

A APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PELAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Alexandra da Silva Gonçalves

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

A APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PELAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Alexandra da Silva Gonçalves

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

Orientadora: Professora Manuela Rosa

AGRADECIMENTOS

Para começar gostaria de agradecer às duas educadoras cooperantes e às respetivas equipas educativas, que acompanharam o meu percurso académico no âmbito das Práticas Profissionais Supervisionadas em Creche e em Jardim de Infância.

Obrigada Lena, pelo teu apoio, compreensão e dedicação para proporcionar-me todas as condições para concretizar um estágio em pleno.

Filomena, muito obrigada pela sua ajuda e por me ter apoiado em todos os instantes da minha prática. As nossas conversas ajudaram-me a crescer e a melhorar, de uma forma transversal, a minha ação interventiva. O meu percurso académico ficou mais rico e “iluminado” com a sua presença e com a partilha das suas experiências e valores profissionais. A sua dedicação às crianças é uma inspiração. Muito obrigada.

Às crianças, da Creche e do Jardim de Infância, deixo o meu profundo obrigado pela forma como me receberam e como me ensinaram a ser uma melhor pessoa e profissional. Obrigada pelo vosso carinho e por partilharem comigo as vossas brincadeiras, interesses e curiosidades. A minha prática não faria sentido, sem os vossos sorrisos, abraços e conversas.

Obrigada às famílias dos grupos de crianças que nunca me negaram qualquer pedido e das quais sempre recebi palavras de incentivo.

À minha supervisora, Prof.^a Manuela Duarte Rosa, muito obrigada pela sua orientação, carinho e apoio incondicional. A Professora foi uma grande ajuda nesta etapa. Foi incansável em ajudar-me a manter-me focada nestes últimos meses. Obrigada por acreditar em mim e por enaltecer algumas competências que eu própria não conseguia acreditar que tinha. A partilha das suas experiências e saberes conduziram-me a ações reflexivas que irei guardar para sempre. A sua dedicação como Professora é uma fonte de inspiração.

Aos/às professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa, que ao longo de quase quatro anos tiveram sempre uma palavra a dizer, que me orientaram e conduziram para o sucesso.

Minha querida Flávia obrigada pela tua boa disposição, pela tua franqueza e disponibilidade em ajudar-me e incentivar-me constantemente.

Rita e Inês agradeço-vos profundamente o vosso apoio incondicional: Obrigada pela entreajuda, pelos fins de semana rodeadas de livros em que o desespero e a vontade de desistir pareciam falar mais alto e pelas conversas infinitas com muitas gargalhas e lágrimas à mistura. As reflexões e as introspeções a três foram uma mais-valia, não só para melhorar a minha prática mas também para me enriquecer como pessoa e futura educadora-de-infância.

À Sandra e à Filipa, obrigada por ouvirem os meus desabafos, por me apoiarem e por me ajudarem a ver sempre o lado positivo.

Aos meus pais, irmãos e cunhados, agradeço por compreenderem a minha ausência e por me fazerem sentir melhor quando me dizem que já estou na reta final. Aos meus sobrinhos Gustavo e António só posso dizer que, em breve, irei cumprir todas as promessas de vos levar a passear com mais frequência e de ser uma tia mais presente.

Obrigada Vitória, minha companheira de estágio em jardim de infância, pelas conversas, pelas trocas de ideias e pelos incentivos constantes. A minha prática ficou mais rica pelo trabalho conjunto que desenvolvemos.

Ao Rui e à Marta, por me incentivarem a divertir e lembrarem-me que tudo na vida é possível de harmonizar e concretizar.

Por fim deixo aqui o meu profundo agradecimento ao Guilherme, por estar ao meu lado há muito anos e por não me deixar desistir nos momentos de fraqueza. Por compreender e aceitar as minhas ausências e por me dizer que irá sempre esperar por mim.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo explicitar o percurso realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada, em contexto pré-escolar, no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Nos capítulos que se seguem é possível compreender de que forma a caracterização do contexto e ambiente educativo, foram essenciais para sustentar a operacionalização das intencionalidades da ação interventiva, como da metodologia de investigação, realizada com base nos pressupostos da investigação-ação.

Esta investigação incide sobre a forma como as crianças se apropriam do espaço educativo, tendo sido iniciada no contexto de creche e prosseguida no âmbito do jardim de infância, com maior relevância. Este processo foi sustentado não só por um enquadramento teórico adequado e pertinente, como por estratégias de intervenção e discussão dos respetivos resultados.

Por fim, é apresentado o enquadramento e construção não só da minha identidade profissional como da própria edificação da profissionalidade inerente ao/à educador(a) de infância.

Palavras-chave: Educação de Infância; Ação Interventiva; Espaço Educativo; Identidade Profissional;

ABSTRACT

This report aims to clarify the course carried out during the Supervised Professional Practice, in a pre-school context, within the framework of Master's Program in Pre-School Education at Escola Superior de Educação de Lisboa .

In the chapters that follow, it is possible to understand how the characterization of the context and educational environment were essential to support the interventions of the operational intentions, as well as the research methodology, based on the presupposition of its action.

This research focuses on the way children appropriate in the education space, having started in the context of day-care and pursued in kindergarten, with greater relevance. This process was sustained not only by an adequate and relevant theoretical framework, but also by intervention strategies and discussion of the respective results.

Finally, it is presented the framework and construction not only of my professional identity but also of the inherent professionalism of the childhood educator.

Keywords: Childhood education; Intervention; Educational space; Professional identity;

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	3
2.1. O meio e o contexto socioeconómico.....	3
2.2. A equipa educativa.....	5
2.3. As famílias das crianças.....	6
2.4. As crianças.....	7
2.5. O ambiente educativo.....	8
3. AS INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	13
3.1. Com as crianças.....	13
3.2. Com a equipa educativa.....	21
3.3. Com as famílias.....	23
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	25
4.1. Identificação da problemática.....	25
4.2. Quadro metodológico e roteiro ético.....	26
4.3. Referencial teórico da investigação.....	29
4.4. Estratégias de intervenção.....	33
4.5. Apresentação e discussão de resultados.....	37
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	54
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Número total de crianças do grupo e respetivas percentagens considerando o género e a idade.....	38
Tabela 2 Informação sobre as crianças participantes na investigação, relativamente ao género e à idade.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AO	Assistente Operacional
EB1	Escola Básica Integrada
EI	Educadora de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação de Infância
PEE	Projeto Educativo de Escola
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPS II	Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância
RSI	Rendimento Social de Inserção
TEIPE	Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório é o culminar de um percurso académico, enriquecido pelos planos de estudos da Licenciatura em Educação Básica e pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), incluindo também o processo de aprendizagem realizado com base nas Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS), no contexto de creche e no contexto de jardim de infância (JI).

Maioritariamente este relatório incide sobre a PPS II (Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância) ainda que hajam algumas referências à intervenção concretizada em creche, efetuada entre fevereiro e maio de 2016.

Este trabalho encontra-se estruturado com o objetivo de orientar o/a leitor(a), dando a conhecer inicialmente o meio, o contexto socioeconómico, a equipa educativa, as famílias, as crianças e o ambiente educativo onde decorreu a PPS no contexto de JI, entre setembro de 2016 e janeiro de 2017.

No capítulo seguinte é possível conferir quais as intenções delineadas para a ação interventiva, baseadas na caracterização do contexto. Neste capítulo é apresentada também uma análise reflexiva da ação interventiva, sustentada não só pela explicitação de todo o processo de intervenção, como pela avaliação das intencionalidades que estabeleci com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, através da concretização de estratégias adequadas. Neste ponto também é enfatizado o portefólio realizado com uma criança, a forma como foi elaborado, organizado e avaliado.

Posteriormente, é explicitada a emergência da problemática de uma investigação, baseada nos pressupostos da metodologia de investigação-ação, no âmbito de creche e de que forma foi dada continuidade à mesma pesquisa no contexto de JI. Esta investigação incide sobre a apropriação e conceções que as crianças têm dos espaços no contexto escolar. Para além disso, é referido não só o quadro metodológico como o roteiro ético adotado, concedendo a este estudo um estatuto válido e coerente sustentado por Coutinho et al. (2009), Máximo-Esteves (2008), Tomás (2011), Bento (2012), Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (2005) e APEI (2011). Por fim, é apresentada uma revisão de literatura, sobre o tema visado e respetiva apresentação e discussão de resultados da investigação realizada.

Para concluir, é apresentada uma reflexão final de todo o percurso interventivo e acadêmico realizado, de que forma enriqueceu a minha identidade profissional e como contribuiu para a estruturação da minha ação pedagógica em ambas as valências. É também referido a importância e o contributo que todos/as os/as envolvidos/as tiveram na construção da minha profissionalidade.

A elaboração de um portefólio (Anexo A, p.56) em simultâneo com a concretização da PPS II, revelou-se um recurso muito importante que permitiu sustentar, justificar e espelhar a minha ação interventiva. Desta forma, este recurso é evocado frequentemente neste documento, como forma de demonstrar evidências da prática e da minha intervenção.

Através deste relatório é possível acompanhar o processo vivido na ação interventiva em JI, como foi realizada a aquisição e consolidação de novos saberes significativos, de que forma foi dirigida a investigação, a que me propus e como esta se revelou impulsionadora de modificações na prática pedagógica.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

O conhecimento e a caracterização do contexto, do meio e de todos os elementos envolvidos na PPS II, é o ponto de partida para estruturar uma prática interventiva adequada e desafiante o suficiente para que todos possam desenvolver novas competências, realizar aprendizagens significativas e viver e conviver num ambiente rico e estimulante. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a recolha, a organização e a análise destas informações “constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (p. 14) da ação interventiva e de todas as suas estratégias.

De seguida são apresentadas as caracterizações de todos os elementos envolvidos na PPS II.

2.1. O meio e o contexto socioeconómico

O estabelecimento de educação onde decorreu a PPS II localiza-se no distrito de Lisboa, mais precisamente no concelho de Oeiras. Este estabelecimento está integrado num agrupamento de escolas (AE), da rede pública, denominado de AECP. Este agrupamento é constituído por três estabelecimentos de educação e ensino: uma escola básica com 1.º, 2.º, 3.º ciclos e cursos profissionais e sede do agrupamento; uma escola básica com 1.º ciclo e JI (EB1/JI); e um estabelecimento somente com a valência de JI.

A área circundante do estabelecimento da PPS II é constituída principalmente por bairros habitacionais onde existem pequenos focos de comércio (cafés, restaurantes, mercearia, entre outros), pequenos jardins, um pavilhão gimnodesportivo, uma piscina municipal, uma creche e JI (pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Oeiras) e algumas entidades de apoio à comunidade (ludoteca, projeto família, entre outros).

De acordo com um documento regulador do agrupamento em vigor no momento da realização desta caracterização, denominado de Projeto Educativo de Escola (Agrupamento de Escolas C. P., 2012), foram tomadas algumas medidas de forma a apoiar a população circundante dos três estabelecimentos. Estas medidas

visavam a promoção do sucesso escolar das crianças em risco de exclusão social e escolar, provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos. Desta forma, o agrupamento foi inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), sustentado pelo Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de outubro e pelo Despacho Normativo nº20/2012 de 3 de outubro.

A maioria das crianças que frequentam o AECP é oriunda dos bairros municipais (habitações sociais) circundantes aos três estabelecimentos. Estes bairros foram construídos com o intuito de realojar a população que ocupou clandestinamente diversas áreas do concelho de Oeiras. Este objetivo tornou-se uma das prioridades da Câmara Municipal de Oeiras no princípio da década de 2000, acabando por se concretizar uns anos mais tarde com a erradicação de todas as habitações ilegais no concelho. A população que habita neste bairro, de acordo com o PEE (2012), tem baixas qualificações académicas e fracos rendimentos, subsistindo muitas famílias a usufruir do Rendimento Social de Inserção (RSI).

A maioria da comunidade envolvente é de raça africana e de etnia cigana assim, a população escolar do AECP também se centra nestes grupos culturais, havendo uma minoria caucasiana. De acordo com o PEE (2012), as condições familiares destas crianças e jovens são muito frágeis e existe uma grande disparidade ao nível cultural, sendo necessário um acompanhamento rigoroso por parte dos três estabelecimentos. Este acompanhamento vai desde um reforço alimentar diário até à mediação de conflitos e acompanhamento psicológico, passando por estratégias articuladas entre as três escolas para combater o insucesso escolar, a indisciplina e a violência.

Através da entrevista realizada à responsável do estabelecimento AVL (Anexo A – Secção 2, p. 69), foi possível compreender algumas características do agrupamento. Nomeadamente, é na escola sede que se encontra a diretora do AE bem como três adjuntas, uma direcionada para apoiar diretamente a própria diretora, outra responsável pela organização do 2.º e o 3.º ciclos e uma terceira pessoa responsável pela educação pré-escolar e pelo 1.º ciclo. Este terceiro elemento, visto ser responsável por valências que existem fora da escola sede, semanalmente visita os restantes estabelecimentos ou quando lhe for solicitado. Os dois estabelecimentos deste agrupamento, com a valência de JI, não cumprem o número mínimo de crianças, para existir efetivamente o cargo de coordenação. No entanto, há um

docente escolhido para desempenhar tais funções, denominando-se de interlocutora para com a direção.

