i) a criação de relações positivas e de confiança, (ii) o seu envolvimento nas atividades realizadas e (iii) fazer com que me vissem como alguém responsável pelo grupo, com quem pudessem conversar e abordar questões importantes sobre as crianças.

Tal como referi acima, a minha principal intenção com as famílias consistiu na criação de relações positivas e de confiança, através da existência de uma boa comunicação, resultante de conversas informais, partilhando anotações e histórias sobre o dia-a-dia das crianças e desenvolvendo em conjunto estratégias que permitam contribuir para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo como emocional, visto que é necessário compreender e respeitar “os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 338).

No início da PPS realizei a minha apresentação às famílias, através de um pequeno texto que cada criança levou para casa (cf. Anexo F). Depois, desde o início da minha

intervenção que procurei estabelecer alguns momentos de diálogo com os pais, nomeadamente, durante o acolhimento, pois era um dos momentos em que existia uma maior comunicação, em que procurei sempre receber as crianças à porta, também como forma de me dar a conhecer e de os conhecer um pouco.⁵

Quanto ao envolvimento dos pais nas atividades das crianças, este promove uma boa relação entre o JI e as famílias, sendo uma mais-valia para enriquecer o trabalho educativo que é desenvolvido na sala de atividades (Zabalza, 1988b). Deste modo, para além dos trabalhos realizados pelas crianças serem expostos exteriormente à sala, de modo a que seja acessível às famílias e a toda a comunidade educativa, procurei envolvê-los em alguns aspetos da vida do grupo, nomeadamente, ao longo da implementação do meu projeto.

Ao longo PPS também consegui com que as famílias me vissem como uma figura de referência do grupo, o que foi visível em alguns momentos do acolhimento, tendo criado, inclusive, uma relação positiva com as famílias das crianças⁶.

2.1.3. Intenções para a ação com a equipa

Autores como Hohmann & Weikart (2011) referem que “o trabalho em equipa é um processo interativo . . . um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Assim, a minha grande intenção pedagógica, nesse sentido, foi a de criar uma relação positiva com a equipa educativa de sala, promovendo um clima de diálogo e de confiança.

A meu ver é fundamental que haja uma clara comunicação entre a equipa educativa, bem como uma troca de partilhas relativamente às atividades propostas, refletindo sobre as mesmas, sobre os pontos positivos e negativos. Ao refletir sobre estes aspetos, a equipa poderá solucionar novas estratégias e atividades.

Desta forma, uma das minhas principais intenções foi a de planificar e cooperar com a equipa educativa, a fim de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças, passando essencialmente por apresentar as minhas propostas de atividades

⁵ Hoje quando cheguei à sala, fui vestir a bata e voltei para fora para aguardar pelas crianças e pelas famílias. Quando abri a porta, encontrei a E. com o pai e fui cumprimentar o pai e dar um beijinho à E., perguntei se ela estava melhor (tinha estado doente) ela acenou afirmativamente e o pai disse que a E. já estava melhor, mas ainda tinha alguma tosse e que ela trazia um xarope para tomar, depois do almoço (Nota de campo, dia 04 de outubro, corredor).

⁶ O A. veio ter comigo com um saco na mão, questionei-o sobre o que era, ao que ele respondeu “é para ti”. Atrás do A. veio a sua avó que me disse “é para nunca se esquecer de nós, gostamos muito de a ter cá.” Eu sorri e dei um grande abraço ao A. e à sua avó (Nota de campo, dia 19 de janeiro, sala de atividades).

e planeamentos à educadora cooperante, bem como estabelecer uma relação de apoio com toda a equipa educativa de sala. É importante salientar que a educadora cooperante sempre me deu total liberdade para expor as minhas ideias e concretizar as atividades propostas. Ainda, sinto que fui muito bem recebida, tanto pela educadora, como pela assistente operacional, sem dúvida que foram um grande apoio ao longo de quase quatro meses e sou muito grata a ambas por toda a aprendizagem e valores transmitidos.

Posso concluir que, trabalhar em equipa “é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81).

2.2. Planificação semanal e diária

Primeiramente, importa referir que a observação de cada criança, e de todo o grupo, é uma técnica fundamental no exercício desta profissão, sendo que, segundo Oliveira-Formosinho (2006), esta é a "primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades" (p. 77). Podemos, então, concluir que "não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa" (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 77).

Neste sentido, tive a preocupação de observar e caracterizar o grupo, de modo a conseguir adequar a minha prática aos interesses e necessidades do mesmo. No entanto, considero que o apoio da educadora cooperante foi fundamental para a construção das minhas planificações, pelo que todas as atividades foram conversadas com a mesma, de modo a poderem ser adaptadas ou melhoradas. Deste modo, realizei planificações semanais e diárias (cf. Anexo A – Planificações Semanais e Diárias). Saliento que nas planificações fui ao encontro das intenções da educadora cooperante, nomeadamente, em relação aos temas semanais e/ou mensais, bem como às épocas festivas. Apesar de ter realizado planificações semanais e diárias, procurei que estas tivessem um carácter flexível, de acordo com o ritmo das crianças e com as suas propostas para a realização das atividades.

Assim sendo, considero que o balanço das planificações foi bastante positivo, assim como, das suas implementações, tendo em conta o impacto observado nas crianças, como por exemplo, na seguinte situação:

Fui chamando 3 [crianças] de cada vez e pude observar que apesar de quererem muito explorar os fantoches, as crianças quando chegavam ao fantocheiro e tinham de interagir ficavam com vergonha e não sabiam o que dizer e recorriam à minha ajuda para conseguirem interagir. A maioria das crianças quis explorar os fantoches (algumas não quiseram, outras não tiveram tempo), e eu penso que esta atividade foi muito gratificante, as crianças divertiram-se muito e isso foi o mais importante. Ainda, esta atividade foi, também, importante pois fez-me ver as crianças num outro papel, no papel da improvisação, no papel de serem outras personagens, em que algumas se sentiram à vontade e outras ficaram mais tímidas. É uma atividade essencial, também, porque promove a linguagem e a oralidade, algo muito importante nestas idades

(Excerto da reflexão diária, de 19 de outubro).

Desta forma, considero que é necessário que um/a educador/a tenha em conta a palavra planear, pois esta “aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011, p. 15).

Para concluir, na minha opinião, uma planificação, para além de ir ao encontro das necessidades das crianças, deve ter em conta as nossas intenções e objetivos a desenvolver, pois planificar “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 26).

3. A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: o espaço e os materiais

Tendo em conta as intenções para a ação pedagógica mencionadas anteriormente, neste capítulo começo por apresentar as razões que estiveram na base da escolha da problemática e em seguida reflito sobre esta temática, recorrendo a referencial teórico e evidências do trabalho realizado em contexto. Posteriormente, descrevo as opções

metodológicas referindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram compreender e analisar a problemática em estudo.

“A educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o *ambiente* [itálico meu] é um *elemento participante* [itálico meu]” (Malaguzzi, 1997, p. 40).

3.1. Identificação da problemática

Quando nos referimos à organização do ambiente educativo, falamos não só do espaço de que as crianças dispõem, mas também das relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos, a organização do tempo e dos materiais (Forneiro, 1998). Assim, e consciente da importância do ambiente educativo na aprendizagem e desenvolvimento da criança, no decorrer da minha PPS, foram-me surgindo algumas questões em relação à organização do ambiente educativo, mais concretamente quanto à organização das áreas de interesse e dos materiais da sala de atividades.

Recordo-me do dia em que cheguei à sala de atividades e me deparei com algumas áreas de interesse e com uma sala ainda vazia da presença das crianças, principalmente por ser o início do ano letivo. Sendo que estas mesmas áreas supõem a realização de atividades ou de brincadeiras, questionei-me se, de facto, todas elas tinham impacto na aprendizagem das crianças. Outras questões foram surgindo, entre elas: como se organiza o ambiente educativo (mais concretamente a sala de atividades)? Que critérios são utilizados para essa organização? Como promover as aprendizagens na sala de atividades? Que importância é dada à escolha dos materiais? Qual o papel das crianças na organização do espaço? Assim, surgiu a problemática em estudo: **A Organização do Ambiente Educativo: o espaço e os materiais.**

Este estudo tem como objetivo compreender a importância do ambiente educativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para dar resposta aos seus interesses e necessidades.

