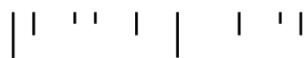


“Ana, podes esperar? Quero desenhar  
a vista!”: uma investigação-  
intervenção a partir de Cartografias  
Infantis

Ana Paula Domingues Raimundo

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

2021-2022



# “Ana, podes esperar? Quero desenhar a vista!”: uma investigação-intervenção a partir de Cartografias Infantis

Ana Paula Domingues Raimundo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

*“À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”*

Fernando Pessoa (1928)

A concretização deste grande sonho não teria sido possível sem algumas pessoas muito especiais e que me foram mostrando, ao longo de todo o percurso, o melhor caminho a trilhar e, por isso, não faria sentido não lhes agradecer.

**Aos meus pais**, por terem sido incansáveis ao longo destes 5 anos, apoiando-me sempre nas minhas decisões, ainda que nem sempre certas. Obrigada por nunca me deixarem desistir de todos os meus sonhos! São incríveis!

**Ao meu namorado**, por toda a paciência e dedicação que me foi transmitindo sempre que precisei. Obrigada por nunca me deixares desistir dos meus sonhos, dando-me sempre força para os alcançar. És o melhor explicador e namorado do mundo!

**À minha tia Nazaré**, por todas as “marmitas” que me fez e que me ajudaram imenso!

**Ao meu tio Carlos**, uma grande ajuda e apoio na minha vida!

**Ao meu irmão e à minha cunhada**, por me terem dado uma força extra nesta fase final, ser tia! Obrigada, também, por todo o apoio que me foram dando.

**Ao meu avô Nano**, a estrela mais recente e brilhante da minha vida. Obrigada por teres feito parte da minha vida e me teres ajudado a não desistir, nunca! Espero que estejas muito orgulhoso de mim e que me continues a guiar sempre! Tenho imensas saudades tuas!

**À minha avó Luz, à minha tia Paula, ao meu primo Nelson, à minha bisavó Lúcia e à minha amiga Aida**, as minhas outras estrelinhas brilhantes que certamente me ajudaram a trilhar todo este caminho. Espero que estejam orgulhosos de todo o meu percurso e que continuem a guiarem-me.

**À A.R., à V.V., à I.M. e à S.M.**, por me acolherem nas vossas salas e me ajudarem a tornar-me na Educadora de Infância que sou hoje. Obrigada por me terem ajudado a superar cada dificuldade e por me terem integrado no vosso grupo. Levo-vos sempre no meu coração!

**Às crianças da sala 3 de Creche e da sala 1 de JI**, por me receberem tão bem e, por me mostrarem o valor de ser Educadora de Infância. Tenho muitas mas muitas saudades vossas!

**À minha companheira e amiga Sara**, por me escutar a todas as horas, por me dar força e por trabalharmos sempre em conjunto. Vou ter saudades das nossas conversas e tuas! Prometo voltar à Madeira!

**À minha amiga Daniela**, que mesmo estando mais afastada nestes tempos de estágio esteve sempre presente na minha vida. Obrigada pela paciência que foste tendo comigo e por todos os conselhos. Desejo-te o melhor na vida!

**À Madalena**, a minha madrinha da faculdade e uma grande amiga para a vida, levo-te comigo para a vida. Obrigada por todo o apoio que me foste dando. Desejo-te o melhor na tua vida porque tu mereces!

Por fim, mas não menos importante, **ao Professor Tiago**, por me ter mostrado o lado calmo e descontraído da vida. Obrigada pela paciência e dedicação que foi tendo comigo ao longo de todos os meses. Agradecer-lhe também pela partilha de tantos conhecimentos que me foram muito úteis. Foram meses de muita aprendizagem.

## **RESUMO**

O presente relatório que apresento surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), em valência de Jardim de Infância. O mesmo pretende mostrar o percurso ao longo dos quatro meses de prática profissional de forma reflexiva e crítica, que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Marvila, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. De referir, ainda, que a instituição se rege pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e privilegia o espaço exterior como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, acabando o grupo de crianças por passar grande parte do seu dia no mesmo.

O interesse pela problemática da investigação surgiu durante a prática em creche e teve continuidade na prática em Jardim de Infância. Dado que, na investigação em creche, tinha investigado sobre a criação de tempos/momentos de qualidade no coletivo, aproveitei esta temática e desenvolvi uma problemática centrada nos deslocamentos do grupo de crianças pelo bairro.

A nível metodológico, recorri a uma metodologia qualitativa baseada no método de estudo da investigação-intervenção. Através de notas de campo, registos diários, diários de campo, máquinas fotográficas, fui observando atentamente os comentários das crianças em contacto com o exterior. Posteriormente, categorizei essas mesmas notas de campo através de uma árvore categorial. Por fim, fui perceber qual seria o impacto dos deslocamentos no grupo de crianças.

Neste sentido, é importante continuar a adotar práticas reflexivas sobre a minha intervenção pedagógica. Assim, no capítulo da construção da profissionalidade docente, demonstrei e refleti sobre as minhas aprendizagens ao longo de toda a PPSI e PPSII.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Coletivo; Cartografias Infantis; Investigação-Intervenção; Espaço Exterior.

## **ABSTRACT**

This report is presented within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPSII), in kindergarten. It aims to show the course of four months of professional practice in a reflective and critical way, which took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) in Marvila, with a group of 20 children aged between 2 and 5 years. It should also be noted that the institution is governed by the Modern School Movement (MEM) and privileges the outdoor space as a source of learning and development, and the group of children end up spending much of their day there.

The interest for the research problem arose during the practice in daycare and continued with the practice in kindergarten. Since, during the daycare research, I had investigated the creation of quality time/moments in the collective, I took advantage of this theme and developed a problematic focused on the displacements of the group of children in the neighborhood.

At the methodological level, I used a qualitative methodology based on the research-intervention study method. Through field notes, daily records, field diaries, and cameras, I carefully observed the children's comments in contact with the outside world. Later, I categorized these same field notes through a categorical tree. Finally, I went to understand what would be the impact of the displacements on the group of children.

In this sense, it is important to continue to adopt reflective practices about my pedagogical intervention. Thus, in the chapter on the construction of teaching professionalism, I demonstrated and reflected on my learning throughout the PPSI and PPSII.

## **KEY-WORDS**

Collective; Children's Cartographies; Research-Intervention; Outer Space.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
2.1. Caracterização do Meio Envolveinte .....	5
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	5
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	7
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo.....	9
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	13
2.6. Famílias.....	20
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	22
3.1. Intenções para com o grupo de crianças .....	23
3.2. Intenções para com a equipa .....	25
3.3. Intenções para com as famílias .....	25
3.4. Avaliação das Intenções.....	26
3.4.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças.....	26
3.4.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa .....	32
3.4.3. Avaliação das intenções para com as famílias.....	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	37
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	38
4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada .....	39
4.2.1. Definição de Coletivo .....	39
4.2.2. Definição de Cartografia Infantil .....	40
4.2.3. Importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.....	42

4.2.4. O papel do adulto enquanto potenciador de momentos no Coletivo .....	44
4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	45
4.4. Apresentação e Discussão de Resultados .....	48
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS .....	49
<b>ANEXOS</b> .....	49

## ÍNDICE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Exposição do projeto “As Aranhas”</i> .....	35
<b>Figura 2.</b> <i>Exposição da atividade “Imitámos a pintura do Pollock”</i> .....	36

## ÍNDICE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Categorias de interesse durante o processo cartográfico</i> .....	48
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JJ	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
SCML	Santa Casa Misericórdia de Lisboa

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), com o objetivo de analisar criticamente e reflexivamente a intervenção pedagógica, lembrando também a intervenção na valência de creche, realizada anteriormente (PPSI). Tal como na PPSI, o objetivo do presente relatório centra-se na análise crítica e reflexiva da intervenção pedagógica, cujos objetivos são coincidentes com os que foram definidos no primeiro relatório. Assim, irei lembrar conhecimentos e aprendizagens que considere importantes na minha prática interventiva em creche, destacando, também, as aprendizagens mais significativas retiradas desse contexto e que foram essenciais durante a realização da PPSII, nomeadamente a capacidade de refletir sobre as várias situações no dia a dia, alguns comportamentos das crianças e rotinas diárias comuns às duas práticas supervisionadas.

Desta forma, a intervenção pedagógica teve a duração de quatro meses e foi realizada numa organização socioeducativa de Marvila. Caracterizada por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), surgiu com o objetivo de oferecer à população uma oferta educativa.

Retomando o seguimento do que referi anteriormente, a minha intervenção pedagógica foi realizada numa sala de jardim de infância composta por 20 crianças com idades compreendidas, no início da prática, entre os 2 e os 5 anos. Partindo dos interesses do grupo que identifiquei no presente relatório, surge a possibilidade de dar continuidade ao tema abordado na PPSI. Após ter refletido, fez-me sentido dar continuidade a esse tema por ser de grande interesse do grupo a descoberta/conhecimento do espaço envolvente à instituição e, também, por ser um tema do meu interesse pessoal. É neste seguimento que surge a minha investigação intitulada por “Ana, podes esperar mais um pouco? Quero desenhar a vista: uma investigação-intervenção a partir de cartografias infantis”, que pretende investigar os deslocamentos das crianças e de que forma é que estes têm impacto no grupo. Devido à situação pandémica no decorrer do mês de janeiro, as saídas foram interrompidas por algumas semanas, tendo sido retomadas quando a mesma situação foi atenuada. Como referi anteriormente, a investigação vai ao encontro da temática das cartografias infantis e, para tal, foi necessário construir alguns recursos que fossem utilizados durante as saídas semanais. Os diários de campo foram construídos pelo grupo de crianças de forma que estes pudessem compreender a utilidade dos

mesmos. Para além dos diários de campo, foram ainda utilizadas 2 máquinas fotográficas e 1 telemóvel.

Posto isto, será importante, na minha perspetiva, orientar a leitura do presente relatório que se encontra dividido em cinco capítulos: (i) Caracterização do Contexto Educativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii) Introdução à Investigação; (iv) Construção da Profissionalidade e (v) Considerações finais.

No mesmo seguimento, o primeiro capítulo, caracterização do Contexto Educativo, será apresentada uma caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias. Esta caracterização é feita através de informação recolhida em entrevistas, no projeto educativo da instituição, da observação (notas de campo e registos diários) e de uma árvore categorial. Após esta caracterização, surge o segundo capítulo, Análise Reflexiva da Intervenção, onde, através da caracterização realizada anteriormente, se formulam intenções a alcançar ao longo da intervenção pedagógica com a equipa educativa, crianças e famílias. Posteriormente, através de uma tabela de análise de evidências, são avaliadas as intenções.

No terceiro capítulo, Introdução à Investigação, surge a problemática a investigar bem como o respetivo enquadramento teórico. Ainda neste capítulo, surgem as questões éticas e profissionais, presentes no roteiro ético e metodológico e, por fim, a análise e discussão dos resultados.

Como quarto capítulo, Construção da Profissionalidade Docente, refleti sobre todo o meu processo de aprendizagem na Educação de Infância, bem como sobre os princípios e valores que irei pôr em prática enquanto futura Educadora de Infância.

Por fim, num quinto capítulo, Considerações Finais, refleti sobre todo o processo de investigação e sobre a minha identidade como futura Educadora de Infância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo pretendo abordar a caracterização do contexto educativo onde me encontrei a realizar a minha PPSII. Apresentarei a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e, por fim, das famílias. Esta caracterização é feita através de notas de campo categorizadas numa árvore categorial.

## **2.1. Caracterização do Meio Envolverte**

A instituição onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (doravante PPSII) situa-se num bairro social pertencente à cidade de Lisboa. Segundo a Adenda ao Projeto Educativo, facultada pela direção técnica da instituição, o bairro caracteriza-se por ser essencialmente residencial, assumindo essencialmente atividades económicas de pequeno comércio local, pequenas empresas de serviços ou armazéns. Através de visitas semanais com o grupo de crianças e de passeios informais, foi possível observar estas mesmas atividades comerciais como vários cafés, dois supermercados, uma farmácia e várias oficinas. Muitas destas atividades pertencem às famílias do grupo de crianças como podemos ver no seguinte registo diário. Indo ao encontro de tudo o que foi já referido, o bairro conta com um serviço de centro de saúde, congregado à instituição.

“Durante o passeio ainda visitamos o café da mãe do L.L.(...)” (Registo Diário N.º11, sexta-feira, 5/11/2021)

No que concerne à composição social do bairro, este apresenta uma composição heterogénea no que respeita os estratos socioprofissionais e económicos.

Por fim, também importante para a caracterização do meio envolvente, este apresenta diversas instituições educativas para além da instituição onde estive a realizar a PPSII. Existem mais duas instituições, uma privada e outra IPSS perto da instituição que também presenteiam a comunidade com a valência de creche e jardim de infância. Existem ainda diversas escolas públicas que oferecem à comunidade a educação pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico e secundário.

## **2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

Segundo Silva et al. (2016), o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham

(p.23). Neste sentido, e segundo os mesmos autores, o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa (p.23).

A instituição encontra-se num edifício (propriedade da Câmara Municipal de Lisboa) partilhado com a SCML (Santa Casa Misericórdia de Lisboa), responsável pela confeção de refeições, as quais são servidas no ginásio da instituição. Para além do mencionado e, com base no que tenho vindo a observar, são efetuadas visitas ao bairro e encontros entre crianças e seniores denominado de “Projeto intergeracional: Um tempo sem idade”, como se refere no seguinte registo diário:

“Depois dos sonos, as crianças mais velhas vão ao CDC (edifício da SCML) onde são presenteados com uma música ensaiada pelos idosos e, em seguida, as crianças escolhem um idoso para fazerem o seu retrato.” (Registo Diário N.º25, sexta-feira, 3/12/2021)

Como podemos ver no registo diário supracitado, é um exemplo das visitas semanais/encontros que são estabelecidos neste projeto intergeracional.

Neste seguimento, e centrando-me agora na instituição, esta surge em 1998 assumindo-se como uma instituição sem fins lucrativos e registada como uma IPSS, desde 2004. Esta tem como fim a promoção da participação social e a cidadania ativa com vista à inserção social dos mais desfavorecidos, a integração social e comunitária e a melhoria da qualidade de vida da comunidade do bairro (Instituição, s.d., p.1). Relativamente aos objetivos da instituição, esta importa-se sobretudo com questões de resposta social de qualidade, isto é, oferecer às famílias uma resposta social de qualidade em que as mesmas se envolvam de forma dinâmica. Pretende ainda combater desigualdades e situações de vulnerabilidade.

No que concerne aos recursos humanos, a associação apresenta um quadro muito diversificado apresentando três grandes categorias, sendo elas: a Equipa Técnica, a Equipa de Creche e a Equipa de Jardim de Infância. Começando pela Equipa Técnica, responsável pela parte burocrática da instituição, esta é composta por 1 Diretora Técnica, 1 Técnica Superior de Mediação Social e 2 Administrativas. De referir que a Técnica Superior de Mediação Social não se ocupa apenas da vida das crianças e das suas famílias, mas também do bem-estar de toda a equipa educativa, procurando sempre ajudar quando

surgem situações mais complicadas. Caracterizando, agora, a Equipa de Jardim de Infância, esta é composta por 3 Educadoras, 3 Auxiliares de Ação Educativa e 1 Auxiliar de Apoio Geral, uma das Educadoras acrescenta, ainda, à sua função a Coordenação Pedagógica.

No que se refere à abordagem pedagógica da instituição, a mesma segue o modelo educativo do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que este promove a aquisição de competências de autonomia, autodesenvolvimento, consciência cívica e ambiental, contribuindo para que as crianças se tornem cidadãos ativos e participativos, inclusivos e abertos ao mundo (Adenda ao Projeto Educativo, s.d., p.2). Saliento, ainda, que a instituição participa em diversas formações realizadas pelo movimento.

