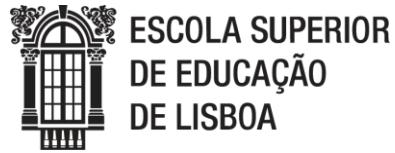


A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ESPAÇO NO APOIO À BRINCADEIRA

Sara Alexandra Caria Gomes

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

2017



A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ESPAÇO NO APOIO À BRINCADEIRA

Sara Alexandra Caria Gomes

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

Orientadora: Prof. Manuela Rosa

2017

Aos meus *papás* – Pai e Mãe – que sempre apostaram na minha educação e formação, apoiando-me nas minhas decisões.
Ao *meu rapaz* – Avô – que certamente gostaria de presenciar este momento tanto como eu gostaria que ele presenciasse.

AGRADECIMENTOS

O meu percurso, até agora, deve-se em grande parte às pessoas que me são mais próximas.

- Aos meus pais, pelos valores que me transmitiram, pela educação que me deram e por todos os sacrifícios que fizeram para que possa ter chegado até esta importante meta da minha vida. Por acreditarem sempre em mim e me terem ensinado que o esforço compensa sempre. Tudo o que sou devo-o a eles e tudo o que consegui foi, acima de tudo, por eles. À minha mãe, por toda paciência e incentivo durante este percurso e toda a ajuda na realização deste trabalho e não só. Ao meu pai, por me animar nos momentos de pressão e *stress*, relativizando-os, e por me mandar trabalhar mesmo quando não me apetece, “mas tem de ser”.

- Aos meus irmãos, por tolerarem o meu mau humor durante os dias de trabalho e por demonstrarem orgulho *na mana*, mesmo que não seja por palavras. Ao Daniel, pelas boleias para a faculdade e as ajudas monetárias para lanchar e comprar gulodices nos dias em que tive de passar horas na ESE. À Sofia, por, mesmo não estando tão perto, me chamar à atenção quando deixo as coisas para a última da hora e se preocupar com o meu desempenho. À Sílvia, por tolerar a “mana chata” todos os dias e partilhar comigo os muitos momentos de preguiça (que nem sempre deviam existir, mas às vezes sabem bem!).

- À restante família, por todo o apoio, incentivo e confiança e, em especial, ao meu avô, que não pôde acompanhar todos estes momentos de perto, mas esteve sempre presente e sei que estaria orgulhoso.

- Aos meus amigos que me acompanharam de perto e sempre acreditaram em mim. Em especial, à Diva, à Inês, à Mónica, à *Pipa*, à Sara e à Cátia, pela amizade, por estarem cá sempre e por me incentivarem a lutar pelos meus objetivos.

- À *Kiki* e à *Mia*, que acompanharam este mestrado de forma mais próxima, por estarem sempre do meu lado e nunca me deixarem desistir. À *Kiki*, por estar comigo desde o início, por aguentar os meus momentos de angústia e desespero e por me

ajudar em qualquer circunstância. À *Mia*, por estar presente a toda a hora, por todos os momentos de partilha e amizade e por me ter ensinado tanto ao longo deste percurso. Por toda a ajuda e incentivo na realização deste trabalho e pelo apoio nos momentos menos bons. Sem ela, este percurso teria sido muito mais difícil.

- Ao Ricardo, por ser o melhor amigo do mundo. Por toda a amizade, apoio, incentivo, paciência e confiança demonstrados. Por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades, por tolerar os meus momentos de desespero e por tirar-me de casa e acompanhar-me nos momentos de fuga aos trabalhos e relatórios.

- À professora Manuela, por me ter ajudado e acompanhado durante toda a PPS, mesmo nos momentos em que não demonstrei que era capaz de fazer um bom trabalho. Escutou-me e incentivou-me, mesmo quando constatou que a minha ação poderia não me levar a bom porto.

- À educadora Isabel, que me acompanhou durante estes meses e sempre me ajudou a ultrapassar as minhas dificuldades, mostrando-se disponível para o que fosse preciso. Proporcionou-me momentos de partilha, esclareceu-me dúvidas, apresentou-me sugestões que muito contribuíram para o desenvolvimento da minha aprendizagem, que me fizeram crescer enquanto futura profissional e enquanto pessoa.

- A todas as crianças com quem tive o privilégio de "trabalhar" e que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente e me proporcionaram momentos de afetos únicos, de brincadeira, de fantasia e de alegria, que aliaram trabalho e bem-estar.

- Às restantes pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem enquanto futura educadora de infância.

A todos um ...

OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo evidenciar de uma forma reflexiva e fundamentada a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), em contexto de Jardim de Infância (JI). Nele, faço uma caracterização do contexto socioeducativo, identifico e reflito acerca das minhas intenções para a ação e apresento o meu estudo intitulado: A organização e funcionamento do espaço no apoio à brincadeira.

A configuração desta problemática foi iniciada em contexto de creche e aprofundada agora em contexto de JI. Surgiu devido à minha curiosidade acerca da influência que o espaço poderia ter nas brincadeiras das crianças, a qual se intensificou à medida que ia observando diversas salas de atividades por que passava ao longo da minha formação. Tal como refere Cordeiro (2015), “são várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional” (p.329). Na verdade, para que as crianças usufruam dessas vantagens, precisam de espaços que deem resposta às suas necessidades.

Metodologicamente, optei por uma abordagem de caráter qualitativo de acordo com uma *investigação-ação*, que se centrou na constante reflexão acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, da importância da organização do espaço para o desenvolvimento dessas brincadeiras e do papel do educador nessa organização.

Para recolher informações que sustentassem este estudo, realizei um inquérito por entrevista às crianças, utilizando como suporte o guião de entrevista; fiz notas de campo, registando as observações realizadas e recolhi imagens das crianças, através de fotografias. A partir da análise dos dados recolhidos, pude concluir que assim como a brincadeira tem um papel fundamental na vida das crianças, também o educador tem um papel importante na organização do espaço que a influencia igualmente.

Os resultados deste estudo, assim como o restante percurso vivenciado, durante a minha formação, permitiram-me refletir acerca dos meus ideais enquanto futura educadora de infância, sendo preponderantes para a construção da minha identidade profissional que, também, apresento neste documento.

Palavras-chave: brincadeira; organização do espaço; materiais; ação do educador; criança.

ABSTRACT

The following report has as main goal to evidence in a reflexive and well-founded way my Supervised Professional Practice carried out within the framework of the Master's Degree in Pre-School Education, in the context of kindergarten. I do also a characterization of the socio-educational context, I identify and I reflect about my intentions for action and present my research entitled: The organization and operation of the playroom in support of the play.

This problematic began in the nursery context and is now deepened in the context of kindergarten. It emerged due to my curiosity about the influence that the playroom has on the children's play, which intensified as I observed different playrooms during my training. As Cordeiro (2015) points out, "there are several advantages of playing, besides pure, simple and physical enjoyment, psychological and emotional pleasure" (p.329). In fact, in order for children to benefit from these advantages, they need spaces that meet their needs.

I opted for a qualitative approach according to an *investigação-ação*, which focused on the constant reflection about the value of the play in children's lives, the significance of the space organization for the development of these games and the kindergarten teacher's role in this development.

To collect information to support this study, I realized an inquiry for the children, using the interview script as a support; I made field notes, through observations, and I collected images of children through photographs. Through the analysis of the collected data, I concluded that just as the play plays a fundamental role in the children's life, the educator also plays an important role in the organization of the space that influences just as equally the children's plays.

The results of this study, as well as the rest of my experience during my training, allowed me to reflect about my ideals as a future kindergarten teacher, being predominant to build my professional identity that I present in this document.

Key-words: play; room organization; materials; kindergarten teacher's action; child.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO.....	3
1.1. A Escola do Bairro, o seu agrupamento e o meio envolvente.....	3
1.2. A equipa da Escola do Bairro	6
1.3. As famílias das crianças.....	7
1.4. Ambiente educativo.....	9
1.4.1. As crianças	9
1.4.2. O espaço e os materiais	12
1.4.3. Organização do tempo e do grupo	15
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	19
2.1. com as crianças	19
2.2. com as famílias	22
2.3. com a equipa	23
3. A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ESPAÇO NO APOIO À BRINCADEIRA.....	24
3.1. Revisão da literatura	24
3.1.1. Brincadeira.....	24
3.1.2. Organização do espaço	30
3.1.3. Ação do educador	34
3.2. Roteiro metodológico e natureza da investigação	36
3.3. Roteiro ético.....	39
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	40
4. CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina Semanal	16
--------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistente Operacional
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EB1/JI	Escola Básica de 1º ciclo com jardim de infância
EC	Educadora Cooperante
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IP	Intervenção Precoce
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Decorrente do MEPE na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2016/2017, este relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de PPS, apresenta a minha ação durante a prática em JI, enquanto estagiária, e a reflexão sobre essa intervenção. Esta prática teve uma duração de aproximadamente cinco meses e teve lugar numa instituição pública, com crianças dos quatro aos seis anos.

Para além de caracterizar a PPS de forma reflexiva, este relatório espelha ainda a problemática por mim delineada – A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira – que deu corpo ao estudo por mim levado a efeito. Ao longo deste estudo procurei dar resposta às seguintes questões: qual é a importância que a brincadeira tem na vida das crianças?; a organização do espaço da sala influencia essas brincadeiras?; e qual é o papel do educador nesta organização?, que o orientaram.

Esta problemática surgiu a partir da minha preocupação acerca da importância da brincadeira na vida das crianças. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), brincar é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. Tendo a brincadeira tanta importância na vida das crianças, preocupei-me em saber se a organização do espaço pode influenciar essas brincadeiras, de forma a torná-las cada vez mais desenvolvidas/complexas e/ou diferentes.

Para levar a cabo este estudo, realizei uma *investigação-ação*, que consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais ... no qual o investigador se envolve ativamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292), através de uma metodologia qualitativa, que se baseou na observação das brincadeiras e explorações das crianças e também através de um questionário realizado às crianças. Para recolher as informações necessárias ao estudo, utilizei diferentes técnicas apoiadas por diferentes instrumentos. Para além do inquérito por entrevista que realizei às crianças, tendo como suporte o guião de entrevista, realizei notas de campo a partir da minha observação participante e recolhi imagens das crianças, através de fotografias. Consultei e analisei, também, diversos documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e fiz uma revisão da literatura para apoiar a realização do meu estudo, baseando-me fundamentalmente em pressupostos teóricos da Pedagogia e da Psicologia da Infância.

Para salvaguardar a privacidade e o anonimato das crianças, da instituição e de todos os elementos da equipa, não menciono a sua identidade, tendo sugerido um nome fictício para a instituição e referindo os nomes das crianças por siglas, mantendo, assim, a ética profissional.

