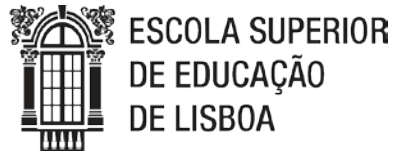


**OS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:  
A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE  
ESTIMULANTE**

**Catarina Inês Ribeiro Valadas**

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

**2017**



**OS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:  
A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE  
ESTIMULANTE**

**Catarina Inês Ribeiro Valadas**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Manuela Rosa

**2017**

*À memória do meu avô.*

*Que continues a ter orgulho na tua neta,*

*Estejas onde estiveres,*

*Amar-te-ei para sempre.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai, que sempre foi o meu grande alicerce e uma das pessoas que mais amo na vida. Que sempre me apoiou, incentivou, deu força e me proporcionou o melhor.

À minha mãe, que igualmente apoiou o meu sonho de lutar e seguir este percurso profissional e permitiu que percorresse este caminho.

À minha avó, que tem uma força inigualável, me dá o melhor exemplo de vida e o seu amor incondicional.

Ao Eduardo, que sempre me compreendeu, amparou e me deu força ao longo deste meu percurso académico, acreditando e fazendo-me acreditar que era capaz.

À professora Manuela Rosa, por ter demonstrado ser sempre uma orientadora atenta e motivadora. Por demonstrar a sua enorme vertente humana, me ouvir, me tentar sempre ajudar e por me fazer refletir e questionar sobre os demais assuntos que envolvem a Educação de Infância.

À Filipa, à Vera e à Marta, pelos momentos de partilha, ajuda e cooperação e, também, pelos momentos reflexivos e de alívio que sustentaram este percurso.

À Joana, pela nossa amizade inigualável. Por me ouvir, apoiar e ter sempre as melhores palavras para me dar.

À Susana, que foi minha educadora cooperante na prática em creche e se tornou uma grande amiga e colega de trabalho, tendo sido um apoio fundamental neste último semestre.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de contactar ao longo da prática, por me oferecerem e proporcionarem tantas experiências e momentos repletos de aprendizagens que levo para a vida, bem como às suas famílias que me acolheram, se disponibilizaram e colaboraram prontamente.

À equipa de todo o estabelecimento educativo na qual decorreu a prática em jardim de infância, pelo acompanhamento e disponibilidade demonstrada.

**Um enorme e profundo obrigada a todos!**

## RESUMO

O relatório elaborado visa a partilha reflexiva de evidências e situações experienciadas ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, que decorreu de 26 de setembro de 2016 a 20 de janeiro de 2017. Neste período de quatro meses foi experienciado o papel de estagiária com um grupo de crianças de jardim de infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A análise reflexiva surge com a prática no contexto de jardim de infância, no qual emergiu o interesse de aprofundar uma problemática também anteriormente abordada na Prática Profissional Supervisionada I, em ambiente de creche. Esta focaliza a importância dos materiais na educação de infância, refletindo sobre a sua importância na construção de um ambiente educativo rico e estimulante, bem como o seu impacto no desenvolvimento, escolhas e aprendizagens das crianças. A investigação desenvolvida assume uma abordagem de natureza qualitativa com recurso à investigação-ação. A partir da dinamização de uma área da sala e da respetiva recolha e análise dos dados associados a esta dinâmica, foi possível aferir a importância dos materiais na sala de atividades, sendo que estes devem corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Reconhece-se também, ao longo da investigação desenvolvida, a importância de introduzir materiais que constituam uma novidade para as crianças e que sejam pedagogicamente estimulantes e desafiadores. Contudo, considera-se que o curto espaço temporal em que esta decorreu pode ter condicionado as informações recolhidas e as conclusões aferidas.

O relatório relata assim a investigação desenvolvida ao longo deste período, bem como um processo de formação ao nível profissional, espelhando as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e a partir das experiências vividas nos contextos de creche e jardim de infância.

**Palavras-chave:** Educação de infância; Materiais; Ambiente educativo; Participação das crianças; Escolhas.

## **ABSTRACT**

The elaborated report aims to be a reflective sharing of evidences and situations experienced during the Supervised Professional Practice II, which took place from September 26, 2016 to January 20, 2017. During this four-month period, it was experienced the role of a trainee with a group of kindergarten's children, aged between 3 and 6 years old.

The reflective analysis arises with practice in kindergarten context, in which emerged the interest to deepen a problematic also previously addressed in the Supervised Professional Practice I in day nurse environment. It focuses on the relevance of materials in early childhood education, thinking about its importance in the building of a rich and stimulating educational environment, as well as its impact on the development, choices and learning of children.

The research developed uses a qualitative approach using research-action. From the dynamization of an area of the room and the corresponding collection and analysis of the data associated with this dynamic, it was possible to gauge the importance of the materials in the activities' room, which must correspond to the interests and needs of the children. Throughout the research, it is also recognized that it is important to bring on materials that are new to children and that are pedagogically stimulating and challenging. However, it is considered that the short timeframe in which it occurred may have conditioned the information collected and the conclusions reached.

This way, the report gives an account of the research developed over this period, as well as a training process at the professional level, reflecting the learning and knowledge acquired throughout the academic education and from the experiences lived in the day nursery and kindergarten contexts.

**Keywords:** Childhood education; Materials; Educational environment; Participation of children; Choices.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	3
1.1 Meio onde está inserido o contexto educativo.....	3
1.2 Contexto educativo .....	4
1.3 Equipa educativa.....	5
1.4 Ambiente educativo .....	6
1.5 O grupo de crianças .....	11
1.6 As famílias das crianças.....	14
II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
2.1 Fundamentos e princípios educativos .....	15
2.2 Intenções para a ação .....	18
2.3 Processo de planificação e avaliação .....	25
III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	28
3.1 Identificação da problemática.....	28
3.2 Revisão da literatura .....	29
3.3 Roteiro metodológico .....	35
3.4 Amostra.....	37
3.5 Roteiro ético.....	37
3.6 Recolha e análise de dados .....	38
3.7 Estratégias de ação.....	40
3.8 Conclusões do estudo.....	46
IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	48

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	55
ANEXOS .....	61

### **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAT	Plano de Atividades da Turma
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

### **INDÍCE DE FIGURAS**

Figura 1. Distribuição das áreas da sala. ....	7
--	---

### **INDÍCE DE TABELAS**

Tabela 1. Organização temporal da sala de atividades.....	9
Tabela 2. Alterações ocorridas no grupo durante a PPS II.....	11
Tabela 3. Tabela síntese conclusiva do estudo.....	47



## INTRODUÇÃO

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) contempla uma análise reflexiva da ação desenvolvida ao longo da componente prática desta unidade curricular. Este demonstra o caminho percorrido ao longo dos quatro meses em que foi adotado o papel de educadora estagiária, num contexto de jardim de infância (JI), em que foram vivenciadas diversas experiências que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional. Ao longo da prática foi desenvolvido um portefólio, apresentado no anexo 1 do presente relatório, em que estão sistematizadas as experiências reflexivas alcançadas ao longo deste período, que culminaram numa diversidade de vivências, aprendizagens e descobertas da prática em educação de infância no contexto de JI. Todas as informações recolhidas e apresentadas no portefólio foram analisadas, considerando o seu impacto na ação e permitindo uma adaptação da prática desenvolvida.

O relatório surge como produção final das reflexões emergentes decorridas da prática e da ação desenvolvida. Este apresenta uma estrutura organizacional composta por cinco secções, descritas de seguida.

A primeira secção retrata a caracterização efetuada para a ação educativa, em que é considerado o meio onde está inserido o contexto educativo, discriminado o contexto educativo em questão, apresentada a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças, bem como as respetivas famílias.

Na segunda secção são demonstradas as intenções delineadas para a ação e, simultaneamente, a sua análise e avaliação reflexiva, focalizando a implementação e impacto dessas intencionalidades para e no contexto educativo. Durante esta análise reflexiva importa analisar o impacto do processo de planificação e avaliação, permitindo uma adaptação da ação, relacionando-a com as intencionalidades intrínsecas à prática.

Na terceira secção é analisada a investigação desenvolvida, que emerge de uma problemática identificada no ambiente educativo do contexto da PPS II. Existindo paralelamente homogeneidades entre a análise do ambiente educativo da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I) e da PPS II, nomeadamente, uma fragilidade recorrente dos materiais disponibilizados, recorreu-se à análise dessa problemática

comum aos dois contextos. A identificação da problemática foi realizada a partir de observações e registos no portefólio. Concomitantemente, obtiveram-se dados a partir de conversas informais com a educadora cooperante, de entrevistas realizadas às crianças do grupo e da análise documental. Com base em revisão bibliográfica, procurou-se compreender esta temática, delineando um plano de intervenção, com o fim de colmatar a problemática identificada. No estudo desenvolvido foram cumpridos alguns princípios da investigação-ação, dado que é aprofundada uma problemática identificada com o objetivo de melhorar a qualidade do contexto em questão (Elliott, citado por Máximo-Esteves, 2008) e pressupôs a dinamização da área das experiências da sala de atividades.

De seguida, é apresentada a quarta secção, na qual é analisado o percurso desenvolvido ao longo da formação pessoal e profissional que confluem na construção da profissionalidade. Deste modo, a quarta secção designa-se por Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância e reflete precisamente como a PPS I, a PPS II, a restante formação académica e outros fatores contribuíram para esta construção e definição enquanto profissional de educação.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do presente relatório, refletindo de forma geral sobre o processo desenvolvido ao longo da elaboração do relatório final da prática para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Importa ainda reconhecer que foram levados em consideração os fundamentos e princípios educativos definidos por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nos quais revejo a minha intervenção, sendo estes, na minha perspetiva, uma diretriz para uma prática de qualidade. Em simultâneo, foram consideradas as questões éticas da profissionalidade evidenciadas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional definidas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011). Deste modo, conferiu-se na intervenção e na elaboração do portefólio e do relatório que fossem respeitadas as dimensões pessoais dos diferentes intervenientes, perspetivando que a sua privacidade era garantida pela omissão e codificação dos dados identificativos das crianças e da instituição. Neste panorama, as crianças são apresentadas pela inicial do seu nome e, em alguns casos, por outra letra adjacente.

## **I. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

Para clarificar a ação desenvolvida tornou-se decisivo proceder a uma caraterização para a ação, uma vez que para implementar o currículo e desenvolver a ação em determinado local é indispensável conhecer e analisar o contexto em questão (Siraj-Blatchford, 2004). Assim, nesta secção do relatório é apresentada uma caraterização que implica a abordagem e especificação do meio, do contexto, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias, que determinou o ajuste de algumas opções praticadas. Para este processo recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, destacando a observação participante, com o registo num caderno de bordo com notas de campo e reflexões semanais, evidenciadas no portefólio desenvolvido ao longo da prática (cf. Anexo 1. Portefólio da prática em jardim de infância). Concomitantemente, recorreu-se à consulta documental e a conversas informais com a equipa educativa. A partir da utilização destas técnicas foi possível proceder-se à caraterização do contexto na qual decorreu a PPS II.

### **1.1 Meio onde está inserido o contexto educativo**

O JI situa-se numa aldeia do concelho de Loures, distrito de Lisboa. O meio carateriza-se por uma estrutura e especificidade rural, sendo possível contactar com diferentes habitações, algumas com pequenos quintais e hortas. A população é maioritariamente envelhecida, sendo que é possível encontrar alguma população jovem, pelo que os/as seus/suas filhos/as acabam por pertencer geograficamente a esta instituição do agrupamento. A mobilização para este bairro é passível de ser concretizada a partir de dois acessos viários e, ao nível dos transportes públicos, por duas carreiras de autocarro, sendo que os seus horários espaçados influenciam, por vezes, o horário a que as crianças chegam ao JI. É possível verificar uma boa relação entre o JI e o meio local, existindo saídas frequentes ao exterior, nomeadamente ao parque infantil e pelas ruas da aldeia, contactando assim com a comunidade local. A título de exemplo:

. . . as crianças dos dois níveis educativos saíram do estabelecimento educativo, em fila, percorrendo as ruas da aldeia e cumprimentando a comunidade . . . Após a conversa e observação dos ecopontos, as crianças do pré-escolar juntam-se às do

1.º ciclo, brincando juntamente no parque da aldeia (Excerto da nota de campo 144, Anexo 1, p.114).

## **1.2 Contexto educativo**

A presente instituição educativa – EB1/JI –, surgiu há três anos, sendo que anteriormente existiam a Escola Básica e o JI da aldeia, mas em espaços distintos, não sendo uma instituição conjunta como na atualidade. Após obras de remodelação e ampliação do espaço da Escola Básica, começou a funcionar, nesse espaço, também o JI, sendo que esta instituição tem a capacidade de dar resposta, para o pré-escolar, a crianças com idades desde os 3 anos até ao seu ingresso no 1.º ciclo e, para o 1.º ciclo, a crianças que frequentem entre o 1.º ano e o 4.º ano (Lei n.º 46/86). A equipa educativa do estabelecimento promove momentos de inter-relação entre as crianças dos diferentes níveis educativos, nomeadamente com saídas e propostas de atividades conjuntas, como verificável na nota de campo apresentada anteriormente. Trata-se de uma instituição da rede pública que faz parte de um dos agrupamentos do concelho, a par de outros doze estabelecimentos educativos. A instituição, por ser localizada numa aldeia com pouco índice habitacional, é composta apenas por uma sala de pré-escolar e duas salas de 1.º ciclo. Para além destas salas, as crianças do JI podem ainda usufruir de outros espaços, nomeadamente o espaço exterior/recreio, o refeitório e a biblioteca da instituição – onde funciona o prolongamento – sendo estes espaços considerados durante a intervenção, particularmente para atividades de exterior, atividades de culinária e leitura de histórias e pesquisas.

A instituição deve garantir o cumprimento dos princípios e do projeto educativo do agrupamento (Decreto-Lei n.º 75/2008). De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2014), todos os estabelecimentos deste agrupamento devem gerir a sua intervenção tendo por base o seguinte princípio orientador:

- A escola é o lugar por excelência para a formação integral do indivíduo, esta deve proporcionar [às crianças e] aos jovens as ferramentas fundamentais para que se tornem cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade (p.6).

No mesmo documento (2014, p.21), é explícita a missão do agrupamento de:

- Promover o sucesso individual de cada aluno [e criança] e a aquisição de um conjunto de competências que lhe permita ser capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva.

Reconhecendo e revendo a minha ação no princípio e missão citados anteriormente, pretendeu-se dar-lhes continuidade e seguimento, promovendo o seu cumprimento, à semelhança da perspetiva de integração no ambiente educativo, vivenciando-o de forma similar, com empatia e dando resposta às necessidades dos diferentes intervenientes, respeitando a sua estrutura e ambiente familiar, tanto entre a equipa educativa como entre a equipa, as famílias e a comunidade.

### **1.3 Equipa educativa**

A equipa educativa do estabelecimento é constituída por dois professores de 1.º ciclo, uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa do pré-escolar, uma auxiliar de ação educativa do 1.º ciclo, duas auxiliares encarregues pelo período do prolongamento e uma cozinheira. Para além destes, existem outros profissionais de apoio educativo, intervenção especial ou das atividades de enriquecimento curricular que contactam com as crianças, existindo algumas diferenças na sua intervenção, nomeadamente ao nível do tempo de contacto com as crianças e das metodologias adotadas. Contudo, todos eles constituíram elementos a considerar na ação e na articulação de conteúdos e aprendizagens (cf. Nota de campo 150, Anexo 1, p.116).