Relativamente à organização da instituição, a mesma é composta por diversos espaços tais como: quatro salas de creche e três de pré-escolar. Possui, também, um espaço polivalente, uma sala de isolamento, uma secretaria, um gabinete de direção, uma cozinha, uma lavandaria, quatro casas de banho, três arrecadações, um refeitório, a ludoteca, a sala das artes, uma copa de leites, um balneário e um espaço exterior com horta.

Por fim, relativamente a atividades complementares, a instituição oferece ainda atividades de Música, Judo e Ginástica, recorrendo a professores externos à mesma. Relativamente às sessões de música e do que fui observando, estas não se têm realizado. A nível da ginástica, esta acontece dois dias por semana (2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> feiras) e todas as crianças de JI são convidadas a participar gratuitamente, ao invés da atividade de Judo em que as famílias pagam uma mensalidade, se desejarem que a criança frequente a atividade.

### **2.3. Caracterização da Equipa Educativa**

Como referido anteriormente, a instituição conta com uma equipa composta por 1 Diretora Técnica, 1 Técnica Superior, 2 Administrativas, 7 Educadoras, 7 Auxiliares de Ação Educativa e 5 Auxiliares de Apoio Geral, sendo que uma das Educadoras assume ainda o papel de Coordenadora Pedagógica. A instituição conta ainda com uma cozinheira e 2 auxiliares de cozinha. Apesar desta hierarquia supracitada, a Equipa Educativa reflete muito em conjunto, ouvindo a opinião de todos os elementos que constituem a instituição e, por vezes, é necessário que as Auxiliares de Ação Educativa (AAE) assumam um papel

interventivo, como podemos ver nos seguintes registos diários, ilustrando uma situação em que as AAE assumem um papel mais interventivo.

“Sentam-se na mesa juntamente com a auxiliar de ação educativa, uma vez que a Educadora foi para uma reunião.” (Registo Diário N.º3, quarta-feira, 20/10/2021)

No que concerne à composição das salas da valência de JI, estas são compostas por uma Educadora de Infância, uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Auxiliar de Apoio Geral (comum às três salas de JI). Além disso, cada sala conta com uma ou mais estagiárias de diversas instituições. Relativamente à valência de creche, esta conta também com uma Educadora por sala, uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Auxiliar de Apoio Geral. À semelhança do que acontece nas salas de Jardim de Infância, as salas de creche também recebem estagiárias de várias instituições.

Importa, agora, falar sobre a equipa educativa com quem me encontro a realizar a minha prática profissional supervisionada II. Para melhor caracterizar a mesma, executei uma entrevista à Educadora Cooperante e várias conversas informais, formulando posteriormente uma tabela (cf. Anexo B), com a Auxiliar de Ação Educativa e a Auxiliar de Apoio Geral. Começando pela caracterização profissional da Educadora Cooperante, a mesma é licenciada em Educação de Infância desde 2003 e exerce funções de Educadora de Infância há dezoito anos na mesma instituição. Nesses dezoito anos de profissão, a Educadora Cooperante exerceu doze anos em creche e sete anos em JI. Relativamente à continuação da formação, a educadora cooperante encontra-se a frequentar o Mestrado de Intervenção Precoce na ESELx. De salientar ainda que a mesma tem feito diversas formações/cursos ao longo dos dezoito anos de profissão.

No suceder da entrevista (cf. Anexo A), foi importante perceber o que pensa a Educadora Cooperante sobre a sua profissão, tendo respondido, como podemos ver num excerto retirado da entrevista, que ser Educadora

“Significa uma grande responsabilidade, no sentido de poder contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É ser modelo, é aprender com, é poder acompanhar e potenciar aprendizagens. Penso que significa ter disponibilidade para as crianças e suas famílias. É trabalhar em equipa no sentido de um bem comum. É respeitar e compreender.” (Cf. Anexo A, questão B3)

Centrando-me, agora, na formação da Auxiliar de Ação Educativa, através de uma conversa informal, foi possível inferir que a mesma tem o 12.º ano do ensino secundário e que, posteriormente, frequentou um curso profissional de Auxiliar de Ação Educativa, não sabendo o ano exato em que o concluiu. Por fim, e relativamente à Auxiliar de Apoio Geral, a mesma possui um curso de Auxiliar de Ação Educativa, tendo realizado o estágio na instituição. Encontra-se na instituição a trabalhar há um ano.

A nível de trabalho de equipa, e através da minha observação e de conversas informais, foi possível verificar que a mesma trabalha em cooperação, como já referi anteriormente, tendo sempre em conta as opiniões de todos os elementos que a compõem. No que respeita à interação da equipa educativa com as crianças, esta é bastante positiva e caracteriza-se por uma grande proximidade, na medida em que o adulto assume um papel mediador e responsivo nas suas interações com o grupo de crianças, procurando sempre compreender e respeitar o perfil de cada criança.

É de salientar que a equipa educativa no geral é bastante estruturada no que respeita à gestão de ausências, uma vez que, quando há membros da equipa educativa que faltam, a restante equipa vai-se reorganizando.

“Após os sonos fico na casa de banho a auxiliar as crianças uma vez que a auxiliar de apoio geral está a faltar. Vou mudando as crianças e vestindo-as. No final de todas já terem ido à casa de banho, regresso à sala.” (Registo Diário N.º19, sexta-feira, 19/11/2021)

Concluo a presente caracterização da equipa educativa, referindo que esta se mostra bastante disponível para me apoiar na minha prática, partilhando os seus conhecimentos e convidando-me a refletir sobre os mesmos.

## **2.4. Caracterização do Ambiente Educativo**

De acordo com Formosinho e Araújo (2013), o ambiente educativo deve apresentar como objetivo o de respeitar a diversidade de explorações e comunicações da criança que dele usufrui, permitindo contacto com a cultura através da escuta e do respeito pelos interesses e necessidades da criança.

Silva et al. (2016, p.24) acrescentam que

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.

Assim sendo, não só devemos pensar na sala de atividades como também no espaço que rodeia a criança, visto que o mesmo pode ser potenciador de novas e múltiplas aprendizagens. Neste mesmo seguimento, é importante falar do espaço exterior como potenciador de novas e múltiplas aprendizagens, uma vez que as crianças passam lá grande parte do seu dia, exceto quando as condições meteorológicas não são favoráveis. Silva et al.(2016) vêm ao encontro do que referi anteriormente, dizendo que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo devido às suas oportunidades e potencialidades. Folque e Bettencourt (2018) falam sobre o espaço exterior, referindo que o acesso ao espaço exterior, sempre que possível, tendo em conta os fatores meteorológicos, bem como o contato com a natureza deve ser privilegiado e aproveitado. Este espaço conta com alguns escorregas, uma cozinha de lama, uma horta e diversos materiais e recursos (pneus, árvores, peças de madeira, colchões, entre outros) a que o grupo de crianças pode recorrer para as suas brincadeiras. Após a pandemia, a equipa educativa, em consonância com as famílias, achou benéfico que o grupo de crianças passasse mais tempo no espaço exterior. Desta forma, através da brincadeira livre e de algumas atividades, as crianças foram-se apropriando desse mesmo espaço e das suas potencialidades. Neste sentido, a Educadora Cooperante referiu que é importante termos um dia na agenda semanal destinado à visita do bairro/espaço exterior, como podemos ver no seguinte registo diário.

“Após o almoço e, já nos sonos, a EC refere a importância de combinarmos um dia para nos sentarmos a conversar e refletir em conjunto ficando acordado a sexta.” (Registo Diário N.º11, sexta-feira, 5/11/2021)

Estas visitas semanais surgem do interesse do grupo de crianças em conhecer o bairro e as casas dos seus amigos.

Pensando, agora, na sala de atividades importa referir que a mesma vai ao encontro do Movimento da Escola Moderna e, por isso, encontramos a mesma organizada

por áreas/ateliês diversificados. Como podemos ver em anexo (Cf.Anexo C), a sala apresenta sete áreas/ateliês, sendo estes a biblioteca e centro de documentação, a área da escrita e reprodução, a oficina de construções, o laboratório de ciências e matemática, o atelier de expressão plástica, o atelier de expressão dramática ou área do faz-de-conta e, por fim, a área polivalente. Segundo Silva et al. (2016,p.24),

o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.

A sala vai sofrendo alterações ao longo do dia, de forma a ir ao encontro de cada momento que nela acontece. Num primeiro momento, e destinada ao encontro em grande grupo, existem quatro mesas que formam uma mesa grande ao centro da sala para apoiar esses mesmos momentos, como é exemplo a reunião da manhã, o diário, a reunião de conselho e os tempos curriculares compartilhados. Após estes momentos, e num segundo momento, a sala fica disposta com as quatro mesas no centro agrupadas e as diversas áreas/ateliês preparadas. Por fim, e num terceiro momento, a sala sofre a última alteração com a colocação dos catres para que as crianças entre os 2 e os 4 anos possam dormir. Estas três alterações são visíveis em anexo (Cf.Anexo C). Indo ao encontro do que nos é dito por Silva et al.(2016),

a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.

Neste seguimento, a educadora cooperante, através de conversas informais, refere que gostaria de mudar a organização e disposição da sala de atividades com mais regularidade, uma vez que as crianças têm tendência para se focar mais numas áreas/ateliês do que noutras. Isto acontece tendo em conta os seus interesses e vivências fora da instituição, o que as leva a brincar mais numa determinada área/atelier do que noutra. Ao longo da minha intervenção com o grupo de crianças, fui, sempre que possível, incentivando o mesmo a brincar e a explorar os ateliers/áreas da escrita, da matemática e ciências e do computador. No Anexo L, conseguimos perceber que, dada a situação pandémica, foram poucos os momentos em que o grupo de crianças teve oportunidade de

brincar nas áreas/ateliers. De salientar, ainda, que esta mudança é feita com a participação e consenso do grupo de crianças.

Como referido anteriormente, a instituição rege-se pelo MEM e, neste sentido, a sala dispõe de diversos instrumentos de pilotagem que ajudam a criança a planejar e avaliar o seu dia a dia. Segundo o Projeto Curricular de Sala (2021/2022), estes surgem como forma de promover a gestão e a organização partilhada, promovendo a responsabilidade através de compromissos assumidos com os pares. Deste modo, estes instrumentos de pilotagem são distribuídos pela sala, em diversas alturas, de forma a que sejam convenientes para que as crianças possam interagir. Na sala de atividades dispomos dos seguintes instrumentos: (i) mapa das presenças, (ii) plano do dia, (iii) contar, mostrar ou escrever, (iv) mapa de atividades/tarefas, (v) lista de projetos, (vi) inventários, (vii) diário de grupo, (viii) regras de vida, (ix) mapa das tarefas, (x) mapa dos aniversários, quadro de idades e, por fim, (xi) agenda semanal. Assim, o trabalho pedagógico é feito de forma cooperada e assente na diferenciação pedagógica e na participação democrática de cada indivíduo. Relativamente aos materiais da sala, estes encontram-se organizados e arrumados em armários ao nível do grupo para que estes possam tomar decisões sobre o que desejam brincar e, também, para que o grupo reconheça onde se encontram os materiais que pretende utilizar (cf. Anexo C). A nota de campo mencionada de seguida, demonstra um exemplo de um material que se encontra acessível ao grupo de crianças.

“O T.M. corta a folha branca aos pedaços e depois começa a mostrar-me. Explico-lhe que uma vez que já tinha recortado precisava de colar. Vai buscar novamente uma folha branca que se encontra no móvel e recorta-a novamente.” (Atividades em projeto na Sala de atividades – Nota de Campo n.º 88, Sexta-feira, 03/12/2021)

A sala de atividades conta com diversos materiais autênticos que vão ao encontro do grupo e daquilo que demonstram ser os seus interesses e necessidades. Em *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), refere-se que a escolha dos materiais deverá ser de qualidade e variedade atendendo a aspetos como a funcionalidade, a versatilidade, a durabilidade, a segurança e o valor estético.

Sempre que falamos em caracterizar o ambiente educativo, devemos ter presente não só os materiais e o espaço mas também o tempo. Esta questão de tempo é bastante importante na instituição e tem sido alvo de constante reflexão, na medida em que é cada

vez mais importante percebermos que cada criança tem o seu tempo e que este deve ser respeitado. Por vezes, nem sempre conseguimos dar o tempo que a criança necessitaria devido à rotina da instituição mas, ainda assim, devemos sempre respeitar o tempo individualizado de cada criança. Esta poderá ser uma das perspetivas do que é o tempo, mas podemos olhar para o tempo como a rotina/ agenda semanal. Esta rotina de que falamos é reajustada conforme o que vai surgindo ao longo do dia e, por vezes, reajustada. Citando Silva et al.(2016, p.25),

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.

Desta forma, a rotina é dividida em dois períodos, o período da manhã em que se trabalha por projetos, se ouvem comunicações, histórias e o período da tarde em que se exploram os tempos curriculares participados, a animação cultural e o diário/reunião de conselho. Assim, de forma a percebermos melhor a rotina do grupo, elaborei uma tabela onde podemos ver a dinâmica do grupo (cf.Anexo D). As crianças participaram na construção da agenda semanal, colaborando no conhecimento e construção da rotina, de forma a que estas se sintam seguras em relação à previsibilidade dos diferentes momentos.

## **2.5. Caracterização do Grupo de Crianças**

Centrando-nos agora na caracterização do grupo, este é composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, caracterizando-se, assim, por ser um grupo heterogéneo, tanto em idades como a nível de desenvolvimento e aprendizagem. Inicialmente, o grupo era composto por vinte e duas crianças, mas duas delas saíram para outras instituições de educação. Relativamente ao género do grupo de crianças, existem onze meninas e nove meninos. Como podemos observar na tabela da caracterização do grupo (cf.Anexo E), a criança mais nova do grupo apresenta ainda dois anos e a mais velha cinco anos. Podemos, ainda, observar nessa mesma tabela a frequência do grupo de crianças no JI, percebendo que há setes crianças que se encontram pela terceira vez no contexto, cinco que se encontram pela segunda vez e oito pela primeira vez. Dessas oito crianças, uma encontra-se pela primeira vez a frequentar esta

instituição. Neste sentido, quatro crianças do grupo são acompanhadas desde a sala de Berçário pela mesma Educadora de Infância. Neste sentido, e indo ao encontro da árvore categorial presente em anexo (cf. Anexo F), foi necessário identificar as potencialidades e dificuldades do grupo de crianças escolhendo como dimensões a autonomia, a relação entre pares, a interação entre adulto-criança, os interesses, as descobertas, as oportunidades e, por fim, as necessidades do grupo.

No que respeita às necessidades do grupo, e indo ao encontro do que fui observando e do que me é proferido no Projeto Curricular de Sala, este apresenta sobretudo necessidades ao nível do trabalho individualizado, do desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento sócio-afetivo e do trabalho em conjunto equipa/criança/família. Considero, ainda, que o grupo apresenta necessidades ao nível da gestão de conflitos e da questão de frustração em relação a algumas tarefas. Ainda como uma necessidade do grupo aponto a falta de interesse/motivação para descobrir/procurar algo, provavelmente devido ao grande contacto que o grupo tem com as tecnologias.

Centrando-nos, agora, na primeira dimensão, a autonomia, achei pertinente subdividi-la em três subcategorias. A primeira subcategoria centra-se na resolução de conflitos em que pretendi caracterizar o grupo tendo em conta a sua resolução, percebendo se resolvem sozinhos, se demonstram precisar de ajuda ou se demonstram não querer resolver. Através da recolha de notas de campo foi possível inferir que o grupo de crianças ainda recorre ao adulto para resolver o seu conflito, uma vez que apenas foi registada uma situação em que o grupo de crianças resolveu sozinho como podemos verificar no seguinte registo:

“O S. (sala 2 de JI) e o L.L. estão a falar sobre as cartas do pokemón e o L.L. tira as cartas ao S.. As cartas pertencem ao A.F. As duas crianças vão chamar o A.F.. O A.F. chega perto deles e pergunta o que aconteceu. As duas crianças explicam e o mesmo diz que eles têm de se resolver os dois pegando nas suas cabeças e virando-as uma para a outra. Após uns breves minutos, ele pergunta se as duas crianças já resolveram o problema.”(Recreio da Instituição - Nota de Campo N.º4, , segunda-feira, 25/10/2021)

Comparando, agora, os restantes indicadores, percebemos que o grupo de crianças demonstra, frequentemente, precisar de ajuda, através da seguinte nota de

campo, na qual uma criança do grupo precisa de ajuda para entender que para ser escutado terá de escutar os outros.