3.2. Revisão de literatura

A intencionalidade de um/a educador/a exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores intrínsecos à sua prática, sendo que esta intencionalidade lhe permite atribuir sentido à sua ação, saber porque faz e para o que faz e quais as suas finalidades (Silva et al., 2016). “Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças” (Silva et al., 2016, p. 13) que é suportado através das observações que o/a educador/a faz, das vozes das crianças, dos documentos produzidos pelas mesmas e pela participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente.

Roldão (2002) ao descrever a definição de currículo diz-nos que este é um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escolar, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas.

Para desenvolver e conceber o currículo, no âmbito da organização do ambiente educativo cabe ao/à educador/a: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir os recursos educativos; criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Ainda e no que concerne à organização do ambiente educativo, esta constitui a base do desenvolvimento curricular, visto que a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na medida das suas escolhas, no que podem ou não fazer. Importa refletir se o ambiente educativo é promotor das aprendizagens das crianças, planeando intencionalmente a sua organização, de acordo com as necessidades e características de cada criança e do grupo. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011) afirmam que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

É, também, importante compreender que existe uma distinção entre o conceito de espaço e ambiente, uma vez que, variadas vezes, estes dois conceitos são utilizados

como sinónimos, no entanto, como vamos observar, possuem atribuições e características distintas.

Segundo Forneiro (1998) “o termo espaço compreende o espaço físico, local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamentos . . . já o termo ambiente é descrito como o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem” (p. 232). O ambiente educativo constitui-se, então, como suporte do desenvolvimento curricular e devemos ter presente que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998b, p. 239).

Assim, quando nos referimos à organização do ambiente educativo, não falamos apenas no espaço que as crianças dispõem, mas também um espaço que é “constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Silva et al., 2016, p. 21). Deste modo, as relações que se estabelecem no JI, não têm só que ver com a criança, mas, também, com a família e o meio envolvente, estando todos relacionados entre si.

Recorrendo a Forneiro (1998), podemos dizer que o ambiente é um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se relacionam. A autora apresenta o ambiente estruturado em quatro dimensões bem definidas, relacionadas entre si: dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal.

A dimensão física refere-se ao “aspecto material do ambiente” (Forneiro, 1998, p. 233), compreendendo as suas condições estruturais e a organização dos objetos (mobiliário, materiais, elementos decorativos). A dimensão funcional diz respeito à forma como são utilizados os espaços e qual o seu objetivo e forma de utilização. A dimensão temporal, segundo a autora, “refere-se à organização do tempo, e portanto, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços” (p. 234). Por fim, a dimensão relacional prende-se às relações que se estabelecem, que dizem respeito aos modos de acesso aos espaços, regras de utilização e a participação do/a educador/a nas atividades que as crianças realizam. Cada uma destas dimensões inclui elementos que podem existir por si só, mas o ambiente só é potencializador se todos eles se relacionarem entre si.

Analisando o que foi referido anteriormente, podemos entender o ambiente educativo como uma construção social, que envolve a participação de toda a comunidade escolar (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e crianças).

Assim, tendo em conta o objetivo deste estudo irei centrar-me de forma aprofundada na dimensão física, porém reconhecendo que todas as dimensões são indissociáveis.

É importante clarificar, de forma mais aprofundada, o conceito de espaço na educação de infância. Quando ouvimos dizer que uma sala de atividades precisa de espaço ou as crianças necessitam de espaço, esse mesmo conceito remete-nos para o quê? Qual a sua importância?

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Deste modo, a sala de atividades assume-se como o espaço das crianças e “o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 51). Ainda, o espaço educativo é mais do que um aglomerado de materiais, é um espaço que estimula as crianças, potencializa as suas aprendizagens e as desafia diariamente. (Cunha, 2013) Partindo desta ideia, e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, o ambiente educativo deve ser capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança, tendo em conta que “ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8).

Cardona (2007), também nos diz que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11).

De facto, o ambiente em que a criança se encontra é importante, pois é nesse mesmo ambiente que a criança irá alargar os seus conhecimentos e, assim, tirar partido das “trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 147).

Segundo Cunha (2013), não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que cada educador/a acolhe. Neste sentido, o espaço deverá torna-se flexível, cómodo e estimulante, de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12.). De acordo com Cardona (1999), as salas são organizadas de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. O facto de reconhecermos que a criança é um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, é um princípio a ter na planificação do espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1979) o espaço deve ser dividido em áreas de interesse ou áreas de trabalho bem definidas, na medida em que “estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho” (p. 51). Lembro-me de chegar ao primeiro dia de estágio e me deparar com uma sala de atividades ainda muito por contar, porém no meu último dia de PPS a sala de atividades contava uma bela história do grupo de crianças que nela passavam 5 dias por semana, bem como os seus interesses, as suas brincadeiras e os trabalhos que realizavam.

Na ótica de Hohmann e Weikart (2011), a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Ou seja, as crianças devem ter a oportunidade de se mover livremente de uma área para outra. Um espaço organizado segundo áreas bem definidas, no qual as crianças distinguem facilmente os limites de cada área, pressupõe que esses mesmos limites facilitarão a livre exploração e mobilização das crianças. Cunha (2013), afirma, que:

Estas limitações podem ser feitas através de móveis e equipamentos à medida da criança, tornando esta delimitação natural, sem parecer forçada nem estereotipada. Assim, quando a criança permanecer de pé, poderá observar todos os seus colegas e

atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança (p. 7).

Não só a organização das áreas de interesse, como também os materiais possibilitam as aprendizagens das crianças, como nos diz Cunha (2013), a organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não estiver recheado de materiais educativos adequados aos interesses e motivações das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas. Considerando, então, a importância que é dada aos materiais do espaço educativo é necessário que estes possam ser “explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), pelas crianças.

Post e Hohmann (2011) afirmam que os materiais deverão ser versáteis, no sentido de poderem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras. Além disso, deverão existir em quantidade suficiente “por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar [em cada área de interesse] em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Silva et al. (2016) afirmam que “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado.” (p. 16). Portugal (2012) reforça esta ideia e diz-nos que os materiais devem ser diversificados, devendo existir objetos que permitam desafios motores e diferentes sensações, no entanto sem pôr a segurança das crianças em causa.

Outro aspeto a ter em conta na organização do espaço é o da segurança, que segundo Zabalza (1996, citado em Cunha, 2013), “está diretamente relacionada com o prazer, sentirem-se bem no espaço, não tendo medo nem receio de arriscar e se deixar envolver pelo ambiente que as envolve” (p. 9), assim, um ambiente seguro promove uma aprendizagem ativa, despertando sentimentos positivos à criança.

De acordo com o referencial teórico apresentado, torna-se claro que a organização do espaço, devidamente planeado e estruturado, influencia as ações das crianças, bem como a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Refletindo sobre o papel do/a educador/a, este/a assume um papel fundamental na organização do espaço, que deverá ser alvo de reflexão contínua, de acordo com as necessidades do grupo de crianças. A maneira como é organizada a sala de atividades, reflete os princípios educativos de um/a educador/a de infância, pressupondo, para além dos seus conhecimentos profissionais, a observação que este

faz do grupo de crianças e de cada criança, individualmente. É fundamental que o/educador/a exerça um papel ativo em todo o processo da organização do espaço de aprendizagem, desde as suas intenções educativas até a escolha dos métodos que serão utilizados nas atividades.

Cabe, também, ao/à educador/a a tarefa de organizar o ambiente educativo, através da criação de diversas áreas de interesse, para, assim, possibilitar variadas oportunidades de aprendizagens significativas para as crianças. Este/a poderá efetuar alterações, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, sendo que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 38).