No estabelecimento onde decorreu a PPS II existe uma turma do 1.º ano, uma turma do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano. Para além do 1.º ciclo há duas salas de atividades que correspondem ao JI. A escola está organizada em dois edifícios, um mais antigo onde estão localizadas cinco salas do 1.º ciclo e um edifício mais recente onde estão localizadas duas salas de JI e uma turma do 1.º ciclo, existe ainda o refeitório, o ginásio/sala polivalente, a biblioteca, uma sala para expressão dramática e uma sala para reuniões/formação. Estes espaços são utilizados pelos docentes e pelas crianças da instituição com diversas intencionalidades e também de forma a usufruir dos recursos ali existentes.

2.2. A equipa educativa

A equipa educativa do JI da instituição é constituída por duas educadoras de infância (EI) e por três assistentes operacionais (AO), sendo que duas estão destacadas para as salas pré-A e pré-B e a terceira assistente dá apoio a ambas as salas nos momentos de pausa/almoço das outras duas AO, nos momentos de higiene das crianças e apoia diversos projetos das duas salas. Para além do apoio às salas de atividades, as três AO garantem a limpeza e manutenção dos espaços do JI e vigiam os intervalos e os momentos no refeitório.

As duas educadoras de infância entram às 9h e saem às 15.30h. Apesar de as crianças saírem às 15h, as educadoras utilizam a última meia hora para cumprimento de tarefas, preparação de atividades, etc. Através de notas de campo (Anexo A – Secção 7, p.93) e conversas informais foi possível constatar a articulação entre as duas educadoras com o objetivo de planificar as atividades, algumas delas realizadas em conjunto, delinear estratégias de intervenção e avaliar as atividades realizadas.

No que diz respeito à sala de atividades da PPS II, a equipa educativa é bastante dinâmica e trabalha sistematicamente em conjunto, em prol das crianças. Existe constantemente conversas e troca de informações sobre o trabalho realizado na sala e sobre as crianças, contribuindo para a existência de um ambiente calmo, coerente, rico e estimulante para as crianças realizarem as suas aprendizagens.

O corpo docente do 1.º ciclo é constituído por seis professoras titulares e uma professora direcionada para dar apoio a alguns/mas alunos/as designados/as pelas

professoras. Ao longo da PPS II foi possível constatar a articulação entre os grupos do pré-escolar e as turmas de 1.º ciclo através de diferentes estratégias, com o objetivo de promover condições para a aquisição de novas competências e saberes pelas crianças. Foi possível presenciar e participar nas assembleias de escola, com todas as crianças e respetivos/as docentes, na qual foram debatidos diversos assuntos e apresentadas algumas dramatizações, canções e danças. O grupo de crianças da PPS II também concretizou momentos articulados com uma turma do 2.º ano e uma turma do 4.º ano. O trabalho conjunto foi concretizado através da exploração de diversos temas, conversas em grande grupo, entre outros.

2.3. As famílias das crianças

Relativamente à caracterização das famílias das crianças da sala de atividades, onde decorreu a PPS II, esta foi baseada nas informações contidas na ficha de identificação de cada criança, preenchida pelas famílias. Assim, para recolher, analisar e fazer o tratamento de dados considereei adequado organizar a informação numa tabela (Anexo A – Secção 4, p.82). É também importante referir que a informação recolhida foi escassa devido à ausência de dados nessas mesmas fichas.

Das vinte e três famílias somente sete mães e seis pais responderam relativamente à sua idade, sendo o intervalo de idades entre os vinte e três e os quarenta anos e entre os vinte e cinco e os quarenta anos, respetivamente.

A nacionalidade portuguesa é a mais comum. Entre as vinte e uma mães que responderam uma é cabo-verdiana, uma é guineense e as restantes, dezanove, são portuguesas. No caso dos pais, dos vinte que responderam, um é cabo-verdiano, um é guineense, um é são-tomense e os restantes, dezassete, são portugueses.

Ao nível das habilitações académicas, como se pode verificar pela informação recolhida (Anexo A – Secção 4, p.82), houve catorze respostas tanto dos pais como das mães. Assim, foi possível depreender que, ao nível das habilitações académicas, existe um grande equilíbrio entre as mães e os pais, sendo o 3.º ciclo aquele que teve mais elementos a concluí-lo.

2.4. As crianças

No início do ano letivo, o grupo era constituído por vinte e quatro crianças contudo, houve uma desistência tendo passado para vinte e três crianças. Destas vinte e três crianças, oito são raparigas e quinze são rapazes, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Deste grupo de vinte e três crianças, dezoito frequentaram o JI no ano letivo anterior e pertenciam ao mesmo grupo, da responsabilidade da educadora cooperante, as restantes cinco frequentam o estabelecimento pela primeira vez. No mês de dezembro e no mês de janeiro entraram duas crianças, uma rapariga com cinco anos e um rapaz com três anos, respetivamente. Estas informações foram recolhidas e organizadas no portefólio da PPS II (Anexo A – Secção 5, p. 87).

De acordo com a educadora cooperante, este grupo de crianças é um grupo com grande potencial ao nível da aquisição de novas aprendizagens, precisando de ser constantemente motivado e estimulado para tal. As suas intencionalidades, para o grupo de crianças, incidem sobre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), tendo em consideração as dificuldades, potencialidades, interesses e necessidades de cada criança especificamente e do grupo de uma forma geral.

Ao nível da comunicação oral, o grupo não demonstra ter dificuldades na apropriação da linguagem, no entanto um pequeno grupo de crianças evidencia alguns problemas ao nível da dicção de palavras, mas nunca deixando de comunicar com os adultos e com as restantes crianças. Deste pequeno grupo, duas crianças apresentam também dificuldades ao nível da construção de frases, demonstrando mais inibição ao comunicar entre pares e com adultos.

As competências sociais que o grupo demonstra são caracterizadas pela facilidade em comunicar, de forma verbal ou não verbal, das crianças entre si e entre adulto-criança. Esta facilidade de comunicação é visível nos momentos de interação/brincadeira entre pares, em que as crianças conversam entre si manifestando as suas opiniões, interesses e vontades. Nos diálogos/interações com os adultos também demonstram a capacidade de recorrer às suas competências linguísticas, entre outras, para explicitar as suas ideias, pensamentos, etc. As crianças que apresentam mais dificuldades em utilizar a linguagem oral para comunicar,

tendem a recorrer a palavras isoladas, para explicitar as suas intenções, ou então recorrem à expressão corporal para o fazer.

Outra das características mais evidentes, neste grupo de crianças, é o facto de estarem habituadas a momentos de grande e pequeno grupo, para além de algumas situações a pares (realização de jogos, etc). Contudo, apesar de conhecerem e reconhecerem as regras e condições da convivência democrática, é possível destacar algumas dificuldades comuns: conseguir esperar pela sua vez; ouvir e respeitar a opinião de terceiros; cooperar entre si para concretizar um objetivo comum.

Por fim, outro aspeto importante de salientar é a fragilidade que as crianças têm no reconhecimento de si como responsáveis pelas suas próprias aprendizagens. Apesar de demonstrarem serem capazes de recorrer a aprendizagens anteriores para adquirirem novas competências, considero que existe uma dependência do adulto para concretizar novas conquistas. É possível constatar em algumas crianças, a articulação da segurança, da confiança, da autonomia e da independência em prol do seu próprio desenvolvimento no entanto, considero que esta estrutura ainda se encontra um pouco fragilizada.

2.5. O ambiente educativo

A organização do ambiente educativo, do contexto da PPS II, é gerida através da articulação das três dimensões consideradas por Silva et al. (2016): o tempo, o espaço e o grupo de crianças.

O tempo educativo é uma dimensão que engloba a sucessão de acontecimentos diários na rotina do grupo de crianças, tendo uma estrutura flexível e adequada ao grupo em questão.

O tempo educativo do JI, onde decorre a PPS, está organizado em articulação com o 1.º ciclo, ao nível das refeições, dos intervalos e de atividades realizadas em conjunto. Esta articulação contribui para que o grupo compreenda que apesar do 1.º ciclo ter outras exigências ao nível curricular, é possível terem momentos em conjunto nos quais podem brincar, trocar ideias, partilhar e expor informações, tal como acontece na assembleia de escola, por exemplo. De acordo com Silva et al. (2016) o tempo educativo deve basear-se numa rotina com a devida intencionalidade pedagógica “planeada pelo/a educador/a” (p. 27) e conhecida da criança, tornando possível não só prever como antecipar a sucessão de acontecimentos.

Estes acontecimentos são os momentos chave que definem a rotina do grupo, tal como: o acolhimento; a concretização de algumas tarefas diárias (realizadas pelo/a ajudante do dia consoante uma determinada rotatividade) como a contagem das crianças presentes e registo das condições meteorológicas; os momentos de refeição; os tempo de intervalo, passados no recreio e comuns ao 1.º ciclo; os momentos em grande grupo, a pares ou individualmente; e por fim, o tempo dedicado à realização de propostas, intencionalmente estruturadas, pela educadora cooperante. De uma forma transversal, através da rotina, as crianças vão se apercebendo da sucessão de momentos e o que podem fazer em cada um deles. A segurança e confiança que a previsibilidade da rotina transmite, permite às crianças dar “mais atenção e energia exclusivamente na aprendizagem de novas aptidões” (Almeida et al., 2011, p. 84).

No entanto, estas rotinas não são totalmente estáticas, pois o mais importante é que façam sentido às crianças para que, com os seus diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, consigam dar significado às suas conquistas através do brincar, do explorar, do experimentar, do socializar, etc (Silva et al., 2016). Almeida et al. (2011) dão destaque às relações sociais que são fomentadas nestes momentos, pois ao longo da rotina as crianças interagem entre si melhorando e/ou aprendendo novas competências ao nível da linguagem oral, por exemplo, da vida em grupo, etc.

Relativamente ao espaço educativo, é preciso compreender e assumir que os recursos, os materiais e os equipamentos existentes têm um grande impacto nas aprendizagens das crianças e no desenvolvimento do seu bem-estar (Silva et al., 2016). No caso do contexto da PPS II foi possível verificar que o espaço educativo não se restringe à sala de atividades. Conforme algumas notas de campo evidenciam, existem outros espaços que são utilizados pelo grupo, quer sozinho quer em conjunto com a sala A (pré-escolar) e/ou com as turmas do 1.º ciclo.

O espaço exterior, para além de ser ocupado nos momentos do intervalo, também é utilizado para a dinamização de algumas atividades: digitinta, jardinagem (Nota de Campo Nº 7, 6 de outubro de 2016, recreio) e manipulação de plasticina, entre outras:

O grupo é encaminhado para o recreio e a educadora F começa a mostrar os objetos e utensílios que tem dentro de um saco e pede para as crianças os identificarem: colheres, pás, vasos, terra (p. 116).

Outro dos espaços utilizados é o *hall* dos cabides em atividades em grande ou pequeno grupo ou como opção para quem escolhe brincar com determinados jogos.

O ginásio/sala polivalente é utilizado para as sessões de motricidade (Nota de Campo Nº 6, 4 de outubro de 2016, corredor), para a realização das assembleias de escola (todas as turmas e as duas salas de JI participam), para as atividades de articulação entre turmas e outros momentos definidos pela educadora cooperante:

Após regressarem do recreio as crianças fazem um comboio junto à porta do ginásio. Visto ser eu a dirigir a sessão de motricidade peço para o grupo se sentar nos bancos para poder explicar o que se vai passar (p. 112).

A biblioteca da escola para além de ter uma panóplia de livros disponíveis para as crianças consultarem, também tem uma zona, com sofás e almofadas, na qual se realizam momentos de animação de histórias, teatro e leitura de contos.

Outras áreas que também são importantes de destacar são os corredores da escola. Nestes corredores estão alguns dos trabalhos realizados pelas crianças (pinturas e desenhos), um placard onde é possível escrever, tanto as crianças como o pessoal docente e não docente, o que gostam, não gostam e sugestões (esta informação é recolhida e posteriormente exposta nas assembleias de escola) e um mapa do ano letivo no qual se apresenta os aniversários das crianças do pré-escolar (Nota de Campo Nº 8, 6 de outubro de 2016, corredor):

Vamos até ao corredor ver o mapa dos aniversários do jardim de infância e decide-se em grupo de que forma se pode ilustrar o mês de outubro, tendo em conta que o espaço é pouco (p. 116).

Para terminar, a sala de atividades está organizada por áreas: a biblioteca, a casa, a garagem, o escritório, o cavalete, o computador, a plasticina, o tapete e o piano. Todos os jogos sejam puzzles, lotos, legos ou de outro tipo, estão arrumados em três zonas distintas conforme as suas características. Estes podem ser concretizados no chão ou nas mesas, conforme a gestão e organização do grupo. Para além disso existe um armário de apoio com diversos materiais usados constantemente tal como as canetas, lápis, tesouras, cola, etc.