“Estamos todos sentados na mesa e chega a vez do A.F. mostrar as cartas do Pokémon. Entretanto chega o pai da D.B. e temos de interromper o A.F.. Este começa a respirar fundo e a mexer-se na cadeira, dizendo: “Ouçam-me, porque é que não estão a ver as minhas cartas?”. Retomamos o momento e esta criança volta a dizer “Cheguem-se para trás para todos verem as minhas cartas”. A M.C. diz: “já mostraste várias vezes as tuas cartas, nós já vimos”. A Educadora intervém e alerta a criança para a importância de sabermos escutar os outros porque só assim é que iremos ser escutados.”(Contar,Mostrar ou Escrever - Nota de Campo N.º15, segunda-feira, 8/11/2021)

Ainda dentro da subcategoria da resolução de conflitos, temos o último indicador e este é, por vezes, o que o grupo mais recorre, uma vez que nem sempre estão dispostos a querer resolver os seus conflitos, como podemos ver na seguinte nota de campo, que retrata uma criança que não está interessada em resolver conflitos que aconteceram durante a semana.

“O A.F. encontra-se sentado na cadeira durante a reunião de conselho, participando na mesma. Quando começam a dizer episódios menos bons que o mesmo fez durante a semana este começa a escorregar na cadeira metendo a mão nos olhos e caminhando para debaixo da mesa.”(Reunião de Conselho - Nota de Campo N.º2, sexta-feira, 22/10/2021)

Ainda dentro da dimensão/categoria da autonomia, achei importante caracterizar o grupo consoante a sua alimentação, abordando a sua autonomia durante as refeições, tendo em conta se precisa de ajuda ou se come sozinho. Esta subcategoria apenas foi possível observar no período de almoço das crianças mais novas, uma vez que as crianças mais velhas comem posteriormente. É possível inferir, através da análise efectuada, que o grupo de crianças ainda demonstra precisar de ajuda para comer, tanto ao almoço como ao lanche, como podemos ver na seguinte nota de campo:

“O V.G. está sentado a brincar com a taça da sopa, rodando a mesma com a colher. Encontro-me na outra ponta da mesa e digo-lhe: “V., come a sopa, por favor”. Ele fica boquiaberto a olhar para mim. Chego perto dele e ele dá-me a colher e abre a boca para

lhe meter sopa na boca.”( Almoço no Refeitório da Instituição - Nota de Campo N.º37, segunda-feira, 15/11/2021)

Dentro deste grupo dos mais novos, algumas das crianças já se começam a destacar pela sua autonomia durante as refeições, como é exemplo a nota de campo que se segue:

“O T.M. acaba de comer a sopa, o segundo e a fruta. Senta-se à espera que o chamem para ir para à casa de banho. Percebe que o amigo do lado ainda não comeu nem a sopa nem o segundo. Pega na colher do amigo e começa a dar-lhe a sopa. No final da sopa ajuda o mesmo amigo a dar-lhe o segundo.” (Almoço no Refeitório da Instituição – Nota de Campo N.º 6)

Ainda dentro do domínio da autonomia, caracterizei o grupo de crianças relativamente ao controlo dos esfíncteres e, como se pode observar, algumas crianças do grupo ainda dependem de fralda apenas no período dos sonos.

“A D.B. está em cima do banco para lavar as mãos. Pergunto-lhe se já tinha ido à sanita e esta vira-me a cara e diz: “NÃO!”, correndo para a sala e deitando-se na cama à espera que algum adulto lhe colocasse a fralda.”(Higiene Pessoal antes dos sonos – Nota de Campo N.º39, segunda-feira, 15/11/2021)

Passando, agora, para a segunda dimensão/categoria, relação entre pares, e tendo em conta o que fui observando ao longo da minha prática, achei pertinente caracterizar o grupo no que respeita à cooperação/entajuda, uma vez que vou observando a interação que os veteranos têm com os novatos e vice-versa.

“A M.P. encontra-se a escutar a canção da calma e faz gestos como levantar os braços e juntar as mãos. No final de fazer os movimentos, percebe que o T.M. não faz os mesmos gestos e apenas está sentado a olhar para ambos os lados. A M.P. agarra nas mãos do T.M. e começa a fazer com os braços deles os movimentos da música. O T.M. fica a olhar para ela enquanto ela lhe faz os movimentos.”(Reunião de Conselho – Nota de Campo N.º3, sexta-feira, 22/10/2021)

Esta situação acima mencionada refere-se a duas crianças novatas, uma das quais apresentava dificuldades em fazer os gestos que estavam a acontecer na dinâmica e outra das crianças mais novas ajuda-o fazendo com ele.

Relativamente à terceira dimensão/categoria, a interação entre Adulto-Criança, achei pertinente observar a interação das crianças para com o adulto e de que tipo seriam

essas interações. Assim sendo, fui percebendo que as crianças procuram, essencialmente, o adulto para resolver conflitos, para regular as suas necessidades e para escutar. Dentro do indicador da resolução de conflitos, tentei perceber de que forma é que as crianças procuram um adulto para resolver os seus problemas e percebi que, por vezes, é mais frequente que as crianças procurem um adulto do que o adulto vá ao encontro destes para o resolver.

“Estão os dois no recreio à volta de uma caixa de madeira com diversas atividades interativas. O K.G. está a mexer na caixa. Assim que o T.M. se apercebe, começa a dizer: “Não, não” olhando para mim. Finjo que não estou a observá-los. Este levanta-se e pega na caixa levando-a para outro sítio. O K.G. vai atrás dizendo: “T. eu queo!”. O T.M. poussa a caixa no chão e o K.G. volta a mexer nela. O T.M. começa a chorar.”(Brincadeira Livre no recreio da instituição – Nota de Campo N.º30, quarta-feira, 10/11/2021)

No que respeita ao dar de comer/regular as suas necessidades, percebi que, frequentemente, as crianças não pedem ajuda diretamente, mas sim indiretamente através de sinais, tendo apenas registado uma nota de campo que passo a citar:

“A M.R. está a mexer com a colher na sopa. Sento-me perto dela para ajudar o R.Fe. e ela diz-me “Queo ajuda.”. Digo-lhe que no fim de acabar de ajudar o amigo a iria ajudar e ela abana a cabeça dizendo que sim.”(Almoço no Refeitório da Instituição – Nota de Campo N.º38, segunda-feira, 15/11/2021)

Ainda dentro da dimensão/categoria interação Adulto-Criança, um indicador muito importante é a procura do adulto para escutar. Este grupo procura, frequentemente, um adulto para o escutar.

“Estou sentada num dos puffés que existem no recreio e a C.F. pega na história que tenho nas mãos do Benjamim e diz “Vou ler a história do jamin”. Mostro-lhe que estou disponível para a escutar e ela começa a contar a história lendo as imagens.”(Recreio da Instituição – Nota de Campo N.º10, sexta-feira, 29/10/2021)

Esta nota de campo retrata muitas das situações que iam ocorrendo ao longo de toda a minha prática, uma vez que é um grupo que procura muito por um adulto de referência para o escutar e apoiar.

Por fim, o último indicador a ser abordado dentro da interação Adulto-Criança é a partilha/conversa, que vem ao encontro do que foi supracitado. O grupo de crianças

demonstra ter interesse na procura de um adulto para o escutar, partilhar e até mesmo conversar. É importante que o adulto se mostre disponível para o escutar e apoiar nessa interação.

“O L.L. veste a camisola amarela com a minha ajuda. Uma vez que tínhamos passado durante a manhã no café da família do mesmo, refiro: “Achas que posso ir lá almoçar um dia?”. A Auxiliar de Ação Educativa junto da porta ouve e pergunta: “Vais comer uns bifinhos com cogumelos?” e eu acabo por responder que sim. A criança ouve e responde-me: “A minha mãe não tem cogumelos no café, só pastéis de nata”. Pergunto-lhe então porque é que a mãe não tinha cogumelos e na ementa da rua dizia que havia bifinhos com cogumelos. Este responde-me que afinal havia cogumelos e 1 pastel de nata porque o outro ele tinha comido.”(Despertar dos Sonos na sala de atividades – Nota de Campo N.º13, sexta-feira, 5/11/2021)

Centrando-nos, agora, noutra dimensão, os interesses, descobertas e oportunidades, foi pertinente caracterizar o grupo consoante os seus interesses. Esta dimensão foi muito importante, uma vez que me ajudaria a planificar atividades de acordo com as preferências do grupo.

Primeiramente, decidi focar-me nos tempos curriculares participados e observar onde é que as crianças demonstram interesse, descoberta e oportunidade e, em segundo, focar-me no que o grupo reconhece e conhece do mundo à sua volta. Em ambos os três tempos observados (cf. Anexo F), as crianças demonstraram interesse, descoberta e oportunidade.

“A D.C. refere que o seu nome também tem a vogal A. Questiono-a se o nome dela começa por essa vogal ao qual ela me responde: “O meu nome tem D d...”.” (Tempo Curricular Participado de Linguagem Oral e Escrita – Nota de Campo N.º82, segunda-feira, 29/11/2021)

Ainda dentro da dimensão dos interesses, descobertas e oportunidades, decidi caracterizar o grupo de acordo com o que eles descobrem e o que eles reconhecem, dentro e fora da instituição.

“O A.F. sai da sala e vai ao seu cabide buscar dois caracóis que apanhou perto da sua casa. Chega ao seu momento e este diz: “Quero mostrar os caracóis bebes que apanhei ao pé da minha casa”. A Educadora vê os caracóis e diz que são demasiado pequenos para estarem ali e que talvez a criança deva voltar a colocá-los no sítio onde os

encontrou. Este responde: “Não, não.”. A Educadora volta a explicar-lhe e pede que este vá até à horta e os coloque lá para eles crescerem.”(Contar,Mostrar ou Escrever – Nota de Campo N.º19, terça-feira, 9/11/2021)

Relativamente a esta dimensão, abordei ainda duas subcategorias centradas nos projetos sobre o mundo que as rodeia e a dinâmica do contar, mostrar ou escrever. Dentro dos projetos sobre o mundo que as rodeia, foi possível observar o que eles querem descobrir/investigar.

“A D.C. está sentada no recreio com um pincel e um carro azul perto dela. Encontra-se a pintar o carro com o pincel. Pergunto-lhe de que cor está a pintar o carro e ela responde-me: “Azul”. Pergunto-lhe se ela sabe como é que se diz em inglês e ela responde: “Blue”. Começamos a perguntar-nos uma à outra algumas palavras e percebemos que não sabíamos todas as palavras em inglês e combinamos tentar saber.”(Recreio da Instituição – Nota de Campo N.º7, terça-feira, 29/10/2021)

Relativamente à dinâmica do contar, mostrar ou escrever, foquei-me essencialmente no indicador do mostrar, de forma a perceber o que interessava às crianças.

“O T.M. inscreveu-se para mostrar a sua roupa. Chegou o momento de ele mostrar. Mete-se em cima da mesa e puxa a camisola branca para baixo. Os amigos elogiam a sua roupa. Este, por sua vez, coloca um dos seus pés em cima da mesa para mostrar as sapatilhas do Homem-Aranha. A AAE pergunta se ele é um super-herói e este começa a colocar um braço dobrado à frente da cara e coloca na sua expressão um ar de mau. Fica assim uns breves segundos.”(Reunião da Manhã na sala de atividades – Nota de Campo N.º11, sexta-feira, 5/11/2021)

Por fim, e como última dimensão, achei pertinente caracterizar as necessidades do grupo e perceber de que forma posso ir ao encontro das mesmas e superá-las. Desta forma, caracterizei o grupo em relação à sua concentração, percebendo que nem todas as crianças do grupo demonstram conseguir concentrar-se, ainda que por breves momentos. Tendo em conta a faixa etária das crianças, considero que esta seja uma dificuldade que irá ter impacto na minha intervenção, uma vez que me obriga a repensar em estratégias para conseguir superar esta dificuldade e melhorar a gestão do grupo.

“O K.G. está sentado ao lado da Educadora Cooperante. Esta para de falar para que possamos escutar o mesmo. Este encontra-se de costas para o grupo a cantar a música

do “Babyshark”.”(Diário na Sala de Atividades – Nota de Campo N.º57, segunda-feira, 22/11/2021)

Em suma, o grupo de crianças foi apresentando evoluções ao longo da minha PPSII, ainda assim, e tendo por base o que acabei de mencionar anteriormente, é um grupo que apresenta algumas dificuldades, essencialmente nos momentos de concentração, revelando dificuldades em concentrar-se por longos períodos de tempo. Acrescento, ainda, dentro das dificuldades, que é um grupo que demonstra ter muitos conflitos durante os momentos no espaço exterior da instituição, não conseguindo resolver sem a presença de um adulto. Por outro lado, e no que respeita às potencialidades do grupo, como já tenho vindo a referir, é um grupo que demonstra ter bastante interesse naquilo que o rodeia, interessando-se por experiências novas e dinâmicas, mais precisamente, em contacto com o espaço exterior, com a leitura de histórias. Saliento, ainda, que o grupo é muito cooperativo promovendo relações de afeto entre novatos e veteranos e vice-versa. Estes elementos serão tidos em consideração na definição das intenções para a ação.

## **2.6. Famílias**

Será necessário falar das famílias quando caracterizamos as crianças, uma vez que cada criança é dotada de uma história, de valores, interesses, culturas e sobretudo de uma família. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.21) referem que “o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões (Leekeeman & Nimmo,1999) entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças.”.

De acordo com o que pude observar ao longo da minha PPSII, todas as crianças vivem com uma família. De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2021), a maioria das crianças do grupo vive com uma família nuclear alargada com os pais e irmãos, uma das crianças vive em família monoparental e as restantes sete crianças vivem em famílias monoparentais alargadas. Importa referir, também, que ambos os progenitores estão presentes na vida escolar das suas crianças, participando e envolvendo-se de acordo com a sua disponibilidade. Relativamente às famílias monoparentais, é referido que, ainda, não tinha existido até à data o contacto com dois pais e uma família com a qual a equipa

tem tido especial atenção no que respeita à troca de informação sobre a vida escolar da criança.

No que concerne à composição das famílias, mais nomeadamente o número de irmãos, há uma equidade entre o número de crianças que são filhos/as únicos/as e que têm 1 irmão/irmã. Em relação às restantes crianças, cinco apresentam famílias com dois irmãos/irmãs e apenas três crianças apresentam famílias com três irmãos/irmãs. No que respeita aos irmãos/irmãs, o grupo apresenta duas crianças que estavam, até ao ano letivo anterior, em conjunto com o seu irmão gémeo e que no ano letivo presente foram separados por questões de individualidade de cada criança.

Por fim, importa caracterizar as famílias relativamente à sua condição socioeconómica. Apenas 5 elementos (mães e pais) do agregado das crianças se encontram desempregados enquanto as restantes trinta e cinco se encontram empregadas. Três das vinte mães trabalham na instituição onde me encontro a realizar a minha PPSII. O restante agregado trabalha essencialmente no setor dos serviços.

Relativamente à participação das famílias na vida institucional das crianças, e, como já foi referido anteriormente, estas vão participando de acordo com a sua disponibilidade. Recentemente e, através de conversas informais com a Educadora, esta participação vai sendo retomada aos poucos devido à situação pandémica que vivemos.

Concluindo a caracterização das famílias, saliento que são famílias muito participativas e preocupadas com a vida das suas crianças na instituição, mostrando sempre que gostam de participar na mesma. Acrescento, ainda, que são famílias dispostas a partilhar informações sobre as suas crianças e a participar em atividades/ trabalhos propostos pelas estagiárias.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE  
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1. Intenções para a ação**

Neste capítulo irei abordar as intenções para com as crianças, a equipa e as famílias, assim como todo o processo de avaliação no decorrer da PPSII. Silva et al. (2016) refere que a intencionalidade permite atribuir sentido à ação de um/a educador/a de infância, proporcionando-lhe um propósito para o que faz e o que pretende alcançar.