A equipa educativa da sala de JI é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora de infância exerce a profissão há cerca de 36 anos, tendo um Mestrado em Supervisão em Educação e, atualmente, acumula também a função de coordenadora do departamento do pré-escolar do agrupamento. A auxiliar de ação educativa tem o 9.º ano de escolaridade e encontra-se na profissão há cerca de 20 anos. Apesar de se conhecerem há mais tempo, as duas trabalham juntas, em contexto de sala, há 10 anos. É verificável que em algumas questões existem visões díspares quanto

às intenções e finalidades educativas, contudo, a relação estabelecida entre as duas profissionais é pautada por uma amizade, uma colaboração e entreaajuda.

Eu encontro-me a realizar a atividade dos cartazes dos ecopontos com algumas crianças e a educadora a orientar outras crianças na elaboração do seu separador do mês e respetiva contagem das presenças mensais. A auxiliar de ação educativa realiza um jogo de mesa com uma criança . . . A educadora vê e pede-lhe que realize simultaneamente com o G [4 anos], ao qual a auxiliar acede prontamente (Excerto da nota de campo 128, Anexo 1, p.107).

A equipa educativa da sala trabalha também em conjunto com as auxiliares de ação educativa do prolongamento, sendo estas, em alguns momentos, uma presença na sala de atividades, permitindo um atendimento mais individualizado às crianças (cf. Reflexão semanal de 3 a 6 de janeiro de 2017, Anexo 1, p.225). Estas, apesar de trabalharem no agrupamento há mais tempo, colaboram com a equipa educativa da sala há 3 e 5 anos, respetivamente. Pode então considerar-se que esta equipa conhece bem as práticas umas das outras e as respetivas intencionalidades e metodologias. Às quintas-feiras de manhã, devido ao seu cargo de coordenadora do departamento do pré-escolar, a educadora não pode estar presente no JI. Durante esse período, esta função é assegurada por outra educadora de infância, que desenvolve as suas funções atuais na direção do agrupamento. A relação entre as duas é de colaboração, sendo que esta educadora dá continuidade às intenções e propostas da educadora da sala.

#### **1.4 Ambiente educativo**

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências . . . [e] realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos (Silva et al., 2016, p.24).

Nesse sentido, a análise do ambiente educativo implica a reflexão sobre o espaço, o tempo e o grupo do contexto. O espaço da sala de atividades encontra-se estruturalmente organizado em diversas áreas, existindo uma delimitação física, apreendida pelas

crianças. No Plano de Atividades da Turma (PAT, 2016), é expresso que se tenta que nas diversas áreas de atividades da sala estejam potenciadas as áreas de conteúdo, promovendo uma interdisciplinaridade nas áreas da sala.

As áreas definidas são as seguintes: a área do computador e da escrita (1); a área da plástica (2); a área do desenho (3); a área das experiências (4); a área dos jogos de mesa (5); a área dos jogos de chão/construção (6); a biblioteca (7) e a área da casa (8).

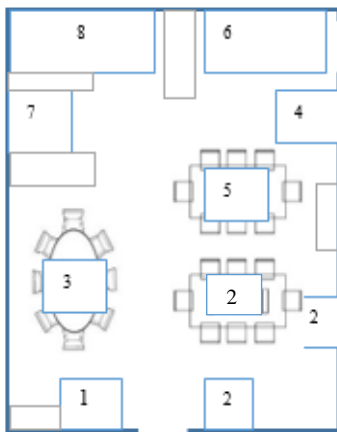


Figura 1. Distribuição das áreas da sala. Elaboração própria.

Na área do computador e da escrita é potenciado o contacto com as novas tecnologias e com materiais de escrita como, por exemplo, com cartões de correspondência de imagem-escrita, permitindo a promoção da abordagem à escrita e da utilização de novas tecnologias. Na área da plástica potencia-se a livre exploração e manipulação de materiais plásticos como a plasticina e o barro, o contacto com diferentes técnicas, como a colagem e o recorte, bem como o acesso a tintas e telas para desenvolver produções de artes visuais. Na área do desenho, também são expostos materiais como lápis e canetas de diferentes tipologias, tendo como finalidade o registo e produção de artes visuais com recurso a esses materiais. A área das experiências permite uma iniciação às ciências e metodologia científica com a exploração de diversos materiais potenciadores dessa abordagem, como lupas. A área dos jogos de mesa desenvolve-se numa das mesas da sala, tendo como intencionalidade o contacto com jogos assentes nas diversas áreas, nomeadamente da matemática. Na área dos jogos de chão/construção encontra-se exposto material comercializado que pressupõe a construção de produções em três dimensões. A área da biblioteca é um espaço recatado com dois sofás, em que as crianças podem

usufruir do contacto com livros, tanto industrialmente produzidos por editoras como com livros desenvolvidos pelo grupo ao longo dos anos. Deste modo, potencia-se essencialmente a comunicação oral e abordagem à leitura e escrita. Por fim, a área da casa pressupõe o contacto com materiais do quotidiano, promovendo o jogo simbólico. Nesta última área, no decorrer da PPS II, foi introduzida uma estrutura e materiais de loja, permitindo uma nova funcionalidade para esta área, decorrendo simultaneamente e no mesmo espaço que a casa. Esta era uma fragilidade que a educadora, no início da PPS II, identificava no ambiente educativo da sala. De acordo com o descrito pela educadora no PAT (2016), a alteração decorrente nesta área permite o contacto com novos materiais, novo vocabulário e uma abordagem a funcionalidades matemáticas.

Nesta dinâmica, a educadora partilhou a necessidade de dinamizar e reformular as áreas menos escolhidas, firmando assim a problemática expressa na investigação apresentada posteriormente no presente relatório. No meu entendimento, destaca-se a área das experiências como a área menos escolhida pelo grupo de crianças, ostentando uma necessidade de intervenção e a base da investigação desenvolvida. Silva et al. (2016) defendem a reflexão enquanto prática, nomeadamente, no que respeita a adequação e funcionalidades dos diferentes espaços, frisando a importância de ir modificando e organizando o espaço de acordo com as características do grupo.

No mesmo sentido, a educadora revelou que a organização dos espaços e dos materiais sofreu alterações face ao ano anterior, sendo que esta foi estipulada por si em conjunto com a educadora que assegura as suas funções às quintas-feiras e com a auxiliar de ação educativa da sala. Apesar de não questionar e incluir as crianças na organização da sala no início do ano letivo, a educadora cooperante assegurou que, quando as crianças dão sugestões, as aceita prontamente e negocia com elas em como as colocar em prática, sendo que o mesmo se aplica a outros âmbitos do ambiente educativo.

Deve ainda ser focalizado o espaço exterior/recreio, onde as crianças têm à sua disposição um espaço suficientemente abrangente para poderem brincar, bem como alguns triciclos, um campo de futebol e uma estrutura de comboio fixa ao pavimento. Na entrada do estabelecimento, as paredes encontram-se adornadas com registos das crianças, tanto de escrita, como de plástica, sendo esta uma prática da educadora cooperante, que foi naturalmente adotada por mim. No decorrer da PPS II, este espaço foi

reorganizado, sendo introduzido um placar comunicativo entre instituição educativa-família-comunidade. Neste, eram expostos alguns recados, dando assim resposta a algumas solicitações e necessidades das famílias neste âmbito.

Ao nível da organização temporal, existe uma rotina estabelecida, que considera os seguintes momentos:

**Tabela 1.**

Organização temporal da sala de atividades.

<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>
Acolhimento	Almoço
Reunião em grande grupo	Recreio
Atividades pedagógicas ou lúdicas	Atividades pedagógicas ou lúdicas
Hora da fruta	Hora do leite
Recreio	Saída/Prolongamento
Atividades pedagógicas ou lúdicas	-

*Nota.* Elaboração própria.

Apesar deste estabelecimento temporal, ele é adaptável de acordo com os momentos previstos e as necessidades e interesses das crianças, sendo, assim, meramente indicativo. Esta rotina foi considerada em toda a ação, sendo previstos os momentos de acordo com a conjuntura apresentada.

No decorrer da PPS II, foi possível verificar que as crianças novatas no grupo se foram apoderando da rotina, sendo que quando tinham dúvidas questionavam as adultas da sala ou as outras crianças sobre o momento que se seguiria. No término do período de estágio, todo o grupo (à exceção de uma criança que ingressou no grupo no final do mês de dezembro) já conhecia a rotina e tinha conhecimento dos momentos que se seguiam.

Como em toda a prática, um/a educador/a deve estabelecer intenções para os diferentes momentos que decorrem e para a organização do grupo (Silva et al., 2016). Destaca-se o momento da reunião matinal em grande grupo em que se pretende que seja um momento de planificação, partilha e conversa conjunta, bem como de escolhas e tomada de decisões. Seguidamente, existe um momento de atividades em que as crianças escolhem o que querem realizar a partir das propostas apresentadas e/ou planeadas com elas. Ao longo da PPS II, foi implementada e defendida a livre escolha das áreas e

atividades, contudo, considera-se que, por vezes, para algumas crianças deste grupo, existiu a necessidade de propor tarefas quando se verificou uma maior necessidade de orientação, isto é, quando as crianças iam frequentemente para determinada área, ao invés de existir uma variedade nas escolhas. Esta acabou por se refletir na continuidade de uma intenção da educadora cooperante. Quanto aos momentos das atividades pedagógicas e lúdicas, existiu uma preocupação com a diferenciação face ao exigido e planeado para as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Destaco, ainda, um momento, não identificado na tabela acima apresentada, em que a criança responsável pelo dia conta ou reconta uma história, antes do almoço. Existe ainda outro período de contagem de uma história, em alguns dias, após o recreio do almoço, em que se pretende debater e introduzir algumas temáticas ou, simplesmente, contar uma história pela sua dinâmica e intencionalidade. No período final, após o tempo de beber o leite, as crianças têm oportunidade de mostrar algumas das suas construções e produções desenvolvidas ao longo do dia e/ou partilharem canções, poemas ou outras dinâmicas que entendam.

No que respeita à organização do grupo, existem momentos de grande grupo, de pequeno grupo e momentos individualizados. Fazem parte dos momentos de grande grupo: a planificação e avaliação, os jogos de roda, os momentos das histórias e de comer a fruta. Estes momentos privilegiam o respeito pelo outro e a partilha. Na sala de atividades são percecionados muitos momentos em pequenos grupos, em que se tenta dar um acompanhamento mais individualizado a essas crianças, bem como o contacto com o outro e a ajuda. Existem ainda momentos individuais, nomeadamente, na elaboração do portefólio e/ou de atividades mais direcionadas para determinadas necessidades que sejam detetadas. Existe ainda um momento individual para cada criança, num dia definido, em que estas desempenham determinadas tarefas do dia, seguindo uma ordem alfabética. Nesse dia, a respetiva criança escolhe os gestos para acompanhar a canção do bom dia, conta numericamente as crianças que estão presentes, regista o tempo em desenho, conta ou reconta uma história, chama as crianças pela ordem pretendida para irem almoçar e distribui os leites, desempenhando assim diversas tarefas pelas quais fica responsável, que correspondem à sua inclusão e participação no grupo, à oportunidade de tomar pequenas decisões e assumir responsabilidades. De acordo com Tomás (2007),

estes momentos, que dão oportunidade às crianças de assumirem uma ou mais responsabilidades, promovem um desenvolvimento saudável nas crianças.

Considero assim que existiu uma inclusão e apoderamento da minha parte quanto a toda a organização do ambiente educativo, tanto ao nível do espaço, do tempo e do grupo, dando continuidade às intenções definidas pela equipa educativa.

## 1.5 O grupo de crianças

O grupo da sala de JI onde decorreu a PPS II é heterogéneo no que respeita não só aos interesses e personalidades, como também na idade e no sexo. O grupo, à data do início da prática, era composto por dezanove crianças, das quais onze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Porém, foi sofrendo algumas alterações, com a entrada e a saída de crianças. Ao término da PPS II, o grupo era composto por dezanove crianças – dez do sexo masculino e nove do sexo feminino. Na tabela que se segue são apresentadas as alterações ao grupo.

*Tabela 2.*

Alterações ocorridas no grupo durante a PPS II.

<b>Data</b>	<b>Alterações</b>
27 de outubro de 2016	A AS [3 anos] ingressa o grupo da sala de JI.
17 de dezembro de 2016	A L [3 anos] ingressa o grupo da sala de JI.
2 de janeiro de 2017	O D [5 anos] e a MD [4 anos] deixam de fazer parte do grupo.
9 de janeiro de 2017	A CH [4 anos] ingressa o grupo da sala de JI.
18 de janeiro de 2017	A CH [4 anos] deixa de fazer parte do grupo da sala de JI.

*Nota.* Elaboração própria.

Nesta dinâmica, com as constantes alterações no grupo, existiu a necessidade de tanto eu como as restantes crianças nos irmos adaptando aos novos elementos do grupo, bem como às mudanças no sentido contrário, i.e., à saída das outras crianças. Foi passível de verificar que a equipa educativa adota algumas estratégias para a integração das crianças novatas, de acordo com a especificidade e características da situação em concreto. Desta forma, adotei essas mesmas estratégias de forma a promover uma integração gradual e o apoio às famílias e às crianças. Destaca-se uma maior flexibilidade ao nível

do cumprimento de regras, a permanência prévia à ingresso no JI durante o período da manhã e, num dos casos, a permanência dos familiares de uma das crianças na sala.

A L [2 anos] encontra-se a fazer a adaptação, frequentando o jardim de infância durante a manhã . . . A L não tem demonstrado interesse em ficar. Após uma conversa, a educadora diz à mãe da L que fique na sala para que se integre e ajude a L a integrar-se nas dinâmicas da sala (Excerto da nota de campo 183, Anexo 1, pp. 129-130).

Globalmente, considera-se que existiu uma boa integração das crianças novatas no grupo da sala de JI, bem como uma boa aceitação pelas veteranas, sendo verificável um entusiasmo e interesse destas em auxiliarem as crianças novatas do grupo.

Inicialmente, o grupo era composto por oito crianças de 5 anos, sete crianças de 4 anos e quatro crianças de 3 anos. Após alguns aniversários e alterações no grupo, no término da PPS II, este era composto por uma criança de 6 anos, oito crianças de 5 anos, cinco de 4 anos e cinco de 3 anos, verificando-se uma heterogeneidade etária.