No que diz respeito à estrutura do documento, este está dividido em cinco partes. Na primeira parte – Caracterização – começo por caracterizar o contexto socioeducativo da instituição onde realizei a PPS, assim como a equipa educativa que me acolheu, as famílias das crianças, o ambiente educativo e, por fim, o grupo de crianças.

Na segunda parte do relatório – Intenções para a ação – apresento as minhas intenções na ação com as crianças, as famílias e a equipa, tendo em conta a caracterização feita anteriormente.

No que concerne à terceira parte do relatório – A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira – identifico e fundamento o meu estudo, realizando uma revisão da literatura acerca da problemática, apresento a metodologia escolhida assim como o roteiro ético que foi por mim seguido e, por fim, apresento os resultados obtidos.

Na quarta parte – Construção da minha identidade profissional – faço uma retrospeção do meu percurso nas práticas de ambas as valências (Creche e JI), refletindo acerca das aprendizagens mais significativas e dos meus ideais enquanto futura educadora de infância.

Na quinta e última parte do relatório – Considerações finais – faço um comentário geral ao relatório, apresentando os aspetos mais importantes de toda a prática.

Por fim, apresento as referências que sustentaram a realização deste relatório e ainda os anexos que acrescentam informação útil a este documento

1. CARACTERIZAÇÃO

Para que o educador tenha uma prática adequada é importante que procure conhecer os fatores que a vão influenciar, uma vez que “o currículo não pode ser encarado de uma forma isolada . . . sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida” (Siraj-Blatchford, 2004, p.10). Assim, neste capítulo, apresentarei a caracterização da escola onde realizei a PPS bem como do agrupamento em que ela está inserida. Da mesma forma, darei a conhecer o meio em que se insere a escola, a equipa que me acolheu, o grupo de crianças e, também, as suas famílias. Esta primeira abordagem possibilitou-me conhecer melhor o contexto onde estagiei e, conseqüentemente, ajudou-me na prática diária, contribuindo para o desenvolvimento do currículo de uma forma mais criteriosa.

1.1. A Escola do Bairro¹, o seu agrupamento e o meio envolvente

A Escola do Bairro é uma escola básica de 1º ciclo com jardim-de-infância (EB1/JI) que pertence a um agrupamento de escolas situado numa freguesia do concelho de Lisboa.

Esta freguesia tem uma população de cerca de 22.132 habitantes e a sua maioria tem entre 15 e 64 anos (Censos, 2011). Uma vez que é uma freguesia pequena e uma área pouco movimentada, com características de bairro, é designada por “bairro” pelos seus habitantes e assinalada como “bairro residencial” na página eletrónica da Câmara Municipal de Lisboa (2017). Neste sentido, é expectável as crianças encontrarem pessoas que lhes são próximas, aquando das saídas do JI, o que acontecia frequentemente quando, por exemplo, nos deslocávamos ao jardim. A comunidade envolvente mostrou-se sempre afável com as crianças, comunicando com elas e/ou acenando-lhes.

¹ Nome fictício que atribuí ao estabelecimento onde estagiei. Escolhi este nome porque de cada vez que as crianças falavam do meio envolvente referiam, por exemplo, “eu moro aqui no bairro” ou “ontem fui ao jardim do bairro”.

Esta freguesia oferece alguns serviços e infraestruturas, tais como, farmácias, mercearias, cafés e, ainda, uns correios, um mercado, uma igreja e um cemitério² que podem ser utilizados como recurso para a ação educativa do(a) educador(a), contribuindo para as aprendizagens das crianças. Perto do estabelecimento, está também situado um jardim com algumas áreas verdes e um parque infantil, onde íamos semanalmente, possibilitando que as crianças explorassem brincadeiras diferentes das que estão habituadas no JI. Segundo Silva et al. (2016), o espaço exterior é um espaço educativo pelas suas potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. Neste sentido, as brincadeiras nestes espaços possibilitam alargar as experiências e vivências das crianças “oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Lino, 2013, p.122).

Como já referi, a Escola do Bairro faz parte de um agrupamento que integra mais três escolas, sendo uma delas uma escola básica de 2º e 3º ciclos e as restantes, EB1/JI. O PE (2015/2018) refere que o agrupamento é frequentado por cerca de 1015 crianças/jovens.

Durante a PPS, pude constatar que o agrupamento se preocupa em proporcionar, a todas as crianças, igualdade de oportunidades no acesso à educação, independentemente das suas nacionalidades, uma vez que em todas as escolas do agrupamento há um número significativo de crianças estrangeiras, nomeadamente oriundas “do Brasil, PALOPS, países de leste europeu, países do Sul da Ásia e da China” (PE, 2015/2018, p.11). Desta forma, o agrupamento pretende ser capaz de receber todos os públicos, para que cada criança encontre uma resposta adequada e uma oportunidade (PE, 2015/2018), de modo a dar uma resposta social em pleno.

Segundo o PE (2015/2018), a maioria dos alunos e crianças do agrupamento são oriundos de um meio socioeconómico bastante carenciado e, em alguns casos, fazem parte de agregados familiares não tradicionais³. Estas características são importantes

² Refiro-me também ao cemitério como local potenciador de aprendizagens das crianças, uma vez que nos dirigimos a ele para observar diferentes esculturas arquitetónicas, que o ornamentam, e que permitiram que as crianças conhecessem diferentes construções. Achei importante referenciar este local, pois futuramente pretendo tê-lo em conta como potenciador de aprendizagens, o que era algo que nunca tinha pensado

³ Chamam-se tradicionais às famílias estruturadas constituídas por um pai e uma mãe do sexo masculino e feminino, respetivamente, que estão casados ou juntos por união de facto e têm um ou mais filhos, constituindo assim uma família nuclear. Neste sentido, agregados familiares não tradicionais são aqueles que não têm estas características, como por exemplo, famílias monoparentais.

de salientar, pois dão informações importantes aos profissionais de educação acerca das crianças, uma vez que tanto as famílias como o seu meio socioeconómico podem influenciar o desenvolvimento da criança.

O facto da população escolar integrar 156 crianças e jovens (15,4%) com intervenção institucional⁴ (PE, 20015/2018), constitui uma maior preocupação, por parte dos estabelecimentos de ensino, em oferecer estabilidade às crianças. O agrupamento “valoriza uma educação integral do ser humano, promotora da cidadania e da responsabilidade” (PE, 20015/2018, p.19), isto é, preconiza um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa em prol da formação integral da criança, privilegiando o seu bem-estar e o seu sucesso. Assim sendo, pretende responder “às exigências do mundo atual” (PE, 2015/2018, p.19), munindo as crianças de capacidades que garantam a sua aprendizagem ao longo da vida, ajustando as suas estratégias às necessidades e interesses das crianças.

A Escola do Bairro é frequentada por cerca de 289 crianças, incluindo tanto as crianças de JI como as de primeiro ciclo (PE, 20015/2018). Esta é definida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). As escolas TEIP localizam-se em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares mais se manifestam. São objetivos centrais deste programa, a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos⁵.

Neste agrupamento, a implementação das ações do Projeto TEIP, tem permitido, desde o seu início, uma maior interação entre o agrupamento e a comunidade envolvente, ao mesmo tempo que aumentou a sua proximidade às famílias (PE, 2015/2018).

Terminada a caracterização do meio e da instituição, importa conhecer a equipa que lá trabalha.

⁴ Crianças que têm apoio de variadas instituições ou estão institucionalizadas por diversas razões.

⁵ Informação retirada do endereço eletrónico da Direção-Geral da Educação (s.d.).

1.2. A equipa da Escola do Bairro

A equipa educativa da Escola do Bairro é constituída por 24 colaboradores, entre docentes e assistentes operacionais. O JI conta com 5 educadores de infância e 4 assistentes operacionais (PE, 2015/2018).

Pelo que pude observar, existe um bom ambiente educativo que advém da boa relação e cooperação existente entre toda a equipa educativa:

“Apesar de estar neste estabelecimento há pouco tempo, já pude aperceber-me que a relação entre as educadoras é coesa, tanto em contexto formal como informal. De um modo geral elas têm também uma boa relação com as AO que integram a equipa” (Anexo A, Nota de campo de 3 de outubro de 2016).

No decorrer da PPS, fui percecionando, cada vez melhor, o funcionamento do estabelecimento. Constatei que existem reuniões de departamento mensais, a nível do agrupamento, que são obrigatórias. Estas reuniões contam com a presença de todos os coordenadores de JI de todas as escolas do agrupamento e, por vezes, também dos restantes educadores de infância do agrupamento. Considero estas reuniões uma mais-valia, para que haja uma partilha constante de práticas e reflexões acerca de diversas temáticas, importantes para toda a equipa.

Ao longo do tempo, percebi também a necessidade da realização de reuniões apenas com os educadores de infância da Escola do Bairro, uma vez que é importante o diálogo acerca de assuntos mais restritos, destinados apenas à equipa do estabelecimento, pois “a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas.” (Silva et al., 2016, p.19). Ou seja, considero que devam existir momentos em que se partilhem as práticas de cada educador no JI, que sejam debatidas várias ideias e que haja uma reflexão conjunta para um melhor funcionamento do trabalho no estabelecimento.

A equipa de sala é constituída por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional (AO), que está na sala a tempo parcial. Considero que uma AO devia estar na sala a tempo inteiro, uma vez que deve ser um membro ativo e integrante no dia-a-dia de uma sala de atividades, sendo por isso um elemento importante na sala. O facto de isso não acontecer, não traz benefícios nem para a AO, nem para as crianças e

educadores(as), uma vez que pode representar uma instabilidade na rotina de sala, como senti por vezes. As AO têm o direito específico de participação e colaboração no processo educativo, o qual se exerce na área do apoio à educação e ao ensino, na vida da escola e na relação escola-meio, exercendo funções de apoio às crianças, entre e durante as atividades letivas (Decreto-Lei nº184/2004, de 29 de julho). Neste sentido, ter uma AO fixa na sala é uma mais-valia para as crianças e para todo o funcionamento da rotina.

A Educadora Cooperante (EC) desenvolve a sua prática pedagógica nesta instituição há quatro anos consecutivos, tendo sido coordenadora de departamento durante os dois primeiros anos, o que permite que esta tenha uma melhor adequação da sua prática naquele espaço, que já conhece. A AO esta na instituição há dois anos. Ambas estabelecem uma relação de partilha e confiança, o que permite uma melhoria das práticas ao estarem emersas num clima positivo. Comunicam entre si os acontecimentos diários, aquando da ausência de uma delas, garantindo que ambas estão a par de tudo o que diz respeito às crianças do grupo. Estabelecem também uma boa relação com todas as crianças, estimulando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.3. As famílias das crianças

Em primeiro lugar, importa referir que existem duas crianças que estão institucionalizadas⁶ e, por isso, não pude obter informações acerca das suas famílias. Neste sentido, de um total de 40 progenitores, apenas tenho a informação acerca de 36.