Assim, e tendo sempre presente a caracterização efetuada anteriormente, como futura Educadora de Infância, apresentarei de seguida as minhas intenções para com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias, tendo elas emergindo dessa mesma caracterização.

#### **3.1.1. Intenções para com o grupo de crianças**

Neste fio condutor, começo por clarificar quais são as minhas intenções para com o grupo de crianças onde me encontro a realizar a PPSII. Estas intenções foram surgindo à medida que fui conhecendo o grupo de crianças, de forma a ir ao encontro do que eles me iam “exigindo”. Assim, como primeira intenção, defini **estabelecer uma relação de confiança, segurança e afetividade com cada criança do grupo**, uma vez que pretendo tornar-me numa adulta em quem as crianças possam confiar para satisfazer a regulação das necessidades básicas. Partindo da caracterização realizada no capítulo anterior, fui observando que o grupo apresenta potencialidades na relação com o outro, demonstrando precisar do mesmo em alguns momentos do seu dia a dia, quer seja para regular as necessidades ou para escutá-lo e conversar. Portugal (2011, p.49) afirma que

educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.” são um elemento fundamental para uma prática de qualidade.

Sousa (2013, p.13) assume ainda que “para que o processo de adaptação ocorra de forma estável, a criança deve encontrar uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com os seus pais.”. É através de momentos como as brincadeiras, as conversas informais e o afeto que pretendo criar esta relação de confiança, segurança e afetividade.

Em segundo lugar, e indo ao encontro da primeira intenção, decidi **respeitar os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada criança, tendo consciência que cada criança tem e precisa do seu tempo de aprendizagem**. Nesta intenção, pretendo respeitar cada criança, individualmente, no que respeita aos momentos de aprendizagem, tendo em conta a relação que for estabelecendo com a mesma. Segundo a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (2011), pressupõem-se que um profissional de educação tenha expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Assim sendo, esta é uma das intencionalidades mais importantes na minha ação enquanto futura Educadora de Infância, uma vez que me cabe a mim fazer respeitar e proporcionar estes tempos de aprendizagem adequados a cada criança. Analisando a caracterização elaborada anteriormente, percebemos que o grupo de crianças demonstra ter grande interesse nos momentos de brincadeira livre, nas visitas ao Bairro e nos tempos curriculares participados. Partindo destes interesses, descobertas e oportunidades, irei criar momentos propícios à aprendizagem de cada criança, através de atividades ou brincadeiras. Como terceira intenção e, indo ao encontro do que é o meu projeto de investigação, decidi **proporcionar e despertar interesse no grupo para a valorização do espaço exterior/coletivo no seu desenvolvimento e aprendizagem**. Com esta intenção, pretendo sensibilizar o grupo de crianças para as potencialidades que o espaço exterior tem e que irão enriquecer o seu desenvolvimento e aprendizagem. Através das saídas semanais ao Bairro e dos momentos no espaço exterior da instituição, irei proporcionar ao grupo de crianças momentos acontecidos em sala, mas, desta vez, no exterior. Através da construção de diários de campo, também será possível trazer a realidade do meio envolvente para as salas de atividades.

Por fim, decidi ainda, como quarta intenção, a **promoção de momentos de maior autonomia no grupo de crianças mais novas**, visto que estas ainda dependem muito de um adulto nos momentos da sua rotina. Segundo Costa (2017,p.23), “o adulto deve assumir uma postura de cooperação com as crianças, com base no conhecimento realizado, onde deve implementar estratégias que ajudem e estimulem o seu desenvolvimento.”. Tendo presente a caracterização do grupo, identifiquei na dimensão da autonomia que havia crianças que demonstravam ter pouca autonomia a nível da

higiene pessoal, da alimentação e da resolução de conflitos. Assumindo um papel de observador e incentivador, irei proporcionar no grupo de crianças confiança para alcançarem as suas dificuldades.

### **3.1.2. Intenções para com a equipa**

Relativamente à equipa educativa, as minhas intenções foram surgindo antes de ter iniciado a minha PPSII e acabaram por se clarificar com o passar dos dias e com a relação que fui estabelecendo. Neste sentido, as minhas intenções para com a equipa centram-se sobretudo na construção de uma relação cooperativa e numa reflexão constante. Assim, como primeira intenção, pretendo **desenvolver uma relação de partilha e discussão diária sobre a minha ação pedagógica e o grupo de crianças**. Tendo presente a caracterização da equipa educativa, considero que a mesma está disposta a criar uma relação onde permanecem valores como o respeito, a partilha e a sinceridade. Com esta intenção, pretendo, primeiramente, criar uma relação através da qual consiga sentir segurança e apoio por parte da equipa na minha ação e, posteriormente, participar nos momentos de reflexão e partilha diária sobre as experiências com o meio envolvente.

Como segunda intenção, decidi **desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo na dinamização de atividades e nos momentos de rotina**, com a cooperação da equipa educativa. Frantz (2001, citado por Ferreira, 2020) refere que “aprender com os outros, construir conhecimento e transmiti-lo é uma característica do ser humano”. Lino (2013, citado por Costa, 2017) acrescenta que “o trabalho em equipa desenvolve-se através desenvolve-se através ´de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem””. Através da criação de agendas semanais partilhadas com a equipa educativa, será possível dar a conhecer a minha intervenção pedagógica, estando aberta a novas ideias sugeridas por outro elemento.

### **3.1.3. Intenções para com as famílias**

Como tenho vindo a referir ao longo do presente relatório, as famílias assumem um papel muito importante na vida das crianças, mas também na construção da minha profissionalidade de docente. Assim, achei importante refletir sobre quais seriam as

minhas intenções para com as famílias do grupo de crianças. Bernardes (2004, citado por Ferreira, 2020), refere que “a família constitui, de facto, o primeiro ambiente em que cada indivíduo desperta como pessoa, portanto, é um espaço educativo por excelência, podendo considerar-se o núcleo central do desenvolvimento da criança”.

Vasconcelos (2007) acrescenta que a família assume um papel preponderante no estabelecimento da primeira relação social com as suas crianças, transmitindo-lhes valores e princípios da sua cultura e ambiente e ajudando-as a desenvolver competências que irão ser a base do futuro. Neste seguimento, formulei a minha primeira intenção, que consiste na **construção de um diálogo e comunicação com as famílias**. Esta intenção será a mais importante para que, posteriormente, possa pôr em prática a intenção apresentada de seguida. Através dos períodos de acolhimento das crianças e da participação das mesmas quando convidadas ou até mesmo de forma espontânea, pretenderei pôr em prática esta intenção.

Assim, como segunda intenção, defini a **promoção do envolvimento parental na vida quotidiana das crianças**. Sousa (2013, p.12) refere que “a interação com os pais e com os educadores tem uma importância determinante na formação da consciência social e moral”. Esta também é uma intenção crucial para a minha prática pedagógica. Com a realização de convites, atividades e projetos pretendo envolver as famílias na minha intervenção. Acrescentar, ainda, que irei realizar exposições à entrada da sala para dar a conhecer o trabalho feito diariamente com o grupo de crianças.

### **3.4. Avaliação das Intenções**

Após ter definido quais seriam as minhas intenções para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, importa agora perceber e clarificar como e de que forma as consegui alcançar. Através de notas de campo, de registos diários, das planificações e de uma tabela de avaliação de evidências, foi possível avaliar, de forma construtiva, as minhas intenções.

#### **3.4.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças**

Em as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), caracteriza-se o que é a intencionalidade educativa e para serve. Considera-se que a

intencionalidade educativa consiste na reflexão da intervenção de um Educador de Infância sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da prática. Desta forma, criei, numa primeira instância, as intenções para o grupo de crianças que me iriam ajudar na minha intervenção com o mesmo.

Relativamente à primeira intenção, **estabelecer uma relação de confiança, segurança e afetividade com cada criança do grupo**, considero que esta foi crucial na minha intervenção pedagógica, uma vez que, segundo Portugal (2011), à medida que o adulto vai ganhando a confiança da criança, esta consegue estabelecer uma relação de afeto com o mesmo, sendo que esta é fundamental para o percurso das crianças, mas também, para o nosso percurso. Tendo em conta a importância deste tipo de relação, foi essencial construí-la espontaneamente respeitando sempre os tempos da criança para o fazer. Através desta noção de tempo e de respeito pela própria criança, é possível que ela crie uma visão de um adulto em quem a criança pode confiar para a ajudar no que precisar. Almeida e Ferreira (2014) afirmam que é neste tipo de relações que a criança consegue reconhecer diversos significados e valores, sendo que estes podem ser construídos ou transmitidos, acabando por conhecer estes elementos básicos como uma forma de construir as relações, de se compreender a si mesmo e o que o rodeia. Perante isto, e de acordo com a tabela de avaliação de evidências disponível em anexo (cf. Anexo O), é possível inferir que esta intenção foi conseguida respeitando sempre os tempos de cada criança, bem como os seus interesses e vontades. Esta relação foi sendo contruída, essencialmente, nos momentos de acolhimento, cumprimentando a criança, dando-lhe os bons dias e, em alguns momentos, um carinho sempre solicitado. Em momentos de brincadeira, participando nas suas brincadeiras quando era solicitada para o mesmo, no recreio da instituição, não assumindo um papel intrusivo. E, esporadicamente, nos momentos de refeição, como o almoço, pedindo-me ajuda para comer os legumes ou simplesmente para comer a sopa e o segundo prato.

“Ao contrário do que tem vindo a ser habitual, as crianças encontram-se na sala da Educadora V.K., uma vez que estava a chover e de forma a não concentrar as três salas de JI apenas numa sala. Chego à mesma e vou brincando e falando com as crianças presentes.” (Registo Diário N.º9, terça-feira, 2/11/2021)

Através do afeto, da assertividade, da disponibilidade para brincar e escutar, fui criando uma relação de um adulto responsivo para com as crianças do grupo.

“Vamos para o recreio onde brinco com a M.C. e outras crianças aos cabeleireiros.”  
(Registo Diário N.º10, quarta-feira, 3/11/2021)

Evidencio, ainda, o facto de esta relação não ter sido fácil de estabelecer com todas as crianças, uma vez que algumas apresentam mais facilidade e interesse em se relacionar do que outras. Um dos entraves que algumas crianças me iam colocando prendia-se, sobretudo, com o facto de serem mais reservadas e introvertidas, dificultando-me esta aproximação. Foi preciso repensar em estratégias e formas de chegar até elas e criar esta relação de proximidade. Foi importante conversar com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar de ação Educativa para me ajudarem a repensar numa forma de criar relação com essas mesmas crianças. Através de afetos consegui aproximar-me dessas mesmas crianças. Ainda que tenha sido difícil, considero, como já mencionei anteriormente, que foi uma intenção bem-sucedida, visto que consegui, ainda que em algumas mais facilmente do que noutras, estabelecer esta relação individualizada com cada criança do grupo, através da minha postura serena, tranquila e respeitadora.

Após ter criado esta primeira intenção, percebi que as restantes que fosse criando iriam sempre depender desta primeira, visto que só iria ser possível avançar na minha intervenção pedagógica no fim de ter criado uma relação com cada criança. Neste sentido, outra das minhas intenções foi a de **respeitar os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada criança, tendo consciência que cada uma tem e precisa do seu tempo de aprendizagem**. Tendo em conta esta segunda intenção, o meu objetivo centrava-se no respeito para com as crianças sobre o seu modo de aprendizagem. Concordando com a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), devem ser promovidas todas as condições necessárias para alcançar este princípio pedagógico de ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. Durante a minha ação pedagógica e, tendo por base a minha primeira intenção, foi essencial perceber as dificuldades de cada criança, bem como as suas potencialidades para que pudesse ir ao encontro dos interesses de cada uma. Através das planificações semanais que fui fazendo (cf. Anexo N), dos planos do dia e das observações, foi possível ir ao encontro de cada criança. Ainda que de uma maneira mais geral, as planificações

em grande grupo, cada criança tinha o seu tempo para participar e pensar sobre o que estava a acontecer enquanto outras crianças não precisavam desse mesmo tempo e participavam de imediato. Por sua vez, e de uma maneira mais particular, planificações em pequeno grupo, fui respeitando mais pormenorizadamente estas noções de tempo de aprendizagem. Através desta intenção e do que ia estabelecendo com cada criança, fui proporcionando nas mesmas uma vontade de respeitarem os seus amigos dando-lhes tempo para aprenderem e participarem.

“A D.C. está sentada no recreio com um pincel e um carro azul perto dela. Encontra-se a pintar o carro com o pincel. Pergunto-lhe de que cor está a pintar o carro e ela responde-me: “Azul”. Pergunto-lhe se ela sabe como é que se diz em inglês e ela responde: “Blue”. Começamos a perguntar-nos uma à outra algumas palavras e percebemos que não sabíamos todas as palavras em inglês e combinamos tentar saber.”  
(Recreio da Instituição – Nota de Campo N.º7, terça-feira, 26/10/2021)

Nesta nota de campo é retratado um momento em que fui ao encontro do que eram os interesses da criança (inglês) para estimular a sua aprendizagem e desenvolvimento, respeitando sempre o tempo e a aprendizagem da mesma.

Uma das dificuldades mais sentidas na concretização desta segunda intenção foi a planificação para o grande grupo, uma vez que teria de planificar uma atividade que fosse ao encontro dos tempos de aprendizagem do grupo e nem sempre conseguia pensar em estratégias para alcançar os tempos de aprendizagem em grande grupo. Com ajuda da equipa educativa conseguia adaptar atividades que tivessem interesse tanto para os novatos como para os veteranos.

“Encontro-me a contar a história “O Nabo Gigante” e a interagir com as crianças através do avental criado. Vou colando as personagens e a D.C. refere: “Ana, queo cola!”. Repondo-lhe: “D.C., no final eu deixo o avental para que vocês possam ver e mexer, pode ser?”. Abana a cabeça e diz-me que sim.”(Tempo Curricular Comparticipado de Animação Cultural – Nota de Campo N.º95, terça-feira, 7/12/2021)

Esta planificação mencionada na nota de campo é um exemplo da superação de algumas dificuldades sentidas. Através de um avental de histórias consegui chegar aos novatos e veteranos, visto que este avental era dinâmico, isto é, os elementos que iam surgindo na história eram colados no avental, o que permitiu que cada criança se focasse

no que estava a escutar, vivenciando um recurso para contar histórias nunca antes experienciado (cf. Anexo N).

Tendo como base a terceira intenção, **proporcionar e despertar interesse no grupo para a valorização do espaço exterior/coletivo no seu desenvolvimento e aprendizagem**, pretendi que ao longo de toda a minha PPSII, o grupo fosse compreendendo que o meio que os rodeia tem imensas potencialidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Erickson e Ernst (2011, citado por Sá, 2016), referem que o tempo gasto na natureza pode reforçar os laços sociais entre as crianças, uma vez que, durante esse tempo, as crianças têm oportunidades para negociar, partilhar, resolver problemas e trabalhar em cooperação. Neste sentido, e de forma a tornar a minha intenção bem-sucedida, fui refletindo sobre estratégias que poderia pôr em prática com o grupo de crianças e que fossem ao encontro do interesse dos mesmos. Em consonância com aquele que seria o tema da minha investigação, fui construindo com o grupo de crianças diários de campo para que pudessem levar durante as visitas semanais pelo bairro onde se situa a instituição.

“A R.V. está a copiar o título “Diário de Campo” e vai-me mostrando. Enquanto copia, pergunto para que irá servir este diário de campo ao qual a criança me responde que é para levarmos nas saídas e registarmos o que vemos, o que encontramos, por onde passamos. Elogio a mesma pela fantástica explicação” (Diário de Campo na sala de atividades – Nota de Campo N.º100, sexta-feira, 10/12/2021)

Para completar, arranjei máquinas fotográficas e um telemóvel para que pudessem gravar ou fotografar o que iam observando.