Todos estes materiais e a forma como estão dispostos e organizados na sala de atividades, por áreas (Nota de Campo Nº 7, 6 de outubro de 2016, sala de atividades) e ao alcance das crianças, permitem a sua utilização de forma autónoma:

A educadora começa a perguntar às crianças, uma a uma, sobre o que querem brincar e direciona-as para as áreas escolhidas. Em simultâneo, no exterior,

quatro crianças fazem a digitinta apoiadas por mim e pela P. Quando estas crianças terminam trocam com outras que ficaram na sala (p. 116).

A diversidade e a sua organização têm como intencionalidade promover não só a apropriação do espaço, como também dar resposta às características das crianças (potencialidades, dificuldades, interesses, curiosidades e necessidades). Tal como Silva et al. (2016) referem “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento, da independência e da autonomia da criança e do grupo” (p. 26).

As paredes da sala têm painéis para a exposição de trabalhos e a parede mais próxima do tapete, onde a educadora se reúne com as crianças, tem alguns instrumentos (Anexo A – Secção 3 – Figura 9 a 14, p. 79) que fazem parte das tarefas do/a ajudante do dia. Segundo Silva et al. (2016), a utilização e organização destes espaços é uma forma de partilhar, comunicar e dar visibilidade ao que as crianças produzem e realizam.

Estes instrumentos incluem: a identificação do/a ajudante, substituído diariamente através de cartões com o nome de cada criança, um mapa do tempo, atualizado diariamente, uma listagem dos dias do mês, um mapa de presenças preenchido pelas próprias crianças auxiliadas por um adulto e uma película que substitui um quadro de ardósia que a educadora utiliza constantemente com as crianças. Segundo Folque (2014), estes recursos são “mediadores do processo de aprendizagem” (p. 952) das crianças, tornando-se indispensáveis na ação interventiva do/a educador(a).

A organização do grupo de crianças é estruturada pela educadora cooperante em função das especificidades do grupo. Por exemplo, os momentos realizados em grande grupo são uma forma de incitar a interação social entre todos: criança-criança e adulto-criança. Para tal, a educadora estimula a entreaajuda entre pares, se uma criança não consegue concretizar algum objetivo, chama outra para a ajudar. Aliás, o facto de se tratar de um grupo heterogéneo (entre os três e os cinco anos) “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24). A participação das crianças é constante, a sua opinião e ideias são tidas em consideração e existem decisões que são tomadas em conjunto (Nota de Campo Nº 7, 6 de outubro de 2016, sala de atividades B):

As crianças combinaram onde guardar os vasos e foram para a sala escolher um livro para ver (p. 116).

Nos momentos em grupo, são várias as aprendizagens que as crianças fazem: promoção do respeito por terceiros, sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, etc (Silva et al., 2016).

Assim, é possível constatar que o ambiente educativo está organizado de forma a promover as aprendizagens das crianças de uma forma global e transversal a todas as áreas de conteúdos. É notório o esforço realizado pela educadora cooperante para que o contexto onde a criança está inserida seja o mais rico e estimulante para a aquisição de novas competências e/ou aperfeiçoamento de outras. De acordo com Cardona (1999), se a criança conhece e reconhece bem o seu ambiente educativo consegue “funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (p. 136).

3. AS INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Após um conhecimento mais aprofundado e reflexivo do contexto da PPS II, da equipa educativa, das famílias, das crianças e do ambiente educativo foi possível delinear um plano de ação, sustentado pelos princípios que norteiam a minha prática interventiva e por intencionalidades. Estas foram devidamente estruturadas para dar resposta às necessidades, dificuldades e fragilidades encontradas, mas também tendo em consideração os interesses e potencialidades de todos os intervenientes (Anexo A – Secção 6, p. 90).

3.1. Com as crianças

De forma a delinear as intencionalidades, que nortearam a minha prática pedagógica, foi necessário articular as especificidades do meu papel de estagiária com as características do grupo de crianças. Para tal, observei e registei as ações do grupo de crianças, tal como situações, conversas ou episódios que considerei relevantes, através de notas de campo (Anexo A – Secção 7, p. 93). De forma a refletir sobre algum episódio, tema ou questão que fosse surgindo, foram realizadas breves reflexões semanais para aprofundar e enriquecer, ainda mais, a minha ação interventiva (Anexo A – Secção 9, p. 254).

Gradualmente, foi possível delinear intencionalidades, adequadas ao grupo de crianças considerando o ambiente educativo e a própria equipa educativa, para poder planificar de forma adequada a minha ação interventiva (Anexo A – Secção 8, p. 212). Esta adequação que refiro deve-se ao facto de pretender criar ao máximo um ambiente apropriado e desafiante, para que as crianças possam concretizar novas aprendizagens e fortalecer outras já assimiladas.

Por outro lado, considerei apropriado conhecer as próprias intencionalidades da educadora cooperante de forma a criar uma articulação entre a minha prática e a própria ação interventiva da educadora.

Sabendo que as crianças realizam aprendizagens de forma holística, considerei nas minhas intencionalidades todas as áreas conteúdos designadas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2016): Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e o Conhecimento Do Mundo. Atendendo

ao facto de que as aprendizagens das crianças ocorrem de forma articulada, foi muito pertinente e, ao mesmo tempo desafiante, conseguir favorecer a emergência do currículo, através dos seus interesses, necessidades, potencialidades, curiosidades e dificuldades e concretizar estratégias adequadas.

Incentivar a independência e promover a autonomia é uma das intencionalidades que considere. Apesar de o grupo de crianças demonstrar um determinado grau de apropriação do ambiente educativo, creio que a operacionalização desta intencionalidade incentivou e a promoveu, ainda mais, estas competências, principalmente nas crianças que frequentam o JI pela primeira vez. No entanto, também dirigi estas ações para as crianças cujas competências sociais e/ou linguísticas não lhes permitem um maior progresso e apropriação do ambiente educativo.

Na minha prática tentei ter sempre presente esta intencionalidade nos mais diversos momentos da rotina do grupo. Incentivei constantemente as crianças a atuar e agir sozinhas, para não estarem dependentes dos adultos e para poderem realizar ações de forma autónoma e independente. Mesmo sendo solicitada por algumas crianças para ajudar em determinadas situações, por exemplo na arrumação de algum jogo ou para guardar algo na mochila ou vestir o casaco, tentei sempre motivar a criança a fazê-lo sozinha. Procurei dar apoio mas sem ajudá-la efetivamente a concretizar o seu objetivo/ação (cf. Nota de Campo Nº 39, 21 de novembro de 2016, sala de atividades/*hall* dos cabides):

O AT pergunta-me onde está o seu casaco. Olho para ele sorrio e respondo-lhe que está no sítio de sempre, no cabide. Ele olha para mim e ri-se, dirigindo-se para a zona dos cabides. Sigo-o e observo o que está a fazer. Ele pega no casaco e olha para mim, pedindo-me ajuda. Respondo-lhe que consegue vestir o casaco sozinho, “ora tenta lá” – digo-lhe eu. Ele ri-se e começa a vestir o casaco.

Depois de estar vestido digo-lhe: “Afim conseguias vestir-te sozinho” (p. 173).

Esta intencionalidade está diretamente relacionada com as da educadora cooperante, que pretende operacionalizar diversas estratégias, para promover nas crianças autonomia nas tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia, que haja um reconhecimento de todos os momentos da rotina diária e que as crianças se apropriem do espaço evolvente bem como das suas regras e rotinas específicas.

Outra intencionalidade que considero essencial é ajudar e apoiar as crianças a tirar partido das suas capacidades e competências, de modo a realizar novas aprendizagens significativas. Isto é, pretendo que a criança tenha consciência que é um aprendiz ativo e responsável pelas suas próprias aprendizagens, reconhecendo-se como um ser capaz de escolher o que quer fazer, como quer fazer e quando vai fazer. Ao ser capaz de estruturar o seu processo de aprendizagem a criança irá estar, não só a obter a resposta às suas questões, dúvidas e curiosidades, como também adquire novas competências através do processo em si.

Com base nesta intencionalidade, foi exequível transmitir às crianças que são capazes de resolver as suas questões e problemas sozinhas. Ajudando-as a fazer uso das suas capacidades e conhecimentos para resolverem as suas dificuldades, é promover-lhes momentos de aprendizagens significativas. No entanto, mesmo numa situação um pouco mais complexa, é importante incitar as crianças a perceberem o que podem fazer para encontrar uma solução, ajudando a estruturar um plano de ação, no qual elas serão sempre responsáveis por todo o processo. Por exemplo na nota de campo Nº 53 (13 de dezembro de 2016, sala de atividades) é possível conferir o diálogo com uma criança, no qual ela solicita ajuda para resolver um problema:

O DU está a realizar um puzzle sozinho e chama-me.

EU – Diz DU.

DU – Podes ajudar-me a fazer este jogo. Não consigo.

EU – Então mas porquê?

DU – Tem muitas peças e estas (es)tão mal. (franze o sobrolho e cruza os braços).

EU – Então espera. Fazemos assim, tu fazes o puzzle e encaixas as peças e eu vou te dando pequenas ajudas, está bem?

DU – Sim (p. 184).

Ainda que tenha demorado algum tempo e de ter tido alguma ajuda minha, o DU conseguiu fazer o puzzle sozinho.

Apesar de não o ter ajudado totalmente, promovi-lhe algum apoio na construção do puzzle. Este momento evidencia uma ação muito comum na minha prática interventiva em que optei por observar, apoiar e acompanhar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem, sem qualquer imposição. Esta postura é sustentada pela Zona de Desenvolvimento Proximal, sob o ponto de vista de Vygotsky,

na qual “o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma resolução” (Fino, 2011, p. 278).

Umhas semanas depois verifiquei que se encontrava com o mesmo jogo e observei as suas ações (Nota de Campo Nº 61, 9 de janeiro de 2017, sala de atividades):

Observo-o e percebo que está a resolver sem necessitar de ajuda. Dirigi-me a ele e sentei-me na cadeira.

EU – Então, precisas de ajuda?

DU – Não sei.

EU – Não sabes?

DU – Acho que não preciso.

EU – Então, se precisares chama-me ok?

DU – Sim.

Continuei a observar a criança, mas mais afastada. Percebi que terminou o puzzle sem solicitar a ajuda de nenhum adulto da sala (p. 199).

O facto de a criança ter negado a minha ajuda leva-me a considerar que a realização prévia do puzzle, com alguma orientação da minha parte, levou-a a adquirir competências às quais recorreu para realizar novamente o jogo, mas sem ajuda.

Para a educadora cooperante é importante apoiar as crianças para que sejam capazes de conseguir criar e organizar estratégias para resolver as suas dificuldades. Assim, a estratégia passa por dar reforços positivos às crianças e enaltecer os seus comportamentos e ações.

A terceira intencionalidade baseia-se na promoção à convivência democrática e à cidadania, para que as crianças se apropriem e reconheçam a importância da solidariedade, do respeito e da cooperação entre pares e com adultos. Para este grupo de crianças, considereei adequado estabelecer uma intencionalidade que lhes possibilitasse desenvolver, ainda mais, o respeito pelo outro, pelas suas opiniões e diversidades, ao mesmo tempo que aperfeiçoam a sua capacidade de solidarizar-se com as fragilidades e/ou problemas das outras crianças. O grupo de crianças manifesta, algumas vezes, comportamentos de intolerância pelas ações e opiniões de terceiros, que por vezes origina conflitos. No entanto também manifesta um grande esforço para cumprir as regras estabelecidas e chegar a consensos por exemplo, em tomadas de decisões em grande grupo (Nota de Campo Nº 15, 18 de outubro de 2016, sala de atividades):

Duas crianças do 4.º ano batem à porta e pedem para mostrar uma peça de fruta que trazem na mão. (...) Explicam as suas características, onde se pode comprar, de que forma se pode consumir e os seus benefícios para prevenir as constipações e gripes. As crianças ouvem com atenção e em grupo decidem guardar a pera abacate junto às plantas, na janela (p. 136).

A educadora cooperante evidencia como intencionalidade, promover momentos ao grupo de crianças em que se incite determinados comportamentos como: esperar pela sua vez, tomar decisões em conjunto e demonstrar atitudes de entreatajuda, partilha e amizade.

De forma a ajudar as crianças a compreender que é importante ser-se solidário, ter respeito e ser tolerante para com o outro e desenvolver o sentido de cooperação foi necessário entre conversas em grande e pequeno grupo e individualmente explicar a importância destes conceitos para uma vida em democrática. Foi também essencial dar exemplos de uma boa apropriação destes termos e exemplificar de que forma se pode agir para os concretizar, tal como esperar pela sua vez, ouvir opiniões diferentes da sua e respeitar, ter em considerações os sentimentos das outras pessoas e não agir de forma desrespeitosa.

Relativamente à área de conteúdo da Expressão e Comunicação, considero adequado estabelecer uma intencionalidade direcionada para a comunicação oral. Apesar de todo o grupo conseguir comunicar oralmente e recorrer frequentemente às conversas para comunicarem entre si, algumas crianças manifestam dificuldade em fazê-lo, devido às suas dificuldades específicas na comunicação oral. Desta forma, foi pertinente delinear estratégias, suficientemente diferenciadas, para permitir que todas as crianças do grupo desenvolvessem as suas competências linguísticas de acordo com as suas capacidades e os seus saberes já adquiridos. Promover sistematicamente a comunicação oral, de forma adequada às diferentes situações, incentivando as crianças a recorrer à mesma para comunicarem também entre si, nas brincadeiras, nas atividades, na resolução de conflitos e diversas situações do quotidiano, é outra das principais intencionalidade da minha ação pedagógica.