Tal como o Despacho normativo n.º 7-B/2015 advoga, um grupo de pré-escolar pode ter, no máximo, vinte e cinco crianças. Em caso de existência de uma ou mais crianças com necessidades educativas especiais (NEE), o número de crianças por sala pode reduzir para vinte (*ibidem*). Contudo, no grupo da PPS II, os casos identificados não eram ainda considerados como condicionais, por estarem em processo de despiste, ou seja, não implicavam a redução do número total de crianças por sala. Importa apresentar esta dimensão do grupo, uma vez que durante o decorrer da prática, se contactou com três casos de crianças que são apoiadas em consultas de pedopsiquiatria ou psicologia, sendo que uma delas também é acompanhada em consultas de neurologia e por um professor de educação especial do agrupamento. Nos três casos, apesar de ainda não existir um diagnóstico consistente, os dados fornecidos e analisados pelos profissionais dirigiam-se para perturbações no espectro do autismo. Uma dessas crianças integrou o grupo no presente ano letivo, por inadaptação ao estabelecimento educativo que frequentou no ano anterior. Neste caso, é passível de confrontar dados e observações face ao comportamento desta criança, considerando-se que, apesar da sua capacidade desafiadora, existiu um progresso no seu comportamento e na tolerância às regras estabelecidas. Existem também os casos de duas crianças em que a educadora cooperante alertou as famílias para a

necessidade de ser feita uma observação mais cuidada ao nível das suas competências parciais comportamentais, de desenvolvimento e de aprendizagem. No campo linguístico, duas das crianças são acompanhadas em sessões de terapia da fala, sendo que numa delas foi diagnosticada uma dispraxia verbal do desenvolvimento. A educadora solicitou também apoio para outra criança da sala, proporcionando-lhe uma intervenção precoce e preventiva neste âmbito.

Ao nível da organização constituinte do grupo, não foi possível existirem intenções por parte da educadora ou da equipa educativa, uma vez que se trata de uma decisão normativa, por esta ser a única sala de JI do estabelecimento educativo. Analisando os dados das fichas de anamnese, é possível verificar que cerca de um terço das crianças do grupo vive fora da freguesia onde está inserido o JI, sendo que ingressam neste estabelecimento devido ao apoio de outros familiares que habitam na freguesia ou, noutros casos, as crianças foram inscritas neste estabelecimento por inadaptação sua ou de irmã(o)s a outros locais educativos. A maioria das crianças tem, pelo menos, um irmão ou irmã, sendo que existem várias relações de parentesco por consanguinidade no grupo, não só entre irmã(o)s, mas também entre primos/as.

O grupo da sala de JI caracteriza-se por ser curioso, interessado e participativo (PAT, 2016). É um grupo autónomo nas suas necessidades e nas suas escolhas. Geralmente, este é calmo, apesar de algumas crianças serem mais desafiadoras e com algumas especificidades comportamentais, no entanto, não são conflituosas nem problemáticas. Os seus interesses são direcionados para a construção, desenho, computador, área da casa e escrita, ainda que, também frequentem as outras áreas, mas com menos frequência. O seu interesse por aprender e explorar focaliza-se em diferentes áreas, existindo um direcionamento para as questões do meio ambiente e fenómenos naturais. Na generalidade, é um grupo assíduo e pontual, contudo, em determinado período da prática, foram frequentes os atrasos, o que acabou por influenciar as dinâmicas criadas com o grupo, nomeadamente na gestão da rotina, sendo que em apenas um dos casos se justificava com a (não) regularidade dos transportes públicos. O grupo gosta de participar nas atividades propostas e de dar a sua opinião, dando voz às suas intenções e interesses.

## 1.6 As famílias das crianças

Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Silva et al., 2016, p.28).

Do mesmo modo e tal como Sarmiento (2009a) defende, deve existir uma relação de complementaridade entre estas duas instituições. Primeiramente, importa conhecer as famílias para se poder delinear também a ação para e com este interveniente educativo.

As famílias das crianças do grupo, de acordo com a educadora cooperante, são interessadas e, na generalidade, colaboram nas propostas apresentadas. Ao longo da PPS II foi possível observar a participação de uma mãe numa das temáticas abordadas com o grupo (cf. Nota de campo 73, Anexo 1, p.85) bem como a participação e colaboração das famílias num projeto elaborado no âmbito de outra unidade curricular (cf. Projeto com as famílias, Anexo 1, p.236).

Na maioria dos casos, as famílias são nucleares, sendo que em apenas um caso é monoparental e em dois casos é reestruturada (sendo estas duas crianças irmãs). No que respeita as questões socioeconómicas, estas enquadram-se entre o nível médio-baixo e o médio-alto, existindo sete crianças a beneficiar de ação social escolar (A.S.E.); ainda assim, não são observadas carências. Existe o caso de três mães desempregadas, sendo que os restantes elementos constituintes do agregado familiar das crianças do grupo se encontram empregados. É ainda possível analisar as habilitações das famílias, sendo estas bastante díspares, em que cerca de 75% possui habilitações até ao nível secundário e apenas 25% tem um curso superior. Apesar da disparidade de habilitações literárias, este não é um fator a considerar na participação, envolvimento e colaboração das famílias, uma vez que, do observado e analisado com a equipa educativa da sala, este não foi impeditivo nem condicionante.

## II. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

De acordo com a caracterização para a ação apresentada ao longo do documento, procedeu-se à definição de intenções próprias a considerar e a promover na minha ação enquanto estagiária. Estas foram definidas tendo em conta o grupo, uma vez que deve existir sempre uma adequação da ação ao contexto que se encontra.

Ao longo da PPS II, semelhantemente ao que ocorre em qualquer grupo de crianças, este foi sofrendo alterações. Deste modo, também as minhas intenções e ações desenvolvidas foram, como explicitado, sendo adaptadas às circunstâncias. Neste percurso, foi crucial corresponder aos processos de observar, registar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, como referem as OCEPE (Silva et al., 2016).

### 2.1 Fundamentos e princípios educativos

Face ao observado e considerado como intenções da equipa educativa, pretendeu-se dar continuidade ao trabalho já desenvolvido por si, respeitando o plano anual de atividades, o projeto educativo e o tema anual definidos pelo agrupamento. De forma a definir e avaliar a ação, foram considerados os fundamentos e princípios educativos definidos por Silva et al. (2016) nas OCEPE. Estes, tal como as intenções apresentadas posteriormente, permitem uma análise à minha intervenção e ao processo que vivenciei.

Em primeiro lugar, no documento, surge o fundamento do *Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança*. Considera-se que esta foi uma constante na minha intervenção, persistindo na visão da criança como um ser único, não sendo possível desassociar estas duas vertentes: a aprendizagem e o desenvolvimento. Deste modo, primeiramente, no processo de planificação, era verificado o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e não a sua faixa etária, adaptando as atividades e propostas implementadas, de forma a oferecer, às crianças, momentos adequados e potenciadores das suas aprendizagens e desenvolvimento. Também outras situações do quotidiano, como é o caso de algumas crianças, no decorrer da PPS II, terem aprendido a abrir a torneira e a lavar as mãos autonomamente, foram analisados, não apenas como momentos de desenvolvimento, mas também de aprendizagem, uma vez que estas crianças utilizaram as informações e

modelos que lhes eram dados pelas adultas da sala e pelas outras crianças e, autonomamente, aprenderam a utilizá-las. Folque (2014, citando Wells & Chaxton) defende que “os membros mais novos e menos experientes da sociedade são iniciados em actividades que requerem determinadas aptidões, conhecimentos, maneiras de conhecer, atitudes e valores” (pp. 65-66). Corroborando a teoria socio construtivista/vigotskiana que se baseia neste princípio, Folque (2014) assume, como mencionado anteriormente, que as crianças aprendem e se desenvolvem com base na interação social com os outros pares e/ou adultos/as mais experientes, apoderando-se de novos conhecimentos e capacidades parciais. Deste modo, foi importante a minha atitude “provocadora” e estimulante, em que consecutivamente incentivava as crianças para tentarem realizar esta tarefa, auxiliando-as apenas – e por cima das suas mãos –, a abrir a torneira.

O princípio do *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo* esteve presente ao longo de toda a prática, agindo e atuando diante das crianças com respeito e reconhecimento perante aquilo que são capazes de realizar. Considerando que as crianças são competentes e autónomas na sua aprendizagem e desenvolvimento, admite-se que o/a adulto/a assume um papel de mediador/a, modelador/a e potenciador/a. É a partir do que as crianças sabem e das suas experiências que desenvolvem as suas capacidades e aprendizagens (Silva et al., 2016). Ao longo da PPS II, o facto de a planificação ser também realizada, em vários momentos, com as crianças, inferiu este princípio defendido, assumindo que as crianças têm capacidade de objetivar o que querem aprender e realizar e como o pretendem fazer. Foi também com base neste princípio que a investigação, apresentada no capítulo que se segue, foi desenvolvida. Assim, defende-se a livre participação das crianças, como refere a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), referenciando a necessidade de lhes dar poder de decisão, iniciativa e voz para apresentarem as suas opiniões, sugestões e intenções.

Outro dos fundamentos apresentados respeita a *Exigência de resposta a todas as crianças*. É, assim, que emergem as planificações adaptadas às diferentes crianças do grupo. Sendo um grupo heterogéneo em todas as vertentes (idades, interesses, capacidades), privilegiou-se constantemente a adaptação da ação perante o grupo e as crianças que dele fazem parte. É de mencionar que, sendo um grupo com NEE, a exigência de resposta diferenciada e que chegasse a todas as crianças foi ainda mais

constante. A ação era adaptada de acordo com as crianças em questão, não sendo possível ter as mesmas exigências perante o grupo no seu todo. A título de exemplo e como mencionado anteriormente, inicialmente existia uma maior permissividade quanto às regras da sala para as crianças novatas e para as crianças com NEE, permitindo um apoderamento gradual por parte destas crianças. Se assim não fosse, encontrávamo-nos perante uma realidade em que não se estaria a chegar a todas as crianças, uma vez que não estavam a ser respeitados os seus ritmos e, deste modo, não se estaria a responder com efetividade às necessidades e características próprias de crianças que se encontravam a realizar a passagem e adaptação gradual do ambiente de casa/ama/creche para o JI, em que as práticas e o contexto certamente apresentam diferenças. Ao nível das atividades, também existiam constantemente adaptações face às capacidades parciais e características de cada criança, permitindo efetivamente chegar a todas elas, potenciando as suas aprendizagens. Caso contrário, estar-se-ia a agir perante as crianças como um grupo homogéneo e uniforme, não as respeitando enquanto seres únicos e, certamente, as aprendizagens não seriam realizadas com o impacto com que foram, uma vez que não seriam adaptadas aos conhecimentos que as crianças já detinham anteriormente. É, por isso, tão importante desenvolver práticas diferenciadas e adaptadas a cada criança para que, deste modo, se chegue a todas as crianças, possibilitando-lhes o seu direito a uma educação de qualidade e que lhes permita aprender e desenvolver no seu exponencial.

Por fim, surge o princípio da *Construção articulada do saber*. Este princípio sugere a aprendizagem integrada das áreas de conteúdo e de todas as dimensões de desenvolvimento e de aprendizagem que, também, foi tido em conta, como verificável ao longo das planificações apresentadas no anexo 1. Silva et al. (2016) retratam, neste princípio, a importância do brincar como atividade articuladora das dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento, permitindo auferir as potencialidades das crianças na sua totalidade. Emerge, novamente, a perspetiva do socio construtivismo com o estabelecimento de relações entre as crianças e a progressiva aprendizagem conjunta, desempenhando o/a adulto/a um papel de apoio no seu desenvolvimento e aprendizagem. Este apoio potencia a metacognição, favorecida pelas experiências potenciadas, bem como pelas interações estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultos/as (Folque, 2014). Ao longo da PSS II, tentou oferecer-se às crianças oportunidades para

que se desenvolvessem e aprendessem de forma integrada, existindo um reconhecimento da importância da brincadeira.

## **2.2 Intenções para a ação**

A partir dos princípios apresentados, defini como intenções para a minha prática, as seguintes:

Com as crianças, pretendia-se desenvolver **atividades significativas e diferenciadas** para cada uma, considerando que o grupo é heterogéneo não só em idade e sexo, mas também nas suas características e níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Defendendo que cada criança tem interesses e ritmos próprios, as atividades devem ser planeadas tendo por base uma intervenção global no seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, esta intervenção deve ser ajustada às características de cada uma, não se podendo esperar que crianças diferentes tenham o mesmo desenvolvimento, aprendizagem, preferências, ritmos e características. De acordo com Silva et al. (2016), só a partir de propostas diferenciadas é que é possível dar resposta às características de cada criança, enquanto ser único e ativo nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Deste modo, formulando atividades e propostas adaptadas e ajustadas a cada criança, tendo por base as suas características e capacidades (Siraj-Blatchford, 2004), viabilizam-se atividades significativas para o grupo de crianças.

As crianças de 3 anos decoram a coroa ao seu gosto, colando elementos que gostam entre os recortes dos papeis de embrulho. Às restantes, é pedido que façam um padrão com os papeis de embrulho disponíveis que queiram (Excerto da nota de campo 197, Anexo 1, p.135).

A nota de campo acima apresentada demonstra, a título de exemplo, como a mesma atividade adquiriu vertentes diferentes de acordo com o nível desenvolvimental das crianças do grupo. Importa mencionar que na nota de campo evidenciada é verificável que se apresenta uma diferenciação entre as crianças de 3 anos e as restantes, contudo, esta diferenciação nas atividades e objetivos delas provenientes não era determinada de acordo com as diferentes idades, mas sim, a partir do nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Numa análise global, considera-se que esta intenção foi

colocada em prática, sendo realizadas planificações com as referidas intencionalidades, conteúdos a abordar e a sua operacionalização, no entanto, estas eram pensadas para o grupo no seu todo, mas com vertentes diferentes, i.e, em alguns casos, existiam propostas com objetivos diferenciados de acordo com as diferentes crianças que constituíam o grupo da sala de JI. A par desta realidade, confina-se que nem todas as atividades correspondiam aos interesses de todas as crianças e, como tal, eram também desenvolvidas atividades para pequenos grupos, não existindo sempre a necessidade de que todo o grupo realizasse as mesmas dinâmicas. Importa recordar que todos os grupos são compostos por crianças distintas que apresentam o seu nível próprio de desenvolvimento e aprendizagem e, como tal, todas as ações e propostas a elas dirigidas devem estar de acordo com o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Neste âmbito, é também possível abordar outras questões, nomeadamente ao nível comportamental em que, como apresentado anteriormente, apesar de existirem regras e normas comuns a todo o grupo, subsistia uma maior permissividade para algumas, sobretudo para as crianças mais novas, que ingressavam no JI pela primeira vez, e para a criança com NEE que é acompanhada pelo professor de educação especial, tentando desenvolver um caminho gradual a percorrer neste sentido. Pode-se afirmar que estas crianças que ainda não tinham intrínsecas as regras da sala, se foram apoderando das mesmas de forma natural, sendo que, ao término da PPS II, já eram eminentes as alterações comportamentais nestas crianças.