“Fomos pelo bairro e, à medida que passávamos por sítios no bairro, tirávamos foto. Durante o passeio ainda visitamos o café da mãe do L.L.” (Registo Diário N.º11, sexta-feira, 5/11/2021)

Para além do mencionado anteriormente, fui interagindo com o grupo de crianças no recreio da instituição, brincando com eles através de instrumentos apropriados e diversificados. Como podemos ver no seguinte registo diário, consegui despertar num pequeno grupo de crianças o interesse em materiais da natureza que substituiriam os reais.

“Brinco com as mesmas aos cabeleireiros, utilizando materiais como paus e blocos de legos para imitar instrumentos como o secador, o pente, os rolos, entre outros.” (Registo Diário N.º8, sexta-feira, 29/10/2021)

Refletindo sobre o que foi mencionado anteriormente, considero que esta terceira intenção também foi conseguida com sucesso, uma vez que o grupo de crianças demonstrou sempre interesse em levar os diários, as máquinas durante as saídas semanais e, procurou sempre adaptar brincadeiras de sala de atividades para o espaço exterior, como foi o exemplo, já referido, dos cabeleireiros.

De forma a terminar a avaliação das minhas intenções para o grupo de crianças, é importante refletir sobre a quarta e última intenção que consiste na **promoção de momentos de maior autonomia no grupo de crianças mais novas**. Esta é uma intenção que considero muito importante, já que me deparei que algumas crianças dependem muito de um adulto nos momentos de alimentação. Posto isto, achei pertinente pensar em estratégias de como poderia ajudar as crianças a superar esta dificuldade. Ao longo dos quatro meses de PPSII, considerei várias estratégias que me permitissem alcançar a intenção mencionada anteriormente. Primeiramente, e de forma a combater estas dificuldades na hora de almoço, percebi que algumas crianças não tentavam comer, ficando sempre à espera que um adulto lhes desse o comer. Desta forma, tentei incentivar o grupo de crianças a fazê-lo sozinhos e, posteriormente, se necessitassem, pediriam ajuda. Considero que foi uma estratégia muito bem conseguida, uma vez que no final da PPSII, a maior parte do grupo de crianças já conseguia almoçar ou lanchar sem qualquer tipo de ajuda. Outra das estratégias que ponderei foi a da entreaajuda de pares que beneficiou também para a aquisição da autonomia.

“O T.M. acaba de comer a sopa, o segundo e a fruta. Senta-se à espera que o chamem para ir para a casa de banho. Percebe que o amigo do lado ainda não comeu nem a sopa nem o segundo. Pega na colher do amigo e começa a dar-lhe a sopa. No final da sopa, ajuda o mesmo amigo a dar-lhe o segundo.”(Almoço no Refeitório da Instituição – Nota de Campo N.º6, segunda-feira, 25/10/2021)

Esta última estratégia foi bem conseguida, uma vez que havia crianças que não aceitavam ser alimentados pelos seus colegas, o que fazia com que estes comessem sozinhos.

Em suma, e tendo por base a caracterização realizada anteriormente, criei quatro intenções com o grupo de crianças que fossem ao encontro das dificuldades do grupo, mas também das potencialidades. Relembrando as potencialidades do grupo já

identificadas, foi importante criar intenções que fossem ao encontro das mesmas. Para isso, criei as três primeiras intenções que, apesar de irem ao encontro das potencialidades, trabalhavam algumas necessidades que o grupo apresentava como é o exemplo dos tempos de concentração. Por fim, e na quarta intenção, pretendi ir ao encontro de umas das dimensões identificadas na análise categorial (cf. Anexo F), a autonomia. Dentro desta dimensão, e como podemos ver a quarta intenção, pretendi que o grupo fosse mais autônomo nos momentos de higiene e alimentação.

### **3.4.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa**

Como tenho vindo a referir anteriormente, a equipa educativa assume um papel muito importante no que diz respeito à minha intervenção pedagógica. Neste sentido, foi importante para mim criar uma relação de respeito e “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (*Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 2011, p.2). É com base nestes princípios enunciados anteriormente que surge a minha primeira intenção em que pretendia **criar uma relação de partilha e discussão diária sobre a minha ação pedagógica e o grupo de crianças**. Esta intenção foi uma das mais importantes na minha ação pedagógica, na medida em que era através da criação desta relação que iria pôr em prática as minhas intenções para com o grupo, as famílias e também para com a equipa educativa. À semelhança do que foi referido nas intenções com o grupo de crianças, também com a equipa educativa e com os restantes elementos da instituição, a criação desta relação foi gradual, respeitando sempre o tempo e interesses do outro. Numa fase inicial havia um tempo semanal dedicado a estes momentos de reflexão, de partilha, de dúvidas com a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa que me ajudavam a sentir segurança no que fazia e partilhava com as mesmas.

“No final do lanche vou até à sala para falar com a Educadora Cooperante sobre eventuais dúvidas e perceber melhor as forças, as necessidades e as dificuldades do grupo de crianças. Acabamos por falar também sobre os instrumentos de pilotagem do MEM.” (Registo Diário N.º1, segunda-feira, 18/10/2021)

Numa fase mais final, estes momentos eram mais espontâneos, uma vez que já haveria espaço para partilhar e refletir com mais frequência. É através desta relação que

fui estabelecendo em sala que me senti tranquila, calma e segura nas minhas intervenções tanto em grande grupo como em pequeno grupo.

“A Educadora Cooperante aborda-me sobre o facto de no dia anterior o grupo ter feito exatamente a mesma situação tanto em relação ao plano do dia como em relação à data. As crianças mais novas começam a partilhar o que iriam fazer durante o seu dia.”(Registo Diário N.º7, quarta-feira, 27/10/2021)

Neste mesmo seguimento surge então a minha segunda intenção para com a equipa educativa que consiste em **desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo na dinamização de atividades e nos momentos de rotina**. Esta ideia de desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo com a equipa educativa é bastante importante, na medida em que permite que se crie um ambiente educativo seguro e harmonioso para o grupo de crianças. Assim sendo, fui percebendo a dinâmica de sala e da equipa educativa e esperei sempre que a Educadora Cooperante ou a Auxiliar de Ação Educativa me pedissem que interviesse. Esta intervenção foi morosa e gradual. Era importante para mim ir com calma nestes momentos de intervenção e dinamização para receber um feedback mais pormenorizado e individualizado de cada momento.

“Terminamos a reunião da manhã e a Educadora convida-me a ir dinamizar a pintura mágica e a registar o que eles viam na mancha. Aceito e vou com duas crianças de cada vez fazer essa mesma pintura. No fim de terem feito seis crianças, a auxiliar vem chamar-nos para irmos à nossa habitual volta pelo bairro.”(Registo Diário N.º19, sexta-feira, 19/11/2021)

Com o passar das semanas de PPSII, a minha intervenção foi melhorando significativamente, tendo sempre por base o que a equipa educativa me ia dizendo. Isto foi possível através das agendas semanais (cf. Anexo N) que fui enviando antes do início de cada semana de PPSII.

À semelhança do que referi nas intenções para com o grupo de crianças, também as intenções para com a equipa educativa foram pensadas em consonância com a caracterização realizada. Recorri ao facto de a equipa educativa ser colaborativa, interessada e reflexiva e pus em prática as minhas intenções para que pudesse evoluir nas minhas intervenções e reflexões diárias e semanais.

### **3.4.3. Avaliação das intenções para com as famílias**

As famílias assumem um papel muito importante na minha ação pedagógica e, por isso, como já foi mencionado anteriormente, também foi importante para mim estabelecer intenções com as mesmas. Partindo do princípio que as famílias demonstraram ter uma grande vontade na participação quotidiana das crianças na instituição, decidi que seria importante estabelecer uma relação segura para que fosse possível a sua participação, criando várias intenções. Como já mencionei anteriormente, foi importante estabelecer um contacto próximo com as famílias e, por isso, criei a minha segunda intenção que consiste na **construção de um diálogo e comunicação com as famílias**. Esta construção da comunicação entre famílias/estagiárias foi mais frequente nos momentos de acolhimento, uma vez que é o maior contacto que temos com as mesmas como se pode ver na seguinte nota de canto.

“A D.B. chega com a mãe. Levanto-me e vou até à entrada da sala dizer os bons dias e convidar a criança a vir ter connosco. Ela aconchega-se no colo da mãe escondendo a cara. Converso com a mãe que me informa que a criança tinha vomitado de manhã devido à crise de ciúmes com a irmã recém-nascida.” (Acolhimento na sala de atividades – Nota de Campo N.º26, quarta-feira, 10/11/2021)

Assim sendo, a segunda intenção criada consistiu na **promoção do envolvimento parental na vida quotidiana das crianças**, uma vez que, a meu ver, faria todo o sentido que os pais continuassem a participar nas minhas propostas de atividades e ao longo de toda a minha intervenção pedagógica. Para conseguir alcançar esta intenção com sucesso, fui definindo estratégias como a comunicação e, posteriormente, fui convidando as famílias para participarem em projetos ou atividades como podemos ver no seguinte registo diário.

“Proponho ao grupo fazermos um convite aos pais para trazerem roupa velha de forma a na próxima sexta-feira fazermos uma imitação de uma pintura do Pollock.”(Registo Diário N.º30, quarta-feira, 15/12/2021)

Saliento, ainda, que esta intenção foi muito difícil de alcançar, uma vez que nem sempre as famílias responderam aos nossos convites.

“Vamos para o recreio. No recreio sento-me perto da cozinha de lama e escrevo com o grupo do projeto das aranhas o convite para as famílias, nas férias, procurarem informações sobre aranhas.”(Registo Diário N.º31, sexta-feira, 17/12/2021)

Esta situação acima descrita foi uma das maiores dificuldades que tive no contacto e participação das famílias que não demonstraram interesse em colaborar no projeto. De salientar que foram enviados dois convites aos quais nunca obtivemos resposta. Acredito que as famílias foram pouco participativas, uma vez que a situação pandémica aumentou e muitas crianças do grupo tiveram de ficar em casa. Outra estratégia que consegui pôr em prática foi a exposição de alguns trabalhos/projetos como podemos ver nas seguintes figuras, que permitia às famílias tomar conhecimento do que ia acontecendo na sala de atividades.

**Figura 1.**

*Exposição do projeto "As Aranhas"*



Nota. Fonte Própria, 2022.

**Figura 2.**

*Exposição da atividade "Imitámos a pintura do Pollock"*



Nota. Fonte Própria, 2022.

Apesar de todas as dificuldades em cima mencionadas, considero que as intenções com as famílias foram as mais difíceis de concretizar, uma vez que o contacto que iam tendo com as mesmas era pouco devido à situação pandémica. Ainda assim, no pouco contacto que tive consegui estabelecer com algumas famílias uma relação de confiança e segurança para que pudesse comunicar com as mesmas.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Neste quarto capítulo irei apresentar a minha investigação que realizei com o grupo de crianças assim como o roteiro metodológico e ético. Inicialmente, formulei a problemática a investigar através da utilização de fundamentação teórica adequada. Posteriormente, confrontei a mesma fundamentação com a análise e discussão dos resultados.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Após algumas semanas de PPSII, senti necessidade de começar a pensar num tema para elaborar a minha investigação. O meu interesse por dar continuidade ao tema de investigação da PPSI era algum, mas teria de o formular, visto que o grupo era diferente e, por vezes, não demonstrava o mesmo interesse. Fui formulando hipóteses através de notas de campo, registos diários, conversas informais, observações e surgiu o interesse em explorar a potencialidade das saídas semanais ao exterior. Comecei por registar o que eles diziam de forma a perceber o que poderia investigar. Após algumas semanas e algumas saídas, e em articulação com o orientador e com a Educadora Cooperante, decidi que o meu tema de investigação se iria centrar nas cartografias infantis e nas suas potencialidades para o grupo. Registei e observei ao longo de todas as saídas o que as crianças diziam e faziam durante o contacto com o exterior. Para além disso, construí com o grupo diários de campo de maneira que eles conseguissem escrever, desenhar e colar o que quisessem durante a saída. Acrescento, ainda, à minha investigação, o uso de máquinas fotográficas e telemóveis disponibilizadas ao grupo de crianças para que pudessem fotografar ou gravar o que iam vendo.

O interesse pela continuação do tema de investigação prende-se ao facto de ter conseguido proporcionar ao grupo de crianças experiências no coletivo (Latour, 2004/2019) como fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Para além disso, este é um tema no qual eu me sinto confortável a investigar por conseguir mobilizar vários e diversos materiais para que as crianças explorem o seu meio envolvente. Além disso, esta temática permitiu compreender a extensão das potencialidades que o meio que rodeia a instituição tem para o grupo de crianças. A instituição vai ao encontro deste ideal de coletivo como um meio com inúmeras potencialidades que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem no grupo de crianças.

Segundo Pramling-Samuelsson e Pramling (2011), Wood e Bennett (2000) e Mortágua (2014), a implementação de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades do espaço exterior é um processo moroso e difícil. Indo ao encontro do que nos é dito, uma das minhas maiores dificuldades na investigação foi mesmo o tempo limitado que tinha para concretizar a mesma. Para além disso, nem sempre estavam reunidas as condições consideradas necessárias para a nossa saída à rua, mas, ainda assim, tentámos sempre sair uma vez por semana. É de salientar, e como já referi anteriormente, que tanto a instituição como o meio envolvente, apresentam um espaço exterior muito convidativo a este tipo de prática pedagógica.

Segundo Almeida e Damásio (2021), o espaço exterior foi adotado como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de brincadeiras, experiências, partilhas e múltiplas descobertas. Neste sentido, as cartografias infantis podem surgir como um processo de construção de uma nova realidade, em que as crianças ao registarem os seus deslocamentos deixam-se afetar e afetam-se através da potência que inesperados encontros promoveram na ressignificação e no uso do espaço exterior (p.10).

Partindo do que fui referindo anteriormente, decidi escolher como ponto de partida as cartografias infantis e o modo como estas tiveram impacto no grupo de crianças, acompanhando as mudanças que iam ocorrendo a cada saída. Deste modo, decidi intitular a minha investigação de “Ana, podemos esperar mais um pouco? Quero desenhar a vista!”: uma investigação-intervenção a partir das cartografias infantis”.

Formulada a problemática a estudar/investigar, os objetivos da investigação foram: i) **criar interesse no grupo de crianças pela exploração do meio envolvente através de registos (fotográficos ou escritos);** ii) **proporcionar ao grupo de crianças um conjunto de experiências/encontros com o coletivo como fonte de aprendizagem.**

## **4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

### **4.2.1. Definição de Coletivo**

Segundo Latour (2004/2019, citado por Almeida e Damásio, 2021), entende-se por coletivo a ideia de uma afetação mútua entre o que acontece com humanos e não humanos e que nos permite pensar na subjetividade como algo que se constrói com e não a partir do mundo. Segundo Latour (2004/2019, p. 378), os conceitos de humanos e não

humanos surgem como uma forma de marcar a diferença entre as relações civis no interior do coletivo e as relações militarizadas mantidas pelos objetos e pelos sujeitos. Ao pensarmos na noção de natureza, pensamos num todo, na junção de duas forças que nem sempre conseguem viver juntas. Num certo sentido, o que se pretende é reunir humanos e não humanos “sem recorrer à brutal segregação entre as qualidades primárias e as qualidades secundárias” (Latour, 2004/2019,p.110).

Almeida e Damásio (2021), referem que

é na transformação e afetação mútua que se opera entre humanos e não humanos, permitindo-nos ‘sob o nome de coletivo` pensar na subjetividade de como algo que se constrói com e não a partir do mundo.

Assim, surge a necessidade de pensarmos no que o conceito de agência infantil como “algo que se constrói enquanto relação do *aqui e agora* com *os modos de existência* contingentes.” (Ameida e Costa, 2021, p.3). Este conceito de agência infantil defendido por Almeida e Costa (2021) vai muito para além de “dar voz” às crianças. De um certo modo, enquanto adulto responsivo devemos “acompanhar os processos através dos quais essa ‘voz` é construída (Ameida e Costa, 2021, p.3).