No que respeita às idades, os pais das crianças têm entre os 18 e os 55 anos, sendo as idades predominantes entre os 26 e os 45 anos (Anexo A, p.217). Na sua maioria são portugueses, embora existam algumas famílias de outras nacionalidades, nomeadamente, dos países de leste, do Brasil, de Cabo Verde, de Angola e, ainda, do Bangladesh. Este aspeto pode trazer alguns constrangimentos, no que respeita à interação escola-família, devido a nem todas as famílias falarem a língua portuguesa. Na minha prática, em particular, tive dificuldades em comunicar com a mãe de uma criança que apenas falava inglês, sendo então este um aspeto que devo levar para repensar nas minhas práticas futuras, se necessário.

⁶ Crianças que frequentam uma instituição por terem sido retiradas às famílias.

Quanto ao nível de escolaridade, em geral, os pais têm entre o 2º ciclo e o ensino secundário. Apenas um pai e uma mãe completaram o ensino superior. No que concerne às profissões, na sua maioria correspondem ao setor terciário. Contudo, treze dos trinta e seis pais (pai e mãe) estão desempregados.

Relativamente ao estado civil, a maioria dos pais é solteiro (19), catorze são casados e, uma minoria, divorciados (3). No que diz respeito ao tipo de famílias, apenas oito das vinte famílias são nucleares. A maior parte das crianças integra outro tipo de agregado familiar: apenas com um dos pais, apenas com a avó, ou até mesmo usufruindo de guarda partilhada entre o pai e a mãe, por exemplo. Como refere Meira (2008), a “pluralidade de composições familiares” (p.152) pode trazer implicações no desenvolvimento das crianças. Silva (2015) menciona que “a falta de uma estrutura familiar estável, pode interferir na vida escolar de uma criança” (p.9), pois pode provocar um ambiente familiar desfavorável que provoca uma instabilidade na vida da criança. Contudo, relativamente às crianças da PPS onde estagiei, não senti, a este nível, constrangimentos de maior, apesar do seu contexto familiar.

É verdade que muitas das crianças do grupo, devido às famílias e ao meio onde se inserem, tiveram vivências sociais difíceis, demonstrando uma “vulnerabilidade social” (Silva, 2015, p.2). No entanto, as experiências vivenciadas pelas crianças podem ter maior ou menor impacto de acordo com a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, tal como afirma Sarmiento (2009). Na realidade por mim observada, a instabilidade vivencial das crianças não me pareceu interferir intimamente com o seu desenvolvimento, à exceção das crianças institucionalizadas, como apresento mais à frente. Isto pode acontecer devido ao acompanhamento regular que as famílias têm por parte de técnicos de algumas instituições, como por exemplo da Santa Casa da Misericórdia, que as apoia em diversas situações.

Tendo em consideração que a família tem um papel central na vida das crianças, defendo que, tal como afirma Meira (2008):

Não é possível pensar no bem-estar da criança, sem pensar em família. Pensar em família é refletir sobre a complexidade de fatores que envolvem o mundo familiar observando sua realidade, buscando compreender seu modo de viver no mundo. A família é o espaço de inclusão e acolhimento da criança, no qual ela deve receber amor, afeto, proteção e segurança (p.161).

É, pois, importante manter uma relação de proximidade com as famílias, criando um clima de partilha e de confiança. De facto, ao perceberem que existe um clima de segurança e confiança entre as suas famílias e educador(a), as crianças sentir-se-ão seguras na escola, o que contribui para o seu bem-estar. De igual modo, ao estabelecerem uma relação, o(a) educador(a) e as famílias vão poder, conjuntamente, dar resposta a situações que surjam e/ou intervir de forma mais próxima e direccionada, relativamente às necessidades das crianças, que, por vezes, apenas são possíveis detetar por profissionais de educação, por estarem despertos para temáticas mais específicas sobre a área. Mais adiante, no segundo capítulo, apresento as intenções que tive no trabalho com as famílias, explicitando-as.

1.4. Ambiente educativo

Um ambiente educativo de qualidade proporciona contextos de aprendizagem significativos para as crianças. Desta forma, é importante que o educador avalie tanto esse ambiente educativo como as suas “potencialidades educativas” (Silva et al., 2016, p.17), para que posteriormente possa melhorar a sua organização.

O ambiente educativo diz respeito a várias dimensões do processo educativo. Como afirma Forneiro (1998), a organização do ambiente educativo refere-se não só ao espaço que as crianças dispõem, mas também, à organização do tempo e materiais e outras questões como as relações que se estabelecem entre os vários intervenientes, sejam elas entre crianças ou crianças e adultos. Desta forma, para caracterizar o ambiente educativo é necessário explicitar a organização do grupo de crianças, do espaço físico e dos tempos do JI (horários e rotinas), como apresento de seguida.

1.4.1. As crianças

O grupo é constituído por vinte crianças – sete raparigas e treze rapazes – com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (Anexo A, p.217).

Das vinte crianças, apenas quatro transitaram do grupo anterior da educadora, sendo assim “os veteranos” (Ferreira, 2004, p.76). Estas são as crianças que a educadora já conhece e é expeável que estejam já habituadas às rotinas do JI. No entanto, também necessitaram de um período de adaptação, tal como as restantes crianças, uma vez que, apesar de conhecerem as rotinas, necessitam de tempo para se adaptar ao ambiente educativo. Outras quatro crianças transitaram de um grupo de

outro estabelecimento do mesmo agrupamento e as restantes doze frequentam pela primeira vez este JI. Desta forma, todas estas crianças são “novatos(as)” (Ferreira, 2004, p.76), ou seja, são crianças que chegaram de novo ao JI e, para além da adaptação semelhante aos veteranos, tiveram ainda de se adaptar ao contexto geral.

Duas das crianças são institucionalizadas, ou seja, frequentam um lar de acolhimento. Vêm de um contexto vulnerável que de alguma forma colocou em risco o seu desenvolvimento, sendo importante, como refere Cansado (2008) “frequentar uma nova escola, fazer novos amigos, ou seja, ser incluída num novo meio social” (p.3). Segundo esta autora, a institucionalização pode tornar-se numa fase de violência para as crianças uma vez que elas experienciam um mau estar psicológico, proveniente da separação da família. Neste sentido, pelo que pude observar, estas crianças revelam muita necessidade de atenção por parte do adulto, demonstrando alguma carência de afeto.

As duas crianças mais velhas, que já integravam o grupo anterior, têm necessidades educativas especiais (NEE) no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. Para além destas, existe outra criança referenciada, que vem do outro grupo do mesmo agrupamento. As três têm sessões de terapia da fala, necessitando de correção no seu discurso oral. Duas são acompanhadas pela Intervenção Precoce (IP) e uma iniciou apoio psicológico este ano. Para além desta, também outra criança, que fazia parte do antigo grupo da educadora, é acompanhada por um psicólogo. Segundo Silva et al. (2016) o papel da educação de infância é relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às aprendizagens futuras da criança. Desta forma, é importante que o(a) educador(a) esteja atento a situações irregulares que as crianças possam apresentar no desenvolvimento, de forma a, juntamente com outros técnicos especializados, dar resposta às suas necessidades, através de uma educação especializada.

Com base numa avaliação feita do grupo, destaquei como áreas fortes o facto da integração das 12 crianças que frequentam pela primeira vez este JI ter sido rápida e tenham estabelecido uma boa relação interpessoal com as outras crianças que já o frequentavam, assim como com os adultos da sala. Excetuando situações muito pontuais e derivadas de outros contextos, as crianças, de um modo geral, integraram-se e atuam já com identidade de grupo. São crianças autónomas, cooperantes entre si e com os adultos. São capazes de se organizar nas áreas com gradual autonomia na gestão espacial e temporal, sendo as atividades / iniciativas propostas por parte do

adulto e/ou por parte das crianças, na sua generalidade, muito bem acolhidas e concretizadas. Na globalidade, são crianças assíduas e pontuais.

Como fragilidades, destaco o comportamento específico de algumas crianças que facilmente é seguido pelo restante grupo. Estes comportamentos não são tanto comportamentos desafiadores e desordeiros, mas comportamentos com base na distração, em conversas paralelas ou atitudes fora do contexto. No que concerne à área da comunicação, na sua grande maioria, as crianças ainda não tem hábitos de ouvir, pensar, responder e opinar, demonstrando dificuldades no seu desenvolvimento linguístico. Concluí que em ambas as áreas, tanto no comportamento como na comunicação, os aspetos realçados derivam de alguma dificuldade de concentração. Na área das expressões observa-se ainda pouca criatividade e experimentação. Outro aspeto a mencionar diz respeito à insegurança de algumas crianças, na concretização de algumas tarefas pedidas, que provém do facto de ainda não dominarem algumas técnicas, nomeadamente, em pegar na tesoura, no pincel ou até mesmo num lápis.

Como referi anteriormente, existem três crianças com problemáticas identificadas. Uma delas tem insegurança em participar com e para o grande grupo, necessitando, por isso, de muito reforço positivo e incentivo por parte do adulto. Outra criança precisa de disciplinar os seus ímpetos e vontades, uma vez que *“é uma criança que frequentemente fica zangada quando é contrariada ou quando lhe pedem para fazer algo que não queira, reagindo de forma brusca e impulsiva.”* (Anexo A, Nota de campo, 27 de setembro, 2016). Através de conversas informais com a educadora, soube que esta criança usa óculos há menos de um ano, uma vez que tem uma visão muito limitada que até há pouco tempo passava despercebida. Neste sentido questionei-me se o comportamento da criança poderia ter a ver com a sua falta de visão. Após alguma pesquisa percebi que estes dois fatores podem estar relacionados, uma vez que, como é referido no endereço eletrónico da Direção-Geral de Saúde (s.d.), as dificuldades de visão podem limitar as capacidades da criança, diferenciando-a das restantes crianças, gerando mal-estar e sofrimento que se expressa muitas vezes através do seu comportamento.

A terceira criança necessita que lhe sejam dadas funções de liderança e que seja incentivada a sociabilização e a interação com os pares, criando situações de tarefas com parceria.

À parte destas três crianças já referenciadas, estive mais atenta a outra criança que revelava dificuldades acrescidas na capacidade de concentração e era a única que,

após frequentar o JI há cerca de um mês, ainda não sabia nomear os colegas pelo seu nome próprio: “a educadora esteve a questioná-lo acerca [dos nomes dos colegas] e ele apenas soube nomear o nome de três crianças, em 17.” (Anexo A, Nota de campo, 21 de outubro, 2016).