Importa explicitar o conceito de flexibilidade da organização do espaço, que deverá ser levado em conta pelos profissionais de educação, pois estes têm de ter presente que as crianças evoluem e desenvolvem-se ao longo de todo o ano, mudando os seus interesses e, sendo assim, a sala de atividades não deverá permanecer igual, durante um ano inteiro. Deste modo, cada educador/a deverá fazer “mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

Segundo os autores, o espaço deve, por isso, ser um lugar flexível, no qual os adultos e crianças “percebam que as áreas de interesse e as coisas que as compõem podem ser usadas de muitas formas diferentes, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Segundo Cunha (2013), existem outros aspetos que deverão ser levados em conta no momento de gestão e organização do espaço, entre eles os interesses e necessidades das crianças. No que diz respeito às necessidades, estas podem-se apresentar a nível afetivo e emocional, devendo o/a educador/a proporcionar um ambiente seguro e confortável, como referenciei anteriormente. Quanto à idade das crianças, esta pode condicionar os interesses e as brincadeiras das mesmas, pelo que o/a educador/a deverá adaptar os espaços e as áreas de interesse. Segundo Silva et al., (2016), é fundamental que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças” (p. 38).

No que diz respeito à seleção dos materiais, é necessário definir um conjunto de critérios de qualidade que o/a educador/a de infância não deverá descuidar - tendo em

conta as necessidades e os interesses das crianças -, entre eles a variedade a funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético (Silva et al., 2016). O objetivo é potencializar a exploração das crianças, motivando-as a manipular e descobrir os objetos de forma autônoma e segura. Ainda, todos os materiais devem estar identificados e esta identificação deve ser feita, então, em conjunto com as crianças. Deste modo, as crianças serão criadoras do seu próprio espaço, sabendo onde estão os materiais que precisam, a sua função e utilidade. Clarificando, é importante que “os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1999, p. 9).

Segundo Oliveira-Formosinho (2006), a observação torna-se essencial no decorrer das atividades das crianças, ao longo do espaço sala, de maneira a que o/a educador/a possa usar os resultados dessa observação para poder realizar alterações nas áreas de interesse e/ou nos materiais.

Concluindo, parto da mesma opinião que Brickman e Taylor (1996) que consideram que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151), tendo o/a educador/a de infância o papel de proporcionar um ambiente seguro e promotor de aprendizagens significativas. Para isso, deverá definir um conjunto de intenções e estratégias que levem a cabo as necessidades do grupo de crianças.

Em suma, um ambiente educativo de qualidade é um ambiente potencializador das características individuais de cada criança, em que os adultos observam as crianças, se focalizam nas suas capacidades e providenciam, ainda, um apoio consistente às ações, interesses e atividades das crianças – a criança tem “voz” (criança no centro e agente do seu conhecimento).

3.3. Roteiro ético e metodológico

Em consequência do que tem sido a minha experiência no âmbito da PPS em contexto de JI, interrogo-me acerca da organização do ambiente educativo e no papel que o espaço e os materiais têm na aprendizagem da criança, além da participação da criança nesta organização. Deste modo, a minha investigação decorre da compreensão da importância do ambiente educativo como um “educador à disposição

tanto da criança como do adulto” (Zabalza, 1998b, p. 239), procurando compreender a intencionalidade na organização do espaço, reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo.

Neste sentido, norteio uma investigação, que segue as diretrizes da investigação ação, sendo que esta prevê a possibilidade de proceder a mudanças e de intervir na reconstrução de uma realidade (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Na mesma linha de pensamento, Lewin (citado por Ponte, 2002) definiu a investigação ação como sendo um ciclo que envolve a identificação de uma problemática, seguida da elaboração “de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação” (p. 6). Por todas estas condições, de acordo com Sarmiento (citado por Tomás, 2011), a investigação em contexto escolar só é possível quando as crianças e, neste caso, os educadores são mobilizados como parceiros ativos do projeto, isto é, todos os intervenientes devem estar plenamente envolvidos na investigação.

Neste tipo de investigação subjazem os seguintes princípios epistemológicos e metodológicos⁷: i) centra-se na perspetiva da realidade como um todo; ii) parte-se da realidade concreta dos participantes; iii) contextualizam-se historicamente os processos e as estruturas, as organizações e os sujeitos; iv) assume-se uma relação sujeito-sujeito; v) articula-se o conhecimento científico com o conhecimento popular através da prática refletida criticamente; vi) privilegia-se o processo de investigação-educação-ação; e vii) reconhece-se o carácter político e ideológico da atividade científica e educativa, existindo um compromisso entre investigador, os indivíduos envolvidos e as suas práticas.

É um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, considerando que teve como objetivo “a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 175). A abordagem qualitativa permite, também, uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011).

⁷ Com base nos princípios epistemológicos e metodológicos de Gabarrón e Landa (1994) citados por Tomás (2011) em «Há muitos mundos no mundo».

Ciente de que a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados se deve inscrever no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico do que se investiga (Quivy, 2003), em conjunto com o do grau de implicação da criança no processo de investigação (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005), a recolha de dados passou pela combinação de diferentes técnicas: (i) observação [por vezes participante, outrora não participante] como componente base de todo o processo, (ii) entrevista realizada às crianças, (iii) questionário realizado às famílias, (iv) entrevista à educadora cooperante e (v) análise documental. Desta forma, os instrumentos utilizados foram (i) as notas de campo, (ii) as reflexões diárias, (iii) o guião da entrevista e dos questionários e (iv) o registo fotográfico. De salientar ainda, que procedi à consulta de revisão de literatura sobre o estudo em questão.

Quanto à observação, esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, estas observações diretas, participantes, permitiram reunir notas de campo que incluem registos do contexto, dos intervenientes e das suas ações e interações, assim como material reflexivo, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Em relação à entrevista, de acordo com a autora anterior, esta é “uma das estratégias mais utilizadas na investigação quando se pretende conhecer o ponto de vista do entrevistado” (p. 92). Tendo em conta o objetivo da realização das entrevistas às crianças, optei por realizar uma entrevista semiestruturada com um conjunto de questões predefinidas numa ordem lógica, porém que dá uma liberdade maior de resposta ao entrevistado (Amado, 2013). Neste sentido, elaborei um guião com algumas questões que considerei pertinentes (cf. Anexo G), de modo a compreender as conceções das crianças, do meu grupo de investigação, quanto à sala de atividades. Também os questionários realizados às famílias, com perguntas de resposta aberta (cf. Anexo H), visaram conhecer o ponto de vista das famílias envolvidas.

Quanto à análise de documentos, esta é essencial, pois “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373). Ou seja, procurei referenciar autores que se dedicaram ao estudo da organização do ambiente educativo, de modo a adequar e a justificar a minha prática.

Seguidamente, tal como afirma Amado (2013), "não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los" (p. 299). Assim, no que concerne à organização e tratamento dos dados recolhidos, recorri à técnica de análise de conteúdo, para analisar algumas respostas das entrevistas e questionários, tanto das crianças como das famílias. Segundo Vala (1986), "a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens" (p.104), sendo que as características desta informação foram inventariadas e sistematizadas em tabelas. A análise de conteúdo teve, então, como intuito "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (Bardin, 1977, p. 38).

O objetivo da análise passou por compreender o ambiente educativo como suporte curricular, nomeadamente a importância do espaço e dos materiais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (promotor de aprendizagens significativas).

Em relação às propostas e às estratégias implementadas no sentido de alcançar o objetivo definido e de forma a responder às questões mencionadas anteriormente, importa salientar que todas as crianças estiveram envolvidas no estudo. Porém, quanto à realização das entrevistas, estas foram realizadas às crianças de quatro e cinco anos, uma vez que as mesmas poderiam dar respostas mais evidentes, uma vez que a apropriação do espaço por estas crianças é mais notória, pois todas se encontravam a frequentar uma sala de JI, no ano anterior.

No que diz respeito ao roteiro ético que norteou a minha prática, sigo os ideais de Rosa (2011), na medida que a autora afirma que "o carácter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimidade serem feitos em nome do bem do educando" (p. 24). Deste modo, devemos ter sempre em atenção o bem-estar da criança. Ainda, na perspetiva da autora "a profissionalidade desenvolve-se nas várias dimensões éticas: a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática; a dimensão de parceria com os pais e famílias; a dimensão de participação nas equipas de pares ou interdisciplinares" (p. 26).