#### **4.2.2. Definição de Cartografia Infantil**

Paralelamente ao que foi mencionado anteriormente, o conceito de agência infantil assume uma nova perspectiva do papel da criança enquanto membro ativo na sociedade onde vive. As cartografias infantis podem assumir um processo de acompanhamento onde a voz das crianças se constrói. Segundo Almeida e Damásio (2021),

a pesquisa cartográfica em ciências humanas e sociais situa-se num movimento que procura dar corpo a outras formas de pensar a investigação nestes domínios. Emerge no interior das perspectivas pós-estruturalistas e tem, à semelhança de outras metodologias que lhe são próximas, a grande premissa de contestar a ideia de verdade em si. O que isto implica é o reconhecimento de que o ato de investigar não é asséptico e, como tal, envolve múltiplas subjetividades que se afetam e relacionam durante o processo investigativo. Trata-se de um gesto que reconhece que toda a investigação é potencialmente transformadora, enquanto processo, quer de quem investiga quer do que ou quem participa como catalisador da pergunta.

Almeida e Costa (2021) completam o conceito de cartografia referindo que esta observa mais do que um objeto estático, isto é, a cartografia acompanha movimentos, deslocamentos, encontros e relações entre as crianças e o coletivo humano e não-humano envolvido. Surge, então, um novo conceito proposto por Haraway (2007) designado por *becoming-with*. Segundo a autora, tornamo-nos com vidas, não com corpos e as vidas estão sempre ligadas a mundos. Como foi referido no subcapítulo anterior, há uma distinção entre humanos e não humanos. Haraway (2007), apresenta esses mesmos conceitos referindo que os animais não humanos são um modelo/espelho para a evolução da política do corpo humano. É através desta relação entre humanos e não humanos que somos e nos deixamos ser afetados no modo *becoming-with* (Almeida & Costa,2021). Pressupõem-se que as crianças durante todo o processo cartográfico se deslocam, se relacionem e se encontrem com o mundo que as rodeia, deixando de parte a forma como estas o representam. Debord (1958) apresenta no seu texto o conceito de deriva, assumindo que este se caracteriza pelo movimento de saída, de deslocamento. O processo de registo e de escuta é fundamental durante a cartografia, uma vez que nos possibilita ver a relação e de que forma é que as crianças se manifestam com o que veem. A cartografia infantil deve ser também entendida como “um processo através do qual as crianças podem criar e propor outros mundos possíveis e sem condicionantes a priori” (Almeida & Costa,2021, p.9). Os mesmos autores referem que uma escola e um parque podem trazer outras novas e diferentes oportunidades ao olhar cartográfico do grupo de crianças e não se reduzir apenas ao significado que lhe atribuímos normativamente.

Neste sentido, será importante refletir sobre duas dimensões mencionadas anteriormente, que se centram na fruição do espaço público e nas cem linguagens a que o grupo de crianças recorre para se expressar. Tonucci (1991) tem vindo a assumir um papel importante no que respeita à fruição da cidade como um espaço agradável e seguro no qual as crianças possam ser inseridas. Na sua obra, o autor supracitado refere que a cidade passou de ser um lugar de encontro e intercâmbio para um espaço comercial, deixando de parte conceitos como o de bem-estar e convivência. Concomitantemente, a cidade tornou-se num espaço pouco seguro e agradável para que as crianças possam ter autonomia e mobilidade no mesmo.

Malaguzzi (1994,1998, citado por Lino, 2018) defende que a criança é um ser curioso, competente e pronto para conhecer e aprender o que a rodeia interagindo e relacionando-se com o ambiente. É com este princípio de uma criança que interage e se relaciona com o ambiente que surge o conceito das *cem linguagens* da criança (Malaguzzi, 1998, citado por Lino,2018). Entende-se que a criança possui dentro de si *cem linguagens* para expressar o seu desejo de comunicar com quem a rodeia. Lino (2018, p.98), afirma que

as crianças pequenas, desde o nascimento, comunicam de forma competente com todo o corpo, usando uma variedade de linguagens que incluem os gestos, as expressões faciais, o olhar, o riso e o choro, os sons, os vocábulos e as palavras.

Com esta citação anteriormente referida entendemos que a criança dispõe de cem linguagens, cem formas de se expressar, comunicar e que cabe a nós, adultos responsivos, perceber e ir ao encontro do que a criança nos quer dizer através de gestos, palavras, sons, entre outros.

Sintetizando, as crianças e os adultos devem “afirmar uma voz infantil capaz de questionar, problematizar e agir no coletivo.” (Almeida & Costa,2021, p.9).

#### **4.2.3. Importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças**

Na sequência do que foi mencionado anteriormente, importa agora perceber quais serão os pontos fortes do espaço exterior enquanto potenciador de desenvolvimento e aprendizagem. Sá (2016) refere que

o espaço exterior num contexto de educação pré-escolar é um local que permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências, tanto iniciadas pelo educador como pelas crianças. Este espaço permite a continuação das situações de aprendizagem do espaço interior, mas desta vez ao ‘ar livre`.

Silva et al. (2016) consideram, também, que o espaço exterior é um espaço educativo, uma vez que oferece potencialidades e oportunidades diversificadas às crianças. Bilton, Bento e Dias (2017) referem, ainda, que “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança.”

O espaço exterior, nos últimos anos, tem vindo a oferecer um papel muito importante não só para as crianças como para as famílias, uma vez que atravessámos uma situação pandémica que nos obrigou a estar limitados no que se refere ao espaço exterior. Por isso, cada vez mais as famílias procuram um espaço exterior para tentar atenuar o isolamento que fomos vivendo. Silva et al.(2016, p.27) referem que o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É, ainda, um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

É neste espaço exterior que as crianças observam e exploram o que as rodeia e, como refere Eshach (2006, citado por Inácio 2019), a curiosidade natural das crianças é o que lhes permite observar e interpretar a natureza que os rodeia. Borràs (2002, citado por Ganhão 2017) vai ao encontro do que foi supracitado acrescentando que no espaço exterior as crianças podem observar e experimentar a reação do seu corpo aos fenómenos atmosféricos, às mudanças de temperatura e às mudanças na natureza. Bilton, Bento e Dias (2017,p.29) referem que

mais do que “ensinar” ou “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem.

Uma outra ideia que me parece importante trazer para este ponto é a importância que por vezes pequenas situações que, enquanto adultos, não valorizamos e que para as crianças demonstram ser bastante importantes e ricas em aprendizagens. Würdig (2010, citado por Alves 2012/2013) traz-nos uma citação muito importante e que vai ao encontro do que temos vindo a referir: “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica”. Esta ideia de a criança se sentir livre naquilo que faz é cada vez mais importante para que esta possa aprender e desenvolver novas aprendizagens. Bilton, Bento e Dias (2017), na sua obra,

dão o simples exemplo da observação de uma folha de couve onde as crianças ao observarem descobrem inúmeras outras coisas que irão potencializar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### **4.2.4. O papel do adulto enquanto potenciador de momentos no Coletivo**

Neste seguimento de ideias, parece-me também importante refletir sobre o papel que o adulto assume enquanto potenciador de momentos e tempos no coletivo. Segundo Inácio (2019), os educadores têm um papel fundamental na estimulação e orientação das crianças a observar e a explorar o espaço exterior. Sandseter (2009, citado por Inácio 2019) refere que o adulto que se encontrar apto para assumir erros que fazem parte da vida das crianças irá beneficiar o desenvolvimento das mesmas e proporcionar experiências mais ricas.

Cunha (2017, citado por Inácio 2019) menciona que os profissionais devem ter uma perspetiva atual para todos os momentos que o recreio possa vir a potenciar, isto é, o adulto deve ser capaz de reconhecer as potencialidades desse espaço e fazer com que estas cheguem até às crianças. Um dos pontos fulcrais e que um adulto deve tentar sempre pôr em prática é a ideia de não ser intrusivo, isto é, de tentar não se envolver em demasia na brincadeira da criança, uma vez que pode levar a que esta acabe por perder interesse no que está a fazer (Gaspar,2010, citado por Inácio,2019). Neste seguimento, Bento e Portugal (2016) defendem que a supervisão de um adulto não pode assumir um papel excessivo e intrusivo, uma vez que irá impedir que as crianças se confrontem com novos desafios. Acrescentam, ainda, que devemos confiar nas crianças e permitir que estas intervenham de forma autónoma no espaço. Neto (2020) refere “libertem as crianças para poderem brincar à luta, perseguir e ser perseguidas e usar brinquedos bélicos nos seus contextos de vida.” (p.96).

Em suma, o adulto tem um papel muito importante na promoção do coletivo junto do grupo de crianças, uma vez que este deve ser capaz de corresponder à necessidade de adaptação do mesmo, tendo em conta o que o grupo de crianças visualiza e precisa. Para além disso, o adulto deve construir com a criança a realidade, dando-lhe espaço para que esta se consiga expressar e sentir-se ouvida. Haraway (2007)

complementa estas ideias introduzindo um novo conceito denominado por *worlding* que se refere às formas cooperativas e conflituosas de *fazer mundo*, nas quais diferentes espécies, tecnologias e formas de conhecimento interagem.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

O grupo onde me encontro a realizar a PPSII é constituído por 20 crianças, 11 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Neste seguimento, e tendo em conta a minha investigação em creche, decidi perceber de que forma poderia continuar a fazê-la em contexto de JI. Desta forma, e tendo em conta notas de campo e registos diários, percebi que o grupo de crianças tinha muito interesse nas visitas semanais ao bairro onde se localiza a instituição. Surge assim a minha problemática de investigação centrada na cartografia infantil e no impacto que esta tem no grupo de crianças.

Relativamente às opções metodológicas, a investigação irá recorrer a uma abordagem qualitativa e a um método de Investigação-Intervenção, uma vez que “a pesquisa-intervenção entende o processo de pesquisar como um ato político que emerge dentro de relações de poder e de saber” (Mourão & Miranda, 2019, p. 278). Importa distinguir a investigação-intervenção da investigação-ação- A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho et al., 2009, p.360). Por outro lado, a investigação-intervenção questiona alguns elementos da investigação-ação, principalmente os que se referem à ação planeada e reflexiva. Influenciada pelo pensamento pós-estruturalista, a investigação-intervenção assume-se como um ato político que problematiza a finalidade da investigação-ação do ponto de vista do investigador. Neste caso, a investigação-intervenção problematiza a relação entre investigador e os sujeitos da investigação (Mourão & Miranda, 2019).

Relativamente à abordagem qualitativa, Lessard-Hébert (1994, citado por Tomás 2011), as metodologias qualitativas permitem uma aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno.

Segundo Almeida (2020), “a cartografia infantil trata de desenvolver práticas de acompanhamento de processos investigativos através dos quais as crianças interagem e intervêm no mundo. O objetivo é que as crianças participem ativamente no que está a ser investigado. Acrescenta ainda que quando propomos a crianças pequenas que desenvolvam processos cartográficos é essencial que o adulto registre as vivências infantis em diários de campo.”.

Citando Boff (2002, p.9), “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo.” Neste sentido, a minha investigação apresentará técnicas de recolha de informação e técnicas de análise de dados. Relativamente à técnica de recolha de informação e de análise de dados usarei essencialmente a observação participante e a análise documental, através de instrumentos como as notas de campo, registos diários e fotografias. No que diz respeito à observação participante, é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação (Oliveira et al.,2019, p.38). Creswell (2012, citado por Oliveira et al.2019), refere que a observação participante possui sete características importantes na sua categorização: interesse na interação humana, localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes, ênfase na interpretação e compreensão da existência humana, processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista, abordagem tipo estudo de caso, desempenho de um ou mais papéis de participante e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações (p.39). Rodriguez et al. (1999, citado por Meirinhos & Osório 2010) refere que a análise documental é importante, uma vez que a informação recolhida a partir de diferentes fontes pode auxiliar na contextualização do caso em questão, enriquecer com outras informações ou dar evidência a outras fontes já analisadas. Neste sentido, irei recorrer às fotografias, diários de campo, notas de campo, registos diários, diários e registos de atividades para complementar a minha investigação. Como Ketele & Roegiers (1993) referem, a escolha de diversos instrumentos de investigação vai permitir ao investigador uma maior capacidade de compreender, analisar, descrever e, finalmente, avaliar aquilo sobre o que estudam ou investigam, levando a uma maior qualidade nos resultados finais obtidos,

sendo, assim, essencial uma triangulação de dados possível de se obter através do uso de diversos instrumentos de investigação com o propósito de recolher a mesma informação.

Importa, agora, falar dos diversos instrumentos que irei utilizar na minha investigação e que já os mencionei anteriormente. Primeiramente, as notas de campo, segundo Bogdan & Biklen (1994), consistem em dois tipos de materiais, isto é, podem ser descritivas, uma vez que descrevem o que estamos a observar e pensar no momento, mas também podem ser reflexivas, porque o observador ou quem lê pode refletir sobre e a partir das mesmas. Em seguida, e no mesmo seguimento, os registos diários vão ao encontro do que foi supracitado. Por fim, os registos fotográficos vão ao encontro do que vou observando e que me irão ajudar na minha investigação. Segundo Kramer (2002, citado por Tomás 2011), cada fotografia “está impregnada da realidade que mostra e suas influências ideológicas, a possibilidade técnica (que muda de cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos ou espaços.” (p.150). Bogdan & Biklen (1994) referem, ainda, que os registos fotográficos acrescentam informação necessária à recolha de dados, uma vez que captam momentos e fornecem detalhes que, por vezes, são difíceis de registar por escrito.

Sintetizando, durante todo o processo cartográfico, as crianças irão utilizar recursos para registar o que observam e o que recolhem. No decorrer da investigação, o grupo de crianças da sala 1 de JI tiveram acesso a máquinas fotográficas, telemóveis e diários de campo para as utilizarem da maneira que desejassem. Barros e Kastrup (2009, citado por Almeida & Costa, 2021), acrescentam, ainda, que os instrumentos que facilitamos ao grupo de crianças são essenciais para a investigação-intervenção e para a ação política. Wunter, citado por Almeida e Costa (2021), refere que ao trabalharmos com fotografias devemos utilizar o termo de “partilha íntima” para designar o encontro das imagens com seus produtores, partilha estabelecida sobretudo no silêncio das imagens desligadas da necessidade de apresentar o mundo vivido ou visto. Acrescenta, ainda, que “as imagens não mais capturam, mas projetam novas luzes ao mundo”.

No decorrer da minha investigação e da minha prática profissional, foi preciso recorrer a aspetos éticos e deontológicos de forma a praticar uma intervenção coerente, competente e promotora de respeito por todos os elementos que a integram. Assim sendo,

foi necessário elaborar dois consentimentos informados às famílias, um para o uso de fotografias e vídeos na minha investigação, e o outro para a realização do portfólio de uma criança, que passo a colocar em anexo (cf. Anexo G e H). Para além disso, elaborei, ainda, um roteiro ético com os princípios que terei em conta na minha investigação, recorrendo aos princípios éticos de Tomás (2011) e da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011) da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI)*.

#### 4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Terminada a investigação, será importante neste subcapítulo perceber de que forma fui ao encontro dos objetivos delineados anteriormente, bem como dos métodos e técnicas utilizados durante a mesma. Neste seguimento, foi importante analisar os dados recolhidos, categorizando-os. Numa primeira fase, irei recorrer a uma análise de conteúdo sobre os deslocamentos e, numa segunda fase, farei uma análise do impacto desses mesmos deslocamentos no grupo de crianças. Apresentarei, de seguida, uma tabela que apresenta as categorias de interesse do grupo de crianças durante as saídas ao bairro. Estas categorias decorrem dos analisadores (acontecimentos) que deram expressão e significado aos encontros das crianças com o coletivo.

**Tabela 1.**

*Categorias de interesse durante o processo cartográfico*

Tema	Indicadores	Indicadores
Cartografia Infantil	Elementos que despertaram interesse durante o processo cartográfico	Reconhecimento de edifícios, casas, estruturas e serviços do bairro
		Elementos que compõem a natureza (flores, folhas, sementes, árvores)

		Identificação de locais por onde passam diariamente
		Actividades/Pedidos e Definição
		Contacto com as famílias
		Desenho à vista
		Apreciação do que observam

Nota. Fonte Própria, 2022.