Os elementos do grupo, na sua generalidade, interessam-se por atividades que envolvam o recorte e a colagem. Gostam de fazer experiências, desenhos livres e utilizar as tintas de diversas maneiras (pintura livre e digitinta) e, ainda, manifestam interesse por atividades que requerem movimento e dinamismo, como é o caso das sessões de educação física.

1.4.2. O espaço e os materiais

No que respeita a este subcapítulo, sabe-se que a forma como o espaço e os materiais estão organizados possui um papel determinante nas aprendizagens das crianças. Tal como nos dizem Silva et al. (2016), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos e o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A título de exemplo, se os materiais estiverem organizados e disponibilizados ao alcance das crianças, isso vai possibilitar que estas escolham o que querem usar e quando querem usar. Se por outro lado esses materiais estiverem arrumados “longe da vista” das crianças, esta organização vai condicionar a utilização destes pelas crianças.

A sala de atividades, onde realizei a PPS, tem oito espaços bem delimitados (Anexo A, p.215) que estão devidamente sinalizados (com o seu nome e uma imagem alusiva a esse espaço) o que, como menciona Ferreira (2004), não só facilita de imediato a leitura do conjunto de atividades possíveis como favorece uma ampla comunicação e mobilidade circundante, permitindo a antecipação das escolhas possíveis e apelando à ação da criança na autogestão das atividades.

A área do faz de conta – ou *casinha* como habitualmente era designada pelas crianças e pela educadora – conta com acessórios de cozinha, assim como brinquedos e bonecos variados que as crianças podem explorar criando inúmeras brincadeiras de faz de conta. Esta área propicia um espaço de representação de diferentes papéis sociais e permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato

(Hohmann & Weikart, 2011), possibilitando que as crianças recriem situações que observam no seu dia-a-dia e/ou produzam situações fantasiadas.

A área da biblioteca tem uma estante com livros, dois poufs e um banco de plástico onde as crianças podem sentar-se enquanto “leem”, folheiam e manipulam, os diversos livros que estão disponíveis:

“Ao observar a biblioteca, o A estava a manipular um dos livros disponíveis, mostrando-se bastante entusiasmado e concentrado na sua tarefa” (Anexo A, Nota de campo, 26 de outubro, 2016).

É, então, através do manuseamento de livros, que as crianças descobrem o prazer de ler e criam hábitos de leitura desenvolvendo o gosto pelos livros, estimulando a sua imaginação, concentração e atenção.

Na área do computador, as crianças podem jogar diversos jogos didáticos que lá estão disponibilizados previamente pela educadora e que permitem às crianças aprender de forma lúdica. Para além disso, as crianças têm disponibilizadas no computador diversas fotografias de atividades e brincadeiras realizadas, ao longo do ano, e imagens acerca de diferentes temáticas que são abordadas em sala, que podem explorar autonomamente ou por sugestão da educadora que as incentiva a tal.

A área do tapete tem peças de encaixe, materiais de construção e um cesto com brinquedos variados, como animais e carros, para que as crianças os possam explorar. Esta área possibilita atividades de construções com diferentes materiais e trabalhar algumas noções matemáticas, por exemplo, adquirir a noção de conjunto, ao fazerem conjuntos de peças. Para além de servir para atividades de construção, esta área é utilizada também para as reuniões do grande grupo e para a leitura de histórias, por exemplo.

Na área do cavalete ou da pintura, as crianças podem fazer pintura livre, de um lado, ou pintar num quadro, com canetas, do outro. Esta área fica perto do lavatório, onde as crianças têm o hábito de lavar o material quando necessário, promovendo assim a sua autonomia:

“À medida que terminaram de pintar, as crianças lavaram as mãos e ajudaram a lavar os materiais utilizados” (Anexo A, Nota de campo, 26 de outubro, 2016).

Na área do teatro, que tem disponibilizados diversos fantoches e conta com um armário de “trapalhadas” (gavetas com roupas e acessórios), as crianças podem vestir-se e brincar ao faz-de-conta, tal como na área da *casinha*, ou fazer pequenas apresentações utilizando para isso o *fantocheiro*. Uma vez que é uma área onde se podem realizar brincadeiras semelhantes às realizadas na *casinha*, faria sentido que esta área estivesse posicionada ao seu lado, o que não acontece, ou até mesmo que formassem uma área única. No entanto, as crianças podem usar os materiais da área do teatro na área da *casinha*, havendo assim uma ligação entre as áreas. Futuramente, ao organizar um espaço, talvez repensassem esta organização, de forma a transformar estas duas áreas numa só, já que ambas se destinam ao *faz-de-conta*.

Junto à área do teatro está a *área das letras e números* que tem disponíveis diversas caixas com números, letras e formas geométricas. Nesta área, as crianças têm contacto com as letras de uma forma informal o que facilita a emergência da escrita. Para além disso, há alguns jogos matemáticos que lhes permitem adquirir algumas noções matemáticas, como por exemplo noções de quantidade, associando números a um conjunto de peças.

Ao lado da área da *casinha*, existe um armário onde estão arrumados vários jogos didáticos e diversos materiais nomeadamente, as folhas brancas, os lápis de cor e de cera, as canetas de feltro e as tesouras. Uma vez que não existe uma área dedicada apenas ao desenho ou aos jogos, as 4 mesas dispostas no centro da sala, servem de apoio a diversas tarefas, como o desenho, o recorte, a colagem, a realização de jogos, etc., onde as crianças podem experimentar livremente os vários materiais disponíveis. É de realçar que a variedade de materiais e recursos necessários para os trabalhos de expressão plástica possibilita a diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas dentro da sala, encontrando-se disponíveis e ao alcance das crianças, de forma a promover a sua escolha, facilitando-a.

É de salientar que as áreas/espços são polivalentes, uma vez que nem sempre servem apenas para aquilo a que estão destinados. A título de exemplo, a área do teatro tem uma caixa, em cima do *fantocheiro*, que foi disponibilizada por mim, onde as crianças colocam diversos objetos e/ou materiais, maioritariamente naturais, que encontram no recreio, trazem de casa ou encontram durante o caminho para a escola. Ter materiais naturais na sala é benéfico para as crianças, uma vez que possibilita o contacto com a natureza e a exploração inerente à curiosidade das crianças. Martin (2005) refere que os materiais naturais prendem a atenção das crianças porque

permitem a exploração de diversos fatores, nomeadamente texturas, sabores, odores e sons, possibilitando o desenvolvimento dos sentidos. Desta forma, e tal como referem Silva et al. (2016) o educador deve incentivar a exploração destes materiais, contribuindo ainda para a consciência ecológica. A área das letras e números também é polivalente, uma vez que serve simultaneamente de apoio às atividades experimentais que temos realizado com as crianças, pois não há espaço suficiente na sala para criar uma nova área.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016)

“Em conversa com a educadora soube que a sala foi arrumada e as áreas delimitadas a partir de sugestões dadas pelas crianças, tendo sido concretizada por elas, com a ajuda da educadora e da sua sinalética” (Reflexão de 26 de setembro de 2016, sala de atividades).

Para além da participação das crianças na organização do espaço, elas foram, também, parte importante para a conceção de regras para a sua utilização. Foram elas, em negociação com a EC, que decidiram quantas crianças poderiam estar em cada área, acompanhando todo o processo de organização da sala. Estas regras desempenham um papel cognitivo importante pois permitem que as crianças se orientem umas em relação às outras e coordenem as suas próprias escolhas e interações (Ferreira, 2004). Desta forma, as crianças são capazes de se organizar nas áreas com gradual autonomia, na gestão espacial.

1.4.3. Organização do tempo e do grupo

O horário de funcionamento do estabelecimento é das 8h às 18h, no entanto, o tempo letivo da educadora é das 9h às 15h30. Durante o tempo não letivo, a maioria das crianças frequenta as atividades de animação e apoio à família (AAAF).

Durante o tempo letivo existe uma rotina diária, planeada intencionalmente, que possibilita que as crianças antecipem o que vai acontecer, permitindo-lhes organizar o pensamento, antecipando o que querem fazer, como querem fazer e com quem, transmitindo-lhes um sentimento de segurança. Zabalza (1998) refere que a rotina é um

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

Os monitores das AAF recebem algumas crianças das 8h às 9h nas salas destinadas para o efeito. Por volta das 9h as crianças das AAF dirigem-se à sala, onde já está a educadora. As restantes crianças chegam com as famílias também a essa hora, sendo o acolhimento realizado até cerca das 9h15. Durante esses quinze minutos, as crianças sentam-se à volta da mesa e podem conversar livremente, enquanto a educadora dá atenção às famílias e às crianças que vão chegando. Das 9h15 às 9h30 existe um momento de conversa, em grande grupo, onde as crianças podem partilhar com o grupo algumas novidades que queiram, proporcionando o desenvolvimento da sua linguagem e ainda promovendo algumas áreas do currículo, como a formação pessoal e social. Durante estes momentos, o educador tem o papel de mediar a comunicação e incentivar as crianças mais introvertidas a participar. É também durante este momento que o educador combina com as crianças o que se vai fazer durante o dia.

Às 9h30 é distribuído o leite escolar: *“Por volta das 9h30, o chefe de grupo, escolhido pela educadora, de acordo com a ordem alfabética decrescente e/ou crescente, distribuiu o leite escolar a todo o grupo”* (Anexo A, Nota de campo, 26 de setembro, 2016).

Das 9h45 às 11h40 as crianças realizam diversas atividades, previamente estabelecidas, consoante o dia da semana, como mostra a seguinte tabela:

Tabela 1
Rotina Semanal

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Sessão de Educação Física (manhã)	Sessão de música (manhã)	Dia das experiências	Dia do recorte e colagem	Ida ao Jardim (manhã)

Nota: a construção desta tabela é explicada mais adiante, neste subcapítulo, e apresentada mais pormenorizadamente nos anexos.

Durante o período da manhã, as crianças estão, habitualmente, divididas em pequenos grupos, uma vez que estão a realizar tarefas que necessitam de alguma concentração. Nestes momentos eu e a educadora temos um papel menos interventivo, promovendo a ajuda entre as crianças e só intervindo quando solicitadas ou como mediadoras de conflitos. Durante estes momentos a aproveitamos para olhar mais pormenorizadamente o grupo de crianças no geral e cada criança em particular, a fim de observar e, se necessário, registar as suas explorações, assim como aspetos que observemos e que achemos importante registar acerca de uma ação de uma criança especificamente, por exemplo.