Na relação adulto-criança é possível dar uma atenção mais individualizada e uma ajuda mais específica para que a criança possa melhorar as suas competências ao nível da oralidade. Na nota de campo Nº 57 (3 de janeiro de 2017, sala de atividades) é possível conferir uma situação na qual ajudei e insisti com a criança para

proferir determinadas palavras. Para além disso incentivei-a a responder-me oralmente, contornando o silêncio e os gestos que utiliza habitualmente:

O KE está sozinho a brincar com a pista do comboio no chão. Junto-me a ele e sento-me no chão.

EU – O que estás a fazer?

KE – (silêncio)

EU – Queres ajuda para juntar os comboios?

KE – Na.

EU – Não. KE diz: não.

KE – Não. (ajoelha-se e continuar a mexer nos comboios)

KE – (olha para mim) Aqui. (aponta para a pista desmanchada)

EU – Queres ajuda?

KE – (Abana a cabeça de forma afirmativa)

EU – KE, diz: sim.

KE – Si.

EU – Sim.

KE – Sim.

EU – Boa KE. Queres ajuda para quê?

KE – (Aponta para o chão)

EU – Queres ajuda para montar a pista?

KE – (Abana a cabeça de forma afirmativa)

EU – Está bem, eu ajudo. Diz assim: ajuda.

KE - Auja

EU – Ajuda.

KE – Auda.

EU – Diz assim: comboio

KE – Comboi.

EU – Comboio.

KE – Camboio.

EU – Está melhor. Vá eu ajudo-te com os comboios e a montar a pista (p. 189).

Esta intencionalidade, tal como as anteriores, também se articula com as da educadora cooperante que destaca na comunicação oral, estratégias como conversas livres e/ou orientadas, registos de vivências, atividades com livros etc. Estas estratégias asseguram a operacionalização das suas intenções em estimular a

construção frásica, o questionamento, a obtenção das respostas e o relato e partilha de diversos acontecimentos e vivências.

Por fim, referencio uma intencionalidade mais direcionada para o Conhecimento do Mundo, pois o grupo demonstra curiosidade pelo meio que o rodeia, mais propriamente o meio físico e natural. As questões que fui acompanhando e a exploração do meio envolvente que as crianças realizam de uma forma determinada e objetiva, direcionaram-me para a estruturação de uma intencionalidade adequada aos seus conhecimentos, competências e interesses. Contactar com diversos elementos da natureza e aprofundar os seus conhecimentos sobre os mesmos, difunde nas crianças uma atitude de pertença e envolvimento nas aprendizagens que pretendem adquirir. Ao proporcionar situações e experiências em que as crianças desenvolvam aprendizagens sobre fenómenos e acontecimentos, para os quais não têm uma resposta imediata, é mais uma estratégia que também sustenta a prática da educadora cooperante. Envolver as crianças no meio circundante, sensibilizar boas práticas para com a natureza, conversar e aprofundar temas deste domínio são algumas das intenções que são dirigidas ao grupo de crianças. Uma das estratégias mais comuns neste âmbito é a exploração da natureza, dentro do recinto escolar, com material específico (Nota de Campo Nº 67, 17 de janeiro de 2017, sala de atividades/recreio):

Com o grupo de crianças dividido em dois fui à vez, com cada pequeno grupo, para o exterior levando a caixa das ciências.

Conversei com as crianças, relembrei algumas regras e distribui materiais de exploração: lupas, caixas, pinças, e binóculos.

Acompanhei as crianças na exploração da natureza dando apoio a quem me solicitasse.

Quando o primeiro grupo terminou regressou à sala e expôs (...) o que encontrou no exterior. Explicaram o que observaram e mostraram alguns elementos recolhidos.

Com o segundo grupo a estratégia foi a mesma. (...) O maior entusiasmo estava em mostrar a formiga que tinham apanhado, com ajuda da assistente S.

Entre folhas, flores, sementes e outros elementos que não conseguimos identificar as crianças foram mostrando um a um (p. 206).

O facto de ter sido possível articular as minhas intencionalidades com as da educadora cooperante traduz-se num grande benefício para o grupo de crianças, pois valorizou não só a minha ação interventiva, como enriqueceu todas as estratégias delineadas para operacionalizar essas mesmas intenções.

O processo de intervenção e operacionalização das intencionalidades, acima referidas, foram baseados em planificações semanais (Anexo A – Secção 8, p. 212) com a concretização de diversas estratégias, estruturadas de forma a articular transversalmente todas as áreas de conteúdos referidas nas OCEPE (Silva et al., 2016). Para além de indicar a que cada área de conteúdo corresponde cada intencionalidade e respetivos conteúdos a desenvolver essa semana, estas planificações incluíram também o nome dado a cada estratégia e o momento da semana em que esteve prevista a sua concretização. Ainda que houvesse uma calendarização das estratégias, esta não foi estanque e foi sendo alterada quando e se necessário. É importante também mencionar que as intencionalidades devem ser concretizadas de forma transversal, não devendo ser associadas nem vinculadas a uma só estratégia.

A concretização destas intenções foi um processo complexo, mas extremamente enriquecedor. A avaliação de cada intencionalidade incide sobre as diversas estratégias utilizadas para a operacionalizar. Assim, no final de cada planificação foi possível conferir a avaliação, efetuada de forma reflexiva, incidindo sobre a forma como foi conduzida cada atividade (Anexo 8 – Planificações – De 7 a 11 de novembro de 2016):

Após dinamizar para o grupo a história *A menina que não gostava de fruta*, foi possível criar uma conversa sobre a alimentação saudável e, principalmente, sobre quem tomou ou não o pequeno-almoço e se o fez o que comeu.

Como a maioria das crianças quis falar ao mesmo tempo, senti necessidade de conversar com o grupo lembrando que não podem falar todos ao mesmo tempo. Referi também que teriam de erguer a mão para ter a sua vez para falar.

(...) As crianças estiveram muito participativas e responderam às mais diversas questões no entanto, algumas crianças tiveram mais dificuldades em responder, pois têm mais dificuldades ao nível da comunicação oral.

Neste momento, foi também necessário conversar com as crianças e apelar ao respeito pelo outro. Numa das situações, uma das crianças estava a conversar

e a partilhar o que tinha comido e logo outra criança interveio, tecendo comentários sobre a informação que estava a ser partilhada (p. 227).

Outra estratégia realizada durante a PPS II, foi a elaboração de um portefólio individual com uma das crianças do grupo (Anexo A - Secção 11, p. 316). Devido à curta duração da PPS II só foi possível escolher e acompanhar uma única criança para concretizar o portefólio individual.

O processo da elaboração do portefólio contou somente com a participação da criança e com o meu apoio, numa fase inicial. Visto a criança nunca ter realizado um portefólio, foi necessário dar algum apoio e algumas instruções sobre os objetivos e sobre a construção do mesmo. Foi necessário explicitar que todos os elementos a incluir no portefólio estavam sob a sua responsabilidade, tal como a sua organização. Gradualmente a criança foi-se apropriando deste instrumento, revelando determinação nas suas escolhas e uma forma de organização muito própria.

De forma a explicitar todo o processo da elaboração do portefólio, considerei pertinente transcrever todos os diálogos relacionados com o mesmo, as justificações da criança para a escolha de cada produção que decidiu incluir, algumas inferências que considerei pertinentes e uma avaliação qualitativa de todo o processo. Para realizar esta avaliação (Anexo A – Secção 11 p. 316), foi necessário concretizar uma reflexão de todo o processo de aprendizagem pelo qual a criança passou, incluindo a metodologia utilizada, a evolução da sua participação e envolvimento e das estratégias e recursos envolvidos.

De acordo com Silva e Craveiro (2014), através da elaboração deste instrumento, com as produções e materiais de documentação escolhidos pela criança, é possível analisar e avaliar “o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens competências da criança (p. 38).

3.2. Com a equipa educativa

Com a equipa educativa as minhas intencionalidades foram direcionadas para o trabalho cooperativo em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto é, considerei pertinente fomentar as conversas, fosse de forma informal ou em breves reuniões, com a educadora cooperante, de forma a promover a partilha de informação sobre as crianças.

Para dar continuidade às reuniões semanais que já existiam entre as duas educadoras cooperantes deste contexto, de forma a planear atividades e delinear estratégias para os respetivos grupos de crianças, considerei adequado articular também alguns aspetos da minha ação com a prática da minha colega estagiária (Nota de Campo Nº 2, 28 de setembro de 2016, sala de atividades):

A educadora F. explica-me que as suas planificações são feitas todas as semanas em paralelo com a educadora da sala A. Todas as sextas-feiras se reúnem para estabelecer o que irão fazer na semana seguinte sempre com base nos objetivos que têm para o período corrente, neste caso será o primeiro período (p. 96).

Através de constantes trocas de informações e de reuniões semanais, tanto com a educadora cooperante como com a minha colega estagiária e respetiva cooperante, foi possível articular não só atividades para os dois grupos em conjunto (Nota de Campo Nº 17, 20 de outubro de 2016, sala de reuniões) como explicitar as intenções e estratégias delineadas:

Eu e a estagiária V, da sala A, organizamo-nos para fazer uma exploração ao nível das cores com os dois grupos de jardim de infância. Reunimos os grupos na sala de reuniões e damos início à atividade (p. 141).

Outro aspeto importante a referir foi o facto de também ter sido possível trabalhar em conjunto com as três assistentes operacionais. Esta articulação deu-se não só na sala de atividades, através do apoio a algumas atividades, como através da troca de informações sobre as crianças. Para além disso, foi também muito pertinente contar com o seu envolvimento direto na dinamização de histórias, através de peças de teatro (Nota de Campo Nº 69, 19 de janeiro de 2017, biblioteca):

Eu e a estagiária da pré-A voltámos a repetir o teatro *Feliz Natal Lobo Mau*, realizado na semana de 12 a 16 de dezembro. Voltámos a contar com a colaboração das assistentes SH, P e S. para encarar as mesmas personagens: capuchinho, porquinho e avozinha, respetivamente (p. 209).

De forma a dar continuidade à articulação existente, entre os grupos de pré-escolar e as turmas de 1.º ciclo, foi possível concretizar algumas estratégias com duas turmas (2.º e 4.º ano), nomeadamente a divulgação do projeto realizado pelas crianças, através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Nota de Campo Nº 55, 15 de dezembro de 2016, sala de atividades/sala do 1.º ciclo):

Hoje, o grupo de crianças afeto ao projeto realizou a divulgação do mesmo a uma turma do 2.º ano e a uma turma do 4.º ano.

Com recurso aos painéis ilustrativos da evolução do projeto, mais as plantas propriamente ditas, cada criança falou sobre uma parte do projeto de que tinha ficado responsável de divulgar (p. 186)

As estratégias adotadas, para envolver todos os elementos da equipa educativa deste contexto, foram de certa forma flexíveis. À medida que se foram realizando, foi possível considerar se as estratégias adotadas eram as mais corretas e adequadas. As reuniões de planificação foram sempre muito construtivas, pois a troca de impressões entre as estagiárias e as duas educadoras cooperantes foram essenciais para enriquecer e melhorar as intencionalidades e estratégias bem como a própria ação interventiva.

3.3. Com as famílias

De acordo com a educadora cooperante, a relação escola-família neste contexto é difícil e distante quer seja porque há famílias cujos horários de trabalho não coincidem com os da escola, não conseguindo comparecer à entrada e saída dos seus/suas filhos/as ou mesmo nas reuniões ou dias de atendimento, quer seja porque há famílias que não se identificaram com a instituição escolar quando eram jovens e continua a dizer-lhes muito pouco já em adultos.

Contudo, a equipa docente da escola delineou uma estratégia de aproximação da família à instituição, que tem vindo a resultar ao longo dos anos, organizando atividades coincidentes com datas festivas ou com projetos desenvolvidos pelas crianças e que incluem as suas famílias. Durante a PPS II foi possível presenciar a concretização de algumas estratégias nomeadamente: a atividade do magusto, em que cada criança levou uma castanha para casa para ser decorada pela família e depois foram expostas num painel; uma teia com lã (a teia da amizade) que foi elaborada com a ajuda da avó de uma das crianças; a exposição de natal, com as produções realizadas pelas crianças, aberta a todas as famílias; a exploração da *sala dos sentidos* (proposta dinamizada pelo professor de expressão dramática do 1.º ciclo) em que as crianças entravam numa sala às escuras, percorrendo um caminho com muitos materiais para explorar, estando algumas famílias presentes. Tendo em

conta que nesta atividade dei apoio ao professor e às crianças, tive um contacto mais próximo com algumas famílias, ainda que de uma forma breve.

Através destas atividades/momentos fui mantendo algum contacto com alguns familiares das crianças do grupo, apercebendo de algumas problemáticas. A minha interação com as famílias foi também reduzida e muito cautelosa no sentido de não alimentar a sua desconfiança, pois muitos sentem como intrusão a aproximação por parte de quem não conhecem.