De realçar que norteei sempre a minha prática, quer na investigação quer no decorrer da PPS, seguindo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional realizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011). Posto isto, procurei seguir os dez princípios formulados por Tomás (2011), pelo que irei enunciar

os que considereei mais significativos. Quanto aos objetivos do trabalho, numa conversa informal com a educadora cooperante expliquei qual o tema que pretendia abordar, qual a razão da sua escolha e quais os meus objetivos na realização desta investigação, pelo que “a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). Em relação à explicitação às crianças, antes de realizar as entrevistas e de lhes pedir a sua participação na introdução de novos materiais na sala, expliquei a cada uma, individualmente, do que se tratava e quais eram os meus objetivos. Através desta conversa, não só informei cada criança sobre a minha investigação, como também lhes pedi autorização para a realizar, respeitando a sua opinião e liberdade de escolha e indo ao encontro do princípio que diz respeito ao “consentimento informado” (p. 164).

A título de exemplo, recorro à seguinte nota de campo:

Eu: Preciso da tua ajuda para um trabalho da minha escola, pode ser?

S: Sim, mas é o quê?

Eu: É para eu saber se gostas da sala e porque é que gostas ou não.

S: Ah boa! São quantas perguntas?

Eu: São 6, posso começar?

S: Claro. (sorri para mim e espera que eu comece as perguntas)

(Nota de campo de 06 de dezembro, sala de atividades)

Quanto às famílias das crianças estas tiveram conhecimento desta minha intenção, através dos questionários que lhes entreguei pessoalmente. No que diz respeito aos custos e benefícios da investigação para as crianças. A meu ver, os principais benefícios foram a introdução de novos materiais na sala, bem como a introdução de novas áreas, de acordo com os interesses/necessidades do grupo. Quanto aos custos da investigação, estes não me foram evidentes, na medida em que optei por estratégias que se aplicassem a todo o grupo e que fossem ao encontro dos interesses e motivações das crianças, no entanto posso destacar a questão do tempo, principalmente nas entrevistas, visto algumas terem sido mais demoradas. Em relação ao princípio “respeito pela privacidade e confidencialidade”, tive a preocupação de não expor o contexto socioeconómico das famílias, de não expor os rostos das crianças nas fotografias e de manter o anonimato do estabelecimento, do nome das crianças e de toda a equipa educativa, sendo que este princípio é inerente aos seguintes:

“garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2) e “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2), apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional realizada pela APEI (2011).

Tendo em conta este documento, também, destaco a importância do compromisso com as crianças, “respeitar cada criança, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1); “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).

Quanto ao princípio que corresponde à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, como já mencionei, todos os intervenientes foram informados da natureza da investigação e do seu propósito. Assim, fui ao encontro do último princípio, que se refere à informação passada às crianças e aos adultos envolvidos.

3.4. Apresentação e Discussão dos dados

Recuperando o que foi descrito no roteiro metodológico, para a recolha de dados recorri a observações, que permitiram reunir notas de campo, à entrevista realizada à educadora cooperante, aos questionários realizados aos pais e à entrevista realizada às crianças. Depois da análise e interpretação dos dados obtidos, irei evidenciar algumas inferências sobre a minha investigação, tendo em conta todo o processo vivenciado.

3.4.1. A sala de atividades – a voz das crianças

De modo a tornar as crianças construtoras da sua aprendizagem, o ambiente educativo deve ser promotor do direito das crianças à participação e deverá ser pensado tendo em conta diferentes dimensões: o espaço, os materiais, as interações entre crianças e entre crianças e adultos, a observação, a planificação e avaliação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) realçam que um dos principais desafios que a pedagogia da infância nos remete é que a “construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção da participação” (p. 27). Devemos, então, ver a criança como agente do processo educativo, ouvindo-a, dando-lhe espaço para que esta partilhe as suas opiniões e

decisões, priorizando o seu papel ativo quer no planejamento, quer na avaliação do currículo (Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p. 17).

No início da PPS, tal como referi no ponto 3.1, a sala encontrava-se “vazia” da presença das crianças, principalmente por ser início do ano letivo. Deste modo, visto ter como principal intenção valorizar e fomentar a participação das crianças no processo educativo, procurei elaborar um plano de ação que evidenciasse a participação das mesmas na organização do espaço e dos materiais da sala. Assim, o plano de ação concebido pretendeu fazer mudanças na sala de atividades, priorizando o papel ativo das crianças nas várias alterações no espaço e nos materiais. Como tal, este plano de ação concebido integrou 4 momentos: planificação, ação, reflexão e, por conseguinte, avaliação.

O meu ponto de partida foi o de reunir com o grupo para conversarmos sobre a “nossa” sala. Juntos decidimos quais as áreas que deveriam ser mudadas para que a sala ficasse mais ampla e organizada. Ainda, delínhamos alguns instrumentos a inserir na sala (mapa das presenças, mapa do tempo, por exemplo) e como seriam feitos, desde materiais à própria elaboração:

Quando estávamos a falar sobre o mapa das idades o T. diz-me: olha Marta, mas não podemos por só até aos 5 anos. Eu perguntei-lhe porquê, ao que o T. me diz “olha porque eu faço 6 anos em janeiro, por isso no nosso mapa temos de ter lá isso” (Nota de campo, 25 de outubro, sala de atividades).

Estes instrumentos tiveram como principais intenções a promoção da autonomia e a cooperação entre pares. Desta forma, as intenções foram postas em prática juntamente com a participação das crianças, que puderam dar ideias e ajudar nas mudanças da sala.⁸

⁸ “Mudamos quase todas as áreas de modo a que a área da leitura não ficasse no tapete; por consequência desta alteração, mudamos outras áreas, sendo que ao lado da área da leitura ficou a área dos jogos de mesa e onde estavam os jogos de mesa ficou a área da casinha. A sala ficou com mais espaço e mais organizada. As crianças ao participarem nas mudanças da sala apropriaram-se do espaço facilmente” (Excerto da reflexão diária de dia 13 de outubro).

Realço que dei continuidade às intenções da educadora cooperante no que respeita à organização do ambiente educativo: quanto à organização do espaço da sala, a educadora definiu como prioridade a autonomia e a participação das crianças, afirmando que a organização da sala por áreas deve ser feita com o grupo, definindo o número de crianças por área e ainda as funções dos materiais e as identificações das áreas. Definiu, também, como prioridade que a rotina seja organizada de forma previsível e flexível para que cada criança se sinta mais segura, mais autónoma e mais organizada.

Reconhecendo o papel da criança e a participação da mesma na organização do ambiente educativo, como referi procurei dar voz às crianças, refletindo sobre as suas escolhas quanto às áreas e aos materiais escolhidos; assim, a observação ocupou um papel central, sendo esta que “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 2008, p. 29). Deste modo, dirigi o meu olhar nas atividades e materiais que as crianças escolhiam diariamente, bem como na escolha das áreas e quais as razões dessas mesmas escolhas.

No decorrer da PPS pude constatar algumas das razões que estavam na base da escolha das crianças, sendo que a que mais se destacou foi a amizade, tal como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

Quando as crianças estavam a escolher as áreas, no momento do tapete, o G.V disse que não sabia qual a área que queria ir brincar. Pedi então à próxima criança para escolher, enquanto o G.V ficava a pensar para onde queria ir brincar. Quando chegou a vez de a C. escolher, o G.V disse “já sei para onde quero ir. Quero ir para a casinha” que era a área que a C. havia escolhido (Nota de campo, 03 de janeiro, sala de atividades).

O M. estava sentado no meu colo e diz baixinho à C.: vais escolher que área C.? Eu vou escolher garagem. Ao que a C. responde: eu também vou escolher. O M. ri e diz: boa, vamos brincar os dois juntos (Nota de campo, 11 de dezembro, sala de atividades).