Por norma, todas as crianças realizam todas as atividades que são promovidas. No entanto não as fazem ao mesmo tempo. Por isso, enquanto umas estão a realizar as atividades, as outras brincam pelas áreas da sala. Por um lado, concordo que as crianças possam realizar as mesmas atividades, por outro, acho que isso não fará sentido se esse não for desejo da criança. Ou seja, defendo que as crianças devem realizar as atividades de livre vontade, não sendo obrigadas a fazê-las se não lhes derem prazer ou despertem interesse. Isto não quer dizer que o educador não tente que a criança realize uma atividade que ache importante para o seu desenvolvimento. Nessa situação, cabe ao educador a tarefa de incentivar a criança a realizá-la, sem que seja preciso obrigá-la.

Durante as suas brincadeiras diárias, as crianças escolhem como querem organizar-se, seja brincando individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Os momentos de brincadeira proporcionam aprendizagens às crianças. Um aspeto desta prática, que enalteço, diz respeito exatamente a estes momentos serem constantes, pois, tal como Lira e Rubio (2014) eu também considero que por meio do brincar a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo.

Perto das 11h40 as crianças começam a arrumar os materiais e reúnem-se no tapete comigo e com a educadora, onde mostram/partilham algumas produções realizadas ou construções que fizeram durante a manhã. De seguida, dirigem-se ao refeitório para almoçar, passando de seguida para o recreio onde se mantêm até perto das 13h, hora em que regressam à sala.

Na sala, as crianças reúnem-se no tapete com o objetivo de contarem como correu o almoço e o recreio. Mais uma vez eu e a educadora temos o papel de mediar a conversa. De seguida, as crianças distribuem-se pelas áreas e/ou atividades que estejam a decorrer na sala.

Por volta das 14h20 as crianças arrumam a sala e reúnem-se no tapete, à semelhança do período da manhã. É realizada uma avaliação das tarefas concretizadas durante o dia e faz-se um balanço das atividades que ainda ficam por concluir. Após este momento, por volta das 14h30, as crianças marcam a sua presença, uma a uma, e dirigem-se para o recreio onde permanecem até às 15h. No recreio, eu e a educadora temos um papel de observadoras e mediadoras de conflitos e, por vezes, também podemos participar nas brincadeiras das crianças quando solicitadas.

Às 15h, as crianças dirigem-se à sala para lanchar e depois esperam que os pais ou os funcionários das AAAF as venham buscar às 15h30. Por vezes a educadora opta por trazer o lanche para o recreio: *“às 15h a educadora trouxe o lanche para o espaço exterior e as crianças lancharam ao ar livre. Recolhemos ao interior perto da hora do monitor do AAAF e familiares as irem buscar, por volta das 15h30.”* (Anexo A, Nota de campo, 26 de setembro, 2016).

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “nem todos os dias são iguais. As propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Silva et al., 2016, p.27). Em concordância, Post e Hohmann (2011) referem que a rotina diária deve ser previsível, mas ao mesmo tempo flexível. Por norma, a rotina diária da sala é semelhante durante todos os dias da semana, como referi anteriormente, embora em certas alturas possa ser alterada por diversas razões.

Para além da rotina diária mencionada, existe uma rotina semanal, que já referi na figura apresentada anteriormente. Essa rotina foi transposta para uma tabela que as crianças construíram e ficou afixada na sala (Anexo A, p.215). É uma preocupação constante, tanto por parte da educadora, como da minha parte, incluir as crianças na maioria das tomadas de decisões da sala. Desta forma, procurámos que, com a nossa ajuda, fossem as crianças a decidir quais as tarefas/atividades que queriam realizar semanalmente, uma vez que “porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (Silva et al., 2016, p.27).

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Depois de caracterizar todo o contexto socioeducativo onde intervim, importa refletir sobre a minha ação e a intencionalidade que tive no decorrer da PPS, para que realizasse práticas educativas adequadas e eficazes.

Neste capítulo, irei apresentar as intenções que orientaram a minha ação no trabalho com as crianças, famílias e equipa, partindo da caracterização realizada anteriormente. Importa também referir que para definir as minhas intenções tive sempre em conta as da educadora, dando-lhes continuidade.

2.1. com as crianças

Para definir as minhas intenções no trabalho com as crianças, refleti acerca das minhas conceções e valores, enquanto futura educadora de infância, tendo em conta o grupo e as suas características.

Primeiramente, vou apresentar algumas das intenções gerais que preconizei desenvolver com este grupo, mas que, de forma abrangente, serão transversais a qualquer grupo, ou seja, são intenções que considero importantes para todas as crianças enquanto cidadãos ativos.

Como primeira intenção, importa referir que a minha prioridade, desde o início da PPS, foi estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças, uma vez que só depois da construção dessa relação é que é possível desenvolver a intencionalidade para a ação.

Pautei a minha ação tendo como objetivo poder contribuir para o progresso de cada criança, em particular, e do grupo, em geral, de forma a torná-los conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem, desenvolvendo as suas competências básicas em termos pessoais e sociais, nomeadamente a linguagem, a interação e uma atitude positiva perante as diversas tarefas a desenvolver.

Promover a autonomia foi também uma intenção presente durante a PPS, uma vez que considero que é essencial para a vida futura das crianças. “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (Silva et al., 2016, p.36). Neste sentido, no decorrer de toda a ação, incentivei as crianças a terem autonomia nas mais

diversas situações do dia-a-dia, para que gradualmente se tornassem autónomas. Foi sempre minha preocupação dar oportunidade às crianças de escolherem a área para onde queriam ir brincar, qual a atividade que queriam realizar em cada momento ou quais os materiais que queriam utilizar para determinada tarefa, possibilitando que elas tomassem decisões autonomamente. Estou consciente que oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas as suas ações, propicia o desenvolvimento do sentido de responsabilidade (Wajskop, 1995).

Como todos os materiais se encontravam ao alcance das crianças, uma mais-valia, essa situação revelou-se um contributo indispensável para promover a autonomia na sua utilização e arrumação, sem que fosse necessária a intervenção do adulto.

Aproveitei a estratégia da EC na nomeação de um chefe diário para a realização de pequenas tarefas, para promover a autonomia das crianças, por exemplo durante a distribuição do leite escolar e do lanche. Contudo, a autonomia das crianças foi igualmente desenvolvida noutros momentos da rotina diária, como por exemplo nos momentos de higiene e refeição, tendo incentivado sempre as crianças a realizar estas tarefas de forma autónoma. Particularmente, no que diz respeito aos momentos de refeição, à hora de almoço, ainda que auxiliasse as crianças, fui, gradualmente, “retirando” a minha ajuda:

“Durante o almoço a AC pediu à educadora para lhe dar a sopa. A educadora deu-lhe apenas três colheres como é habitual . . . Expliquei-lhe que no ano passado nós começámos por dar cinco colheres à boca e depois como ela já estava mais crescida combinámos que íamos começar a dar só três [como tínhamos combinado anteriormente]” (Anexo A, Nota de campo, 4 de Janeiro, 2016)

Fui incentivando as crianças a serem, progressivamente, autónomas na tomada de decisões, em ajudar e cooperar com os colegas, o que já acontecia algumas vezes. Motivei e incentivei comportamentos benéficos para a generalidade do grupo e do respeito pelo outro, exigindo gradualmente mais de cada criança na responsabilização e tarefas como chefe.

Uma das fragilidades do grupo, já enunciada, diz respeito à dificuldade das crianças se expressarem oralmente. Desta forma, senti necessidade de desenvolver o domínio da linguagem e propiciar mais momentos de diálogo de grande e pequeno grupo, com o intuito, ainda, de incutir hábitos de ouvir, pensar, responder e opinar,

outras das fragilidades sentidas. Estas conversas ocorreram em diversos momentos da rotina, tais como os momentos da manhã, que eram aproveitados para a partilha de vários assuntos, os momentos de regresso à sala, onde o chefe da sala explicava como tinha corrido o almoço e o recreio e ainda durante outros momentos de reunião e reflexão.

Por outro lado, dada a pouca experiência relativamente ao desenho, assim como o escasso conhecimento no que se refere a materiais, pretendi criar momentos de exploração de novos materiais e técnicas.

Tentei sempre estimular as capacidades de observação e curiosidade das crianças para motivar outros interesses, pois esta era outra das grandes dificuldades do grupo.

Introduzi ainda novos materiais, na sala, para a exploração das crianças, que proporcionaram novas brincadeiras e permitiram que tirasse algumas conclusões para o estudo que vou apresentar mais à frente.

Durante todo o estágio, os momentos de brincadeira foram privilegiados diariamente. Este foi um aspeto da prática que me deixou bastante satisfeita, uma vez que considero que brincar é uma das melhores formas das crianças aprenderem. Sempre privilegiei a brincadeira em todos os momentos da rotina. Ferreira (2004) refere que os momentos do brincar constituem aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres, pois são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto. Na minha opinião, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças, devendo por isso fazer “parte integrante do currículo” (Ferreira, 2004, p.197), sendo imprescindível que existam, diariamente, momentos dedicados a essa “tarefa”. Decidi aprofundar o meu estudo acerca desta temática, precisamente porque a considero interessante e importante para a educação de infância.

Por fim, importa referir que durante toda a prática foi meu objetivo promover diversas experiências que conduzissem ao gradual desenvolvimento das crianças e garantir que as rotinas diárias assegurassem a satisfação das suas necessidades.

2.2. com as famílias

Desde o início do estágio que foi minha preocupação informar os pais da minha presença na instituição. Para isso redigi uma carta de apresentação às famílias (Anexo B), onde me apresentei, defini o período da minha intervenção e informei-as dos objetivos da minha intervenção. Esta carta foi distribuída a cada família através das cadernetas das crianças. Estas cadernetas são utilizadas por todos os educadores da instituição, para facilitar a comunicação com as famílias, uma vez que o contacto entre educador e famílias é reduzido.

Porém, a comunicação às famílias é feita, também, presencialmente, quando é marcada uma reunião ou através de contactos informais quando os pais vão levar/buscar as crianças à instituição. Nestes breves contactos com as famílias, ao longo do ano, eu e a educadora vamos “dando conta do desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças” (Silva et al, 2016, p.19).

Como foi também minha intenção, desde o início, estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as famílias, aproveitei todos os momentos para esse fim. Assim, usufruí do contacto que estabeleci com algumas delas, durante o acolhimento das crianças e, por vezes, também nas saídas do JI, o que nesta instituição acontecia poucas vezes, pois a maioria das crianças frequenta as AAAF no período da tarde. Nesses momentos, fui-me aproximando das famílias, através de conversas informais, tentando criar com elas um clima de confiança e partilha. Também interagi com as famílias noutros contextos, nomeadamente na apresentação do projeto desenvolvido com as crianças e em diversas reuniões a que pude assistir, fossem elas reuniões de avaliação, reuniões entre as famílias a educadora e os técnicos de IP, ou ainda reuniões para tratar de assuntos acerca de uma criança em particular.