Atendendo a estas características, considerei adequado dar continuidade às intencionalidades existentes neste contexto. Desta forma, as conversas, quando possível, com as famílias, deixando os assuntos mais delicados para a educadora cooperante comunicar às mesmas.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo será apresentada uma prática investigativa que incide na organização e na importância do espaço e na forma como as crianças, no contexto de JI, se apropriam dos espaços existentes na instituição. Esta investigação foi sustentada por um quadro metodológico e roteiro ético adequada ao contexto onde foi realizada.

4.1. Identificação da problemática

A emergência da problemática que originou a ação investigativa, que será abordada e desenvolvida no presente capítulo, surgiu numa fase bastante inicial da PPS em creche. O grupo de crianças tinha-se formado há poucas semanas e ainda se encontrava em fase de adaptação ao ambiente educativo (tempo, espaço e grupo) e à equipa educativa. Observar e acompanhar esta adaptação foi uma experiência muito enriquecedora e relevante para a minha prática, levando-me a refletir sobre a importância que o ambiente educativo tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A forma como as crianças se apropriam da rotina, dos espaços e constroem novas relações entre pares e com adultos são evidências das suas aprendizagens e desenvolvimento.

Contudo, optei por aprofundar e analisar somente o domínio da apropriação do espaço e conseqüentemente dos materiais e recursos disponíveis. Esta opção deveu-se ao facto de querer observar, analisar e investigar a forma como as crianças pequenas exploram e se desenvolvem num determinado espaço educativo. O facto de este ser um domínio flexível e possível de alterar e adequar às necessidades, dificuldades, curiosidades, potencialidades e interesses das crianças, torna-o num recurso muito importante para uma ação interventiva de qualidade e promotora de novas aprendizagens. Tal como Cardona (1999) afirma, a criança aprende através da ação, logo proporcionar-lhe um ambiente rico, diversificado e estimulante, é essencial para promover essas aprendizagens.

Observar e analisar os comportamentos das crianças pequenas no espaço onde estavam inseridas foi essencial para dar início a um processo investigativo, ainda que de uma forma simplificada. Esta investigação e conseqüente consulta de

literatura adequada e pertinente levou-me a permanecer mais atenta aos aspetos que a apropriação do espaço, pelas crianças, envolve e implica.

Desta forma, fez-me sentido dar continuidade à investigação iniciada em creche pelo facto de as crianças, no contexto do JI, terem outras competências já assimiladas e aprendidas e de ser aliciante compreender de que forma elas se apropriam do espaço envolvente.

Concretizar uma investigação, baseada nos pressupostos da investigação-ação, com crianças entre os dez e os dezassete meses (no início da PPS em creche) e poder analisar a mesma temática, ainda que de uma forma estruturada, com as crianças, entre os três e os cinco anos, do contexto de JI, foi um processo extremamente rico e construtivo para a minha ação pedagógica.

A razão por ter dado continuidade ao mesmo tema de investigação está relacionada com o facto de querer compreender de que forma as crianças se apropriam do espaço envolvente, quais são os seus comportamentos e preferências e quais as suas conceções relativamente a este domínio. O reconhecimento destes fatores é importante, pois só assim o/a educador(a) consegue “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26).

Por fim, considero que esta investigação irá enriquecer a minha intervenção e identidade profissional, melhorando a minha ação pedagógica e estruturação de intencionalidades, contribuindo para o melhoramento dos espaços de acordo com as especificidades de cada criança e do grupo em geral.

4.2. Quadro metodológico e roteiro ético

A realização da investigação, descrita em 4.1, foi concretizada com base nos pressupostos da investigação-ação que, de acordo com Coutinho et al. (2009), se realizam através de alterações válidas que, devido à sua proximidade com a prática, torna possível realizar modificações significativas de acordo com a problemática encontrada. A possibilidade de realizar uma investigação em simultâneo com a ação interventiva tornou todo o processo investigativo mais coeso, pois este é baseado na análise e reflexão proveniente da prática do/a educador(a). Tal como Zuber-Skerrit citada por Coutinho et al. (2009) refere a investigação-ação é sustentada pelas ações que estão implícitas na prática pedagógica tal como “planear, actuar [sic], observar e

reflectir [*sic*] mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas” (p. 363). De acordo com Máximo-Esteves (2008), este tipo de investigação, para quem a realiza em simultâneo com a prática docente, enriquece não só a dimensão individual como a própria ação interventiva, pois induz o/a docente a refletir de uma forma aprofundada sobre a sua ação incidindo sobre o tema da investigação.

Sendo um dos objetivos desta investigação compreender a forma como as crianças se apropriam do espaço educativo, é adequado que esses resultados sejam analisados e interpretados por uma perspetiva qualitativa e não quantitativa, pois o objeto de estudo não é somente recolher dados e compará-los entre si. Este processo foi concretizado através da observação participante, que segundo Tomás (2011) possibilita ao/à observador(a) executar registos, num ambiente natural em que a recolha de informação é feita através de notas de campos, registos fotográficos e entrevistas às crianças, referindo também as condições da investigação e os intervenientes (Bento, 2012). A análise desta informação foi realizada de forma indutiva, não havendo a preocupação de retirar conclusões concretas ou criar evidências ou hipóteses com os resultados, sendo o processo mais significativo que os resultados (Bodgan & Biklen, 1994). Uma das especificidades, para além das referidas no ponto anterior, do estudo qualitativo é o facto de ter significado para quem o realizou, pois surge de uma preocupação, dúvida ou questão inicial do/a próprio/a investigador(a), promovendo também uma reflexão sobre “possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais” (Bento, 2012, p. 41). Por fim, é adequado referir que este tipo de estudo é sustentado por uma perspetiva holística da realidade que, segundo Bento (2012), é o oposto da análise específica de um estudo de origem qualitativa. Isto é, a perspetiva do/a investigador(a) é ampla contemplando, de uma forma transversal, todos os elementos e características do contexto onde decorre a investigação.

Os instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação, acima mencionados, foram utilizados no trabalho de campo desta investigação, baseada nos pressupostos metodológicos da investigação-ação, de forma a espelhar e sustentar o trabalho realizado.

A observação participante permitiu a recolha de informação em simultâneo com a interação de todos os intervenientes, ao mesmo tempo que admite o cruzamento de todos os dados observados e registados através de notas de campo

(Tomás, 2011). Devido ao facto de estar a realizar a ação interventiva, este tipo de observação foi o mais adequado, pois foi possível conciliar a intervenção e consequentes registos com os característicos da investigação-ação.

A realização de notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitiu descrever pormenorizadamente o que se observou, possibilitando uma reflexão e análise dessa informação escrita. Este recurso foi o mais utilizado, ao longo da PPS II, pois possibilitou o registo de evidências não só para a prática pedagógica como para sustentar a própria investigação.

Os registos fotográficos utilizados possibilitaram a recolha de evidências, pertinentes para esta investigação, tornando este instrumento essencial para rever, analisar e organizar conteúdos relacionados com a ação investigativa (Tomás, 2011). A sua posterior análise permite “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Foram também realizadas entrevistas informais e individuais às crianças (gravadas em formato áudio, com a sua permissão), transcritas na íntegra e possíveis de consultar no Anexo B (p. 382), com o objetivo de recolher informações relativamente ao reconhecimento dos espaços da instituição e da forma como se apropriam dos mesmos. Para ajudar a elaborar as questões realizadas, foi feita uma entrevista exploratória que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), ajuda a determinar não só a problemática como também permite ao/à investigador/a recolher informações sobre como fazer determinadas questões e se são ou não pertinentes para a investigação. É importante ressaltar que as entrevistas não foram realizadas a todas as crianças do grupo da PPS II. Foi considerado apenas uma amostra, constituída por doze crianças, correspondendo quase a 50% do número total de elementos, mais concretamente 48%.

Relativamente aos pressupostos e princípios éticos e deontológicos que nortearam e sustentaram esta investigação, são os seguintes:

- Determinar os objetivos do trabalho (Tomás, 2011) – Ao realizar as entrevistas com as crianças procedi a uma breve explicação sobre o conteúdo das questões que iria realizar, como forma de explicitar o objetivo da entrevista. Para além disso, consegui o consentimento verbal das crianças, para concretizar cada entrevista, através de um pedido e consequente resposta no início de cada gravação áudio.

- Respeito pela privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011) – Para garantir o sigilo das crianças foram utilizados códigos para substituir os respetivos nomes tal como da instituição que frequentam. Nos registos fotográficos, foi evitado a captura direta das faces das crianças e/ou utilizadas formas de ocultar as mesmas. Tal como Tomás (2011) e APEI (2011) mencionam que as crianças devem ser informadas sobre a forma como é tratada a informação disponibilizada com a garantia de que não serão reconhecidas.
- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance (APEI, 2011) – De forma a garantir a concretização deste princípio foi necessário ter em consideração as características individuais de cada criança e adequar/adaptar as questões formuladas. Isto é, as perguntas foram realizadas de uma forma flexível e adequadas às suas especificidades ao nível da compreensão da linguagem e ao nível das suas capacidades comunicativas.
- Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação (Tomás, 2011) – Com base neste pressuposto, foram criadas condições para que todos os intervenientes fossem informados relativamente à natureza e objetivos da investigação, através de diálogos e discussões de intenções e objetivos. Ao estabelecer este contacto está-se também a promover o compromisso que a APEI (2011) defende, atentando as crianças e todos os adultos envolvidos como seres competentes e capazes de realizar aprendizagens de uma forma cooperada, lúdica em articulação, com confiança e segurança.

4.3. Referencial teórico da investigação

As aprendizagens que as crianças realizam, de forma a desenvolver as suas competências, são concretizadas de uma forma holística, articulada com a “maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8) para além das suas próprias características individuais.

Associado a este processo deve também estar implícito o reconhecimento da criança como sujeito ativo nas suas próprias aprendizagens. Isto é, ao considerar e

reconhecer a criança como “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), o/a educador(a) está a enriquecer não só a sua ação interventiva, mas também o ambiente educativo envolvente.

Segundo Rosa e Silva (2010), a organização do ambiente educativo deve ser encarada como um dos suporte da ação do/a educador(a) de infância. Isto é, a potencialidade de todos os elementos e recursos que constituem este ambiente, grupo, espaço, tempo, relações sociais e a própria organização do estabelecimento, devem ser aproveitadas para reforçar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016), através da planificação de estratégias para operacionalizar as intencionalidades delineadas (Machado & Simões, 2015). Coelho e Tadeu (2015) reforçam este assunto afirmando que o ambiente educativo influencia “as vivências e aprendizagens das crianças” (p. 98) e que tal como Post e Hohmann (2003) referem, se o ambiente lhes promove segurança e for apelativo elas irão apropriar-se mais rapidamente do mesmo, devido aos seus interesses, curiosidades, dificuldades e aptidões.

Apesar de todos os elementos que caracterizam o ambiente educativo, acima mencionados, serem indissociáveis e contribuírem de forma articulada para o desenvolvimento da criança, considerei pertinente incidir a presente investigação sob a forma como as crianças, do JI, se apropriam do espaço envolvente e que conceções têm do mesmo. Para além disso, considerei também adequado compreender como é que o meio físico envolvente potencia as aprendizagens das crianças e como pode ser estruturado para tal. É importante ressaltar que, nesta investigação, os espaços educativos considerados são aqueles que existem no estabelecimento não sendo restrito à sala de atividades.

De acordo com Silva (2014b), a organização do espaço e a sua utilização é um dos fatores que mais influencia as aprendizagens das crianças, “contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo” (p. 8) das mesmas. Desta forma, é muito importante que o/a educador(a) esteja ciente da relevância dos recursos existentes e das potencialidades dos mesmos. Assim, o/a educador(a) pode e deve estruturar e reorganizar o espaço para criar um ambiente agradável e adequado às características das crianças de forma a potenciar as suas aprendizagens e desenvolvimento de uma forma global (Silva, 2014b).

Por outro lado, é necessário que o/a profissional seja detentor(a) da capacidade de observação, reflexão, planejamento e avaliação de forma a operacionalizar as suas intencionalidades, promovendo um ambiente estimulante que sustente aprendizagens significativas nas crianças (Silva et al., 2016). Para além disso, deve também ter a preocupação de conceder às crianças o direito a participar na organização dos espaços e das áreas. Mesmo não sendo possível reestruturar todas as áreas, é possível incluir ou retirar, nas mesmas alguns equipamentos e materiais que as crianças considerem ou não adequados e que sejam ou não do seu agrado (Barra, 2014).

Tal como Azevedo (2015) destaca, é importante dar voz às crianças, relativamente à organização e planificação dos espaços, pois é a elas que é dirigido tudo o que lá se concretiza. No entanto é preciso ter em consideração que “cada criança faz apropriações diferentes de iguais informações, resultado das características próprias” de cada uma (Sarmiento citada por Azevedo, 2015, p. 139).

É importante também salientar que apesar de as crianças concretizarem aprendizagens nos diversos espaços que frequentam,

num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa que se concretiza através da disponibilidade de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido entre si (Silva et al., 2016, pp. 8-9).