Analisando as notas de campo acima descritas, a amizade é, talvez, a principal razão para a escolha das crianças, quanto à área que escolhiam; pude observar variadas vezes as crianças a combinarem escolher a mesma área, a trocarem olhares cúmplices e a celebrar o facto de conseguirem ir para a área com quem queriam. Ainda, posso concluir que as crianças gostavam de brincar nas áreas com os amigos com quem mais falavam e com quem partilhavam os mesmos interesses. Cordeiro

(2012) afirma que a criança em idade pré-escolar, nomeadamente a partir dos seus 3 anos, já possui um conceito de amizade e da sua relevância. Esta conceção revela desta forma, que é comum que as crianças escolham as áreas por questões de relação com outras crianças. Ferreira (2004) também refere que grandes partes das interações sociais se desenvolvem durante as brincadeiras das crianças, daí a importância atribuída por estas ao brincar com os amigos mais próximos.

Outra razão da escolha das crianças tinha que ver com os materiais existentes nas áreas: em certas áreas (realço a área dos jogos de mesa e a área da quinta) os materiais eram pouco estimulantes para as crianças e pouco desafiadores, principalmente pelo facto de já serem conhecidos pelas crianças que já frequentavam o JI o ano anterior⁹. Aliás, destaco aqui a área dos jogos de mesa em que as crianças que mais escolhiam esta área eram as crianças que entraram pela primeira vez no JI, no entanto após terem sido introduzidos novos jogos, mais diversificados, como jogos de tabuleiro, de encaixe e de construção, esta área passou a ser das áreas mais escolhidas por todas as crianças do grupo, tal como se pode verificar na nota de campo abaixo apresentada:

Onze das quinze crianças presentes escolheram a área dos jogos de mesa, crianças que não costumam brincar (muito) nesta área, mas como ficaram curiosas quiseram ir experimentar os novos jogos (Nota de campo, 3 de janeiro, sala de atividades).

Deste modo, realço o impacto que os materiais têm na aprendizagem e desenvolvimento da criança, Zabalza (1998b) identifica a organização dos espaços e existência de materiais diversificados e polivalentes como dois dos dez aspetos chave para uma educação de qualidade. Os materiais pedagógicos são um dos principais pilares da mediação pedagógica do/a educador/a com as crianças, neste sentido, também Hohmann e Weikart (2011) consideram importante a participação das crianças na organização e escolhas dos materiais. Na perspetiva destes autores a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais facilita as suas escolhas e promove a sua autonomia porque facilita o processo de usar e guardar no mesmo lugar.

⁹ O A. veio ter comigo e disse-me que não queria ir brincar para nenhuma área. Eu disse-lhe que poderíamos ir fazer um jogo, ele abana a cabeça e diz-me: “Já fiz aqueles jogos todos. Com a educadora S. eram jogos iguais, não mudaram” (Nota de campo, 15 de novembro, sala de atividades).

É importante compreender que os materiais apresentados e introduzidos gradualmente ao longo do tempo devem ser atrativos para as crianças, de forma a motivar e levar as crianças a sentir interesse pela exploração dos mesmos bem como das áreas de interesse. Rovira e Giner (2008) afirmam que importa ter consciência de que os materiais devem ser estimulantes, desde o período em que a criança ingressa no JI, favorecendo a sua adaptação ao novo ambiente e a aquisição das suas aprendizagens e competências, demonstrando a importância dos materiais numa sala de atividades. Porém apesar de concordar com a introdução gradual dos materiais, partilho da opinião que estes deverão ser sempre estimulantes e motivadores das aprendizagens das crianças, daí ser importante verificar a intencionalidade de cada material, bem como as suas potencialidades “para desencadear na criança um processo multidimensional . . . os materiais educativos servirão de apoio no processo ensinoaprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se” com os outros (Rovira & Giner, 2008, p. 354).

Para dar continuidade a este plano de ação realizei as entrevistas às crianças (cf. Anexo I), de modo a compreender as suas conceções e ideias sobre o tema. Primeiramente, procurei saber, se estas gostavam ou não da sala e porquê. Todas as crianças (10) responderam que gostavam da sala, tendo apontado variadas razões: 4 crianças reforçaram a amizade como a razão de gostarem da sala: “*porque somos todos amigos*”; outra razão apontada pelas crianças teve que ver com o brincar, tendo sido enumerado por três crianças, “*porque tenho tudo para brincar*”, “*porque posso brincar*”; duas crianças falaram do espaço da sala, tendo referido as áreas e os materiais existentes na sala como principais razões para gostarem da sala; duas crianças referiram ainda que gostavam da sala porque aprendiam e porque trabalhavam.

Analisando as respostas das crianças posso aferir que existem várias razões que fazem com que as crianças gostem da sala de atividades, porém a amizade e o brincar são as principais razões, o que vai ao encontro das observações realizadas.

Na segunda e terceira questões questioneei as crianças sobre a área que gostavam mais/menos. Analisando as respostas, mais uma vez estas corroboram as observações feitas ao longo da PPS: quanto à área que mais gostavam, a área dos jogos de chão foi a área mais escolhida, tendo sido mencionada por metade das crianças entrevistadas. A segunda área mais escolhida foi a área da casa (quatro

crianças) e, por fim, uma criança escolheu a área da garagem. No decorrer da PPS, pude observar que a área dos jogos de chão era das áreas mais escolhidas pelas crianças, pelo que optei por implementar uma estratégia na sala, de modo a que as crianças não brincassem sempre na mesma área.¹⁰

No que respeita à área que as crianças menos gostavam, duas crianças escolheram a área dos jogos de mesa, três crianças escolheram a área da casa, uma criança escolheu a área da leitura, três crianças escolheram os jogos de chão e uma criança escolheu a área da garagem.

Também procurei saber se havia alguma área que as crianças quisessem que houvesse na sala, fora as que já existiam e as crianças deram respostas muito diferentes: uma criança disse-me que *“gostava que houvesse a área dos peluches, para brincar com os peluches”*, outra criança referiu que gostava que existisse *“a área da música, fazia música e instrumentos”*, ainda uma criança referiu que gostava que houvesse a área das palavras, em que podia escrever, três crianças referiram que gostavam de uma área só de brincadeira, *“com palhaços e música”* e quatro crianças responderam que não gostavam que houvesse outra área.

Por fim, a última questão pretendia saber se as crianças achavam que aprendiam quando brincavam nas áreas e o que aprendiam efetivamente. Confesso que esta questão foi de difícil perceção para algumas das crianças, de maneira que enquanto estive a entrevistar as crianças tive de a reformular de modo a que as crianças conseguissem compreender. Quanto às respostas, todas as crianças responderam afirmativamente; as razões enumeradas pelas crianças foram várias, como *“aprendo a fazer jogos”* ou *“aprendo que brincar é bom”*, no entanto houve duas razões principais apontadas pelas crianças quanto ao que aprendem quando brincam nas áreas, sendo a primeira a escrita (quatro crianças responderam que aprendiam a escrever) e a segunda a fazer desenhos (três crianças).

As observações e registos evidenciados, bem como as entrevistas que realizadas às crianças permitiram uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Como tal, após uma reflexão sobre o processo vivenciado, analisando as mudanças na sala de

¹⁰ Questionei o grupo de crianças sobre alguns meninos e meninas brincarem sempre nas mesmas áreas. A S. diz-me: “não podemos brincar sempre na mesma área, porque há outros amigos que também querem”. Todos concordamos com a S. Eu sugiro: “se de manhã brincarem numa área, à tarde têm de escolher outra. Para todos terem as mesmas oportunidades.” O A. diz-me rapidamente “pode ser, gosto dessa ideia” (Nota de campo, dia 14 de novembro, sala de atividades).

atividades, as entrevistas realizadas e os interesses e necessidades das crianças, questionei-me se faria sentido haver na sala áreas das quais as crianças não tinham interesse e por que não criar áreas que fossem ao encontro dos interesses do grupo? Assim, após uma reflexão e avaliação das alterações realizadas na sala de atividades e sobre a opinião das crianças, surgiram duas novas áreas: a área da escrita e a área dos fantoches. Este conjunto de procedimentos deu início a um novo ciclo, pois houve necessidade de novas mudanças, de modo a que o espaço ficasse um reflexo dos interesses do grupo de crianças o que, por sua vez, desencadeou outras mudanças no espaço da sala.