Durante toda a PPS enveredei esforços para que os pais acompanhassem o que era feito em sala, quer através da exposição de trabalhos, quer através do envio de cartas para casa, garantindo assim “a troca de informações entre a instituição e a família” (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), 2011).

Tentei também incluir sempre as famílias no trabalho desenvolvido com o grupo, nomeadamente pedindo-lhes para pesquisar em casa com as crianças informações para o projeto desenvolvido (Anexo C). Desta forma, foi minha intenção “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (APEI, 2011).

Depois de terminar a PPS redigi uma carta de despedida às famílias (Anexo D), agradecendo-lhes o apoio, a colaboração e a disponibilidade demonstradas, que me ajudaram a levar a bom porto a minha intervenção.

2.3. com a equipa

Assim como foi minha intenção estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças e as famílias, foi também minha intenção fazê-lo com a equipa de sala e do estabelecimento.

Desde o início do ano que toda a comunidade educativa se mostrou disponível para me ajudar no que precisasse, colocando-me à vontade. Também eu demonstrei sempre disponibilidade para ajudar no que fosse preciso, sendo essa uma das minhas intenções. Acompanhei, sempre que possível, as reuniões entre a educadora e as famílias, os técnicos de IP e algumas instituições, bem como participei em pleno na seleção dos materiais para a instituição, quando fui comprá-los com os educadores, sentindo-me parte integrante da equipa. Todos estes momentos proporcionaram-me muitas aprendizagens, demonstrando-me realmente várias facetas do trabalho de um educador.

Consequentemente, estabeleci uma relação positiva com a educadora de sala e também com as restantes educadoras, fosse em contexto formal ou informal, o que permitiu uma partilha constante de saberes e experiências, que me foram muito benéficos.

Colaborei sempre tanto com a EC como com a AO, como era minha intenção, apoiando-as e cooperando com elas em todos os momentos da rotina. Como refere Damiani (2008), o trabalho colaborativo potencia e enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.

3. A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ESPAÇO NO APOIO À BRINCADEIRA

A problemática intitulada: “**A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira**” deixou-me curiosa no decorrer da PPS que realizei em creche e tornou-se pertinente desenvolver em contexto de JI.

É uma temática que sempre me despertou bastante interesse, o que me levou a observar atentamente algumas salas de atividades por que passei ao longo da minha formação, tanto de creche como de JI. Apercebi-me que estes espaços talvez possam influenciar as brincadeiras das crianças, como vou explicar mais adiante. Desta forma, esta investigação vai ao encontro de algumas questões que me foram surgindo e que nortearam a minha atitude investigativa: **Qual é a importância que a brincadeira tem na vida das crianças?; A organização do espaço da sala influencia essas brincadeiras?; e Qual é o papel do educador nesta organização?.**

Com o intuito de dar resposta às questões que me inquietaram, de seguida irei fazer uma revisão da literatura acerca da problemática em questão.

3.1. Revisão da literatura

3.1.1. Brincadeira

Por vezes confunde-se a brincadeira com o jogo. No entanto, estas ações da criança contêm dois conceitos distintos e, por isso, torna-se relevante explicitar ambos.

O jogo é uma atividade de ocupação voluntária limitada no tempo e no espaço, que segue algumas regras que são aceites pelos participantes, no seu início, e devem ser cumpridas pelas crianças, no decorrer deste. Segundo Serrão e Carvalho (2011), o jogo pode constituir um recurso para promover, na prática pedagógica dos educadores, a articulação entre conteúdos e diferentes estratégias no desenvolvimento de aprendizagens diversas das crianças. O jogo normalmente é dinamizado pelo educador, tendo uma intencionalidade educativa, e posteriormente pode ser utilizado pela criança depois desta se apropriar das suas regras. Quando falamos de jogo, podemos falar de uma atividade organizada que tem regras a ser cumpridas ou, simplesmente, de um jogo como material educativo, como por exemplo, puzzles ou jogos de tabuleiro. O jogo

pode variar desde atividades mais simples até aquelas que exigem maior concentração. Possibilita a obtenção de regras e promove uma maior interação entre as crianças.

Por outro lado, a brincadeira “é o lúdico em ação, é a ação expressa por meio do jogo ou do brinquedo . . . e pode ser conduzida independentemente de tempo, espaço, ou de objetos” (Lira & Rubio,2014, p.10), ou seja, é uma atividade lúdica que não tem limitações temporais, espaciais ou materiais. Segundo Kishimoto (2009), a brincadeira não se trata de atribuir um tempo ou um espaço para brincar, mas deve permear todo o cotidiano, tempo e espaço da criança. A brincadeira é iniciada e desenvolvida, espontaneamente, pela própria criança, onde ela “pode modificar as regras, ela inventa e reinventa situações, enfim, na brincadeira a criança tem liberdade para agir” (Lira & Rubio, 2014, p.11). Existem inúmeras brincadeiras e formas de brincar que possibilitam que a criança recrie situações do cotidiano e/ou crie situações fantasiadas da sua imaginação. Ainda como dizem Lira e Rubio (2014): “na brincadeira a criança cria, recria, inventa e usa sua imaginação” (p.10).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada pela ONU em 1989 e ratificada em Portugal em 1990, “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (art.31), ou seja, as crianças têm o direito a brincar. Assim sendo, é exetável que este seja um direito respeitado por todos os que interajam com crianças, embora existam algumas que, por motivos de negligência e/ou exploração, por exemplo, não têm as mesmas oportunidades no que diz respeito aos momentos de brincadeira.

Desde pequenas que as crianças brincam naturalmente, sendo a brincadeira algo espontâneo nas crianças. Santos (1999) refere que brincar é viver, ou seja, a par de se tratar de um direito, brincar é uma necessidade básica das crianças, tal como comer ou dormir. Partindo deste pressuposto, a brincadeira é algo que está inerente à criança, sendo uma atividade constante no seu dia-a-dia. Também Póvoas, Castro, Mateus, Costa, Escária e Miranda (2013) defendem que “brincar é uma actividade inata e espontânea na criança” (p.112), uma vez que as crianças sempre brincaram e continuam a fazê-lo ao longo do tempo. A brincadeira está, portanto, intrínseca no quotidiano das crianças.

Ao brincar, as crianças constroem a “sua visão do mundo” atribuindo “significado às coisas” (Sarmiento, 2003, p.17). Como seres dependentes as crianças convivem, diariamente, com a cultura adulta. No entanto, elas são capazes de “a reinterpretar

consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos e, através disso, de a reconfigurar em sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis” (Ferreira, 2010, p.157). Desta forma, as crianças vão interpretar e significar o mundo à sua maneira, construindo as suas próprias culturas.

Como refere Tomás (2014), as culturas infantis são resultantes de um processo social e cultural, sendo as crianças socializadas neste processo construtivo e mutável tornando-se seres culturais. As culturas da infância vão assim depender das relações sociais que as crianças estabelecem.

Enquanto seres culturais, as crianças “partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais” (Sarmiento, 2003, p.12) nas suas relações com outras crianças e com os adultos, que se vão modificando à medida que ocorrem essas interações:

Através deste processo interactivo, as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-o de modo distinto dos adultos (Sarmiento, 2003, p.12).

Como referem Monteiro e Delgado (2014), por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginação infantis, não estão distantes da vida real e, pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. Desta forma é importante ter atenção às brincadeiras das crianças, uma vez que elas são participantes ativas na construção das suas culturas.

Embora alguns autores defendam que brincar é uma atividade inata nas crianças, Brougère (1998) opõe-se a esta ideia, referindo que “brincar ... [é] uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (p.2). Ou seja, este autor defende que a brincadeira, tal como outra atividade, precisa de ser aprendida, uma vez que ninguém nasce a saber brincar (Kishimoto & Ono, 2008; Monteiro & Delgado, 2014), pois as crianças só começam a reconhecer as brincadeiras como tal, depois de alguém as iniciar nessa atividade.

Na minha opinião, a brincadeira é sim uma atividade inerente à natureza da criança. As crianças são capazes de brincar sozinhas sem que lhes seja preciso ensinar como fazê-lo. Não obstante, concordo que as brincadeiras a pares ou em grupo, possam

ter que ser aprendidas, uma vez que é necessário que as crianças sejam ensinadas nas suas relações sociais, na forma como interagem com o(os) outro(s). Assim sendo, a criança poderá necessitar de um auxílio, para que a brincadeira flua, que pode ser realizada com a ajuda do adulto e/ou de outras crianças, através da partilha de ações que incitam o brincar. Assim, é fundamental que as crianças participem nas brincadeiras umas das outras, sendo o JI um local privilegiado para estas aprendizagens, uma vez que, para além de ter profissionais formados para ajudar as crianças neste sentido, é um local onde as crianças facilmente têm contacto umas com as outras, podendo partilhar brincadeiras.

Brougère (2011) refere, ainda, que a criança necessita de “pré-requisitos” para brincar, a que chama de *cultura lúdica*. Estes pré-requisitos referem-se à aprendizagem “que acontece de forma ativa pelas crianças no interior de seus grupos sociais” (Monteiro & Delgado, 2014, p.112), ou seja, ao brincar e partilhar as suas brincadeiras, as crianças adquirem a sua cultura, como já referi anteriormente. Kishimoto e Ono (2008) também defendem esta ideia, quando referem que “o brincar pressupõe aprendizagem social” (p.210).

Monteiro e Delgado (2014) mencionam que “todas as atividades lúdicas desde o primeiro contato . . . até à sua prática . . . são modos de a criança inscrever-se na sua cultura” (p.112), ou seja, desde os primeiros momentos que assiste à brincadeira até ao momento em que reproduz essa brincadeira, dando-lhe significado, a criança está a construir a sua cultura infantil. As mesmas autoras referem ainda que a cultura não é universal, dependendo dos contextos em que as crianças estão circunscritas, diferenciando-se por diversas questões, tais como religiosas, sociais, culturais e económicas.

Segundo Moyles (2002) o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança. É durante a brincadeira que a criança expressa os seus interesses, desejos e necessidades para além de adquirir valores e comportamentos. Neste sentido, brincar permite que as crianças desenvolvam diversas capacidades e habilidades que serão utilizadas durante toda a vida.