Como referi anteriormente, a investigação realizada foi destinada às vinte crianças da sala onde me encontrava a realizar a minha PPSII, com o intuito de realizarem um processo cartográfico sobre o bairro e, conseqüentemente, sobre os seus deslocamentos pelo mesmo. Através de algumas visitas semanais pelo bairro, percebi que o grupo de crianças demonstrava interesse em conhecer o mesmo e mostrar o que conheciam, onde moravam e, alguns serviços. A partir disto, comecei por pensar de que forma poderia ir ao encontro deste interesse, surgindo as cartografias infantis. Desde logo, comecei por explicar o que iria acontecer nas próximas saídas, se eles gostavam e para que iria servir o diário de campo que iríamos construir. (cf. Anexo Q).

“No final da reunião da manhã vamos para a sala das artes construir os diários de campo, uma vez que na segunda-feira iremos à rua. As crianças participam ativamente na atividade.”(Registo Diário N.º27, sexta-feira, 10/12/2021)

Quando regressamos à sala, no tempo do diário, uma das crianças explicou às restantes para que iriam servir os diários de campo e como deveriam ser utilizados.

“A R.V. está a copiar a palavra “diário” de campo e vai-me mostrando. Enquanto copia, pergunto para que irá servir este diário de campo ao qual a criança me responde que é para levarmos nas saídas e registarmos o que vemos, o que encontramos, por onde passamos. Elogio a mesma pela fantástica explicação” ( Diário de Campo na sala de artes – Nota de Campo N.º100, sexta-feira, 10/12/2021)

O grupo manifestou logo interesse pelos diários e pelas máquinas. Contudo, devido à situação pandémica, que limitou as saídas ao exterior e, conseqüentemente, ao curto espaço de tempo para realizar a investigação, não foi possível que todas as crianças

fizessem o seu registo quer fotográfico, quer no Diário de Campo. Ainda assim, fui sempre valorizando todas as intervenções sobre a participação na saída ao exterior, tendo em conta o que iam expressando, para que, de uma forma mais indireta, também participassem, como se vê na seguinte nota de campo, na qual se regista a observação de uma criança sem Diário de Campo:

“O K.G. vai perto de mim e diz-me: “Olha Ana, a pagem de autocarro!”. Repete: “Ana, é a pagem de autocarro, pois é?”. Repondo-lhe que sim e questiono se ele anda de autocarro ao que ele me diz que sim.” (Saída semanal pelo bairro – Nota de Campo N.º129, sexta-feira, 7/01/2022)

Neste seguimento, foi importante organizar numa árvore categorial todas as notas de campo que registei durante os deslocamentos das crianças pelo bairro (cf. Anexo P), assumindo como dimensões os elementos que despertaram interesse durante o processo cartográfico e as atividades/pedidos e definição. Relativamente à primeira dimensão, defini como indicadores o reconhecimento de edifícios, casas, estruturas e serviços do bairro, os elementos que compõem a natureza (flores, folhas, sementes, árvores) e, por último, a identificação de locais por onde passam diariamente. No que concerne ao primeiro indicador, foi importante perceber o que eles iam dizendo sobre a composição do bairro. Numa fase ainda inicial, as crianças identificaram edifícios/serviços que costumam frequentar, desconhecendo outros não tanto frequentados.

“A C.F. passa em frente ao salão de cabeleireiro e diz: “Olha, eu corto o meu cabelo aqui”.” (Visita Semanal ao Bairro – Nota de Campo N.º34, sexta-feira, 12/11/2021)

Nesta nota de campo em cima mencionada, vemos um exemplo de uma das crianças que identifica um serviço no bairro que costuma frequentar com a família. Por sua vez, e do que pude observar, muitas das outras crianças do bairro não o conheciam por não frequentarem. Uma das peculiaridades do grupo e que faz com que estes identifiquem com facilidade os edifícios, casas, estruturas e serviços deve-se ao facto de grande parte do mesmo residir no bairro envolvente à instituição.

“A A.M. leva o diário de bordo e refere “Estou a desenhar a casa do A.F.” para a amiga D.A. que também leva um diário de bordo.”(Saída Semanal pelo Bairro – Nota de Campo N.º130, sexta-feira, 7/01/2022)

Muitas das famílias são detentoras de serviços como cafés e espaços de estética, representados na seguinte nota de campo.

“O R.F. vai ao café da mãe do L.L. e diz: “Ana, vou tirar fotografias à ementa”. Aponta o telemóvel e tira várias fotografias. Em seguida, começa a tirar aos amigos e às pessoas que vai vendo.” (Passeio pelo bairro da instituição – Nota de Campo N.º107, segunda-feira, 13/12/2021)

Ainda no indicador do reconhecimento, um fator muito importante é a orientação espacial que uma das crianças possui, sabendo perfeitamente situar-se a si mesmo e aos restantes edifícios do bairro.

“Estamos à porta da instituição para irmos a casa da A.M.. A Educadora questiona o grupo sobre qual seria o lado que deveria seguir se quisesse ir a casa do A.F.. O A.F. rapidamente aponta com o seu dedo para o lado esquerdo. A Educadora diz que está certo. Em seguida, questiona se quisesse ir ao *MeuSuper* e a mesma criança aponta o dedo para a direita. A Educadora diz que está certo.” (Visita ao Bairro – Nota de Campo N.º52, sexta-feira, 19/11/2021)

No encadeamento destes deslocamentos, conseguimos perceber que o grupo, numa fase inicial, ia apenas observando objetos estáticos, mas, com o decorrer das restantes saídas, ia progredindo na sua observação. Os elementos que compõem a natureza, caracterizados por não humanos, despertaram também o interesse do grupo durante os seus deslocamentos.

“Chegamos ao Isel e o A.F. mostra-se bastante interessado em mexer nas árvores e plantá-las. Assim que uma das senhoras nos dá permissão para agarrar uma das árvores e transportar, o A.F. agarra numa e leva consigo. Planta-a e, de seguida, vai procurar outra para plantar.” (Plantação de árvores no Isel – Nota de Campo N.º64, terça-feira, 23/11/2021)

Através de algumas saídas programadas por outras entidades, como é o caso supracitado, o grupo de crianças ia mantendo o seu contacto com o não humano de diferentes formas que acaba por não presenciar na instituição. O grupo foi manifestando

tanto nos seus diários de campo (cf. Anexo Q) como nas fotografias que foram tirando (cf. Anexo T) esses mesmos elementos, promovendo neles umas “partilha íntima”.

“A C.F. refere que está a desenhar a árvore junto ao parque. A M.C. vai apanhando do chão as folhas que vai encontrando, colocando no seu bolso.” (Saída Semanal pelo Bairro – Nota de Campo N.º141, segunda-feira, 14/02/2022)

Depois do sucesso de algumas saídas, e observando a segunda dimensão, o grupo de crianças começa a identificar o coletivo humano, através dos seus adultos de referência (família).

“O A.F. vai com a Educadora no início da fila para ir mostrando o caminho até à sua casa. Assim que chegamos ao largo do bairro, a criança encontra a avó. Vai a correr na sua direção e abraça-a. No fim do abraço a criança diz que vai mostrar a sua casa aos amigos.” (Visita Semanal ao Bairro – Nota de Campo N.º33, sexta-feira, 12/11/2021)

É neste indicador do desenho à vista que surge a questão do título da investigação, caracterizando todo o processo cartográfico e os seus deslocamentos pelo coletivo humano e não humano.

“Parámos no salão de estética para irmos entregar os cartazes e folhetos. A R.V. fica a desenhar no seu diário de campo. Pergunto-lhe: “R., vamos embora?”. Ela responde “Ana, podemos esperar mais um pouco? Quero desenhar a vista”. Disse-lhe que esperava por ela, para estar descansada.” (Passeio Semanal pelo Bairro da instituição – Nota de Campo N.º108, segunda-feira, 13/12/2021)

É através deste desenho à vista que o grupo de crianças vai observando o coletivo humano e não humano, captando nas suas partilhas íntimas. Através do recurso a desenhos, objetos e fotografias (*cem linguagens*), o grupo descreve e regista o que vê. É neste momento que percebemos que as crianças comunicam usando os múltiplos recursos disponíveis ao seu redor.

“Paramos em frente a um carro do INEM, a D.A. começa a desenhar, a EC questiona as crianças se sabem que carro é e qual é o símbolo que está no carro. A D.A. refere “uma cobra”.” (Saída Semanal pelo Bairro – Nota de Campo N.º132, segunda-feira, 7/02/2022)

A nota de campo em cima transcrita demonstra a associação que uma criança faz para identificar o símbolo do INEM, neste caso uma cobra.

Por fim, o último indicador presente na análise categorial refere-se à apreciação do que observam no momento da saída semanal. Como podemos observar, o grupo recorre com menos frequência a este indicador, havendo, apenas, numa das saídas, um comentário relativo à poluição do bairro.

“De regresso à instituição, perto do centro de saúde, a R.V. encontra vidros no chão e diz: “Oh não, vidros! Não acredito que isto está no chão! Que porcaria!” desenhando-os no seu caderno.” (Saída Semanal pelo Bairro – Nota de Campo N.º128, terça-feira, 18/01/2022)

Sintetizando a análise de conteúdo efetuada em cima, o grupo recorreu com maior frequência, nas saídas semanais, ao reconhecimento de edifícios, casas, estruturas e serviços do bairro e, consecutivamente, ao desenho à vista. Em minoria encontram-se os restantes indicadores. Ainda que tenha recorrido minoritariamente, o grupo fê-lo em massa nos dias seguintes às visitas semanais.

Focando-me na segunda fase da apresentação e discussão dos resultados, será importante perceber o impacto destes deslocamentos no grupo de crianças e em mim. Apenas poderei perceber o impacto a partir da quinta semana de PPSII, uma vez que nas visitas anteriores apenas fui registando o que elas diziam porque não tínhamos ainda iniciado a investigação. Desta forma, irei analisar através das notas de campo, de registos diários e dos diários de campo esse mesmo impacto. As visitas semanais surgem em primeira instância de um confinamento recente e, numa segunda instância, da visita às casas de crianças do grupo que residem no bairro, perto da instituição. É através destes objetivos que fomos saindo semanalmente, ou para ver casas de crianças do grupo ou para brincarmos, explorarmos e observarmos o espaço exterior que nos rodeia.

O impacto dos deslocamentos manifesta-se de diferentes formas em cada criança participante, uma vez que cada criança tem o seu ritmo e forma de aprender. Para além disso, e como identifiquei no capítulo do enquadramento teórico, as crianças têm cem formas de se expressar, de comunicar, de aprender, têm *cem linguagens* que nós enquanto adultos responsivos devemos estar em alerta para as mesmas. Desta forma, fui tentado,

através de vídeos, áudios, fotografias e observação, perceber o que as crianças diziam após terem feito a visita semanal.

De acordo com o que pudemos ver nos diários de campo (cf. Anexo Q), o grupo de crianças identifica após as saídas semanais o que desenhou, falando sobre o que fez.

“O H.O. vai dizendo, apontando com o dedo o que desenhou no seu diário de campo. “Isto é aquele gato que vimos lá na rua ao pé daquelas casas cor-de-rosa.”.No final cola também as folhas que encontrou.” (Diário de Campo na sala de atividades – Nota de Campo N.º111, terça-feira,14/12/2021)

Numa das saídas semanais, fomos até ao supermercado mais próximo da instituição. Uma das crianças que levava o diário de campo foi registando alguns alimentos e bebidas. Após a saída e, como podemos ver em anexo (cf. Anexo Q), referiu que tinha desenhado e escrito o que via na garrafa de vinho.

“É aquela garrafa de vinho...Sabes?” (Diário de Campo da R.V.)

Conseguimos perceber que uma das crianças apresenta mais ilustrações do que as restantes, recorrendo com mais frequência ao seu diário para “narrar” todos os seus deslocamentos pelo bairro.

“Sento-me com a R.V. e ela vai-me dizendo o que desenhou ou escreveu no seu diário de campo. Consegue identificar claramente o que fez e, no final, cola as folhas que encontrou e apanhou.”( Diário de Campo na sala de atividades – Nota de Campo N.º110, terça-feira,14/12/2021)

Relativamente às fotografias que as crianças do grupo iam tirando e que podemos ver em anexo (cf. Anexo T), foram progredindo na sua observação captando o coletivo humano e não humano. É interessante perceber a forma como as crianças veem o que as rodeia e, através das fotografias que foram tirando, conseguimos perceber essa mesma forma. Saliento que a fotografia dos deslocamentos teve impacto em várias crianças do grupo, uma vez que me pediam, várias vezes, o telemóvel ou a máquina para tirarem fotos na instituição, tanto no espaço exterior como interior.

A importância da Metodologia de Trabalho por projeto também foi determinante para o impacto no processo cartográfico, visto que, através de temas de projetos que se encontravam na sala, as crianças utilizavam os recursos de fotografia e de diário de campo para identificar uma mudança que ocorria. Numa das saídas semanais, uma das crianças

desenhou no seu diário de campo, como podemos ver em anexo (cf. Anexo Q), um parque para cães, motivada por um projeto realizado em sala sobre adoção de animais. Em relação ao projeto realizado sobre aranhas (cf. Anexo S), as crianças utilizaram as máquinas fotográficas para registarem as teias de aranha e aranhas que encontraram no recreio.

Focando-me agora nos deslocamentos interiores enquanto Educadora de Infância, foi fulcral assumir um papel mediador durante todo o processo cartográfico. Como referi anteriormente, o adulto tem um papel muito importante na promoção do coletivo junto do grupo de crianças, uma vez que este deve ser capaz de corresponder à necessidade de adaptação do mesmo, tendo em conta o que o grupo de crianças visualiza e precisa. No decorrer da primeira saída semanal (com instrumentos), fui observando e registando o que ia escutando do grupo de crianças. Para além disso, fui registando fotograficamente os deslocamentos que iam fazendo mas numa perspetiva observadora. Este processo foi contínuo nas restantes saídas semanais. A cada semana foi importante para mim comparar os meus deslocamentos com o do grupo de crianças e perceber as diferentes formas e facilidades que temos neste processo de nos relacionarmos e tornarmos com (*becoming-with*) os humanos e não humanos. Enquanto Educadora de Infância, fui estimulando o grupo de crianças a observar para além do que era não humano, alertando-os para observarem também o coletivo humano. É através desta relação que fui estabelecendo entre o coletivo humano e não humano que o grupo de crianças interage entre as diferentes espécies, tecnologias e formas de conhecimento (*worlding*).

“Parámos no salão de estética para irmos entregar os cartazes e folhetos. A R.V. fica a desenhar no seu diário de campo. Pergunto-lhe: “R. vamos embora?”. Ela responde “Ana, podemos esperar mais um pouco? Quero desenhar a vista”. Disse-lhe que esperava por ela, para estar descansada.” (Passeio pelo bairro da instituição – Nota de Campo n.º 108, Segunda-feira, 13/12/2021)

É através destes momentos que o grupo de crianças assume ter voz durante o processo cartográfico. Enquanto Educadora, foi importante escutá-los e dar-lhes tempo, espaço e segurança para se assumirem esta voz.

“A O.C. pára e explica aos amigos o que desenhou “Olhem eu vivo aqui nesta pontinha.”. O R.F. pergunta “Deixam-me passar para tirar uma fotografia?”. A O.C.

continua a dizer “Olhem eu vivo aqui nesta pontinha”, fazendo a mesma com a caneta no seu diário de campo.” (Passeio pelo bairro da instituição – Nota de Campo n.º 106, Segunda-feira, 13/12/2021)

Sintetizando, o grupo de crianças revelou um grande interesse pelo processo cartográfico, demonstrando-o no que ia dizendo, desenhando ou fotografando e permitindo registá-lo em grandes analisadores. Deste modo, o grupo de crianças demonstrou ter maior interesse nas categorias de atividades/pedidos e definição, bem como nos elementos que lhe despertaram interesse durante o processo cartográfico. Através destes grandes analisadores, percebemos que o grupo demonstra ter grande abertura e consciência na relação com o mundo, mostrando-se bastante entusiasmado na interação e descoberta do mesmo.