Desde o início da PPS que várias crianças tinham demonstrado o seu interesse em escrever o nome, em copiar as palavras e conhecer as letras, porém à medida que o projeto de intervenção, que fiz com o grupo, avançava pude observar que o interesse aumentou:

“Eu estava a escrever uma frase, para expor fora da sala, e a S. veio ter comigo e disse:

S: eu conheço essa letra.

Eu: conheces?

S: sim, Barbie começa com essa letra.

Eu: pois começa, é a letra B.

S: eu sei escrever Barbie, queres ver?

Eu: claro que quero.” (Nota de campo, dia 30 de outubro).

Deste modo, como forma de valorizar a participação das crianças, considerei criar uma nova área de interesse: a área da escrita. Assim, reuni-me com o grupo no tapete e questionei-o quanto aos seus interesses, mostrando revistas e jornais e alguns cartões de dupla entrada: imagem e a respetiva palavra. Como previa, algumas crianças do grupo (principalmente as que já conseguiam escrever o nome e reconheciam algumas letras), demonstraram interesse na área e eu perguntei onde poderia ser essa área e quais os materiais que deveria ter.

Inicialmente pensamos colocar a área perto da área da casa, substituindo-a pela área da quinta. No entanto, a mobilidade das crianças iria ficar condicionada, e não iriam ter tanto espaço para se deslocarem, assim em conjunto com as crianças definimos qual o melhor local para a área. Como uma das minhas intenções era que esta área se localizasse numa zona mais calma, para que as crianças estivessem mais concentradas, a zona da sala que foi escolhida foi ao lado dos jogos de mesa, de

frente para a janela. O limite de crianças nesta área foi discutido com o grupo e estas disseram que, como era uma área mais calma, só poderiam estar duas crianças na área.

Através das minhas observações esta área foi uma mais-valia para todas as crianças, não só porque foi ao encontro dos seus interesses o que fez com que as crianças reconhecessem mais letras, aumentando o seu gosto pela escrita, mas porque este é um domínio importante no JI, assim destaco a seguinte nota de campo:

Estava na área da escrita com a S., e esta estava a copiar umas palavras para o livro dos mamíferos. A S. olha para a palavra que vai copiar e diz: olha tem um “r” de Rita. Eu disse: “olha, tem mesmo. É um “r” de Rita e de mais o quê? Ao que a S. diz: de rato (Nota de campo, 24 de novembro, sala de atividades).

Segundo Silva et al., (2016), o incentivo à escrita no JI, não se trata de uma introdução formal da mesma, mas sim, um modo de “facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p. 66). Quanto à aprendizagem da escrita, não sendo esta uma característica inata no ser humano, vai acarretar “consequências importantes para o processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo” (Castro-Caldas citado por Baptista et al., 2011, p. 11). Assim sendo, a aprendizagem da linguagem escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se inicia desde cedo e não apenas quando existe um ensino formal (Silva et al., 2016).

Considerarei importante tirar partido de algumas áreas da sala, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens pela descoberta. Nesse sentido, destaco, ainda, a área dos fantoches que foi aliada à área da leitura. Um dos maiores interesses do grupo era a leitura de histórias e numa das atividades que dinamizei levei fantoches para a sala e permiti que as crianças os pudessem explorar. Uma das crianças, o G., durante o momento do tapete disse “Marta, os fantoches podiam ficar na sala sempre não achas?” Após a intervenção do G., questioneei todo o grupo sobre o que achavam e as crianças disseram que queriam e optámos por aliar esta área dos fantoches à área da leitura por ambas se interligarem.

Ao longo da PPS foram introduzidos fantoches variados na área, alguns trazidos pelas crianças: “o G. veio ter comigo e disse: Marta trouxe dois fantoches: um unicórnio e um dragão. É para a nossa nova área” (Nota de campo, 23 de outubro). O interesse das crianças e a sua participação na construção da área fez-me compreender que era uma área que ia ao encontro dos seus interesses.

As principais intenções que tinha para esta área prenderam-se com o desenvolvimento da imaginação/criatividade, a cooperação entre pares e a promoção da comunicação oral, visto haver crianças mais reservadas na sala, que não gostavam de falar em grande grupo, porém quando essas crianças estavam na área dos fantoches conseguiam expressar-se mais facilmente:

Estava na área dos jogos de chão, quando o GV. me perguntou se eu queria ir ver um espetáculo, na área dos fantoches. Eu acenei e fui sentar-me para ver o espetáculo. O G., que normalmente não gosta de falar em grande grupo fazia parte do espetáculo e tinha na mão o lobo mau. As crianças contaram a história dos 3 porquinhos e enquanto contavam a história riam-se bastante. Fiquei surpreendida pelo G., que para além de dizer as falas do lobo mau, pedia para que os outros amigos participassem no espetáculo (Nota de campo, dia 7 de dezembro, sala de atividades).

3.4.2. As famílias – o que pensam sobre o espaço/materiais

Reconhecendo a importância da colaboração entre os jardins de infância e as famílias das crianças, visto que ambas as partes se assumem como parceiros de todo o processo educativo (Sarmiento & Figueiredo, 2009), procurei envolver as mesmas a refletir sobre o espaço da sala dos seus filhos e, desta forma, a opinião das famílias foi recolhida através de questionários, realizados por mim.

Das dezasseis famílias (sendo que existem dois irmãos na sala, pelo que esta família preencheu apenas um questionário), doze entregaram o questionário antes do final da PPS, pelo que será essa amostra que irei analisar. As perguntas feitas eram de resposta fechada, exceto a última que pretendia analisar a opinião das famílias quanto à importância do espaço e dos materiais na aprendizagem da criança.

Relativamente à primeira questão “Sabe como está organizado o espaço da sala de Jardim de Infância do seu/sua filho/a?” apenas uma família respondeu que não sabia, quanto às restantes, todas responderam afirmativamente. Na segunda questão, era pedido que assinalassem as áreas (espaços) que consideravam mais importantes:

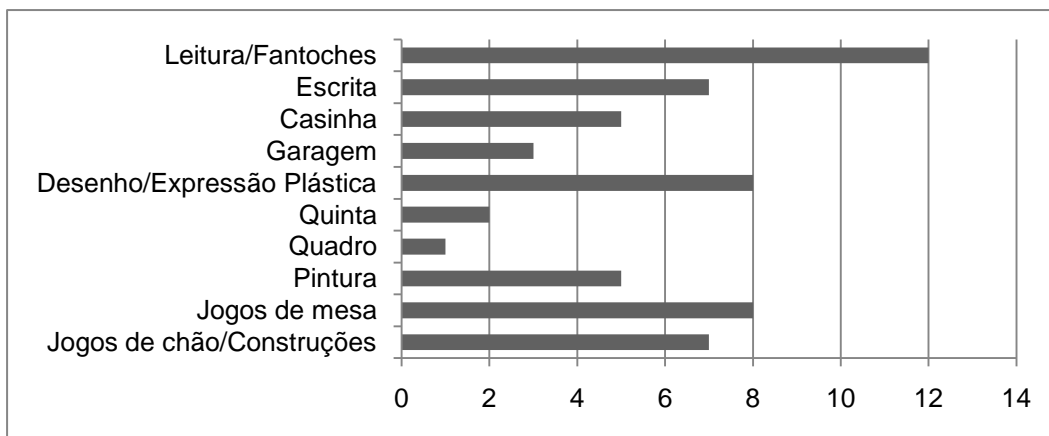


Gráfico 1 - Áreas que as famílias consideram mais importantes

Através da análise do gráfico é possível verificar que as áreas que as famílias consideram mais importantes são: área da leitura/fantoches (tendo sido selecionada por todas as famílias), o que me leva a aferir que as famílias estão preocupadas com a transição das crianças para a escolaridade obrigatória e, como tal, a leitura tem uma importância acrescida; além da leitura, também a área da expressão plástica e dos jogos de mesa foi mais vezes selecionada pelas famílias. Quanto às áreas menos escolhidas, destaco a área da quinta e a área do quadro, o que é curioso visto que ao longo da minha PPS e através das minhas observações estas áreas são, também, as áreas menos escolhidas pelas crianças.