As atividades e propostas apresentadas devem, da mesma forma, promover **aprendizagens e competências assentes nas diferentes áreas de conteúdo**, i.e., um currículo integrado. De acordo com Silva et al. (2016), as áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p.31). A organização das áreas de conteúdo surge com a indicação das aprendizagens a desenvolver, contudo, esta aprendizagem deve ser realizada de forma articulada e integrada (*ibidem*). Desenvolvendo as diferentes áreas de conteúdo de forma holística, permite-se integrar as diferentes áreas e saberes provenientes das mesmas, possibilitando um desenvolvimento global. Tal como definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, ao longo da prática, desenvolvi e planifiquei “a intervenção educativa de forma integrada e flexível . . . [e] actividades que sirvam objectivos abrangentes e

transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”, como documentado no portefólio pessoal (cf. Planificações, Anexo 1, p.11). Também na organização do espaço, tal como referido no PAT (2016), as áreas da sala encontram-se organizadas de forma a abranger todas as áreas de conteúdo. Face ao definido, deu-se continuidade à sua organização, dinamizando e promovendo a aprendizagem das crianças nesses espaços. Considera-se ainda que, em todos os momentos da rotina, eram desenvolvidas e potenciadas diversas aprendizagens, existindo momentos para a partilha e propensão da linguagem, momentos de atividades orientadas com foco na abordagem das diferentes áreas de conteúdo e momentos com menor orientação das adultas da sala em que também eram desenvolvidos os conteúdos e intencionalidades das áreas de conteúdo, tendo por base a organização dos materiais e do grupo.

Do mesmo modo, defende-se a implementação do **trabalho de projeto** enquanto metodologia adotada para a prática e como forma de descoberta e promoção da aquisição de conhecimentos por parte das crianças. Esta metodologia pressupõe que as crianças sejam o “ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, citado por Gambôa, 2011, p.52) e que exista uma aprendizagem ativa, isto é, que a criança seja agente ativo da sua aprendizagem. Vasconcelos (2011, p.8) defende que esta metodologia permite “estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”, existindo um envolvimento e participação das crianças na sua própria aprendizagem. Na prática foi iniciado, desenvolvido e concluído um projeto intitulado de “Porque existem tremores de terra?”, partindo do interesse das crianças (cf. Projeto, Anexo 1, p.235). Proveniente deste projeto e com o despontar do interesse das crianças por outra dinâmica do meio natural, foi iniciado outro projeto assente na temática dos vulcões. Dado o limite temporal da PPS II, não foi possível desenvolver todo o projeto com o grupo de crianças, sendo que a educadora lhe deu continuidade e progressão. Sendo o trabalho de projeto uma prática adotada pela educadora cooperante, com a qual o grupo já se encontrava familiarizado, esta dinâmica não constituiu uma novidade para este grupo, sendo verificável o envolvimento e participação das crianças, bem como das suas famílias.

A **brincadeira** constitui a base das aprendizagens das crianças, sendo esta uma forma lúdica de desenvolver capacidades e competências, valorizando as interações entre pares e a interação com os objetos. Assumindo a importância da brincadeira na

aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, pretendeu-se dar espaço para que todas tivessem oportunidade de brincar, a par com a realização de outras atividades mais estruturadas e dirigidas. Destaca-se que, a par dos momentos em que se desenvolviam atividades orientadas em pequenos grupos, em simultâneo, o restante grupo estava frequentemente dividido pelas áreas da sala, em momentos de brincadeira. O dia era estruturalmente organizado de forma a permitir um tempo constante de brincadeira para todas as crianças, assumindo assim a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta foi uma dinâmica pensada e abrangida nas planificações e na projeção da ação, assumindo que o brincar e o aprender estão intrinsecamente relacionados. A brincadeira permite que as crianças explorem e experienciem diferentes materiais e situações que lhes permitem mobilizar diversos conhecimentos, bem como interpretar novas informações (Portugal, 2009a) a partir de descobertas que realizem, individualmente, com o(s) par(es) e/ou com o apoio de um/a adulto/a. Corroborando com o evidenciado por Silva et al. (2016, p.31), defende-se a perspetiva de que as crianças, a partir da brincadeira, “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento”.

Outra intenção defendida e colocada em prática é a promoção da **entrajuda e cooperação** entre crianças (cf. Reflexão semanal de 10 a 14 de outubro de 2016, Anexo 1, p.202). Considerando que as atividades, na sua maioria, devem ser realizadas em pequenos grupos, também devem existir momentos mais individuais, refletindo igualmente a intenção acima referida – a promoção de atividades significativas e diferenciadas. De acordo com Portugal (2009a), referenciando autores como Vygotsky e Bruner, a interação social é a base da aprendizagem das crianças. Ao longo da prática, foi possível verificar vários momentos em que as crianças veteranas do grupo ajudavam as novatas na apropriação das regras e do espaço e que demonstravam interesse e motivação em o realizarem. Siraj-Blatchford (2004) defende também que as crianças têm maior facilidade de aprendizagem e desenvolvimento quando apoiadas por outros pares ou adultos/as. Nesta dinâmica, como referido anteriormente, foram desenvolvidas diversas atividades, propostas e momentos em pequenos e grande grupo, promovendo o contacto com o outro e perspetivando a partilha, a cooperação e a entrajuda. Afirma-se que a organização do

grupo, do espaço e dos momentos da rotina propiciaram a promoção desta intencionalidade. Encarou-se, como estratégia para a implementação desta intenção, a organização do grupo, colocando os pares de acordo com o pretendido, i.e, em alguns momentos eram compostos grupos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem e noutros com crianças com um nível de desenvolvimento e aprendizagem semelhante. Estes momentos pretendiam ter uma vertente mais envolvente, ou seja, que as crianças pudessem não só contactar umas com as outras, mas também expor diferentes pontos de vista. Só assim é possível aprender, a partir da imitação, da negociação e da partilha de pensamentos e raciocínios (Folque, 2014). Apesar de os diferentes momentos visarem objetivos díspares, confluem na intencionalidade adjacente de promover a entreajuda, a cooperação, a aprendizagem conjunta e a partilha. Esta foi uma constante na minha intervenção, adotando a perspetiva de que as crianças são agentes da sua própria aprendizagem e processo educativo (Silva et al., 2016) e que a partir das suas interações com outros ampliam as suas aprendizagens “ao articular o cognitivo com a relação social e afectiva com o mundo” (Folque, 2014, p.89).

A promoção da **autonomia na resolução de conflitos e nas suas descobertas** é outra das intenções que se pretendeu desenvolver, conferindo novamente que a criança é agente no seu processo educativo e das relações que estabelece (Silva et al., 2016). É, neste âmbito, que o processo de reflexão das suas atitudes, sentimentos e aprendizagens pode gerar maior autonomia, sendo a criança capaz de os alterar e controlar. Tentou-se, ao longo da prática, incentivar as crianças a pensar e refletir, não lhes apresentando as respostas concretas e imediatas, mas sim, permitindo um desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio (Hohmann & Weikart, 2007). De acordo com a educadora cooperante, apesar de ter sido colocada em prática, esta intenção poderia ter sido melhor explorada com uma atitude mais desafiadora. Contudo, o objetivo focalizou-se sempre na promoção da autonomia das crianças nos diversos momentos e situações do dia-a-dia, independentemente do seu carácter e especificidade. O desenvolvimento social implica a análise de duas componentes: a relação com os outros e a necessidade de autonomia (Silva et al., 2016), sendo que, a partir das mesmas, a criança interage e faz as suas descobertas. Na PPS II, ao incidir no início do ano letivo, foi visível uma maior dificuldade neste âmbito. Apesar de existir uma maior necessidade de chamada de atenção

e de intervenção no que diz respeito à estimulação do pensamento e do comportamento, é ciente a necessidade de colocar as crianças a pensar, nomeadamente na tomada de consciência dos seus direitos e deveres (Silva et al., 2016), mas também na descoberta de novos conhecimentos, interesses e capacidades. Similarmente à intencionalidade anterior, perspetivou-se desenvolver momentos e atividades em que as crianças tivessem oportunidade de pensar e debater com o outro. No final da PPS II, foi possível aferir melhorias neste domínio, com uma maior autonomia por parte das crianças novatas.

Por fim, mas igualmente importante, tentei desenvolver **relações positivas com as crianças**, baseadas no afeto, na confiança e na segurança. De acordo com Tomaz (2012, p.102), a infância corresponde a “um momento de construção de conhecimentos e de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outros”, devendo estas dimensões ser desenvolvidas de forma holística e igualmente potenciadas pelos/as adultos/as intervenientes na educação de cada criança. Foi largamente visível que o grupo reagiu bem à minha integração na sala de atividades e que me consideraram como um elemento da sala e um suporte no afeto e aprendizagens. Pretendi assim desenvolver relações positivas e seguras, apoiando as descobertas e explorações das crianças (Hohmann & Weikart, 2007). Deste modo, torna-se crucial a criação de um clima de apoio, onde a criança se sinta segura e apoiada. Esta foi uma intencionalidade com ligação direta e influência na ação, nomeadamente no controlo e gestão de comportamentos e atitudes. A título de exemplo, pode-se apresentar o caso particular de uma das crianças do grupo em que a componente afetiva permitiu que esta fosse ajustando e melhorando o seu comportamento, recorrendo várias vezes à conversa reflexiva e às demonstrações de afeto para controlar o seu comportamento. Também o feedback constante foi dando segurança e conforto às crianças, não só no seu desenvolvimento psicossocial, mas também cognitivo, sendo este visto, por Folque (2014), como uma dimensão crucial da interação pedagógica. Privilegiei esta intenção, uma vez que, corroborando com a ideia de Portugal (2009a), afirmo que as necessidades afetivas das crianças correspondem a uma necessidade básica do seu desenvolvimento, sendo tão importantes como a satisfação das necessidades físicas e de segurança.

Com as famílias, considerei fundamental desenvolver uma **relação positiva, de confiança e de cooperação**, revendo a minha ação com este interveniente nesta mesma

intencionalidade. O JI e as famílias têm em comum um objetivo concreto: a educação das crianças (Silva et al., 2016), devendo complementar-se entre si (Sarmiento, 2009a). É necessário que seja desenvolvida uma relação estreita, em que as famílias se sintam acolhidas e constituintes do processo educativo de cada criança. O planeamento de momentos e estratégias em que as famílias fossem incluídas constituiu a base da minha intervenção com esta instituição educativa, tendo inclusive desenvolvido inúmeras iniciativas neste âmbito (cf. Projeto com as famílias, Anexo 1, p.236). Focalizando a perspetiva de estabelecer uma relação para além das conversas informais com as famílias, tentou-se desenvolver iniciativas em que estas se pudessem sentir participantes e influentes no ambiente educativo e nas aprendizagens das crianças. Contudo, estas iniciativas não foram aceites de forma homogénea por todas as famílias, demonstrando diferentes tipos de envolvimento e participação. Sarmiento (2009a) defende que estas iniciativas de participação ainda não são vivenciadas pela sociedade de forma equitativa. Todavia, enquanto educadora e de acordo com o defendido pela APEI (2011), pretendo continuar a estimular a participação das famílias, legitimando o seu papel fulcral na educação de cada criança e a sua importância enquanto parceira neste processo.

Adverte-se, ainda, que foi dada continuidade às estratégias utilizadas pela equipa educativa para a participação e colaboração das famílias, destacando a promoção de situações de integração e participação destas na sala de atividades e nas temáticas a abordar, como relatado anteriormente; o envolvimento, ao fim de semana, com a leitura de uma história que a criança escolheu para ler com a família e fazer o respetivo registo, promovendo e estabelecendo uma ponte entre os conteúdos da sala de atividades e o ambiente familiar; a possibilidade de escolha da fruta a levar para a sala de atividades a ser partilhada por todas as crianças; a elaboração dos portefólios entre educadora-criança-família, sendo que a família tem oportunidade de ver os registos que a criança escolheu incluir no seu portefólio, dar a sua opinião e apresentar sugestões que considere pertinente; o registo informativo constante para as famílias.

Com a equipa educativa, pretendeu-se estabelecer uma **relação positiva de confiança e de partilha**. Considerando que os elementos da equipa educativa partilham o objetivo e compromisso em comum de promover aprendizagens nas crianças, torna-se crucial a troca de informações (Hohmann & Weikart, 2007) entre os diferentes elementos

da equipa educativa e/ou com outros que interfiram na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Este tipo de relação – trabalho em equipa –, confere um maior apoio na aprendizagem das crianças, existindo um ou mais objetivos comuns (*ibidem*). Também a APEI (2011) defende cinco compromissos que devem ser aplicados pelos profissionais de educação com a sua equipa, sendo eles, o respeito e colaboração, a abertura para o diálogo, a solidariedade nas diversas situações vivenciadas, a partilha de informações e o apoio ao nível profissional. Neste sentido, tentei ir partilhando informações e inferências com a equipa educativa, procurando também o seu apoio no processo de observar, planear e avaliar, ajudando no que era necessário e demonstrando sempre disponibilidade perante a equipa educativa da sala e do restante estabelecimento. Como mencionado na secção anterior do relatório, a equipa educativa da sala era frequentemente “alargada” às duas auxiliares de ação educativa do prolongamento, existindo também, com estas, uma relação positiva, de comunicação e confiança.

### **2.3 Processo de planificação e avaliação**

Tal como referido ao longo deste capítulo, toda a ação deve ter intencionalidades educativas, baseadas em princípios e fundamentos que, conseqüentemente, caracterizam as práticas pedagógicas. É, nesse sentido, que surgem os currículos diferenciados, com base no contexto que se encontra. Todo este processo surge a partir da observação e do registo para que se realize uma avaliação ao contexto. A partir destes primeiros processos, é possível planear e agir de acordo com o que se verifica e, posteriormente, registar a sua avaliação. O mesmo sucede com as atividades, com o ambiente educativo ou com as aprendizagens, sendo este um processo-chave para uma prática de qualidade. Esta foi uma constante no processo educativo, respeitando as “etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al., 2016, p.13). A citação apresentada demonstra a necessidade de desenvolver constantemente este ciclo de tarefas apresentadas. Deste modo, foi-me possível ir pensando e ajustando a minha ação, as minhas práticas, o ambiente educativo e as propostas desenvolvidas. A componente reflexiva é fundamental na prática de um/a educador/a. Exemplo disso foi, como verificável no portefólio (cf. Planificações, Anexo 1, p.11), a própria adaptação das planificações elaboradas. A partir de uma reflexão em que sentia que colocava

demasiados pormenores e imposições a desenvolver, decidi pensar em planificações mais abertas às escolhas do grupo e à minha própria ação. Assim, as propostas eram pensadas, no entanto, o definido prendia-se apenas com as intencionalidades do momento, os conteúdos que se pretendiam desenvolver, a sua operacionalização, as estratégias a utilizar e a forma de avaliar. É importante frisar a componente prática neste processo de aprendizagem pessoal, tendo esta sido crucial para aferir e poder melhorar a minha ação, neste caso ao nível do planeamento e avaliação. Fisher (2004), considera que o planeamento e a avaliação são dois processos interligados e que não existem um sem o outro. Essa foi uma constante na minha prática, uma vez que era sempre a partir das avaliações realizadas que surgiam novas planificações. Também o ambiente educativo foi observado, avaliado e reformulado, com base em conversas com a equipa educativa e, no caso da investigação desenvolvida, com recurso aos interesses e participação das crianças, como se poderá constatar adiante.

A avaliação na educação de infância é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo e obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses (McAfee & Leong, citados por Parente, 2012, p.305).

A componente avaliativa faz parte do processo de aprendizagem. A educadora cooperante realizava, com todas as crianças, a elaboração do seu portefólio, que se datava com a periodicidade mensal, em que as crianças tinham oportunidade de escolher os trabalhos que gostaram mais ou que foram mais significativos para si e descrever o que tinham gostado mais de aprender naquele mês e o que queriam aprender futuramente. No final de cada mês, após as escolhas da criança, o portefólio é entregue à família para que exista uma partilha sobre as produções e aprendizagens das crianças e, de acordo com Parente (2012), uma ligação entre as aprendizagens realizadas no JI e as aprendizagens realizadas em casa. É neste sentido, que todos os meses, as famílias têm oportunidade de comentar as aprendizagens das crianças e, do mesmo modo, as crianças poderem referir no JI e em casa, aquilo que consideram sobre as suas aprendizagens.