Não sendo possível dissociar o espaço do tempo educativo, é adequado refletir sobre a forma como estes se articulam e potenciam o desenvolvimento das crianças. A sequência de momentos afetos à rotina diária, de um grupo de crianças em JI, possibilita-lhes não só criar regularidades dos acontecimentos, chegando mesmo a antecipá-los, como lhes promove segurança/confiança nas suas ações devido à sua previsibilidade (Rodrigues & Garms, 2007). Em simultâneo com este processo, as crianças, ao frequentarem os diversos espaços, existentes na instituição e associados à rotina diária, adquirem competências que lhes permitem apropriar-se dos mesmos e obter deles algumas aprendizagens. Ao existir uma repetição da assiduidade em diferentes áreas, promove-se nas crianças, tal como o tempo educativo, segurança e confiança que se refletem nas suas ações exploratórias, sendo determinante para a apropriação do espaço e das suas características e especificidades.

Inácio (2012) afirma que “cabe, então, aos professores proporcionar um mundo de situações, contextualizando as inúmeras linguagens infantis, estimulando as leituras e as escutas e estruturando espaços mágicos e fascinantes” (p. 334).

Tal como Thiago citada por Sousa e Weiss (2008) refere, espaços organizados e estruturados potenciam propostas às crianças que devem não só incidir sob a concretização de novas aprendizagens como também para reforçar competências já adquiridas.

Os espaços que as crianças frequentam no contexto educativo devem ser apelativos e estimulantes, para que elas se envolvam e consigam usufruir e desfrutar das suas funcionalidades e desafios. Mesmo que existam algumas limitações, ao nível de recursos cabe ao/à educador(a) refletir sobre este fator e encontrar estratégias adequadas de forma a corresponder aos interesses e necessidades das crianças.

No entanto, quando se pensa em espaços no contexto educativo, associa-se ao espaço da sala de atividades contudo, este não é o único local que as crianças frequentam na instituição. Ao frequentar uma biblioteca, um ginásio, uma sala polivalente, um refeitório ou até mesmo um espaço exterior, as crianças constroem novas competências. Ainda que não haja em todas as instituições os espaços acima mencionados, as crianças conseguem envolver-se nas áreas que frequentam, nem que seja os corredores e/ou zonas de higiene.

Guimarães e Kramer (2009) salientam que, visto o espaço ter um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, se este não é de qualidade nem adequado às suas características pode comprometer e restringir as competências e aprendizagens.

As potencialidades, mesmo que não sejam evidentes, que os diversos espaços educativos de um estabelecimento apresentam, devem ser encaradas como oportunidades. Isto é, mesmo que o espaço não tenha os materiais e equipamentos esperados existem outras estratégias para induzir a criança a envolver-se, criar, participar e concretizar aprendizagens nomeadamente através de “brincadeiras sozinhas, a pares ou em grupos, realizando explorações, brincadeiras de faz de conta, jogos colaborativos e interações com outras crianças” (Silva, 2014b, p. 9).

Todas as áreas e espaços têm capacidade e condições de proporcionar desafios e experiências às crianças, no entanto o/a educador(a) tem um papel fundamental neste processo, pois pode conceber novas intencionalidades e

estratégias, criando condições favoráveis para que as crianças se apropriem e usufruam dos mesmos (Silva, 2014b).

É fundamental que as crianças estejam familiarizadas com todos os espaços disponíveis e possíveis de frequentar, para que os possam considerar na construção das suas aprendizagens e usufruir dos mesmos de uma forma autónoma, funcional e estruturada com base nos seus interesses, dificuldades, potencialidades, curiosidades e necessidades (Cardona, 1999).

Após refletir e considerar o papel do/a educador(a), as características, a importância, as intencionalidades e potencialidades dos espaços educativos é significativo destacar a importância da pesquisa neste tema pois,

investigar o espaço escolar é fator importante para que seja possível compreender sua relação com o processo de aprendizagem. ... entendemos que é a partir dele que a criança amplia seu repertório cultural e garante seu desenvolvimento. Por isso, ele deve ser organizado de modo que atenda as necessidades sociais, cognitivas e emocionais dos alunos. ... devemos pensar nas maneiras de organizar os espaços de modo que se transformem em ambientes de aprendizagens, adequados e facilitadores daqueles saberes que pretendemos que as crianças adquiram, mantendo-se como uma estrutura de oportunidades e de ampliação das experiências significativas (Souza, Hernandez & Silva, 2016, p. 177).

4.4. Estratégias de intervenção

Atendendo ao facto de o espaço educativo ser um lugar onde “as crianças vão para se encontrar com os seus pares, para se desenvolver, construir e se apropriar de conhecimentos” (Quintero citada por Nehls, 2012, p. 200), considerei adequado que na minha ação interventiva contemplasse os diversos espaços da instituição, para operacionalizar as intencionalidades delineadas. No entanto, é de salientar que esta opção não se deveu ao facto de considerar que o grupo de crianças estivesse restrito a um só espaço, muito pelo contrário, neste contexto a educadora cooperante contempla frequentemente a utilização de outros ambientes para desenvolver as suas intencionalidades. Desta forma, considerei pertinente dar continuidade à prática da educadora e possibilitar às crianças frequentar os diversos espaços da instituição, promovendo a sua apropriação e o usufruto dos recursos existentes.

Semana após semana foi possível proporcionar ao grupo de crianças momentos diversificados através de atividades/estratégias (cf. Anexo A – Secção 8, p. 212), que foram delineadas e concretizadas de uma forma transdisciplinar, utilizando a diversidade de espaços existentes na instituição (cf. Anexo A – Secção 3, p. 78).

Relativamente ao espaço da sala de atividades, este foi aquele que suportou mais a minha prática interventiva. Para além de usufruírem de todas as áreas disponíveis na sala, conforme mencionado acima no ponto 2.5, foi oportuno utilizar este espaço para a criação de trabalhos ao nível das artes visuais, devido à proximidade com os materiais utilizados. Este espaço também foi utilizado para contar histórias, fosse com recurso a um livro (Nota de Campo Nº 21, 26 de outubro de 2016, sala de atividades, p. 149) ou computador, para as conversas em grande grupo, para concretizar propostas de dança, música e dramatização, para experiências, no âmbito das ciências (Nota de Campo Nº 42, 25 de novembro de 2016, sala de atividades, p. 175), servindo também como palco para o desenvolvimento da MTP concretizada (cf. Anexo A – Secção 10, p. 304), pela necessidade de manter na sala os recursos utilizados.

Com o grupo de crianças sentado no chão, em forma de meia-lua, mostro o livro *Um Livro* e explico às crianças que vou precisar da ajuda delas para contar a dinamizar a história. À medida que preciso de ajuda levanto-me, aproximo o livro de cada criança e solícita uma determinada ação (Nota de Campo Nº 21).

Coloco os materiais para a experiência, de encher os balões, no tapete e com o grupo em roda vou-lhes mostrando os objetos e vou pedindo às crianças para os identificarem um a um (Nota de Campo Nº 43).

Outro espaço utilizado foi o *hall* dos cabides, junto à porta das duas salas de Hall atividades. Neste espaço, foi possível concretizar um momento de exploração de instrumentos musicais (Nota de Campo Nº 65, 13 de janeiro de 2017, hall dos cabides, p. 202), a utilização dos blocos de cartão juntamente com os animais disponíveis na sala, breves reuniões relacionadas com o projeto que foi desenvolvido e também alguns momentos partilhados com as crianças da outra sala de JI, nomeadamente

conversas temáticas (Nota de Campo Nº 12, 13 de outubro de 2016, hall dos cabides, p. 131), canções e até experiências.

No *hall* dos cabides e com o grupo em grande roda. Distribuí quatro instrumentos por quatro crianças e perguntei que músicas queriam cantar (Nota de Campo Nº 65).

Os dois grupos do jardim de infância permaneceram no *hall* dos cabides para que as educadoras F e A partilhem algo que vai acontecer durante a manhã (Nota de Campo Nº 12).

A sala de reuniões/formações também foi utilizada para uma atividade de articulação com os dois grupos do pré-escolar, relacionada com as cores primárias e secundárias, devido aos seus recursos: um projetor e um quadro branco (Nota de Campo Nº 17, 20 de outubro de 2016, sala de reuniões, p. 141). Para além disso, foi outro espaço a que recorri, quando pretendi conversar e/ou desenvolver alguma atividade, com o pequeno grupo de crianças envolvido na MTP (Nota de Campo Nº 53, 13 de dezembro de 2016, sala de reuniões, p. 184), pelo facto de ser um espaço calmo e com dimensões e recursos adequados a que se pretendia. Foi neste espaço que se organizou a apresentação e construiu os recursos para a divulgação do projeto realizado através da MTP.

Eu e a estagiária V da sala A organizamo-nos para fazer uma exploração ao nível das cores com os dois grupos de jardim de infância. Reunimos os grupos na sala de reuniões e damos início à atividade (Nota de Campo Nº 17).

Com o pequeno grupo reunido na sala de reuniões conservámos sobre a forma como se iria fazer a apresentação. A ID sugeriu levarmos os papéis onde eu tinha escrito as conceções (...) Entre diversas respostas as crianças concordaram em fazer uns cartazes para enriquecer a apresentação (Nota de Campo Nº 53).

O ginásio ou sala polivalente, foi bastante utilizado para concretizar diversos momentos nomeadamente as assembleias de escolas e algumas atividades articuladas com o 1.º ciclo (Nota de Campo Nº 70, 20 de janeiro de 2017, ginásio, p. 211), devido à sua dimensão, tendo também sido possível dinamizar sessões de

ginástica, utilizando os recursos disponíveis (colchões, arcos, bolas, etc), dança (Nota de Campo Nº 68, 18 de janeiro de 2017, ginásio) e dramatização:

No ginásio, com as seis turmas de 1.º ciclo e os dois grupos do pré-escolar sentados no chão, os pequenos grupos começaram as apresentações de dança (p. 208).

Outra atividade que voltei a dinamizar com grupo de crianças foi a sessão de dança que dinamizei na semana anterior. Desta vez a sessão foi no ginásio, onde as crianças tinham mais espaço para dançar e se movimentar (Nota de Campo Nº 68).

Outro espaço do qual as crianças usufruíram foi a biblioteca da instituição, não só para assistir a representações de histórias (teatro de sombras, fantoches, marionetas e dramatizações) concretizadas em articulação com a outra sala de JI (Nota de Campo Nº 12, 13 de outubro de 2016, biblioteca, p. 131), como para consultar os livros ali existentes, no âmbito da pesquisa da MTP (Nota de Campo Nº 29, 8 de novembro de 2016, biblioteca, p. 161).

Eu e a estagiária da sala A preparamos um teatro de fantoches para os dois grupos do jardim de infância. Para tal, optámos por utilizar o espaço da biblioteca para esta atividade. Com as crianças sentadas nas cadeiras, no tapete e em almofadas damos início à dinamização da história *Queres brincar comigo?* (Nota de Campo Nº 12).

De forma a tentar dar resposta à questão do dia anterior: Qual o nome da planta que a A. nos deu? Reuni um pequeno grupo para ir até à biblioteca pesquisar nos livros a resposta. Seleccionamos alguns livros que consideramos pertinentes sobre plantas e fomos para as mesas explorá-los (Nota de Campo Nº 29).

Relativamente ao espaço exterior, este foi utilizado para brincar, para fazer jardinagem, nos canteiros disponíveis para o efeito, para propostas ao nível das ciências, experiências (Nota de Campo Nº 26, 3 de novembro de 2016, espaço exterior, p. 155) e exploração da natureza, para realizar uma proposta de motricidade com recurso a arcos (Nota de Campo Nº 65, 13 de janeiro de 2017, espaço exterior (debaixo do telheiro), p. 202), para explorar a área da areia e para momentos de convívio entre crianças, como aconteceu na celebração do São Martinho, por exemplo.

Reuni o grupo no exterior, em cadeiras e no chão, virados para as portas da sala. Numa das portas coleí o painel de registos e no degrau coloquei uma caixa retangular com água. Gradualmente, fui mostrando os objetos que trouxe, perguntando ao grupo quem conseguia identificar esses objetos (Nota de Campo Nº 26).

Hoje durante a manhã promovi uma sessão de motricidade, com arcos, no exterior. Depois de determinar os pares distribuí um arco por cada par, relembrei as regras para a atividade decorrer de uma forma segura e comecei a dar indicações dos exercícios (Nota de Campo Nº 65).

Através de todos os exemplos acima explicitados, é possível conferir que, ao longo da PPS II, tentei privilegiar a frequência dos diversos espaços disponíveis de forma a proporcionar às crianças “outros ambientes dentro do espaço educativo onde o conhecimento também ocorre e se sistematiza” (Inácio, 2012, p. 334).

Na sequência desta estratégia, considerei adequado desenvolver uma ação investigativa de forma a compreender as concepções que as crianças têm sobre os espaços da instituição e como se apropriam dos mesmos.

De seguida é apresentada a análise e tratamento de dados das entrevistas realizadas às crianças.