A terceira questão pretendia saber se as famílias consideravam que devia haver mais alguma área, para além das existentes. Uma família não respondeu à questão, seis responderam que não e cinco responderam que sim. Para quem respondeu afirmativamente foi pedido que identificassem qual seria essa área, pelo que as respostas foram: área da informática (três das cinco famílias identificaram esta área como uma área importante), área da ginástica/educação física e área do descanso.

A última questão foi a única questão de resposta aberta, que tinha como objetivo que as famílias refletissem sobre a importância do espaço e dos materiais no desenvolvimento e aprendizagem da criança, questionando primeiramente se consideravam ou não importante e depois pedia que as famílias justificassem a sua resposta (cf. Anexo J).

Quanto à importância do espaço e dos materiais, as famílias destacaram a promoção de pensamento e aprendizagem (8), afirmando que o espaço e os materiais despertam a curiosidade pelo mundo envolvente, estimulam à descoberta e vontade de aprender, desenvolvem a linguagem e, também, a interação com o outro. Duas famílias afirmaram, também, que as áreas definidas estimulam a aprendizagem e o pensamento das crianças, pois permite que se desenvolvam com mais facilidade.

Ainda, duas famílias realçaram a importância do espaço na brincadeira, realçando que o espaço estimula o brincar e que ao brincar a criança desenvolve a aprendizagem e o crescimento.

3.4.3. Conclusões

Tomás (2007) afirma que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p. 56), como tal a criança deve ser vista como sujeito e agente do seu desenvolvimento e aprendizagem e cabe a nós, adultos, sabermos dar espaço e tempo às crianças, para que estas partilhem os seus saberes e opiniões.

Pude comprovar, através da análise dos dados, que o ambiente educativo só poderá impulsionar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças se estiver verdadeiramente organizado e equipado de acordo com as suas necessidades e interesses, porém deverá respeitar sempre a voz ativa das mesmas. Só com as crianças conseguimos criar condições favoráveis à sua aprendizagem e um ambiente educativo de qualidade só é possível se tiver nele impresso a voz e o rosto de cada criança.

As mudanças na sala de atividades fizeram-me ver que a maneira como o/a educador/a de infância organiza o espaço da sala tem, de facto, um grande impacto nas crianças e é necessário que haja estratégias e critérios na organização do espaço e dos materiais da sala. Através dessa organização, pensada e planeada, é possível promover aprendizagens significativas, em prol das crianças. Acredito que estas aprendem através da interação com os pares e com os materiais disponíveis, deste modo, importa tornar o espaço da sala num ambiente desafiante, acolhedor e promotor dessas interações.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste último capítulo irei identificar e refletir sobre a progressiva construção da minha identidade profissional, primeiro no contexto de creche e depois na minha intervenção em JI. "A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de

incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções" (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4).

Quando iniciei a minha prática em creche, sentia-me um pouco insegura, pois era a primeira vez que tinha contacto com esta valência. Olhando para trás e refletindo acerca de toda a minha evolução, faço um balanço positivo sobre a minha primeira prática profissional e no impacto que a mesma teve na construção da minha identidade profissional. Saliento todas as aprendizagens que realizei e todos os conhecimentos práticos que adquiri, que me fizeram compreender, por exemplo, a importância das estratégias utilizadas com as crianças, a adequação das atividades ao grupo e a necessidade de adaptar as propostas iniciais, visto que nem tudo é linear e aplicável em qualquer contexto.

Relativamente às minhas intenções pedagógicas, procurei sempre ouvir e dar voz a cada criança, reconhecendo que as crianças são sujeitos com direitos e não só com necessidades (Rinaldi, 1999). Também apoiei toda a minha intervenção na boa relação pedagógica que estabeleci com cada criança, pois procurei sempre basear a minha prática nos afetos, no reforço positivo e na comunicação, criando, assim, um impacto positivo no grupo ao nível do bem-estar, da segurança, da confiança, da capacidade de iniciativa e dos desejos exploratórios (Portugal, 2012).

Desta forma, gostaria de destacar o seguinte momento: "O Dudu estava sentado ao meu lado, toca-me no braço e diz "Marta, gosto de ti", eu respondi "Oh Dudu, eu também gosto de ti" (Nota de campo, 17 de maio, sala de atividades).

Durante os quatro meses de intervenção, geri um grupo de crianças promovendo intenções que considere fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, construindo conhecimentos práticos sobre a importância de planificar, adaptar estratégias, proporcionar materiais estimulantes, reconhecer cada criança como um ser individual e único, compreendendo os seus interesses, dificuldades e potencialidades, formando laços efetivos e de segurança e, ainda, a importância de avaliar tanto o ambiente educativo, como eu mesma, de forma a aperfeiçoar as minhas intervenções, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e de melhorar a minha prática.

Também procurei promover intenções como: a promoção da autonomia, e da exploração sensorial, através de diversos estímulos, proporcionando aprendizagens ativas e significativas e, ainda, proporcionando ações que contribuíssem para a

promoção das relações sociais entre as crianças, desta forma, foi visível o desenvolvimento de capacidades não só ao nível das interações, mas também ao nível motor, linguístico, cognitivo, da autonomia, da capacidade de decisão, do aumento da concentração e das capacidades exploratórias (Portugal, 2012).

Tal como menciona Portugal (1998), "se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem" (p. 204). Neste sentido, procurei caracterizar o grupo, de forma a ajustar a minha prática aos interesses e necessidades do mesmo. No entanto, por nunca ter intervindo com crianças tão pequenas, muitas vezes senti algumas dificuldades em encontrar atividades que concretizassem as intenções que delineei para o grupo, pelo que considero que o apoio da equipa de sala foi fulcral para desenvolver e aplicar uma prática adequada.

Quando chegou o momento de iniciar a minha intervenção em JI, senti-me um pouco ansiosa, pelo peso que acarretava este último estágio. Porém, não estava tão receosa quanto estava durante a PPS em creche, uma vez que já tinha experienciado a valência de JI. Talvez por isso, tenha mantido sempre uma postura mais confiante e mais ativa, que me permitiu explorar as minhas ideias e pô-las em prática.

Relativamente ao meu desempenho neste segundo módulo, estes quatro meses de estágio foram, sem dúvida, meses muito intensos e de muita aprendizagem, tanto a nível académico e pedagógico como, e principalmente, a nível pessoal.

Durante toda a intervenção, procurei sempre ouvir as crianças, incentivando-as na partilha de ideias, dando-lhes oportunidades de escolha, desde as atividades a desenvolver, como dos materiais a utilizar. Pois, apesar da forma simples com que as crianças comunicavam, estas efetivamente mostravam-se valorizadas, quando procurava incluí-las nas propostas diárias da sala de atividades, considerando que a criança é o principal agente da sua própria aprendizagem.

No que diz respeito à minha identidade profissional, consegui colocar em prática alguns dos meus ideais, nomeadamente, em relação à participação das crianças em todos os momentos que lhes dizem respeito, praticando, assim, uma pedagogia ativa e de participação, dando voz a cada criança, respeitando a sua individualidade, as suas necessidades e os seus interesses:

Fui buscar um rolo de papel cenário e perguntei ao grupo o que este achava que podíamos fazer. O grupo disse que podíamos pintar tudo de azul e que depois podiam desenhar muitos animais, como tartarugas, tubarões, golfinhos, baleias. Ainda, o A. disse que podíamos desenhar barcos em cima e fazer as algas em baixo. Depois de decidido o que queriam fazer, as crianças foram buscar os materiais e foram para a mesa (Excerto da reflexão diária de dia 06 de novembro).