Dei assim continuidade ao trabalho da educadora cooperante, com o desenvolvimento do portfólio pessoal de uma das crianças, realizando pequenas alterações, como a introdução da análise de cada produção escolhida pela criança e a inclusão de observações naturalistas também analisadas pela criança. As produções realizadas pelas crianças evidenciam as suas aprendizagens e interesses que as observações não apresentam, devendo o portfólio de cada criança incluir diferentes tipos de registo (Parente, 2012) que, neste sentido, se complementam. Foram cumpridos alguns princípios éticos respeitantes do consentimento informado (Ferreira, 2010) tanto pela criança como pela sua família e da sua confidencialidade (cf. Avaliação da criança, Anexo 1, p.157). No decorrer da elaboração do portfólio, foi verificada, gradualmente, uma maior participação e concentração da criança. Inicialmente, não estando familiarizada com a prática de analisar todas as produções que escolhia, existiram algumas dificuldades na sua participação, sendo necessária alguma intervenção da minha parte, nomeadamente com a formulação de questões. Contudo, com o decorrer desta prática, a criança foi-se familiarizando e demonstrando maior abertura e capacidade de análise aos seus trabalhos. Parente (2012) defende que as crianças devem e têm que ter oportunidade de contactar e escolher as suas produções, aprendendo consecutivamente a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Com esta prática constante foram observadas, como referido, melhorias na participação da criança neste processo. No último mês, ela já conseguia analisar, refletir e reconhecer o que tinha conseguido realizar melhor e o que tinha corrido menos bem, sem que eu tivesse uma intervenção tão ativa. Este processo evidencia e promove uma autoavaliação consistente, em que as crianças começam gradualmente a tomar consciência das suas aprendizagens e desenvolvimento (*ibidem*), das suas potencialidades e do que podem melhorar com a prática. Esse é precisamente o objetivo da realização de um portfólio sendo que este constitui “uma coleção significativa do trabalho de uma pessoa, que evidencia, ao longo de um período, esforços, progresso e realizações” (Depresbiteris & Tavares, citados por Raizer & Souza, 2012, p.320). Este é um instrumento que pude desenvolver na PPS II e que pretendo continuar a aplicar nas minhas práticas futuras, considerando-o um instrumento de aprendizagem por excelência, uma vez que possibilita que a criança se torne parte integrante do processo avaliativo e

reflexivo das suas aprendizagens, bem como a partilha de informação e colaboração entre os diferentes intervenientes no processo educativo da criança (Parente, 2012).

### **III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Como tem vindo a ser respeitado ao longo do relatório, uma investigação também segue uma estrutura lógica. Primeiro, é definida a problemática e, de seguida, importa elaborar um plano de ação a colocar em prática e averiguar e comparar os dados obtidos (Máximo-Esteves, 2008). Importa fazer uma avaliação aos dados recolhidos (*ibidem*) com base nas observações efetuadas e refletir sobre a avaliação realizada (Coutinho et al., 2009).

#### **3.1 Identificação da problemática**

Na sequência das observações e ações decorridas durante a PPS I, foi identificada uma fragilidade no espaço e materiais da sala de aquisição de marcha em que decorreu a prática, nomeadamente ao nível da falta de materiais sensoriais à disposição das crianças. A par desta realidade, durante a PPS II, foram também identificadas fragilidades no que respeita ao espaço e materiais, mais concretamente, na área da sala das experiências. Na PPS II, o espaço respeita uma divisão física – apresentada anteriormente na caracterização da ação educativa –, em que os materiais são suficientes e adequados, no entanto, não é observável a sua escolha por parte do grupo de crianças.

A problemática emerge da fragilidade ao nível dos materiais, não pela sua qualidade e quantidade, mas pela não correspondência aos interesses das crianças, tornando-se a área das experiências um espaço pouco apelativo para as crianças, sendo isso traduzido nas poucas escolhas ou na sua escassa permanência neste espaço da sala. Identificada a problemática, levantam-se questões que permitem prever o conteúdo do estudo, sendo a sua base e suporte. As questões orientadoras do estudo são as seguintes:

- **Os materiais das áreas da sala influenciam as escolhas das crianças?**
- **A participação das crianças na seleção dos materiais influencia a sua escolha pelas áreas e materiais?**

## 3.2 Revisão da literatura

De modo a compreender a problemática definida e aumentar o conhecimento sobre a mesma, procedeu-se à leitura e análise de pesquisas e bibliografia concreta e concisa de vários autores, sobre as questões envolventes da temática a investigar. Autores como Carmo e Ferreira (2008) consideram crucial que exista um tratamento e interpretação dos dados retirados da bibliografia específica. Sousa (2005) defende que a análise bibliográfica consiste numa referenciação e na apresentação de mais informação, aumentando o conhecimento e permitindo retirar novas ideias, ilações e conclusões.

O estudo adquire um sentido primordial se considerarmos os materiais como elemento do ambiente educativo. Portanto, importa analisar a importância do ambiente educativo na educação e enquanto promotor de aprendizagens. Zabalza (1998) identifica a organização dos espaços e existência de materiais diversificados e polivalentes como dois dos dez aspetos-chave para uma educação de qualidade. Foi com base nesses pressupostos que o estudo foi orientado, considerando a importância de uma organização concisa e adequada ao grupo em questão.

Primeiramente, importa convocar e diferir o conceito de espaço e de ambiente, sendo que estes apresentam dinâmicas diferentes, mas concordantes, que os caracterizam. De acordo com Forneiro (1998, pp. 232-233),

espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Contudo, considerando o ambiente educativo como um espaço integrado, no qual não é possível desassociar as relações que nele se estabelecem, ao longo do documento, quando se refere espaço, consideram-se também as relações que nele ocorrem.

O ambiente de cada sala tem as suas características próprias que devem ser adaptadas de forma a corresponder às necessidades e interesses das crianças do grupo que o frequentam. Tal como Bassedas, Huguet e Solé (2009) advertem, cada sala apresenta a

sua estrutura, contudo, esta é sempre passível de ser adaptada face às necessidades e tipo de intervenção que nela será desenvolvida.

Existem inúmeros fatores, mencionados por diferentes autores, que devem ser cumpridos no que respeita à organização de um ambiente de qualidade. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (2009), as crianças necessitam de um espaço de qualidade, extenso e amplo, com uma boa luminosidade e ventilação. Surge também a necessidade de existirem espaços diferenciados, de fácil acesso e identificação por parte das crianças (Zabalza, 1998). Oliveira-Formosinho (1998) frisa a importância de um espaço bem delimitado, para que as crianças não se dispersem pela sala e sejam mais independentes e autónomas. Esta diferenciação das áreas facilita a “coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.44), sendo que os materiais devem ser adaptados e pertinentes para essas áreas. Estas são características importantes para o bem-estar das crianças e dos/as adultos/as que frequentam o espaço e que facilitam não só o desencadeamento de propostas e atividades, como promovem as escolhas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2012). Congruentemente, surge também a necessidade de organizar o espaço com mobiliário e materiais adequados. A decoração é outra dimensão na organização do espaço, tornando-o mais apelativo (Bassedas, Huguet & Solé, 2009).

Maura (2008, p.340) defende que o ambiente educativo deve ser organizado de modo a “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança, valorizando os aspectos importantes que configuram esse crescimento. Deve considerar os processos perceptivos, motores, cognitivos, de relação e afetivos a serem desenvolvidos durante todo o tempo que permaneçam em sala”. A organização do ambiente educativo deve ser pensada de forma a se adequar ao grupo e potenciar o seu desenvolvimento holístico, favorecendo a exploração e a aprendizagem ativa das crianças. O ambiente educativo deve também favorecer a autonomia das crianças (Maura, 2008; Rovira & Giner, 2008).

Ademais, o Decreto-Lei n.º 241/2001, considera que um/a educador/a de infância deve organizar o espaço e os materiais, proporcionando oportunidades e recursos para que as crianças tenham experiências integradas e correspondentes às suas necessidades e bem-estar, cumprindo as condições de segurança necessárias para tal. É neste sentido que Zabalza (1998) sugere que a organização de um ambiente educativo estimulante e que permita a exploração e aprendizagem das crianças constitui uma das tarefas mais

importante do/a educador/a. Deste modo, possibilita-se que a criança tenha uma infinidade de experiências, descobertas e aprendizagens (*ibidem*).

Segundo Maura (2008), o espaço pode ser de qualidade, cumprindo as características anteriormente referidas, contudo, se os materiais disponíveis não forem adequados aos interesses, aprendizagens e níveis de desenvolvimento do grupo e não se encontrarem à sua disposição, estes podem condicionar a sua ação enquanto recursos promotores do desenvolvimento e aprendizagem. Consta-se, assim, que o ambiente educativo deve ser rico nos materiais que oferece, i.e., não apresentar materiais em excesso, mas sim materiais em bom estado físico, adequados e diversificados de acordo com os interesses, capacidades e perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento do grupo e com valor pedagógico (Maura, 2008; Rovira & Giner, 2008). Oliveira-Formosinho (1998; 2012) defende que esses materiais devem ser então variados e de fácil acesso às crianças, para que estas os possam explorar e que, a partir das experiências provenientes do seu contacto com esses materiais, construam e reconstruam o seu próprio conhecimento, sendo agentes ativos na sua aprendizagem.

Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.45).

Bassedas, Huguet e Solé (2009) apresentam ainda alguns critérios que devem ser tidos em conta na escolha dos materiais. Ao nível da segurança, devem dispor-se materiais que não possam provocar acidentes e, ao nível da variedade, devem apresentar-se, às crianças, materiais diversificados. A sua funcionalidade, adaptabilidade e versatilidade devem também ser tidos em atenção, bem como a sua durabilidade e valor estético e criativo (Silva et al., 2016).

Continuamente, defende-se que, no início do ano letivo, não pode nem deve ser exposto todo o material na sala, devendo ser efetuado de forma progressiva, uma vez que os interesses, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças vão evoluindo e, conseqüentemente, precisarão de novos desafios e materiais que correspondam aos seus

interesses (Silva et al., 2016). Deste modo, a adaptação gradual do ambiente educativo acompanha o processo evolutivo das crianças.

Os materiais apresentados e introduzidos gradualmente ao longo do tempo devem ser atrativos para as crianças (Bassedas, Huguet & Solé, 2009), de forma a motivar e levar as crianças a sentir interesse pela exploração dos materiais e da respetiva área da sala. Porém, e tal como Rovira e Giner (2008) apresentam, importa ter consciência de que os materiais devem ser estimulantes, desde o período em que a criança ingressa no JI, favorecendo a sua adaptação ao novo ambiente e a aquisição das suas aprendizagens e competências, demonstrando a importância dos materiais numa sala de atividades. Apesar de defender a introdução gradual dos materiais na sala de atividades, considero que o ambiente e os materiais apresentados ao(s) grupo(s) de crianças devem ser sempre interessantes e estimulantes do ponto de vista didático e pedagógico.

Os materiais com grandes potencialidades permitem uma manipulação e, conseqüentemente, uma estimulação do desenvolvimento físico e intelectual (Rovira & Giner, 2008). Importa, como referido anteriormente, verificar a intencionalidade de cada material, bem como as suas potencialidades “para desencadear na criança um processo multidimensional . . . os materiais educativos servirão de apoio no processo ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se” com os outros (Rovira & Giner, 2008, p.354). O ambiente educativo deve ser repleto de materiais que correspondam aos interesses das crianças e promovam o contacto, a manipulação, a observação e a experimentação (*ibidem*).

Neste caso, os materiais a introduzir na área das experiências devem adequar-se às características do grupo, tendo em vista as suas potencialidades desafiadoras para essas crianças. Num grupo heterogéneo devem apresentar-se diversos materiais que se adequem aos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo todos os grupos constituídos por seres únicos que apresentam características, ritmos, interesses, potencialidades e fragilidades distintas, o ambiente educativo do JI e toda a ação nele desenvolvida devem ser adaptados ao grupo e às particularidades de cada criança. Apenas deste modo, é possível fornecer às crianças um ambiente em que a sua aprendizagem seja potenciada (Hohmann & Weikart, 2007).

Por outro lado, os materiais devem apresentar uma relação concreta com as atividades, as áreas curriculares (Rovira & Giner, 2008) e as áreas da sala a que se destinam. Esta foi uma variável tida em conta, sendo introduzidos, na área das experiências, materiais relacionados com as ciências físicas e naturais, bem como realizadas diversas atividades experienciais (cf. Planificações, Anexo 1, p.11) ao longo da prática que promovessem o interesse pela área das experiências. Bassedas, Huguet e Solé (2009) consolidam a ideia apresentada, reforçando-a com o parecer de que todos os materiais e ações desenvolvidas devem ter uma finalidade educativa.

Esta é uma preocupação que um/a educador/a deve ter em atenção, uma vez que a organização do ambiente educativo deve acarretar um conjunto de intenções e finalidades (Silva et al., 2016), devendo este ser adaptado ao grupo, como tem vindo a ser demonstrado. O papel do/a educador/a nesta dinâmica corresponde à necessidade de observar, questionar, refletir e planear o espaço e a sua organização, existindo a necessidade de abertura e disponibilidade para ir modificando e adaptando o espaço. Silva et al. (2016) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) apresentam-nos justamente a ideia de que um/a educador/a deve observar, ouvir e documentar para compreender as dinâmicas e os interesses do grupo.

O/a educador/a deve organizar o espaço, cumprindo as diferentes etapas e proporcionando às crianças um ambiente em que seja possível que estas se desenvolvam e construam o seu próprio conhecimento (Cunha, 2013), a partir do contacto com os materiais correspondentes aos seus interesses, desenvolvimento e aprendizagem.

Importa também analisar o papel das crianças nesta dinâmica de organização do ambiente educativo. Silva et al. (2016) defendem que as crianças devem conhecer o ambiente educativo para que tenham maior autonomia e independência nas suas ações e explorações. Posto isto, questiono se a melhor forma de a criança conhecer o espaço não será se tiver também a possibilidade de participar na sua organização?

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.11) defendem que o ambiente educativo deve contemplar “intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar”. Sendo que este deve ser um espaço promotor da participação, faz todo o sentido que também este deva ter sido demarcado pela participação das crianças. Deste modo, as crianças apreendem o seu conhecimento sobre

o espaço, participando na sua organização e tendo influência e poder de decisão nas mudanças a realizar no ambiente educativo (Silva et al., 2016). Conhecendo o espaço, a criança apropria-se dele e tem maior possibilidade de fazer escolhas e de optar com maior frequência por diferentes materiais (*ibidem*). Cunha (2013) reconhece a importância desta dinâmica, defendendo que a organização do espaço e referido ambiente educativo não deve ser realizada apenas pelo/a educador/a ou pela equipa educativa, mas também com a colaboração das crianças do grupo. Com a participação das crianças, o/a educador/a consegue conhecer melhor as necessidades e interesses do grupo (*ibidem*), recolhendo informações que nem sempre são possíveis de obter a partir da observação.