4.5. Apresentação e discussão de resultados

Tal como já referido anteriormente o grupo de crianças que participou nesta investigação não totaliza o número de crianças da PPS II, correspondendo a 48% do total de indivíduos (doze crianças de um total de vinte e cinco). No entanto, a amostra de indivíduos considerada reflete e mantém a coerência, relativamente ao género e à idade, do grupo total de crianças. Tal como se pode verificar pela Tabela 1 e Tabela 2, o número total de crianças do grupo do género masculino corresponde a 64% dos elementos, sendo que no grupo entrevistado esta percentagem é de 66.66%. O mesmo acontece com as crianças do género feminino que perfazem 36% dos elementos do grupo inicial e 33.33% do grupo entrevistado. Desta forma, foi mantido um certo equilíbrio ao nível do género do grupo inquirido.

Relativamente à idade das crianças do género masculino, no grupo original 50% têm 5 anos, 31.3% têm 4 anos e 18.7% têm 3 anos, tendo sido possível manter

percentagens muito semelhantes nos entrevistados (cf. Tabela 2). Relativamente aos elementos do género feminino, visto contabilizarem menos de metade do grupo original foi necessário ajustar as crianças inquiridas para que todas as idades estivessem representadas pelo menos com um elemento.

Tabela 1

Número total de crianças do grupo e respetivas percentagens considerando o género e a idade

	Meninos		Meninas	
5 anos	8	50%	6	67%
4 anos	5	31.30%	2	22%
3 anos	3	18.70%	1	11%
Total	16 (64%)		9 (36%)	

Tabela 2

Informação sobre as crianças participantes na investigação, relativamente ao género e à idade

	Meninos		Meninas	
5 anos	4	50%	2	50%
4 anos	3	37.50%	1	25%
3 anos	1	12.50%	1	25%
Total	8 (66.66%)		4 (33.33%)	

No que respeita à análise e reflexão das respostas dadas pelas crianças às questões realizadas, que se encontram transcritas no Anexo B (p. 382), foi possível atestar quais as suas escolhas e preferências pelos espaços existentes na instituição.

O reconhecimento dos espaços onde podem permanecer quando estão na instituição recaiu sobre a sala de atividades, sendo que apenas uma das doze crianças não referiu esta área, mencionando somente o espaço exterior, mais concretamente o campo de jogos, como o local onde pode permanecer. É adequado referir que metade das crianças referiu dois espaços onde podem permanecer, para além da sala de atividades destacaram o espaço exterior de uma forma global. daquelas que mencionaram a sala de atividades, houve uma minoria que especificou quais as áreas que pode frequentar: casinha, escritório, garagem, animais, jogos e tapete.

Relativamente à questão sobre o que fazem nos espaços, mencionados no parágrafo anterior, brincar foi a resposta de todas as crianças, ainda que algumas de uma forma menos explícita. Seja através da interação entre pares ou com alguns materiais e/ou recursos disponíveis tal como, jogos, carros, animais e atividades do domínio das artes visuais: pintura, desenho e modelagem com plasticina. Todos/as entrevistados/as responderam claramente a esta questão sendo que um/a deles/as chegou a mencionar especificamente o que pode fazer no espaço exterior como “correr lá fora... brincar às escondidas, à apanhada...,” (Anexo B – Entrevista Nº 9, p. 405) e outros/as que mencionaram a área da casinha como opção, sem especificar o que lá fazem.

Outra questão decorrente das anteriores foi direcionada para as escolhas das crianças quando a educadora lhes pergunta onde querem ir brincar. Das respostas analisadas apenas uma criança referiu o espaço exterior como escolha contudo, acrescentou que também gosta de brincar na sala, especificando a sua opção. Todas as outras referiram a sala de atividades, mais propriamente as áreas pelas quais está organizada: casinha, jogos, garagem, escritório, desenhos/pintura, livros e os animais.

Quando questionadas sobre que outros espaços gostariam de frequentar, duas crianças não responderam e outra disse mesmo que não havia mais nenhum espaço do seu interesse. Das restantes nove, algumas mencionaram a biblioteca da escola, para poderem ver livros, ouvir e contar histórias, outra referiu o ginásio, para dançar com maior frequência. Por outro lado, cinco desatacaram o espaço exterior, em que duas referiram brincar na areia como justificação pela sua escolha e por fim uma das crianças gostaria de frequentar as salas das turmas do 1.º ciclo, pois um dos seus familiares encontra-se numa delas “... na sala dos meninos...onde o meu primo J. estuda” (Anexo B – Entrevista Nº 5, p. 394).

Visto ter sido frequente a referência ao termo brincar considerei adequado questionar diretamente as crianças sobre onde podem brincar, quais as suas preferências de brincadeiras e com quem brincam. De uma forma equilibrada a sala de atividades e o espaço exterior, uma das crianças especificou mesmo a área do campo de jogos, foram os mais referidos no entanto, houve quem mencionasse somente o ginásio e outra, para além de ter respondido o espaço exterior, referiu que também pode brincar na outra sala de pré-escolar existente nesta instituição.

Relativamente às preferências de brincadeiras, as respostas recaem sobre os

materiais e recursos disponíveis, seja na sala de atividades seja no exterior, pois embora não haja equipamentos como escorregas, baloiços, etc, existem bolas, cordas para saltar, raquetes, pás, vassouras, entre outros, para as crianças usufruírem. Curiosamente quatro crianças, das doze entrevistadas, referiram os nomes de outras com as quais preferem brincar.

Por fim, uma das questões baseou-se naquilo que as crianças gostariam de ver incluído no seu espaço. Três crianças não responderam a esta questão e uma quarta referiu que não acrescentava nada na sua sala. As respostas referiram diversos recursos tais como: bonecas (barbies e princesas), anéis, berlindes, um boneco do nobby, mais carros e mais puzzles.

Desta forma, através da análise e reflexão sobre as respostas obtidas, foi possível compreender a apropriação dos espaços e as concepções das crianças, envolvidas na investigação, sendo que a sala de atividades, mais propriamente a área da casinha e da garagem, são as mais mencionadas. Ainda assim, o espaço exterior é uma área bastante solicitada na qual prevalecem as interações entre pares e a utilização de alguns brinquedos e recursos, colocados à disposição das crianças.

Devido ao ênfase que as crianças foram dando, ao longo da entrevista, ao brincar foi pertinente direcionar algumas questões para este domínio. Estas questões foram decisivas para perceber que as crianças não evidenciaram nenhum espaço determinante para brincar mas sim os recursos disponíveis e, ainda que apenas um terço do grupo o tenha referido, as parcerias/relações que estabelecem entre pares.

Para terminar, no momento de escolher o que pretendem fazer, quando questionadas pela educadora, é possível conferir que a sala de atividades é o espaço escolhido por praticamente todas as crianças, não sendo evidente uma única área de preferência. Ainda assim as crianças, se pudessem, introduziriam alguns materiais/objetos novos nestes espaços educativo, tal como já foi explicitado mais acima.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Ao longo do percurso académico que tenho vindo a realizar foi possível aprofundar os meus conhecimentos sobre a educação de infância, principalmente, através de uma perspetiva holística e transversal ao nível de conteúdos. Todo este caminho foi realizado em simultâneo com a minha prática profissional como auxiliar de educação, na valência de creche. A articulação da minha experiência profissional com a prática adquirida, através da intervenção em situações educativas, foi um processo muito gratificante e rico, pois considero que a expectativa e abertura a novas aprendizagens era maior, devido a ter já interiorizado algumas competências básicas inerentes à ação interventiva.

Ao conciliar estes dois percursos foi possível refletir, ainda mais, sobre a importância do cuidar e do educar e do impacto que têm na atividade docente. Através do cuidar está-se a favorecer o desenvolvimento da criança, estimulando-a com determinados objetivos (planeados ou não), criando alicerces para que ela possa concretizar futuras aprendizagens (Coelho, 2009).

Por outro lado foi interessante refletir sobre a minha ação enquanto aprendia, assimilava e estudava determinados conteúdos ao nível académico. A articulação entre os conteúdos teóricos e práticos é o início da construção da identidade profissional, pois através da mobilização de saberes consolidados, a prática ganha mais sentido e conseqüentemente vão-se edificando os princípios que irão caracterizar a ação interventiva com as crianças, com as famílias, com a equipa educativa, etc (Costa & Caldeira, 2015).

Através das PPS's, consideradas no plano de estudo do MEPE, foi possível realizar intervenção em creche e em pré-escolar em instituições distintas, a primeira tutelada pela segurança social, onde exerço a minha atividade profissional, e a segunda na rede pública.

A intervenção realizada em creche foi um percurso muito rico, pois atuei através de uma perspetiva, a de educadora de infância, com a qual estava familiarizada, mas que ainda não me tinha apropriado totalmente das suas especificidades e competências associadas. Ser responsável de um grupo de crianças em creche, suscitou-me diversas questões nomeadamente a importância da

vinculação entre adulto-criança e da importância que esta ligação tem para potenciar e promover um ambiente rico e estimulante para a realização de aprendizagens significativas (Zabalza, 2001). A interação com crianças muito pequenas deve ser encarada como uma oportunidade de conferir diversos estímulos, de acordo com as suas características individuais, promovendo o envolvimento e a participação e atribuindo uma grande importância às experiências e vivências diárias (Coelho, 2009).

A aquisição de novos conhecimentos e competências, através de conteúdos teóricos e práticos, tornaram-se essenciais para realizar a minha ação interventiva de uma forma estruturada com a consolidação dos princípios educativos que irão nortear a minha prática. Através destes princípios, articulados com as características do contexto, do grupo de crianças e respetivas famílias, do ambiente educativo e da equipa da instituição, foi possível delinear intencionalidades e consequentemente concretizar estratégias para as operacionalizar. Todo este percurso revelou-se fundamental não só para complementar o meu percurso académico mas também para enriquecer a minha atividade atual, como auxiliar de educação. Ter experienciado a perspetiva do/a educador(a) de infância sensibilizou-me para a preparação que deve existir para cuidar e educar crianças dos zero aos três anos e sobre a importância da constante renovação de conhecimentos que sustentam a prática pedagógica (Vasconcelos, 1997). Considero também que as estratégias a que recorri foram essenciais para assegurar e colmatar algumas das necessidades mais evidentes nas crianças, tais como: necessidades físicas, afetuosas, de segurança, de reconhecimento, de competência e de significados e valores (Portugal, 2012). A mesma autora refere que ao garantir estas necessidades “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades [sic] e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5).

A minha ação interventiva com crianças mais velhas, através da PPS II, promoveu-me novas experiências e desafios, para os quais tive de mobilizar conhecimentos já assimilados, para concretizar os objetivos propostos. O facto de ter já intrínseco na minha prática o cuidar e, agora de uma forma mais segura e evidente, o educar foi possível ultrapassar todas as minhas inseguranças e preocupações que tinha numa fase inicial da intervenção em JI. Após uma longa e profunda introspeção e reflexão desta intervenção, considero que realizei uma prática pedagógica muito

rica e enquadrada com o contexto em questão. Os desafios diários que as crianças foram gerando, permitiram o meu crescimento, enquanto futura educadora de infância, ao tentar encontrar estratégias para ajudá-las a realizar aprendizagens significativas de acordo com as suas potencialidades, interesses, dificuldades, curiosidades e interesses.

Através de ambas as ações interventivas foi possível edificar e direcionar a minha intervenção de uma forma estruturada e coerente, enriquecida com todas as experiências e desafios pelos quais passei. Isto é, as aprendizagens e competências que adquirir são provenientes das próprias aquisições e aprendizagens das crianças. A competência de observar, de ouvir as crianças e de concretizar diversos registos (escritos, fotográficos, etc), que fui aperfeiçoando gradualmente, traduziu-se numa grande vantagem pois permitiu-me adequar e focar a minha ação de uma forma mais pertinente “para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2012, p. 6).

Através das ações e reações das crianças, é possível compreender se a ação interventiva fez sentido e se foi adequada. Assim, de acordo com estes fatores foi possível construir a minha identidade profissional e os parâmetros pelos quais tenciono sustentar a minha ação pedagógica. Estes parâmetros traduzem-se em princípios em que a criança é reconhecida como um ser competente, participativo e responsável pelas suas próprias aprendizagens, rodeado de um ambiente seguro, estimulante e adequado pedagogicamente, em que a parceria com as famílias é essencial para prolongar o bem-estar das crianças. Estes princípios são alguns que Araújo (2014) refere como “elementos centralmente definidores da qualidade” (p. 103) nos contextos educativos.

Outro aspeto importante de salientar foi a contribuição que a consulta de bibliografia adequada e pertinente teve na minha prática. Ler e refletir sobre uma panóplia de temas e estudos, direcionados para a área da educação, enriqueceram ainda mais a minha identidade profissional bem como melhoraram alguns aspetos da minha ação interventiva. Impossível de contornar são os conteúdos programáticos, inerentes à Licenciatura em Educação Básica e ao MEPE e o papel dos docentes de ambas as formações, pois também ajudaram a construir e a estruturar a minha atual identidade profissional.