Para além disso, o grupo foi evoluindo nas suas partilhas íntimas e na observação do coletivo humano e não humano. Saliento, ainda, que o grupo continuou após o término da investigação a solicitar as máquinas fotográficas e o telemóvel para registarem os seus deslocamentos durante os momentos de brincadeira.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo do relatório, irei refletir sobre a construção da minha profissionalidade, mais precisamente sobre as minhas aprendizagens, conquistas e dificuldades, durante as intervenções pedagógicas em contexto de creche e de jardim de infância.

Em primeiro lugar, considero importante refletir sobre o que é para mim a Educação de Infância e, conseqüentemente, ser Educadora de Infância. Em relação à educação de infância, é uma forma de ensino que abrange todas as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, por mais que a valência de creche não seja contemplada no sistema de educação estatal. Ao pensarmos na criança como membro da educação de infância, devemos também refletir sobre quem a rodeia, principalmente as suas famílias. As famílias têm vindo a assumir cada vez mais um papel central, participativo, ativo na vida institucional das crianças. Esta participação das famílias depende do estímulo e relação que é estabelecida entre escola-família e educadora-família. Neste seguimento, surge a importância que uma Educadora de Infância deve ter ao longo da sua prática pedagógica. Uma Educadora de Infância deve ser capaz de motivar as famílias a participar na vida institucional das crianças e explicar essa mesma importância. Para além disso, ser Educadora de Infância é ter um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As mesmas veem-nos como exemplo, como um adulto responsivo em quem confiam e seguem esse mesmo modelo. É importante ser uma Educadora responsiva, capaz de aprender com as crianças e, ao mesmo tempo, estimulá-las nas suas aprendizagens. Como já tenho vindo a referir, a participação das crianças assume um papel fulcral na minha ação pedagógica, uma vez que é a partir da participação das crianças que se desenvolverá todo o processo realizado em sala de atividades e fora da mesma. Para além da participação das crianças, outro aspeto que considero fulcral para a minha ação pedagógica centra-se no respeito pelas crianças. Este aspeto é um dos mais importantes para mim. É importante que as crianças se sintam respeitadas tanto nos momentos de higiene pessoal, como na realização de atividades, pois só assim conseguirão ganhar confiança e respeitar o outro. É neste sentido que vou dando lugar a alguns dos direitos da criança na minha intervenção pedagógica. Como futura Educadora de Infância privilegio, na minha intervenção pedagógica, a participação, o respeito, os direitos das crianças, tendo sempre presente a individualidade de cada uma.

Após ter feito a minha reflexão sobre o que seria para mim a Educação de Infância e ser Educadora de Infância, é pertinente refletir também neste capítulo sobre o impacto que a formação profissional teve para a construção da minha identidade. Ao longo de todo o mestrado, fui aprendendo, de uma forma mais teórica, conceitos que considero muito importantes e que fui pondo em prática ao longo de toda a minha intervenção pedagógica. A construção de portfólios teóricos e a realização de trabalhos essencialmente de planificação baseados em contextos fictícios foram também imprescindíveis para a minha intervenção pedagógica. Estes recursos que fui criando tornaram-se essenciais aquando da realização do estágio e também da investigação.

Centrando-me, agora, nos estágios realizados, irei refletir sobre o impacto dos mesmos e, conseqüentemente, da investigação realizada, identificando as principais aprendizagens e dificuldades. Começando pelo estágio realizado na PPSI em valência de creche, foi importante ir observando o contexto e de que forma a equipa educativa interagia com as crianças, visto que, como já tenho vindo a referir ao longo do relatório, a minha experiência pessoal noutras instituições similares, durante o período de férias não foi muito positiva, pois assentava em contextos baseados num modelo tradicional, pouco respeitadores dos direitos e participação das crianças, o que fazia com que fosse uma pessoa autoritária na minha intervenção. Assim, durante a PPSI, fui refletindo sobre o que ia observando, aproveitando as experiências que poderiam ser proveitosas para a minha intervenção. Com a ajuda da Educadora Cooperante fui refletindo ao longo de toda a prática pedagógica sobre questões como o respeito pela criança, a importância do espaço exterior na promoção de desenvolvimento e aprendizagem e sobre valores e princípios defendidos pela instituição. Um dos pontos que considero mais positivo tanto no estágio em creche como em jardim de infância foi o contacto com um novo modelo pedagógico, MEM, nunca antes experienciado, que se centra na aprendizagem a partir dos interesses das crianças, assumindo a mesma uma participação ativa. Foi através deste modelo e da forma como a Educadora estagiária e a instituição o punham em prática que me fui “fascinando” pelo impacto que este tinha no grupo de crianças. Foi, então, que fui aprendendo a tornar-me numa adulta responsiva e compreensiva nos momentos individuais e coletivos de cada criança, tentando, sempre que possível, negociar com as mesmas de forma que elas percebessem que nem sempre tomam o caminho correto.

Negociar e respeitar foram as palavras-chave que aprendi durante o estágio realizado na valência de creche. Ao longo dos três meses de PPSI, fui tornando-me numa pessoa tranquila, paciente, respeitadora e negociadora, capaz de ir ao encontro de cada criança. Até ao momento, apenas fui referindo as minhas aprendizagens durante a valência de creche, deixando de parte as minhas dificuldades. Uma das maiores dificuldades que fui tendo ao longo do estágio em creche centrava-se essencialmente na capacidade de ir ao encontro de cada criança e comunicar com as mesmas. Pensar numa criança que não tem a fala adquirida fazia-me muita confusão e desconforto, uma vez que não sabia o que pensar, como comunicar com a mesma. Outra das dificuldades que fui sentindo, essencialmente na reunião da manhã, era a capacidade de cativar o grande grupo de crianças a estar sentado a escutar e a partilhar, visto que estes passavam grande parte do tempo a brincar, a falar ou dispersos pela sala. Estas eram as minhas principais dificuldades aquando do término do estágio em creche. A nível pessoal, tinha grandes dificuldades em conseguir expressar-me sobre o que sentia nas minhas reflexões semanais. É com estas dificuldades que iniciamos o estágio da PPSII, em contexto de jardim de infância. Uma das vantagens deste estágio foi ter sido realizado na mesma instituição, o que me permitia continuar a pôr em prática os conceitos aprendidos anteriormente. Ainda assim, foi importante observar o grupo e a equipa educativa numa primeira instância, uma vez que não conhecia algumas crianças do grupo, bem como a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa. Para além disso, a minha experiência em jardim de infância não tinha sido das melhores, não tendo ficado entusiasmada para o mesmo. Como me considero uma pessoa de afetos e de carinho, achava que, no jardim de infância, isso não acontecia, o que fez com que me fosse desmotivando. O facto de as crianças serem independentes e não precisarem tanto de um adulto para brincar e para a ajudar na sua higiene também me levaram a desmotivar sobre o estágio que ia decorrendo. Foi importante refletir com a Educadora Cooperante A.R. sobre o que era o jardim de infância e também sobre o que eu sentia e pensava. Através da conversa, a Educadora Cooperante foi desmitificando os meus medos, referindo tratar-se de uma situação normal para quem vem de um estágio em creche, uma vez que as crianças deixam aos poucos de precisar de um adulto para autorregular as suas necessidades. É então que começo a perceber a dinâmica do grupo e a interagir com eles

sem ser intrusiva. Após ter conseguido aproximar-me do grupo comecei a refletir sobre os meus receios iniciais que se foram alterando com a ajuda do grupo de crianças. Comecei a entrar pelo “mundo” do Jardim de Infância e a cativar-me pelas brincadeiras, pelas suas descobertas e interesses e por planificar atividades dinâmicas e criativas para eles. Durante o estágio em Jardim de Infância fui pondo em prática os conceitos que fui abordando ao longo do presente relatório e os quais faziam sentido para mim enquanto Educadora de Infância Estagiária. Para além disso, fui tentando superar as minhas dificuldades, conseguindo que o grande grupo estivesse sentado e participasse na reunião da manhã. Em relação ao poder de reflexão ainda sinto algumas dificuldades, uma vez que nem sempre consigo refletir de imediato sobre o que está a acontecer e o que posso fazer para contornar a situação.

Relativamente à investigação que desenvolvi tanto em creche como em jardim de infância, considero que esta teve um impacto crucial para a minha formação pessoal e profissional, uma vez que fui explorando potencialidades desconhecidas, por mim, sobre o coletivo. Até ao momento, privilegiava pouco o espaço exterior, achava que este não tinha grandes potencialidades a não ser brincar em escorregas e na horta. Com o decorrer da investigação em creche fui percebendo as potencialidades que este espaço tinha e no qual o grupo de crianças gostava de estar, tratando-o como seu. Fui criando recursos e materiais que pudessem ser mais atrativos e que em simultâneo fossem potenciadores do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (ex: plantação de legumes, frutas e flores na horta, parede sensorial). Já, em jardim de infância, quis ir mais longe e transpor estas potencialidades do espaço exterior para o meio envolvente à instituição. A investigação a partir das cartografias infantis contribuiu, em grande parte, para a minha felicidade, interesse, satisfação, por perceber a forma como o grupo de crianças se interessava e por perceber o que eles iam dizendo. Foi através da minha investigação que me tornei uma Educadora estagiária interessada em estar mais tempo no espaço exterior e fazer tudo o que é feito na sala de atividades nesse mesmo espaço.

Para concluir, quero salientar que todo este processo de construção da minha profissionalidade foi moroso e desafiante, tendo em conta o meio envolvente e, principalmente, o perfil de cada criança, tornando-se numa experiência muito positiva e enriquecedora, que terá, certamente, repercussões na minha vida profissional futura. Fui

aprendendo ao longo destes anos de prática que quero ser uma Educadora de Infância capaz de respeitar, de motivar, de aprender e de dar oportunidade, em toda a instância, à participação das crianças. Reconheço que a PPSI e, posteriormente, a PPSII foram determinantes para definir algumas linhas que irão nortear a minha conduta enquanto Educadora de Infância. De acordo com Malaguzzi (1998, citado por Lino, 2018) a criança apresenta cem modos de pensar, de agir, de comunicar e, enquanto Educadora, pretendo respeitar cada criança dando-lhe espaço e tempo para o fazer.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminado agora o meu percurso pedagógico, importa refletir sobre a sua importância na construção da minha profissionalidade bem como da investigação realizada.

Considero que antes de realizar ambos os estágios curriculares, a minha experiência tanto em creche como em jardim de infância não era a melhor, uma vez que tinha frequentado durante o período não letivo contextos que se regiam pelo modelo tradicional. Quando iniciei o estágio na instituição, fui apercebendo-me que era uma realidade totalmente diferente da que estava habituada. Uma instituição que privilegiava a voz das crianças, estando esta sempre presente no quotidiano da sala de atividades. Uma instituição centrada nas crianças. Foi difícil para mim, inicialmente, perceber o porquê de ser assim, uma vez que estava “rotulada” a um contexto em que o papel principal era da Educadora e que as atividades e o dia a dia eram planificados pela mesma. Com o passar dos dias, fui tentando refletir sempre em conjunto com a equipa educativa sobre o que ia acontecendo. Foi assim, que comecei a refletir sobre as duas realidades totalmente opostas e comecei a interrogar-me sobre o que ia observando “será que isto faz sentido para mim? Será que me identifico?”. Fui percebendo lentamente que os contextos experienciados iam totalmente contra os direitos das crianças e, que para mim não fazia todo o sentido. Durante a intervenção pedagógica em creche e também em jardim de infância fui amadurecendo e construindo-me profissionalmente e pessoalmente. Aprendi a ser uma Educadora e pessoa serena, respeitadora, compreensiva e reflexiva que até à data nunca o tinha sido. No final da intervenção pedagógica revi-me com estes mesmos princípios que irei tentar sempre aplicar em qualquer outro contexto que venha a experienciar.

Relativamente à investigação realizada e, como tenho vindo a referir no presente relatório, foi uma investigação do meu interesse, mas, simultaneamente, do interesse do grupo de crianças. Ao longo da investigação foram surgindo alguns *handicaps* essencialmente ao nível da situação pandémica, que impossibilitaram algumas semanas de saída ao exterior e, conseqüentemente, à falta de teor na minha investigação. Ainda assim, considero que a investigação correu como previsto, uma vez que consegui cumprir os objetivos que inicialmente tinha formulado.

Em jeito de conclusão, faz-me sentido referir que consegui cumprir as etapas de um estudo investigativo percebendo como decorre todo o processo.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Almeida, L. S. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 32(2), 173-186.
- Almeida, T. (2020). *Cartografias infantis: uma outra forma de investigarmos com as crianças*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/07/15/cartografias-infantis-uma-outra-forma-de-investigarmos-com-as-criancas/>
- Almeida, T. & Costa, L. B. (2021). Cartografia infantil: enfoques metodológicos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*.
- Almeida, T. & Damásio, S. (2020). Cartografias infantis: entre o espanto e a criação de outros mundos possíveis. *Revista MEM*
- Alves, S. C. R. (2012/2013). *Brincar e aprender no espaço exterior* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12636/1/Tese.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *BRINCAR AO AR LIVRE – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Boff, L. (2002). *Saber Cuidar. Ética do humano: compaixão pela terra*. 8 ed. Vozes.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Costa, M.O. (2017). *Já sou Crescido...E agora? O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8005/1/Madalena%20Ouro%20Costa%202015151%20-%20Relatório.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII*(2), 355-380.
- Debord, G. (1958). Teoria da Deriva. *Revista Internacional Situacionista, 2*.
- Ferreira, A.M. (2020). Como podemos brincar com as palavras? O desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica na educação pré-escolar [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12822/1/RelatórioPPSII\\_AnaMarianaFerreira\\_2018047.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12822/1/RelatórioPPSII_AnaMarianaFerreira_2018047.pdf)
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna, 3*(6), 13-34.
- Ganhão, A. R. F. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Institucional.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Haraway, D. (2007). *When species meet*. University of Minnesota Press.

- Inácio, A. S. D. R. (2019). *O desenvolvimento das crianças no espaço exterior: estudo exploratório em JI e no 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Institucional.  
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2675/1/Relatório%20Andreia%20Sofia%20Dos%20Reis%20Inácio.pdf>
- Instituição (s.d.). *Apresentação da [Instituição]*. Lisboa
- Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget
- Latour, B. (2004/2019). *Políticas da Natureza*. São Paulo: Editora UNESP.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M.A., Bettencourt, M., Santos, M.L., Fochi, P.S., Machado, I. & Sousa, J. *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mortágua, A. R. D. A. (2014). *O Trabalho em equipa em Contexto de Educação de Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório Institucional.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6130/1/Relatório%20do%20Projeto%20de%20Investigação%20-%20Trabalho%20em%20Equipa%20-%20Ana%20Mortágua.pdf>
- Mourão & Miranda. (2019). O caminho se faz andar: uma pesquisa-intervenção com base cartográfica como possibilidade de pesquisar cultura(s) e educação. In F.C.S., Lemos & M. L., Nascimento (Eds.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A agonística dos processos de subjetivação contemporâneos* (p.278). Editora CRV.

- Neto, C. (2020). *LIBERTEM as crianças – A URGÊNCIA DE BRINCAR E SER ATIVO*. Contraponto.
- Oliveira, A.C.B, Santos, C.A.B., Florêncio, R.R. (2019). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. *Revista Científica da FASETE*, 1, 36-50
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In M. Miguéns (Coord.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.
- Sá, A.F.G. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43466/1/Ângela%20Filipa%20Gonçalves%20de%20Sá.pdf>
- Silva, L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, S. M. O. D. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional.  
<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3992>
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Tonucci, F. (1991). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Editorial Losada.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117

Outros documentos consultados:

Projeto Curricular de Sala (2021/2022)

Elaboração do Relatório da PPSI e PPSII - Documento Orientador

**ANEXOS**

| " " | | " "