Para além da concretização das minhas intenções para a ação terem tido um impacto benéfico no grupo, gostaria de salientar que uma das minhas grandes conquistas se prendeu com a minha ação nos tempos de transição dos momentos da rotina, em que tive de encontrar estratégias para manter o interesse e o bem-estar do grupo. Também me sinto orgulhosa por ter sido capaz de gerir o grupo, gradualmente, sem o apoio evidente da educadora, sendo que esta era uma dificuldade minha por não saber como encarar alguns conflitos, tendo em conta esta faixa etária. Porém, procurei sempre bastante dialogar com as crianças, fazendo-as compreender o porquê de quando o seu comportamento era menos adequado ou implementar estratégias para momentos de grande grupo.

No que concerne à minha visão profissional sobre as famílias das crianças, procurei, desde o início, estabelecer uma relação de confiança, de diálogo e de partilha com as mesmas. Compreendi que, para a construção de um clima favorável para o desenvolvimento das crianças, é essencial fomentar um espírito de hospitalidade, na sala de atividades, com as famílias (Vasconcelos, 2014). Sinto que consegui, de facto, estabelecer uma relação positiva e recíproca com cada família e que o carinho com que me acolheram e com que se despediram de mim foi bastante gratificante: “a avó do G. veio ter comigo e disse: vai embora não é? Eu acenei afirmativamente e esta disse-me: ele vai ter muitas saudades suas, em casa só fala da Marta” (Nota de campo, 19 de janeiro, sala de atividades).

De acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional resulta de uma construção inter e intrapessoal que se desenvolve através de interações, aprendizagens e diversas relações de uma pessoa “com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Deste modo, a convivência com toda a equipa educativa do estabelecimento, com a educadora cooperante, com a assistente operacional de sala e com o grupo de crianças fez-me crescer e aprender através das relações pessoais que se criaram. Durante todo o meu percurso, pude constatar a

importância do trabalho em equipa e como este é facilitador nas interações tanto com os adultos como com as crianças, destacando que tive a sorte de poder ter estagiado numa sala de atividades onde fui bem recebida, recebendo um apoio constante não só da educadora cooperante, como da assistente operacional.

Uma vez que estou a refletir acerca da minha identidade profissional, importa abordar a questão dos modelos pedagógicos com que me identifico. Concluí que, o mais importante, não é basear a minha prática numa só metodologia, mas sim orientar-me por princípios e por fundamentos com os quais me reconheço. Deste modo, identifico-me com a ideia de Vasconcelos (2014), que afirma que o modelo curricular seguido por um educador deve “tomar o quadro dos modelos apenas como referência e construir narrativas curriculares específicas, assumindo a itinerância num processo de «errância»” (p. 87).

Em ambas as PPS, senti que a minha presença e o meu trabalho foram, verdadeiramente, significativos para as crianças, assim como, foi gratificante para mim fazer parte da sua vida e ser recebida sempre com imenso carinho. Já com alguma nostalgia, gostava de destacar um momento que me fez sentir especial e que me fez ver que a minha presença foi significativa para o grupo:

A educadora pediu-me para sair da sala durante uns minutos. Após alguns momentos voltei a entrar e o T. e o G. entregaram-me dois presentes. Um deles era um livro com várias frases ditas por cada criança, das quais destaco uma que me fez sentir especial: “Eu gosto tanto, tanto, tanto dela. Ela é amor (Excerto da reflexão diária, 19 de janeiro, sala de atividades).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Freire, 1995)

Este excerto, foi ao longo do mestrado uma das maiores elucidações que encontrei, pois várias foram as vezes que nos pediram para refletirmos sobre os conteúdos teóricos das aulas e sobre a prática que estávamos a desenvolver e o considerámos como uma sobrecarga de trabalho, por não termos percebido, ainda, a importância de refletir sobre algo. Refletir sobre a prática permite-nos adequar a nossa ação, pensar sobre as nossas intenções, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Para além disso, faz-nos procurar estratégias para superar as dificuldades que vamos sentindo.

Ao refletir sobre todo o caminho que percorri, ao longo da licenciatura e do mestrado, posso dizer que me sinto uma pessoa diferente. Este caminho fez-me crescer como pessoa e como profissional de educação. Aprendi que ser educadora é muito mais do que educar, é proporcionar cuidados que satisfaçam as necessidades das crianças, é ser amiga, é dar amor, é ouvir, é, muitas vezes, ser pai e ser mãe e, de acordo com Sarmiento (2009), é isso que “alarga o papel destes profissionais em relação ao de professores de outros níveis de ensino” (p. 51).

É importante lembrar que, ser educadora de infância é estar disponível para construir conhecimentos, saberes e laços efetivos com todos os que nos rodeiam, pois, tal como refere Alarcão (2003), é no seu local de trabalho que um profissional da educação constrói, com os outros, a sua profissionalidade docente. Oliveira e Serrazina (2002) reforçam esta ideia, dizendo que "os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional" (p.10).

Em relação aos resultados da investigação, destaco duas ideias principais: (i) um ambiente educativo de qualidade é um ambiente potencializador das características individuais de cada criança; (ii) a criança tem “voz” e tem o direito de participar na construção da sua aprendizagem (criança no centro e agente do seu conhecimento).

Ainda, considero que o portefólio da criança que foi concretizado poderia ter sido realizado de uma forma diferente. Isto porque, senti que não existiu muito tempo disponível para aprofundar este instrumento com a criança, apesar de esta ter demonstrado interesse em fazê-lo, pedindo para colocar determinadas produções ou trabalhos realizados na sala.

Por outro lado, considero que a relação criada tanto com as crianças como com a educadora cooperante foram aspetos positivos na minha prática e para a minha aprendizagem pessoal. Foi importante para mim ter o apoio constante da educadora

que, desde o primeiro dia, confiou no meu trabalho, confinando-me o grupo de crianças.

Em suma, considero que todas as oportunidades de prática foram muito importantes para a minha formação profissional e pessoal, uma vez que me defini enquanto futura profissional e que ultrapassei os obstáculos que encontrei durante este percurso, que nem sempre foi fácil. Desta forma, pretendo continuar a refletir sobre a minha prática futura, encontrando formas de inovar as metodologias de ensino e de ir ao encontro das necessidades das crianças, mas também das suas famílias e da equipa educativa. Em ambos os estágios deixei um pouco de mim, assim como, levei um bocadinho de cada pessoa comigo. Finalizo com a seguinte nota de campo, realizada no fim da minha PPS em JI:

Num momento em que estava a observar o A. a desenhar, este diz-me:

A: Porque é que tens de ir embora?

Eu: Porque tenho de voltar para a minha escola.

A: Não podes ficar cá para sempre?

Eu: Não. Mas eu prometo que venho cá fazer muitas visitas!

(Nota de campo, 19 de janeiro, sala de atividades).

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, A., Viana, F., Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (brochura oficial do PNEP).
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância*. Pro-Posições [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Brasil], 10, 1 (28), 132-139.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. Florianópolis.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação E Cultura.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: a esfera dos livros. (6.ªed.).
- Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação.

- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp.65,78). Porto: Edições Afrontamento
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade* (2a ed). São Paulo: Cortez.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (2ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 110-138). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). "Pedagogia-emParticipação: a perspetiva da Associação Criança". In "O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação". Porto, Porto Editora (p. 97 – p. 117).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J., P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In: GTI (Org.). *Refletir E Investigar Sobre a Prática Profissional*, pp. 5,28.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. Apei, 1-16.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M.C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol X, nº 1, 43-63.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 93.
- Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). Meios e recursos na escola. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 353-362). Porto Alegre: ArtMed (Obra originalmente publicada em 2004).
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 1-18.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

- Sarmiento, T. & Figueiredo, B. (2009). *(Re)pensar a participação dos pais na escola*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soares, Natália Fernandes; Sarmiento, Manuel Jacinto & Tomás, Catarina Almeida (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L., Castro & V., Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos Mundos no Mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Porto: Media XXI.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Horizontes da Didáctica
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Documentos do Estabelecimento Educativo

- Equipa Educativa. (2017). Projeto educativo do estabelecimento.

ANEXOS