A criança, sendo agente ativo do processo educativo, i.e., competente e capaz de se desenvolver a partir dos seus saberes, competências e experiências (Silva et al., 2016), deve ter à sua disposição um ambiente refletor das suas vontades, necessidades e características. O poder de participação impulsiona a que as crianças consigam fazer descobertas e se tornem autónomas (Cunha, 2013). Se o processo de organização do ambiente educativo for um processo de partilha de poder, com voz ativa e participação dos vários intervenientes e agentes no processo educativo, as crianças podem sentir-se mais envolvidas e este torna-se um processo colaborativo e vivenciado por todos/as. Lino (2014) advoga a importância da escolha e da tomada de decisão e poder para as crianças, defendendo que esta dinâmica proporciona uma construção de relações lógicas que a crianças tem que efetuar, tendo que colocar hipóteses e tomar decisões sobre a temática em questão.

Agostinho (2014) salienta a importância de ouvir as crianças, a sua opinião e o que têm a dizer, fomentando o seu direito à participação. As crianças devem ser ouvidas, uma vez que acarretam consigo uma diversidade de opiniões e experiências a partilhar (*ibidem*). Como tal, é neste prisma que o JI pode adquirir uma grande importância, podendo adotar medidas impulsionadoras para a participação das crianças em diferentes contextos, nomeadamente, neste caso, na organização do espaço da sala de atividades. O ambiente educativo de uma sala de JI deve ser um espaço em que o foco seja a inclusão das opiniões e vozes de todos/as os/as intervenientes, do mesmo modo que o foco também é dar resposta às necessidades e bem-estar dos/as intervenientes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Sendo o direito à participação um direito global e de todos, esta

também deve ser uma constante no período da infância. Agostinho (2014) define que ouvir as crianças promove o seu sentido de pertença e de participação, devendo estas ter um poder para influenciar e participar nos assuntos que lhes dizem respeito.

### **3.3 Roteiro metodológico**

Face ao apresentado, desencadeou-se a realização de uma investigação no contexto onde decorreu a PPS II. A investigação desenvolvida centra-se no campo disciplinar da pedagogia, estabelecendo relação entre a organização do espaço e materiais e as escolhas das crianças. O estudo assume uma natureza qualitativa, apresentando características como: a recolha de dados ser realizada no ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994) e, como tal, as descobertas e ilações baseadas na realidade presente e vivenciada (Carmo & Ferreira, 2008); o investigador é o principal impulsionador e instrumento da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), partindo de uma observação naturalista (Carmo & Ferreira, 2008); as ilações são descritivas, indutivas e subjetivas e o processo assume a vertente fundamental da investigação ao invés de uma preocupação com os resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008).

Na investigação desenvolvida foram cumpridos alguns princípios que caracterizam uma investigação-ação sobre a própria prática. Tal como a denominação sugere, trata-se de uma investigação para a ação, i.e., uma investigação que implica um processo reflexivo com o intuito de aprofundar determinada temática e a própria compreensão sobre a mesma (MCKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008). Do mesmo modo, pretende-se a existência de mudanças na qualidade da ação que ocorre nesse contexto (Elliott, citado por Máximo-Esteves, 2008). Assim e, tal como adverte Watts (citado por Coutinho et al., 2009), a investigação-ação consiste num processo de ação e investigação, em que é necessária uma reflexão crítica e sistemática.

Coutinho et al. (2009) defendem que para desenvolver uma investigação-ação torna-se necessário que se equacionem as formas eficientes para recolher os dados para a investigação, i.e., que se definam as técnicas e instrumentos de recolha de dados que se pretendem utilizar durante todo o processo da investigação. À semelhança do defendido pelos autores, também na investigação decorrida durante a PPS II se recorreu a diferentes técnicas com a finalidade de compreender e recolher dados sobre a problemática. As

técnicas utilizadas ao longo da investigação podem categorizar-se em três tipologias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos (Latorre, citado por Coutinho et al., 2009).

A observação inicia-se com um contacto direto com o contexto e possibilita um conhecimento proveniente do entendimento com o meio (Máximo-Esteves, 2008). Considera-se que se exerceu uma observação participante, dado que neste tipo de participação existe um envolvimento do/a investigador/a no contexto (Sousa, 2005), sendo que, neste caso, desempenhando eu o papel de observadora/investigadora, assumia simultaneamente o papel de educadora estagiária, estando plenamente integrada no contexto e assumindo conjuntamente outras funções. De acordo com Tomás (2011), uma observação participante permite intercalar dados recolhidos com base em discursos, comportamentos e relações estabelecidas no contexto.

A partir da estipulação dos conteúdos e momentos a observar, deve proceder-se ao seu registo (Máximo-Esteves, 2008), retratando a realidade, os acontecimentos e comportamentos que ocorrem, sem influenciar e alterar a sua espontaneidade (Sousa, 2005). Assim observados, estes momentos foram transcritos em notas de campo e registados num diário de bordo. Retomando as ideias estabelecidas anteriormente, um/a educador/a deve observar, analisar e documentar as dinâmicas que se estabelecem, de forma a poder pensar e (re)organizar o ambiente educativo (Cunha, 2013).

Quanto às técnicas de conversação, foram utilizadas as entrevistas e as conversas informais, focalizando o diálogo entre os diferentes intervenientes na investigação, nomeadamente entre mim e a educadora cooperante, e com a recolha de opinião das crianças. As conversas informais que decorreram com a educadora cooperante, tiveram em vista a partilha de opinião e experiências, tentando obter dados que complementassem os dados recolhidos a partir das observações (Máximo-Esteves, 2008). Com as crianças, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, compostas por algumas questões acerca do tema, sendo estas flexíveis e adaptáveis (Máximo-Esteves, 2008), de acordo com as respostas obtidas. As entrevistas foram efetuadas em dois momentos distintos: uma antes da intervenção investigativa e a outra no término da PPS II, após a intervenção. Corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho (2012) de que as crianças devem ter um papel ativo na construção do conhecimento sobre a infância, deu-se sentido às entrevistas

formuladas, colocando as crianças com um papel ativo, com voz e opinião viável. As entrevistas decorreram individualmente, sendo as questões expostas oralmente às crianças e, quando a sua resposta, escritas de imediato no formulário tendo, neste caso, uma intenção para além da componente investigativa, que se prende com as questões de contacto e compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita. A realização das entrevistas às crianças pressupôs efetivar a sua participação, promovendo um processo participativo, em que a criança tem poder e influência, colaborando com o seu direito à participação (Lansdown, citado por Tomás, 2007; 2011).

Recorreu-se também à análise documental, neste caso, com a análise ao PAT (2016), redigido pela educadora cooperante, que contém informações sobre o grupo, o ambiente educativo e a ação desenvolvida e a desenvolver pela equipa educativa.

### **3.4 Amostra**

Na investigação participaram dezoito crianças, sendo que o grupo, à data do início do estudo, era composto por dezanove crianças. Não diferenciando o grupo, optou-se por realizar o estudo apenas com dezoito crianças, uma vez que o outro elemento tinha ingressado no grupo da sala de atividades nessa semana, encontrando-se a fazer adaptação ao ambiente educativo. De acordo com Cardona (1999), as crianças necessitam de conhecer bem o ambiente educativo para que consigam participar efetivamente nas práticas da sala. Como esta criança ainda não conhecia o espaço, não fazia sentido que participasse na investigação. Por outro lado, não existiram entraves quanto à escolha da amostra do grupo, ao nível das faixas etárias ou das NEE, sendo que se considerou que todas as crianças são intervenientes naquele espaço e têm direito à sua participação na organização do ambiente educativo. Deve ter-se em conta que esta dinâmica gerou uma diferenciação na estrutura responsiva que se apresentam nas entrevistas.

### **3.5 Roteiro ético**

Tal como para a restante prática, foram levadas em consideração as questões éticas e deontológicas que devem ser cumpridas em investigação com crianças, bem como na prática enquanto educadora de infância. Consideram-se os pressupostos defendidos pela

APEI (2011) e por Tomás (2011), originando princípios específicos da minha prática, que apresento de seguida:

Primeiramente, defini, como princípio fundamental, garantir o bem-estar do grupo, os seus interesses, os benefícios da investigação bem como o seu impacto para as crianças. É importante que, em caso algum, os objetivos e impacto da investigação se sobreponha ao bem-estar e benefícios para as crianças.

O segundo princípio respeita o sigilo que deve orientar a ação de um/a profissional de educação, nomeadamente com a salvaguarda da privacidade e confidencialidade. Este princípio foi respeitado, sendo codificados e/ou omitidos os nomes das crianças e da instituição educativa onde decorreu a prática e, conseqüentemente, a investigação.

Por fim, considerou-se o respeito por cada criança e pelas suas capacidades. Admitindo que as crianças são capazes de compreender e desenvolver o seu próprio conhecimento, sendo aprendizes competentes, pretendeu-se informar as crianças, explicitando o que era desenvolvido e considerando a sua opinião, nomeadamente, nas questões de organização dos materiais, ou seja, no cerne da investigação.

### **3.6 Recolha e análise de dados**

Com base nas observações realizadas, estabeleceu-se uma tabela de observação (cf. Investigação, Anexo 1, p.143), em que se pretendia observar e registar a frequência com que as crianças escolhiam ou frequentavam a área das experiências. Ao longo de um período de nove dias, observou-se que apenas três crianças escolheram esta área da sala com a periodicidade de apenas uma vez. Apesar de existir uma observação constante anteriormente, esta era menos rigorosa, contrariamente à ocorrida aquando o preenchimento da grelha. Esta tabela permitiu registar informação que corresponde aos mesmos factos que foram sendo observados sem a efetuação do seu registo.

A partir das conversas informais com a educadora cooperante, foi possível verificar a sua intencionalidade em dinamizar as áreas da sala que eram menos escolhidas pelas crianças, correspondendo ao desenvolvido no estudo. No entender da educadora, era notória a falta de material de registo nessa área para que as crianças documentassem as suas aprendizagens e processos que tinham realizado durante o período em que estariam a frequentar esse espaço. Também no PAT (2016), elaborado pela educadora, na

secção da organização do espaço, é possível verificar a sua intenção de introduzir novos desafios para as crianças, consoante as motivações que estas aparentam.

Como referido anteriormente, foram realizadas duas entrevistas às dezoito crianças que fazem parte da amostra da investigação (cf. Investigação, Anexo 1, p.144). As entrevistas foram realizadas presencialmente, i.e., efetuadas por mim diretamente às crianças. A dinâmica foi estruturalmente de pergunta-resposta, sendo as questões semiabertas. Por se tratarem de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, em alguns casos, foi necessária maior intervenção e estimulação para obter uma resposta. A idade das crianças entrevistadas implicou alguns cuidados, nomeadamente quanto à estruturação linguística e frásica que se estabelece, sendo que a sua simplificação pressupõe uma comunicação mais favorável à recolha de informação (Esteves, 2014).

A primeira entrevista, realizada anteriormente à dinamização da área das experiências, teve duas intencionalidades primordiais: averiguar se efetivamente as crianças não tinham muito interesse pela área das experiências e questionar as crianças sobre os materiais que gostariam de incluir nesta área. Deste modo, a entrevista foi composta por cinco questões principais formuladas:

- Qual a área da sala que escolhes mais vezes? Porquê?
- É a área da sala que gostas mais?
- E qual escolhes ou gostas menos? Porquê?
- Gostas de ir para a área das ciências/experiências? Porquê?
- Como achas que poderíamos mudar a área das ciências? Que materiais gostavas de colocar lá?

A partir das respostas obtidas, foi possível analisar que nenhuma das crianças elegeu a área das experiências como a área que escolhe mais vezes nem como a que gosta mais. À terceira questão – *E qual escolhes ou gostas menos? Porquê?* –, das dezoito crianças, seis elegeram a área das experiências como resposta à questão colocada<sup>1</sup>; duas crianças responderam a área do desenho; uma os jogos de chão; duas a área da casa; duas

---

<sup>1</sup> Duas das crianças responderam simultaneamente as experiências e a casa e uma das crianças respondeu as experiências e a pintura.

os jogos de mesa; cinco das crianças não souberam responder<sup>2</sup>. Esta questão foi essencial para averiguar que efetivamente a área não era muito apelativa para as crianças.

A partir das questões colocadas foi ainda possível averiguar que as crianças definiam como principais motivos para não irem para a área das experiências, os seguintes: “porque não tem assim tantas coisas” e “porque já não está lá os brinquedos que estavam lá e já não estão”. Uma das crianças que respondeu gostar da área das experiências demonstrou atribuir o motivo ao facto de recentemente se ter incluído material proveniente duma experiência realizada com o grupo, o que potenciou a realização de novas experiências durante a investigação.

Na última questão pretendia-se recolher dados sobre os interesses e materiais que as crianças gostariam de incluir nesta área da sala em que se estaria a intervir, sendo que, categorialmente, as respostas foram: coisas novas; material de observação; material observável; jogos; experiências; folhas e flores; água. Existiram ainda quatro crianças que não responderam à questão e outras duas que deram respostas de materiais de outras áreas ou inapropriados para a área em questão.

### **3.7 Estratégias de ação**

Como mencionado anteriormente, o estudo investigativo focaliza-se na dinamização da área das experiências. Foi nesta área que foi observada maior necessidade de intervenção e, dada a limitação temporal que a PPS II implicava, tornou-se necessário delinear, fazer escolhas e priorizar as opções a tomar.

Face às respostas obtidas, tentou-se delinear um plano de ação, i.e., um conjunto de propostas a desenvolver para intervir nesta área da sala. Foi com base neste pressuposto que se propôs a dinamização – introdução de novos materiais –, nesta área da sala. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), as crianças optam por realizar determinada atividade partindo dos seus interesses e intenções. Deste modo, considera-se que a realidade apresentada poderia estar a condicionar as escolhas das crianças para a área das experiências, com a inadaptabilidade do espaço ao grupo. Como tal, pensou-se que a introdução de novos materiais poderia ter influência nas suas escolhas pelas áreas,

---

<sup>2</sup> Correspondendo a crianças que ingressaram a sala de atividades no início do ano letivo.

prevendo uma maior adesão à área das experiências após a intervenção investigativa. Assim, as crianças teriam maior oportunidade de experimentar e adquirir aprendizagens nesta área da sala sobre temáticas relacionadas com as ciências físicas e naturais.

Gradualmente, foram introduzidos os novos materiais escolhidos, mais concretamente, as folhas das árvores e bolotas apanhadas do chão. De acordo com Silva et al. (2016), este tipo de materiais naturais tem inúmeras potencialidades e são promotoras da aquisição de novas aprendizagens. Em simultâneo, foram sendo realizadas experiências em que, posteriormente, os seus produtos finais foram sendo incluídos como materiais da área, nomeadamente um pega monstro<sup>3</sup>. A par desta situação, introduziram-se também alguns ímanes, surgindo essa proposta da minha parte. Uma das crianças, após uma conversa em grande grupo sobre as alterações que se estavam a realizar na área das experiências, decidiu levar uma rocha de vulcão para introduzir temporariamente na área.