Todo este processo teve uma componente individual que espelha a forma como vivi, realizei este percurso e como analiso a minha individualidade. Importa

referir que este processo é crescente, gradual e “dependente das relações afectivas [sic], de sustento pedagógico e de respostas atentas” (Sarmiento, 2009, p. 59). A vontade e interesse em aprender e aprofundar os meus conhecimentos sobre a educação de infância, proporcionou-me a aquisição de novos saberes teóricos mas também a progressão e a experiência ao nível da ação interventiva, em creche e em JI. Tal como Gralik, Steinbach e Buss-Simão (2014) referem, o/a futuro/a educador(a) de infância deve tomar uma posição em que pense e repense “as práticas pedagógicas, refletindo sobre o que já se sabe e sobre aquilo que ainda se pode aprender acerca da infância” (p. 28). Gradualmente foi também possível apropriar-me das competências essenciais que o/a educador(a) de infância deve ter, segundo Goldschmied e Jackson (citados por Silva, 2014a), devendo ser evidente o papel de organizador(a), facilitador(a) e iniciador(a).

Para além de conhecer os grupos de crianças foi crucial conhecer o contexto e meio envolvente, a família e comunidade, o espaço e o tempo educativo e as respetivas equipas das instituições. A articulação de todos estes elementos permitiu construir e melhorar a minha ação interventiva e direcionar a minha prática de forma a conseguir dar resposta às necessidades, dificuldades, potencialidades, curiosidades e interesses das crianças. Tal como Costa e Caldeira (2015) referem, a interação e contacto “com um vasto número de experiências socioprofissionais” (p. 129) também enriquecem e contribuem para a construção da identidade profissional.

Conhecer as crianças, as suas características individuais e a sua herança sociocultural é muito importante pois, de acordo com Cardona (2008), esta diversidade implica “uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes” a abordar (p. 137) de forma a respeitar e a preservar a herança de cada criança. Esta caracterização permitiu-me conceber e adequar a minha prática tornando o ambiente envolvente rico, estimulante e desafiador, para a aquisição de novas competências e realização de aprendizagens significativas. Todas as crianças, as dos grupos de intervenção e até mesmo as restantes das duas instituições, tiveram grandes implicações na minha ação. Conhecê-las, conversar e brincar com elas e estabelecer uma relação de confiança e afeto foi essencial para tornar prazeroso a intervenção e para me ajudar a refletir sobre a qualidade da minha ação interventiva.

O reconhecimento do meio envolvente e das famílias como parceiros/as de uma intervenção pedagogicamente adequada também foi importante. Segundo Sarmiento e Marques (2008), a proximidade com a família traduz-se numa maior

aproximação e envolvimento com a criança. É muito importante reconhecer e respeitar a riqueza e diversidade da família, somente desta forma é possível torná-las parceiras da ação que decorre nos contextos educativos (Portugal, 2012). O facto de serem as pessoas mais próximas das crianças faz com que os seus conhecimentos sobre as mesmas sejam únicos e específicos, devendo o/a educador(a) envolvê-los ao máximo na sua ação. De acordo com Vasconcelos (2011), “uma pareceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informações e de serviços” (p. 20). Apesar de na creche ter sido possível manter uma relação mais próxima com as famílias, devido ao facto de já as conhecer por trabalhar lá, no JI foi mais difícil estabelecer uma relação que me permitisse conversar com as mesmas. Através das conversas realizadas foi muito interessante e gratificante perceber que as famílias também veem a instituição como um parceiro na educação dos/as seus/as filhos/as. Este contacto foi essencial para compreender a posição das famílias, as suas preocupações, dúvidas, curiosidades, etc, sobre as crianças e ajudá-las a superar as suas questões.

Como Sarmiento (2009) refere, a construção da identidade profissional concretiza-se através do “cruzamento entre múltiplos fatores internos e externos” (p. 49). Isto é, existe um cruzamento entre aquilo que sustenta a identidade individual do/a educador(a) e todos os fatores externos e ele/a tal como, as crianças, o contexto, as famílias, as equipas o ambiente educativo, etc (Sarmiento, 2009).

A apropriação que as crianças têm do espaço envolvente, também foi necessário considerar na minha ação, pois trata-se da área da minha ação investigativa. Ao se apropriarem do espaço educativo, as crianças adquirem segurança e confiança para realizarem novas aprendizagens e consolidarem outras já aprendidas e “participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136). Este domínio foi de tal maneira importante e contemplado na minha intervenção, que foi sobre ele que incidiu a minha ação investigativa, construída com base em fundamentação teórica, observação participativa e entrevistas às crianças do grupo de JI.

O mesmo se aplica ao tempo, às rotinas, pois através delas as crianças estabelecem e apropriam-se de uma sequência de acontecimentos diários, próprios de uma creche ou JI, realizando aprendizagens significativas. Ao reconhecerem os diversos momentos da rotina, as regularidades, as mudanças e as novidades as

crianças começam a nortear os seus próprios comportamentos e ações “ou seja, a «rotina» é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 127).

Por fim, relativamente às equipas de cada instituição foi muito interessante observar a forma como articulam as suas funções em prol das crianças e de como se posicionam perante as crianças. Apesar de os elementos da equipa terem funções diferentes, o sentido de responsabilidade e preocupação é o mesmo, segundo Lino (2003) as suas competências passam pela mediação e resolução de conflitos, a partilha de necessidades e preocupações, a troca de ideias e de saberes e a análise e reflexão sobre o ambiente educativo e todos os intervenientes. Integrar, temporariamente, as equipas dos dois grupos, foi muito interessante e construtivo. O facto de me envolver nas conversas, nas tomadas de decisões e trocas de ideias contribuiu para que valorizasse, ainda mais, a importância de incluir todos os elementos da equipa em tudo o que envolve o grupo de crianças, o tempo, o espaço e as famílias. Manter todos os elementos informados é uma forma de uniformizar a equipa educativa, reunindo as melhores condições para proporcionar um ambiente adequado, estimulante e desafiante para as crianças.

A visão que tenho sobre a educação de infância está diretamente relacionada com a forma como fui construindo e enriquecendo a minha identidade profissional. À medida que fui adquirindo novos saberes teóricos ao nível da sociologia, da psicologia, da pedagogia, etc, fui articulando-os com a minha prática educativa. Numa fase inicial articulei com as funções profissionais em creche, mas quando iniciei a observação e intervenção em situações educativas recorri a esses saberes para ajudar “a desenvolver adequadamente o acto [sic] educativo” (Sarmiento, 2009, p. 53). De acordo com a mesma autora esta sustentação teórica é essencial para uma boa prática, instigando uma ação reflexiva como forma de melhorar não só a intervenção como a própria identidade profissional.

Outro aspeto incontornável, na edificação da minha profissionalidade, foi o reconhecimento da importância da reflexão sobre a prática e a forma como me fui apropriando de diversos elementos para a concretizar. Gradualmente fui ganhando confiança e compreendendo a importância que uma atitude reflexiva tem ao nível da educação de infância. Segundo Costa e Caldeira (2015), o método reflexivo afeta “a nossa forma de pensar a profissão e avaliar e reformular a nossa ação em prol de uma prática de qualidade” (p. 127).

Desta forma, tendo em conta todos os aspetos referidos, concluo que a minha ação interventiva evoluiu significativamente sendo possível deixar a minha “marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade” (Portugal, 2012, p. 14).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente relatório foi concretizada e sustentada com base na PPS II e em articulação com todo o processo de iniciação à prática docente e da construção da minha identidade profissional.

Após quase quatro meses de ação interventiva no âmbito da educação pré-escolar, pautada pelo conhecimento do contexto e de todos os intervenientes, bem como do espaço educativo, foi possível enriquecer o presente trabalho com toda esta informação.

Através dos conteúdos abordados ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do aprofundamento dos mesmos no MEPE, foi possível sistematizar e organizar os conhecimentos adquiridos de forma a enriquecer e concretizar uma prática interventiva adequada e significativa, para mim e principalmente para as crianças com as quais intervim.

O facto de exercer a minha atividade profissional há sete anos, como auxiliar de educação em creche, foi um fator preponderante para manter uma postura tranquila e ao mesmo tempo de confiança perante os desafios que foram surgindo ao longo deste percurso. Estar familiarizada com os conceitos de cuidar e educar e todos os outros inerentes à atividade profissional do/a educador(a) de infância, possibilitou-me crescer, nesta área, de uma forma mais estruturada e focada. Isto é, considero que estive mais focada e determinada em concretizar determinados desafios e ambicionar outros que me proporcionassem a aquisição não só de mais competências como de mais saberes.

Todos estes elementos foram fundamentais para assegurar a minha ação interventiva e conseqüentemente refletir sobre a prática e estruturar um relatório adequado e coerente sobre a mesma.

De forma a conhecer o contexto, o ambiente e os elementos da instituição tive de estabelecer uma relação de confiança e proximidade com todos os/as elementos e, principalmente, com as crianças. Para além disso, uma postura de observação e conseqüente análise e reflexão ajudaram a reforçar a caracterização realizada (Capítulo 2, p. 3).

Esta caracterização viabilizou a sustentação das intencionalidades delineadas para as crianças e para equipa educativa, justificando também as razões da

particularidade das relações com as famílias. As intenções para uma ação interventiva adequada, desafiante e promotora de novas aprendizagens para as crianças, foram operacionalizadas com recurso a diversas estratégias e propostas, como é possível verificar através do anexo A (Portefólio da PPS II). Para além disso, foram sustentadas por um quadro teórico adequado através da identificação dos conteúdos abordados, análise e reflexão evidenciando as potencialidades e as dificuldades das mesmas.

É adequado salientar que a construção do portefólio da prática foi um grande desafio, sendo um documento que traduz e evidencia a minha ação interventiva. Nele estão incluídas informações que permitem a quem lê, identificar e compreender todo o percurso realizado ao longo da PPS II, do processo reflexivo e evidências das minhas ações tal como das crianças e da equipa educativa.

Delinear, concretizar e avaliar estratégias foi um processo complexo no entanto, muito gratificante e pertinente, pois através do mesmo foi possível melhorar as minhas competências e proporcionar às crianças momentos e aprendizagens cada vez mais significativos e adequados às suas potencialidades, dificuldades, interesses e necessidades. Somente com uma capacidade de observação, de análise e reflexão adequada e estruturada foi possível alcançar os objetivos proposto para relatório e também para a PPS II.

Considero também que a atitude investigativa, fomentada no MEPE e aprofundada na PPS II, beneficiou também a minha profissionalização, pois fiquei mais desperta e atenta para temas/situações que requeiram um olhar mais minucioso e até uma postura mais interrogativa. A vontade de querer saber mais e recorrer a técnicas, específicas da metodologia da investigação-ação, para o fazer, foi um percurso muito rico e construtivo pois permitiu-me não só apropriar-me de recursos pouco utilizados, tal como as entrevistas às crianças, como conduziu-me a uma análise e discussão de resultados pela primeira vez.

Para terminar, gostaria de enaltecer que todo este percurso, tanto a elaboração do presente trabalho como as práticas interventivas, em creche e JI, foram muito gratificantes.

Sei que termino esta etapa com uma maior capacidade de reflexão dos processos vividos e com competências mais adequadas a uma intervenção pedagogicamente direcionada para ajudar as crianças no desenvolvimento das suas competências e saberes, que levarão para a vida futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas C.P. (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012/2016*. Oeiras.
- Almeida, I., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A.I., ...Serrano, A.M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 1(29), 83-98.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 100-115.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da infância. *Da investigação às práticas*, 6(1), 132-156.
- Barra, M. (2014). Brincar na Latitude Zero In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*, pp. 131-154. Maringá: EDUEM.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementariedade? *Revista JA*, 64(7), 40-43.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. 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. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In M.J. Cardona & R. Marques (Coords.), *Aprender a ensinar no jardim de infância e na escola* (pp.119-145). Santarém: Edições Cosmos.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-12.

- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. 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.95-112). Lisboa: ESELx;
- 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: ESELx.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*, 13(2), 355-379.
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-975.
- Gralik, C., Steinbach, F. & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 112-130.
- Guimarães, D. & Kramer, S. (2009). Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: S. Kramer (Org.), *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil* (pp.50-64). São Paulo: Ática.
- Inácio, M.T.C. (2012). Livro... isso é que é vida! As crianças da educação infantil na biblioteca. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 333-346). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

- Lino, D. (2003). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relatos de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. Mcellan & D. Lino, *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*, (pp. 75-103). Lisboa: Texto editora.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. 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.197-204). Lisboa: ESELx.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 197-210). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Aveiro: CNIS.
- Portugal, G. (2012). *Finalidade e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre educação*, 14(15), 123-137.

- Rosa, M. & Silva, I.L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43-63.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2008). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, R. (2014a). Educação infantil em discurso: formação doente e estratégias pedagógicas. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 69-83.
- Silva, S. (2014b). *A reorganização do espaço e matérias de uma área de interesse: relato de uma experiência em creche e jardim de infância* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.
- Sousa, A. & Weiss, V. (2008). Aprendendo a ser professora de bebês. In L. Ostetto (Org.), *Educação infantil: saberes e fazeres* (pp.33-48). São Paulo: Papyrus.
- Souza, R., Hernandez, E. & Silva, I. (2016). A organização do espaço escolar na educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, 18(34), 165-180.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.

Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de outubro. Diário da República nº206/2008 – II
Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho Normativo nº20/2012 de 3 de outubro. Diário da República nº192/2012 – II
Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

ANEXOS