Em concordância com o referido, Kishimoto (2009), afirma que “brincar e educar são dimensões necessárias para desenvolver o ser humano” (p.462). Durante a brincadeira, a criança constrói conhecimentos, estabelece relações sociais com outras crianças, descobre-se a si mesma e ao mundo que a rodeia. Por isso é que a simples

tarefa de brincar é tão importante para o desenvolvimento/aprendizagem de uma criança: ao brincar a criança aprende. Aprende a viver no mundo que a rodeia, aprende a viver socialmente e aprende conceitos e conhecimentos de uma forma tão integrada que passa despercebida a quem não está desperto para esta importância. Pela ação do brincar, a criança demonstra o que lhe interessa, sendo que “o nível de envolvimento no auge cria condições ótimas para a aprendizagem, que não é um ato isolado” (Kishimoto, 2009, p.458).

Ao falar do brincar torna-se também importante falar do brinquedo. Segundo Kishimoto (2009) a criança tem “direito ao brinquedo” (p.454).

Habitualmente, a preocupação com os brinquedos é maioritariamente dos adultos. Como referem Monteiro e Delgado (2014) o brincar e o brinquedo têm sido largamente utilizados na educação pré-escolar, como instrumentos pedagógicos. As mesmas autoras mencionam que os adultos constroem os brinquedos para as crianças inspirados no que supõem ou esperam delas e estas, por sua vez, respondem aos brinquedos através do brincar, por vezes até modificando a função esperada. Assim sendo, ao utilizar os brinquedos / objetos as crianças nem sempre procuram o seu “utilitarismo pedagógico” (Monteiro & Delgado, 2014, p.110), mas dão-lhes o seu significado pessoal, explorando-os à sua maneira e por vezes superando as expectativas dos adultos. Neste sentido, “uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação pensada como não educativa pode educar” (Delalande citada por Monteiro & Delgado, 2014, p.110), uma vez que, enquanto brinca, a criança isola-se das influências que os brinquedos exercem sobre elas e brincam de forma personalizada, atribuindo por vezes várias funções ao mesmo objeto. A título de exemplo, uma caixa de papelão, que aparentemente não apresenta nenhuma utilidade pedagógica, pode ser mais educativo do que um brinquedo fabricado.

Através da brincadeira, as crianças podem expressar-se livremente e desenvolver as suas capacidades de criação e de relação e interação com o outro. Neste sentido, ao brincar as crianças constroem relações ricas com os seus pares e aprendem a partilhar e dividir regras:

No convívio com outras crianças [uma criança] aprende a dar e receber ordens, a esperar pela sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a partilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (Ribeiro, 2002, p. 56).

A brincadeira entre crianças contribui, assim, para a socialização e comunicação, uma vez que promove a interação entre as crianças e o seu diálogo, estimulando relações sociais que devem ser incentivadas pelos adultos da sala. Conclui-se assim que brincar em conjunto e, também, individualmente, é fundamental para o seu desenvolvimento social e também para a partilha de saberes.

Ribeiro (2002) refere que “brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca” (p. 56), desta forma a brincadeira possibilita que as crianças formem a sua personalidade e aprendam a lidar com o mundo. É através da brincadeira que a criança constrói as suas aprendizagens e conhecimentos, isto é, a criança aprende brincando, sem que haja pressão para o aprender.

Brincar é então muito importante na vida das crianças, pois estimula o seu desenvolvimento/aprendizagem, imaginação e criatividade, funcionando como a sua representação simbólica. Brincar é, pois, fundamental para a formação da criança e para o desenvolvimento das suas capacidades.

Pensar o brincar na educação requer a escolha de valores, entre os quais a ideia de criança protagonista, portadora de voz, sujeito de direitos (Kishimoto, 2009), ou seja, a criança deve ter liberdade de escolha nas suas brincadeiras, uma vez que ela é “um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo” (Tomás, 2014, p.137).

Como constatei anteriormente, para além de ser uma atividade prazerosa para as crianças, brincar é um direito. Como referem Lira e Rubio (2014) a brincadeira é uma forma inesperada de desenvolvimento/aprendizagem, uma vez que, “por meio do brincar a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo” (p.2). A brincadeira é então fundamental na vida das crianças e é crucial para o bom desenvolvimento/aprendizagem destas, sendo necessário que existam espaços que permitam incluir a brincadeira na rotina diária das crianças, visto que “o jardim de infância constitui o oásis para a cultura lúdica” (Kishimoto, 2009, p.456).

Então, se a própria criança é impulsionadora das suas brincadeiras tratando-se de algo natural e espontâneo, será que o adulto poderá contribuir de alguma forma para essas brincadeiras? Será a organização do espaço uma delas?

3.1.2. Organização do espaço

A organização do espaço faz parte de uma organização mais complexa e interdependente que é a organização do ambiente educativo.

O ambiente educativo diz respeito a quatro dimensões interdependentes: temporal, relacional, funcional e física (Forneiro, 1998). A dimensão temporal diz respeito à organização do tempo que é utilizado nos diferentes espaços. A dimensão relacional refere-se às relações que são estabelecidas no espaço, isto é, as relações que as crianças estabelecem no espaço, quer sejam individuais, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, e ainda as que se estabelecem entre elas e o adulto. Relativamente à dimensão funcional, esta diz respeito às diferentes funções que um espaço pode assumir, por exemplo, a área do tapete tanto pode servir para as crianças fazerem construções como para as reuniões de grande grupo. Por fim a dimensão física refere-se à organização dos vários objetos no espaço (materiais, mobiliário, etc).

Esta última dimensão (física) designada comumente por espaço é então um conceito mais restrito, dizendo respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.232). Vou então focar-me nesta dimensão, tendo sempre em vista que as outras dimensões estão intimamente ligadas a esta.

O espaço caracteriza-se como “uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998, p. 236) que, se organizado de forma adequada, proporciona aprendizagens enriquecedoras às crianças. Trata-se do local onde se desenrolam as diversas relações pedagógicas e, consoante esteja organizado, pode limitar ou ampliar as suas potencialidades.

A organização do espaço é, então, um dos aspetos mais importantes no quotidiano de uma sala de JI. Este comporta muito significado para as crianças que o exploram enquanto recurso para o desenvolvimento das suas aprendizagens, exercendo “um papel ativo no processo educativo” (Zabalza, 1998, p.122).

Uma vez que as crianças passam grande parte do seu tempo no JI, o espaço deve ser pensado e adequado para lhes promover aprendizagens significativas, potenciando o seu desenvolvimento/aprendizagem. Assim, a sua organização deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças facilitando as suas aprendizagens.

Por norma, as salas de atividades estão divididas em vários espaços, comumente designados por áreas, que, tal como refere Hansen citado por Lino (2005), devem oferecer a possibilidade das crianças atuarem ativamente e efetuarem as experiências que lhes despertam interesse.

A forma como os materiais, brinquedos e mobiliários estão dispostos nas várias áreas, “caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p.84), ou seja, ao observar os diversos espaços devidamente equipados, a criança prevê as tarefas que poderá realizar em cada um, dando-lhe alguma estabilidade. Os objetos que estão em cada área facilitam então a leitura imediata das atividades ali possíveis e a antecipação das escolhas das crianças, sugerindo o seu uso criativo e apelando à autogestão das atividades pelas crianças (Ferreira, 2011).

Apesar de existirem estes espaços bem delimitados, eles não estão isolados uns dos outros, possibilitando que as crianças brinquem umas e noutros sem que haja algum impedimento para que isso aconteça, tal como presenciei durante a minha prática. Assim, “a relação entre as áreas, sendo aberta, permite uma permanente interacção entre elas subentendendo a própria relação pedagógica” (Ferreira, 2004, p.85).

Os espaços entre as áreas são definidos por Ferreira (2011) como “fronteiras”. Segundo a autora, estas fronteiras criam espaços vazios que separam as áreas, mas, em simultâneo adquirem um significado social, uma vez que, sendo lugares de passagem, neles as crianças também interagem umas com as outras tornando-se assim espaços importantes.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, o que implica que elas compreendam como está organizado e como pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016). Se as crianças participarem na organização do espaço e conhecerem as suas regras, mais facilmente serão capazes de se organizar nas áreas com gradual autonomia, na gestão espacial.

Segundo Cardona (1999) “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (p.133). Desta forma a organização do espaço não só promove a autonomia das crianças, mas também permite que elas façam escolhas e tomem iniciativas.

Lino (2005) refere que os espaços devem “permitir a realização de experiências individuais e em grupo e, assim, assegurar a dimensão individual e social da aprendizagem” (p. 72). A organização do espaço vai, então, contribuir para o desenvolvimento social das crianças, ao criar possibilidades na sua interação. Também Ferreira (2004) defende esta teoria, quando menciona que o modo como se organiza o contexto de sala do JI visa harmonizar e estabilizar as relações entre as pessoas, propiciando e favorecendo a cooperação.

A forma como o espaço está organizado “interfere no mundo de interações” (Kishimoto, 2009, p.459). A cooperação pode ser desencorajada ou estimulada através da organização do espaço: por exemplo, se houver uma mesa pequena na sala, a criança “não é estimulada a brincar com o outro” (Kishimoto, 2009, p.459). Por outro lado, se existir uma mesa maior com quadro cadeiras ao seu redor, as crianças já poderão brincar a pares ou em pequenos grupos.

Como defende Oliveira-Formosinho (2013) o espaço não tem uma organização totalmente fixada desde o início do ano letivo até ao seu término, uma vez que o desenrolar das brincadeiras no quotidiano vai requerer a sua organização e reorganização, ou seja, o espaço ao longo do ano vai sendo reorganizado tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os espaços do JI devem ter tanto elementos reais (do quotidiano das crianças) como elementos que permitam às crianças imaginar e fantasiar. Tal como refere Zabalza (1998), espaços cognitivos em simultâneo com espaços para a motricidade e para o mundo afetivo” (p.127).

Para organizar o espaço, é também importante ter em conta a sua dimensão (Zabalza, 1998). Quero com isto dizer que é preciso ter em conta a dimensão do espaço, quando o organizamos, uma vez que as crianças necessitam de espaços amplos para brincar e para se movimentar.

Toda a organização do espaço tem um objetivo e reflete a expectativa do comportamento das crianças que o utilizam. É a relação entre os objetos, o espaço e os seus usuários que estimula e orienta a criança, facilitando a sua exploração (Kishimoto, 1999).

Os espaços devem ser planeados pelo educador para satisfazer as necessidades e interesses da criança, ou seja, todo o ambiente deve estar pensado para que a criança possa usufruir daquele espaço o melhor possível, promovendo assim

o seu desenvolvimento e aprendizagem. Qual será então o papel do educador nesta organização do espaço?

3.1.2.1. Importância da organização do espaço no apoio à brincadeira

Depois de perceber qual o papel do educador na organização do espaço e qual a importância da brincadeira na vida das crianças, qual será realmente a importância da organização do espaço no apoio à brincadeira? Será a organização do espaço influenciadora nas explorações e descobertas das crianças?