Pretendia-se também introduzir materiais como uma balança e alguns pesos, perspetivando uma integração das áreas curriculares, nomeadamente com a inclusão da matemática na área das experiências. Porém, dada a limitação temporal para os obter, esta proposta não foi possível de desenvolver. Importa também referir que se pretendia introduzir materiais – como pedido pelas crianças –, como a água e, por proposta minha, alguns corantes e materiais flutuantes e não flutuantes. No entanto, como o grupo era composto por uma criança com NEE mais aparente e de um grau mais considerável que ainda se encontrava em adaptação ao ambiente educativo e o início da PPS II correspondeu exatamente ao início do ano letivo das crianças, pensou-se que, à data, esta proposta não seria viável, por questões de segurança. Forneiro (1998), à semelhança de outros autores mencionados anteriormente, defende que os materiais não devem corresponder a um risco para a segurança das crianças, mesmo tendo um infindável conjunto de potencialidades. Dado que a ideia seria expor o material para que as crianças o pudessem utilizar autonomamente, esta não foi possível de realizar.

A introdução dos novos materiais pressupôs a recriação desta área de atividades, perspetivando que as crianças tivessem oportunidade de interagir com novos recursos que promovessem e potenciassesem o:

---

<sup>3</sup> A experiência não correu como previsto e, passado algum tempo, o pega monstro secou, não podendo ser mantido na área das experiências.

desenvolver o espírito científico, a perguntar o que acontece e porque acontece, a descobrir porque é que os materiais se transformam, a criar, a inventar e a descobrir... Torna-se capaz de levantar hipóteses, de as testar, comparar, contrastar, verificar resultados. As observações e a manipulação permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.58).

Foi respeitada uma estratégia na introdução dos materiais que respeitava a apresentação, em grande grupo, do material a introduzir. A título de exemplo,

Mostro às crianças [as folhas e as bolotas], sendo que estas demonstram maior entusiasmo pelas bolotas. Vou passando pelas crianças sendo que estas vão explorando, observando e cheirando. De seguida, refiro que este será um novo material para a área das experiências e, conseqüentemente, poderemos observá-lo com os instrumentos de observação que temos disponíveis nessa área (excerto da nota de campo 211, Anexo 1, p.140).

Este processo foi também respeitado, aquando da introdução dos restantes materiais, sendo que, no caso da introdução dos ímanes, estes foram mostrados, mas não foram explorados anteriormente em grande grupo.

Após a introdução de cada material, foi importante observar novamente as dinâmicas criadas pelo grupo. Com a inclusão das folhas e bolotas, duas das crianças de 5 anos escolhem a área das experiências sendo que, posteriormente, este material não atraiu muitas crianças. Apesar de ser um material natural, coloco como hipótese o facto de as crianças contactarem com eles diariamente e, como tal, não sentirem tanto interesse em o explorar e observar nesta área. Em ocasiões posteriores, também foram poucas as crianças que decidiram ir explorar este material.

Contrariamente, os ímanes, como se tratavam de uma novidade e, para alguns, um material desconhecido, tiveram uma grande adesão desde o primeiro dia até ao último em que estive presente. Era frequentemente verificável que as crianças, aquando a sua chegada pelo período da manhã e antes do chamado período letivo, gostavam de explorar os ímanes, como verificável na nota de campo que se apresenta:

O G [5 anos] e o ST [4 anos] chegam e vão para as experiências. Agarram os ímanes e sentam-se na mesa grande. Pegam num íman e juntam a outro e, de seguida, afastam, repetindo o mesmo processo. De seguida, o G pega noutros ímanes que se repelam e diz-me “Catarina, estes não dão”. Questiono-o se sabe o motivo e o ST responde que “estão estragados”. O G pensa e diz que “tem vermelho e vermelho e azul e azul e eles não se colam porque têm a mesma cor” (Excerto da nota de campo 209, Anexo 1, pp. 139-140).

Importa, na dinâmica do estudo, apresentar três situações que ocorreram anteriormente ao início da investigação, nomeadamente com a introdução de novos materiais na área da casa, oferecidos pela mãe de uma das crianças do grupo. Estes materiais, por serem uma novidade e terem significado para o grupo de crianças, revelaram-se recursos do seu interesse, propiciando, numa primeira fase, uma maior adesão a esta área da sala<sup>4</sup>. Também a educadora cooperante, correspondendo à sua intencionalidade de dinamizar a área da casa, introduziu uma estrutura e materiais de loja no mesmo espaço que a área da casa, dinamizando esta área. A par dessa situação, foi novamente visível um maior interesse por parte de todo o grupo por esta área da sala.

A partir desta experimentação, na dinâmica da investigação, foi possível verificar que as crianças iam adquirindo novas aprendizagens a partir do contacto com os novos materiais. É possível verificar nas notas de campo (cf. Notas de campo, Anexo 1, p.134), várias atribuições que as crianças lhes foram dando. A título de exemplo, enumero duas delas, de forma a explicitar o pretendido:

O G [5 anos] chega a diz que também quer. O M diz que lhe empresta um. O CR atira um íman para o G, uma vez que este é uma esfera e, para esta criança, adquire a função de bola de futebol . . . o CR atira-o novamente e eu digo ao G para tentar que o íman do CR não caísse no chão, apenas utilizando o seu íman e as crianças iniciam um jogo com estas dinâmicas. O M observa-os e refere “Às vezes, o G consegue agarrar o outro íman”, à qual o AF responde “é quando está ao pé do outro. Quando o CR manda para longe, o íman não consegue apanhar o outro” (Excerto de nota de campo 211, Anexo 1, p.140).

---

<sup>4</sup> Importa referir que esta já era tida como uma das áreas mais frequentadas da sala de atividades.

Nesta nota de campo, é possível observar primeiramente a partilha entre o grupo de crianças e, seguidamente, uma aprendizagem efetuada em pequeno grupo, com a partilha de opiniões e o estabelecimento de novas aprendizagens. Consta-se também, tanto na nota apresentada como na que se segue, que as crianças, a partir de novas funções que atribuem aos materiais, chegam às aprendizagens impulsionadas por este material.

O G [5 anos] e o S [5 anos] decidem explorar os ímanes. Contudo, começam a tentar construir torres e utilizar os ímanes para adquirirem a função de carros. Fico a observar e questiono as crianças sobre o que se encontram a fazer. O S, prontamente responde “a fazer construções. Os ímanes são fixes porque podemos construir”. O G diz que os seus ímanes são carros que estão a andar. Mas como são “diferentes, são fixes. Olha, eles agarram-se quando está muito trânsito porque não podem estar juntos” (Excerto de nota de campo 217, Anexo 1, p.142).

Deste modo, constata-se que, apesar de as crianças lhes atribuírem outro significado, adquirem as aprendizagens pretendidas de igual modo, sendo que podem inclusive desenvolver outras capacidades e aprendizagens a partir do mesmo material. Hohmann e Weikart (2007) referem que as crianças elegem determinados materiais e escolhem o que realizar com eles sendo que é natural atribuírem-lhes funções não convencionais ou para as quais este não foi pensado. Contudo, verifica-se pelas notas de campo acima evidenciadas que as crianças exploram os materiais, atribuindo-lhes as funções que desejam e, do mesmo modo, potenciam as suas capacidades, de acordo com os seus interesses. Estas evidenciam também a importância de apresentar materiais diversificados e versáteis às crianças, como referem alguns autores, nomeadamente Silva et al. (2016), demonstrando a importância dos materiais na educação de infância.

Os ímanes contribuíram também para o estabelecimento de outra dinâmica nesta área da sala, que constituía uma preocupação da educadora cooperante. Esta refletia-se no registo das aprendizagens efetuadas nesse espaço da sala, sendo que a educadora considerava não existir material de registo para que este fosse realizado. Considerando que as crianças são agentes da própria aprendizagem (Silva et al., 2016), competentes e capazes de efetuar escolhas (Lino, 2014), decidi não desenvolver um material de registo para esta área e, contrariamente, fui estimulando a que as crianças fossem registando, livremente e do modo como lhes faria maior sentido, os processos e as aprendizagens

realizadas. A mesma autora defende que “a escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância” (Lino, 2014, p.138).

Hohmann e Weikart (2007) defendem que as crianças têm competências para tomar as suas próprias decisões e, quando envolvidas, partilham os processos, observações e explorações que estiveram a realizar. Do mesmo modo, o/a adulto/a deve optar por um papel de apoio (*ibidem*), como desempenhei, sendo que, após o registo gráfico das crianças, escrevia o que elas diziam e queriam que fosse registado, colocando a opinião e a voz das crianças naquele registo.

A par desse registo, foi notável que as crianças começaram a demonstrar interesse por expor e apresentar o registo das suas experiências ao restante grupo, no final de cada dia. Apesar de já ser uma dinâmica frequente na sala de atividades, as crianças costumavam querer apresentar apenas as suas construções e cantar canções.

Outro material introduzido foi uma rocha de vulcão, levada por uma das crianças do grupo para a área das experiências, refletindo um interesse desta criança. O grupo já havia demonstrado interesse por esta temática, sendo que se estaria a iniciar um projeto assente na mesma. Correspondendo este material a um interesse de alguns elementos do grupo, foi verificável um interesse pela área, mais concretamente por este material. Esta constatação reflete precisamente a afirmação de que os materiais, se corresponderem aos interesses das crianças, proporcionam um maior envolvimento e, conseqüentemente, maiores aprendizagens por parte das crianças.

Após a introdução dos materiais e o término da PPS II, foi novamente realizada uma entrevista às crianças, respeitando a mesma dinâmica efetuada anteriormente. A partir de quatro questões, pretendia-se dar novamente voz às crianças, averiguando a sua opinião acerca da área das experiências (cf. Investigação, Anexo 1, p.144). As questões colocadas foram as seguintes:

- O que pensas dos materiais introduzidos na área das experiências/ciências?
- E das experiências que realizámos?
- Após a introdução dos novos materiais, vais mais vezes para as experiências/ciências? Porquê?
- Como pensas que ficou a área das experiências/ciências após as alterações?

Globalmente, as respostas foram positivas, sendo que as crianças referiram que gostavam mais da área das experiências após as alterações. Foi também verificável que catorze crianças responderam que, a partir desse momento, escolhiam mais vezes essa área da sala, duas referiram que não, uma criança disse “mais ou menos” e uma não respondeu. A partir das respostas dadas, foi verificável que os materiais introduzidos correspondiam aos interesses das crianças o que, do meu ponto de vista, é um fator crucial para que as crianças optem com maior frequência por esta área. Com esta realidade, as crianças têm maiores oportunidades de explorarem os materiais físicos e naturais existentes na sala e realizarem novas aprendizagens a partir da sua própria ação, com o contacto com os materiais e com os outros, sejam eles outras crianças ou adultos/as.

Destaca-se o caso de uma das crianças que, na primeira entrevista tinha revelado que gostava de introduzir água na área das experiências. Constatando que isso não aconteceu, a criança, nesta entrevista, revelou o seu descontentamento por não se ter efetivado o seu pedido. É de frisar que esta criança se encontrou doente durante algum tempo em que decorreu a investigação, não participando em algumas experiências que envolveram a utilização de água. Importa retirar desta situação, a consciência que a criança tem sobre o seu papel na sala de atividades, considerando que a sua opinião também deve ser contabilizada, tendo o seu direito à participação na organização do espaço e de ver cumpridos os seus desejos e interesses.

### **3.8 Conclusões do estudo**

Apesar de algumas limitações temporais impostas pelo período em que decorreu a PPS II, que puderam ter influência nos resultados acima referidos, considera-se que foi claramente notória uma maior adesão das crianças pela área das experiências, refletindo a importância da dinamização deste espaço. Como tive oportunidade de estar presente, foram várias as observações que fui realizando durante o período da manhã, anteriormente ao período letivo, em que eram evidentes estas alterações nas escolhas das crianças. É possível afirmar, como foi sendo mencionado, que os materiais quando são ricos nas suas potencialidades e correspondem aos interesses das crianças são propícios de terem maior adesão e, conseqüentemente, terem maior impacto nas suas aprendizagens e

desenvolvimento. Deste modo, com a introdução de novos materiais na área das experiências, foi notória maior adesão das crianças a esta área.

Considera-se também crucial a participação das crianças, sendo que tiveram oportunidade de demonstrar os seus interesses e, inclusive, levar e introduzir materiais que fossem do seu interesse. Importa invocar uma situação ocorrida durante a PPS II, aquando a minha prática, em que uma estagiária do curso de nutrição ofereceu uma estufa com sementes à sala, contudo, não existiram nenhuma explicação sobre o que seria e quais os procedimentos a efetuar. As crianças acabaram por não se envolver com o material, não tendo reação nem interesse por este. Deste modo, considera-se que as crianças devem estar envolvidas em todos os processos e integradas nas dinâmicas criadas para que estas produzam os efeitos desejados e, por consequência, mais aprendizagens para as crianças. A participação é um direito e uma prática a desenvolver de forma a promover o envolvimento das crianças nas diferentes dinâmicas da sala de atividades e, como verificável no estudo, tem impacto nas suas escolhas.

Resumindo as conclusões do estudo, apresenta-se, de seguida, uma tabela final com algumas informações sintetizadas.

**Tabela 3.**

Tabela síntese conclusiva do estudo.

<b>Antes da intervenção investigativa</b>	<b>Depois da intervenção investigativa</b>
Num período de 9 dias, foram três crianças, uma vez, para a área das experiências.	Todos os dias, mais do que uma criança ia para a área das experiências.
A área tinha materiais escolhidos pela equipa.	A área passou a ter materiais escolhidos pela equipa, por mim e pelas crianças.
Seis crianças elegem a área das experiências como a área que escolhem ou gostam menos.	Catorze crianças referem ir mais vezes para a área das experiências, duas dizem não ir mais, uma refere mais ou menos e uma não responde. Dezassete crianças fazem comentários positivos sobre os materiais introduzidos e uma não responde.
As crianças não documentavam as suas aprendizagens numa folha de registo.	Algumas crianças começaram a proceder autonomamente ao registo das aprendizagens.

*Nota.* Elaboração própria.

Em suma, considera-se que o impacto da investigação foi positivo, permitindo dar voz às crianças e acarretando vários benefícios para elas, nomeadamente com a introdução de novos materiais do seu interesse, que corresponderam a novos desafios para o grupo. Reforça-se a ideia da importância de dinamizar os espaços e adequá-los de acordo com as observações e necessidades que se vão encontrando no ambiente educativo, seja ao nível do espaço, dos materiais ou do grupo. Esta é uma verificação do estudo, que concluiu que a introdução de materiais que correspondam a novidades, interesses e desafios para as crianças promovem não só novas aprendizagens como influenciam e potenciam a sua escolha para determinada área da sala.

Importa finalizar com a constatação e consciência de que a investigação desenvolvida poderia ter sido mais consistente, contudo, por limites temporais esta não foi possível. A reflexão é uma etapa e característica fundamental de uma educação de qualidade. Refletindo, persisto na ideia de que todo o espaço deveria ser organizado com as crianças do grupo, dando-lhes espaço/abertura para intervirem e dar voz aos seus interesses e opiniões. Se fosse possível, teria criado essa dinâmica na reorganização de outros espaços da sala menos utilizados. Como não foi possível, resta-me apropriar-me das experiências, construir o meu próprio conhecimento e transpô-lo futuramente nas minhas intencionalidades enquanto educadora de infância. Outra dinâmica que se pretendia criar, era dinamizar a própria identificação da área, atribuindo não só importância aos fatores estéticos e decorativos, como às potencialidades dessas tarefas, nomeadamente ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

#### **IV. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

Quando aos nove anos dizia querer ser educadora de infância, na minha inocência de criança, estava longe de imaginar o que a profissão acarreta e o quanto é simultaneamente poderosa e exigente (cf. Excerto da reflexão semanal de 16 a 20 de janeiro de 2017, Anexo 1, p. 228).

Foi precisamente, aos nove anos de idade, que proferi, para uma gravação audiovisual de um trabalho da escola, a minha intenção de, no futuro, ser educadora de

infância. A vontade foi aumentando com o decorrer dos anos, influenciada também pelas experiências de vida até ao momento. Por um lado, as vivências que experienciei, ao longo da infância, com diferentes profissionais da área da educação, foram-me apresentando ideias da profissional que queria ser; por outro, o facto de ter uma tia nesta área, que ocasionalmente me levava para o seu local de trabalho, quando eu tinha exatamente a idade de pré-escolar, influenciou a minha escolha, dado o contacto que me foi possibilitado. De acordo com Cardona (2006), as vivências pessoais de cada educador/a, nomeadamente familiares e escolares, apresentam uma influência no seu desenvolvimento profissional.

Após o ensino básico, decidi ingressar num curso profissional de Técnico de Apoio à Infância, que me permitiu adquirir um infindável leque de conhecimentos enriquecedores sobre a área da Educação de Infância, possibilitando-me também o contacto com a prática em três contextos diferentes: Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Nesse momento, o que me movia era o gosto por cuidar, ensinar e estar com crianças. Ao ingressar na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a minha visão da dimensão educativa foi aprofundada e adquiriu intencionalidades e perspetivas complementares ao que anteriormente me motivava.

À semelhança do curso profissional, também a permanência na ESELx compreendeu a aquisição de conhecimentos teóricos, bem como a prática em diferentes contextos. Deste modo, considera-se que o processo de formação implicou o incorporar de dois papéis distintos: primeiramente enquanto aluna e, seguidamente, de aluna estagiária. Enquanto aluna tive oportunidade de desenvolver aprendizagens teóricas sobre temáticas relacionadas com as dinâmicas da educação de infância, enquanto que como estagiária pude vivenciar a componente prática do que é a educação de infância.

Vasconcelos (2009) e Portugal (2009b) defendem o estágio enquanto contexto promotor de novas aprendizagens, sendo que a interação com o contexto, os/as educadores/as cooperantes e os/as orientadores/as permite um processo formativo mais rico sendo, o/a estudante, agente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Torna-se curioso encontrar similaridades entre este processo e aquele que defendo ser o melhor método de a criança se desenvolver e aprender, ou seja, a partir da interação com os/as outros/as. Também Costa e Caldeira (2015, p.124) apresentam os

contextos de estágio como espaços onde é possível uma “articulação teórico-prática, em que se . . . desenvolvam atitudes, competências e saberes específicos da prática profissional de educação de infância”. Consideram-se, assim, os contextos das práticas como ambientes promotores não só da articulação entre a teoria e a prática, como da aquisição de novos conhecimentos, a partir das experiências que são proporcionadas e das situações que se deparam. Nicolescu (citado por Vasconcelos, 2009, p.45) apresenta a prática como um “projecto transdisciplinar”, i.e., como promotor da aquisição de novos conhecimentos assentes nas diferentes áreas do saber e de novas competências que se relacionam e interligam. É neste sentido que se vão adquirindo novos conhecimentos, tal como considero que foi ocorrendo ao longo da minha formação, articulando a prática com a teoria que já sustentava, sendo estas complementares. Portugal (2009b, p.22) defende que o processo se vivencia com “a teoria elucidando a prática e a prática complexificando a teoria”, demonstrando a importância no crescimento profissional de cada educador/a.

Focalizando os dois contextos em que decorreram as práticas do Mestrado – em Creche e II –, pode considerar-se que estes permitiram não só uma articulação entre os conteúdos apreendidos ao longo da formação teórica, como uma aprendizagem mais prática das dinâmicas com grupos de crianças e contextos com características distintas. Ao longo das práticas, passei por processos díspares, mas igualmente cativantes. Se em creche, a integração e o apoderar das dinâmicas foram imediatos; em II, o desafio foi maior, também influenciado por condições externas à prática. Com isto, reflito também sobre a importância de estarmos «de corpo e alma» e disponíveis na totalidade para desempenhar um papel tão importante como é o de educador/a de infância.

Com o contacto com os/as outros/as, percecionamos diferentes práticas e identificamo-nos com algumas que poderemos querer desenvolver, permitindo uma (re)construção da nossa identidade profissional. No meu caso, foi possível verificar boas práticas nos contextos que frequentei, permitindo que aprendesse e reestruturasse aquilo que considero serem práticas educativas de qualidade. É também com a convivência com os/as outros/as que adquirimos um conjunto de competências e experiências que são importantes para o que se define ser um/a educador/a de infância (Costa & Caldeira, 2015).

Portugal (2009b) retrata a importância da experimentação e da reflexão durante o processo formativo, defendendo também a partilha e a aprendizagem conjunta. Esta foi ainda uma constante sobre a qual reflito, uma vez que gradualmente fui compreendendo e melhorando todo o processo reflexivo envolvente à prática educativa. Deste modo, pretendo debater como este processo se revelou fundamental nas minhas práticas, considerando que sem ele, a prática é menos rica e equacionada. A reflexão permite-nos questionar, debater, pensar e melhorar nas diversas dinâmicas educativas e, como tal, este é um exercício que pretendo manter ao longo de toda a minha prática profissional. Nóvoa (citado por Costa e Caldeira, 2015) e Sarmiento (2009b) defendem que importa querer ingressar na profissão, aprender saberes e conteúdos específicos da área, mas também desenvolver um processo reflexivo constante. A partilha e a aprendizagem conjunta são outras das características e dinâmicas que considero serem determinantes e que me definirão enquanto educadora de infância, conferindo a sua importância para o crescimento de cada profissional e para o melhoramento das práticas.

A ética é uma dimensão considerável na profissão, por isso não deve nem pode ser descurada. Em todas as práticas, a ética tem que estar presente e ser constante, desde o início ao fim. Bidou (citado por Sarmiento, 2009b, p.60) define os/as educadores/as de infância como “especialistas do humano”, uma vez que a sua ação provém junto dos outros e é desenvolvida para e com eles. O saber estar e o saber se relacionar incorpora muito daquilo que se define como a ética e a responsabilidade. Estrela (2010, p.67) defende que os profissionais da área da educação devem sustentar “um conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes”, uma vez que a sua prática pressupõe que esta potencie o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. Também a APEI (2011) nos apresenta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, em que define um conjunto de princípios e dinâmicas que devem ser levadas em atenção por todos/as educadores/as, independentemente de estes terem (ou não) perspetivas pedagógicas distintas. Importa também mencionar que a ética não deve ser tida em conta apenas no trabalho direto com as crianças, mas também perante a instituição, a equipa educativa, as famílias das crianças e restante comunidade (Estrela, 2010; APEI, 2011).

Em suma, considera-se que a construção e reconstrução da identidade profissional de cada educador/a de infância se realiza por meio pessoal e social, i.e., acarreta consigo

as suas características pessoais, contudo, é influenciada pela interação com os outros (Costa & Caldeira, 2015; Sarmiento, 2009b). Assim, defende-se que cada educador/a se diferencia dos demais, sendo que se apresentam similaridades, neste caso, pelo menos, a partilha da mesma profissão. Contudo, existe uma identidade em cada profissional que os distingue dos restantes. Também eu detenho perspetivas comuns com os/as restantes profissionais da área. Porém, a minha identidade permite-me ter um conjunto de características, práticas e experiências que me diferenciam dos demais. Sarmiento (2009b) defende que apesar de alguns/mas profissionais se identificarem com os/as restantes, todos/as eles/as apresentam individualidades que os/as diferenciam.

A Educação de Infância é uma profissão que acarreta uma multiplicidade de tarefas e papéis, sendo que a definição de educador/a deveria incluir todas as restantes profissões, uma vez que este/a é simultaneamente cuidador, artista, cientista, enfermeiro, entre outros. Todavia, é também isso que me apaixona por esta profissão. Poder proporcionar oportunidades às crianças e ser impulsionadora do seu desenvolvimento e aprendizagens é gratificante e, apesar de nem sempre se reconhecer a importância desta profissão, verificar as novas conquistas das crianças é o melhor agradecimento que poderei ter.

Cardona (2006) defende que as etapas essenciais no processo de (re)construção da identidade de cada profissional são a formação e a entrada na profissão. Terminada a primeira etapa, resta-me “esperar” que a segunda se inicie brevemente, perspetivando uma continuidade na (re)construção da minha identidade, bem como dos meus saberes e práticas pedagógicas. Cabe a cada educador/a querer continuar a crescer, a aprender e a desenvolver-se enquanto pessoa e profissional. Da minha parte, só posso prever o desejo de querer saber e aprender mais, o querer partilhar e o querer melhorar constantemente.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da elaboração deste relatório, importa frisar a importância da parte prática para a formação e aprendizagem de cada estudante. Como referido anteriormente, este não foi o meu primeiro contacto com a valência de JI, uma vez que realizei um estágio de auxiliar de ação educativa numa sala de 4 anos e um estágio no âmbito da licenciatura numa sala heterogénea de JI. A par disso, consideram-se todas as vivências como pertinentes, únicas e ricas em aprendizagens. O contacto com diferentes contextos e diferentes profissionais permite-nos enriquecer, com as partilhas, observações e experiências que são proporcionadas.

Particularmente, este contexto trouxe-me vivências bastante distintas das anteriores, nomeadamente pela influência do meio. Se nas outras práticas as instituições se situavam na cidade, na PPS II o contexto era numa aldeia. Muitos profissionais e a sociedade em geral, por vezes, podem pensar que numa aldeia existe mais pobreza e menos formação e habilitações. Em alguns casos pode até ser verídico, porém, não é uma generalidade. Importa salientar que as experiências e o contacto que este nos potencia são enriquecedores. As particulares deste contexto e deste meio permitiram-me vivenciar uma relação e ambiente familiar entre JI/escola-famílias-comunidade. As oportunidades das saídas ao exterior que este contexto proporcionou, permitiram-se compreender também a importância do contacto das crianças com o meio natural<sup>5</sup> e com a comunidade, sendo esta uma constante nas ações tanto do pré-escolar como do 1.º ciclo. Outra experiência bastante positiva foi verificar como é possível desenvolver iniciativas em que se fomente a articulação entre estes dois níveis educativos.

Contrariamente ao ocorrido na PPS I, o contexto de JI (PPS II) só tinha uma sala de atividades e, conseqüentemente, um lugar de estágio, sendo que fui a única estagiária da instituição. Apesar de na PPS I não conhecer anteriormente a colega estagiária e esta ter, posteriormente, desistido, a partilha inicial e entreajuda revelou uma grande importância na nossa integração conjunta na instituição. Contudo, considera-se que, apesar desta nova experiência ter suprimido a partilha (no contexto) com outra colega estagiária, possibilitou que me confrontasse e tentasse ultrapassar algumas fragilidades

---

<sup>5</sup> O estabelecimento situa-se rodeado de campo e com algumas povoações.

características da minha personalidade, nomeadamente, o receio de errar, de incomodar e interferir e de me sobrepor aos e perante os demais.

De acordo com Cardona (2006), as experiências que são proporcionadas pelas práticas e pela formação inicial contribuem para uma “auto e hetero-formação” (p.39). É também a partir destas vivências que um/a educador/a se vai formando e definindo a sua identidade e ação. No contacto com os contextos e com os/as outros/as acabam por observar-se e definir-se as nossas próprias intencionalidades. Ao longo do relatório é evidente que as intenções de um/a educador/a devem ser definidas de acordo com o grupo e contexto que se encontra. No entanto, existem intenções e princípios intrínsecos à nossa prática. Pode afirmar-se que o apresentado ao longo do documento respeita e corresponde à minha visão de uma educação de qualidade. É também neste sentido que importa (re)afirmar a importância da reflexão em todo o processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, com base na observação, na reflexão e na perspectiva de uma educação de qualidade conferiu-se, como apresentado, a dinamização de uma área da sala – a área das experiências –, compreendendo a importância do (re)ajuste e (re)organização do ambiente educativo e da participação das crianças neste processo, sendo uma mais valia não só para o grupo como para a restante comunidade educativa.

Em suma, o presente relatório é, juntamente com o portefólio desenvolvido ao longo da prática, reflexo de (algumas) vivências e aprendizagens que o contexto me proporcionou. Sendo o produto final desta prática, espera-se que espelhe essas aprendizagens e a minha visão enquanto futura educadora de infância.

É também enquanto futura educadora de infância que ambiciono que existam mudanças na educação, nomeadamente pelas entidades públicas superiores, com o maior reconhecimento da profissão, a diminuição de crianças por sala de forma a existir um apoio mais individualizado, bem como de uma evidente valorização da educação dos 0 aos 3 anos. Sarmiento (2009b, p.51) defende que “o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser”. É com base nos quatro pilares definidos pela autora que pretendo continuar a crescer e desenvolver a minha ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (2009). *Aprender e ensinar na educação infantil* (C. M. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: ArtMed (Obra original publicada em 1999).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Santarém: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia de auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* (Dissertação de mestrado, Instituição de Educação da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/28865>.

- Esteves, C. (2014). Entrevistar crianças/jovens: relato de uma experiência em contexto hospitalar. *Saber & Educar*, 19, 96-105.
- Estrela, T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, M. (2010). “-Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.) (pp. 229-282). Porto Alegre: ArtMed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 137-154.
- Maura, N. A. (2008). Organização e estratégias educativas. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 339-352). Porto Alegre: ArtMed (Obra originalmente publicada em 2004).

- Máximo, Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do “projeto infância”. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.) (pp. 141-170). Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspectiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (1.<sup>a</sup>ed.) (pp.305-319). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2009b, junho). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra*, 1, 9-24.
- Raizer, C. & Souza, N. (2012). O portfólio sob o olhar da criança. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (1.ªed.) (pp.320-332). Viseu: Psicosoma.
- Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). Meios e recursos na escola. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 353-362). Porto Alegre: ArtMed (Obra originalmente publicada em 2004).
- Sarmento, T. (2009a). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmento (org.), F. I. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.43-68). Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (2009b). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In. I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2007, jul/dez). “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

- Tomaz, J. (2012). A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de educação infantil. In C. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 101-116). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultada em <https://tinyurl.com/zjq3scp>.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad.) (pp. 49-62). Porto Alegre: ArtMed.

#### **Documentos reguladores da instituição:**

- Plano de Atividades de Turma, PAT (2016). Loures.
- Projeto Educativo do Agrupamento, PEA (2014). Loures.

#### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A.  
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – 1.ª série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho normativo 7-B/2015 de 7 de maio. Diário da República n.º 88 – 1.ª série.  
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237 – I série. Assembleia da República, Lisboa.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1. Portefólio da prática em jardim de infância**

Anexo em CD.