A organização do espaço facilita as propostas por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85), no sentido em que as crianças podem escolher quais os materiais a usar, como os vão usar, onde os vão usar e com quem.

Na opinião de Zamberlan, Basani e Araldi (2007) os espaços destinados às crianças devem ser diferenciados, garantindo ambientes específicos e estimulantes para o desenvolvimento das brincadeiras. Sendo a brincadeira importante no quotidiano das crianças, é necessário que o educador organize o espaço de forma a promover a exploração dessas brincadeiras por parte das crianças.

É importante que os espaços tenham uma variedade de objetos estimulantes e interessantes para as crianças, distribuídos pelas diversas áreas da sala, que lhes ofereçam a possibilidade de “fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Post & Hohmann, 2011, p.100).

As áreas devem proporcionar amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, assim como a criação de um clima familiar para as crianças se sentirem seguras.

Oliveira citado por Dantas e Ribeiro (2010), referem que dependendo da organização dada ao ambiente, “a criança pode encontrar atividades desafiadoras, onde ela é ativa; ou desestimulantes, onde ela não se sente incentivada a participar” (p.8). Deste modo, apenas uma organização adequada do espaço garante que as brincadeiras sejam realmente utilizadas a favor da criança. “É necessária [assim] a criação de espaços que permitam atividades da iniciativa das crianças, significativas e prazerosas que possam ser realizadas através do brincar, de brincadeiras” (Gera, Tassinari e Ceular-Batatais, s.d., p. 7).

Neste sentido, a organização do espaço:

Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente . . . enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras” (Zabalza, 1998, p. 236).

Concluindo: a organização do espaço vai influenciar as brincadeiras da criança. Quanto mais enriquecedores e estimulantes forem o espaço e os materiais oferecidos às crianças, mais desenvolvidas serão as suas brincadeiras e melhores serão as aprendizagens.

3.1.3. Ação do educador

A organização do ambiente educativo é suporte curricular do educador. Desta forma, a organização do espaço deve ser pensada por este, pois é parte da prática pedagógica existente em sala, sendo um elemento que se insere no currículo (Brás & Silveira, 2014). Ou seja, o espaço reflete as intenções educativas do educador que vão orientar toda a sua ação.

Também Zamberlan, Basani e Araldi (2007), defendem que a organização dos espaços deve refletir os princípios educativos em que os educadores se baseiam, sendo então importante a avaliação desse ambiente educativo que lhe permitirá refletir acerca das suas “potencialidades educativas” (Silva et al., 2016, p.17), para que possa adequá-lo e se necessário reorganizá-lo.

O educador deve delinear as áreas de forma adequada e pensada que permitam um efetivo acolhimento e bem-estar da criança. Em simultâneo, esse ambiente a ser criado deverá facilitar ao máximo a escolha de atividades por parte das crianças, dando-lhes segurança, conforto e respondendo aos seus interesses.

Dizem-nos Silva et al. (2016), que os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos

para o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, só quando acompanhado de materiais estimulantes do ponto de vista pedagógico é que o espaço possibilita aprendizagens e explorações interessantes.

O poder expressivo contido em objetos concretos confere-lhes a possibilidade de serem recontextualizados pelas crianças, facilitando o seu fazer coletivo e favorecendo a manifestação da criança ator (Ferreira, 2004, p.86), isto é, os materiais disponibilizados às crianças podem, muitas vezes, ser utilizados de maneiras diferentes possibilitando assim que a criança oriente a sua brincadeira, como referi anteriormente. Para isso, os materiais disponibilizados devem estar ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia.

Zabalza (1998), refere que a organização do espaço e os componentes e objetos nela incorporados devem focar-se no desenvolvimento/aprendizagem da criança que desejamos potenciar. Então, deve ser preocupação do educador, disponibilizar objetos que promovam esse desenvolvimento. A título de exemplo, se for objetivo do educador que a crianças desenvolvam a capacidade de realizar movimentos finos, este deve disponibilizar materiais que vão ao encontro deste objetivo, nomeadamente, jogos de enfiamento. O mesmo autor defende ainda que o educador deve “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade, a matizem, a colorem)” (Zabalza, 1998, p.127), oferecendo assim um lugar acolhedor e prazeroso que desafie as crianças nas suas múltiplas explorações.

A intencionalidade que o educador tem ao organizar os diferentes espaços da sala, está ligada com a gestão do currículo. Oliveira-Formosinho (2013) afirma que a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados, são a primeira forma de intervenção do educador, permitindo à criança experienciar o mundo de diversos ângulos. O mesmo aconteceu na PPS em que a EC disponibilizou materiais variados nas diferentes áreas, para que as crianças gradualmente se apercebessem das inúmeras possibilidades da sua exploração nesses espaços.

Hohmann, citado por Dantas e Ribeiro (2010), refere que a construção do espaço para o desenvolvimento das brincadeiras, tem como referências principais o educador e a criança, sendo construído e reconstruído para aquele grupo de crianças em específico (p.8), ou seja, o educador deve refletir constantemente acerca das necessidades/interesses do grupo, para melhor adequar os espaços e materiais.

Também Rodrigues (2012) corrobora esta ideia quando refere que a atuação do educador frente ao ambiente exige o olhar atento às necessidades das crianças, observando e escutando as crianças que ali estão presentes, organizando o espaço com intencionalidade educativa.

Percebemos assim que a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26). Ao refletir, o educador consegue uma progressiva (re)adequação do espaço em benefício do grupo, como explicam Silva et al. (2016):

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para a criança (p.26).

Cabe ao educador planear e organizar o espaço em função dos seus ideais educativos, tendo sempre em conta o grupo de crianças, para que posteriormente possa observar e avaliar o seu funcionamento e, caso seja preciso, introduzir algumas modificações necessárias.

Finalizando, uma vez que as crianças são naturalmente curiosas e estão em fase de descobrir o mundo que as rodeia, é então importante que o educador crie um “espaço de horizontes rasgados” (Zabalza, 1998, p.126), isto é, um espaço rico e diferenciado que tenha materiais variados e diversificados que estimulem as crianças, a fim de enriquecer as suas aprendizagens.

3.2. Roteiro metodológico e natureza da investigação

Neste capítulo, vou explicitar qual foi a metodologia que utilizei durante o meu estudo e quais as técnicas que usei para recolher as informações necessárias.

O estudo que realizei baseia-se numa abordagem metodológica qualitativa do tipo de *investigação-ação*.

A abordagem qualitativa, aplicada à educação, procura descrever e analisar experiências complexas (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem é utilizada pelos investigadores através da “observação profunda e da descrição pormenorizada” (Máximo-Esteves, 2008, p.111), ou seja, requer a descrição ao pormenor daquilo que se observa, para que se possa recolher o maior número de dados para a investigação. Assim sendo, ao longo do meu estudo, tentei ao máximo tirar notas, descrevendo diversos acontecimentos relevantes para o mesmo. Neste sentido, esta abordagem requer que quem está a investigar esteja em contacto com o ambiente ou a situação que está a ser investigada, tal como aconteceu na minha prática.

A investigação-ação permite realizar alterações no seu contexto, através da recolha de informações pertinentes. Consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. A investigação ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Habitualmente este processo rege-se por diversas fases/ciclos que tentei respeitar e apresento de seguida.

Inicialmente foi necessário planear a ação. Para isso defini o problema em estudo, formulei as primeiras questões e refleti acerca da minha ação no sentido de provocar algumas mudanças. Seguidamente, implementei as alterações que achei necessárias, nomeadamente a introdução de novos materiais na sala, e observei o que mudou. Por fim, refleti e interpretei os resultados tentando perceber o impacto das mudanças realizadas. Após esta reflexão/avaliação, se necessário, poderá existir uma replanificação e iniciar-se um novo ciclo de investigação. No entanto, no meu caso, isto não aconteceu, uma vez que o tempo de PPS não o permitiu. A investigação-ação permite então refletir sobre a ação a partir dessa ação. Ou seja, a partir da minha ação pude observar os resultados desta e adequar gradualmente a minha prática, alcançando benefícios expectáveis quer para as crianças, quer para o mim, enquanto estagiária e futura educadora, uma vez que a investigação é um “processo que liga intimamente a teoria à prática” (Fernandes, 2006, p.7).

Para a recolha de informação de dados, recorri a diferentes técnicas e instrumentos. No que concerne às técnicas de recolha de dados, utilizei o inquérito por entrevista, às crianças, a observação participante e a recolha de imagens por fotografia, captando as crianças em diversos momentos. Os instrumentos utilizados que

suportaram estas técnicas dizem respeito ao guião de entrevista, às notas de campo e às fotografias, respetivamente.

O inquérito por entrevista permite a recolha de informação verbal e é sempre suportado por um guião de entrevista. Este inquérito serviu para questionar as crianças acerca das suas opiniões no que diz respeito aos materiais para experiências disponibilizados para exploração. Este inquérito foi realizado apenas a oito das vinte crianças, aleatoriamente, uma vez que não foi possível realizá-lo a todas as crianças devido a constrangimentos temporais.

Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, os guiões de entrevista permitem, geralmente, respostas suficientemente flexíveis que permitem anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista que realizei às crianças era semiestruturada⁷ e possibilitou-me perceber as preferências e conceções das crianças acerca dos materiais disponibilizados.

A observação participante “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Esta permitiu-me observar os pormenores de cada situação, assim como conhecer e registar as características das crianças e do meio. Durante a PPS foquei-me mais pormenorizadamente na observação dos espaços onde intervimos, nunca descurando os restantes.

A observação foi suportada por notas de campo que foram essenciais para ilustrar o que observei durante o estudo. Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. As notas de campo, que podem ser reflexivas, descrevem aquilo que o investigador observa, ou seja, são o instrumento que permite a descrição da observação participante do investigador.

Por fim, utilizei as fotografias para ilustrar acontecimentos que por vezes são difíceis de descrever por palavras. Neste sentido, são “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Utilizei frequentemente este instrumento de recolha de dados que me permitiu (re)lembrar e aprofundar detalhes que podiam, inevitavelmente, ficar esquecidos na

⁷ Entrevista com um guião mais estruturado por parte do entrevistador, mas com perguntas que requerem “respostas amplas” (Máximo-Esteves, 2008, p.96)

ausência desta imagem fotográfica, como mais uma vez afirmam Bogdan e Biklen (1994).

Como é expetável, todas as técnicas e instrumentos por mim utilizados serviram para recolher o máximo de informação possível para o estudo realizado.

3.3. Roteiro ético

Agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros, o que acarreta um sentimento de responsabilidade por parte deste (Graue e Walsh citados por Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, para a realização deste roteiro ético tomei como ponto de partida a carta de princípios para uma ética profissional da APEI e ainda, os dez princípios apresentados por Tomás (2011), que apresento em seguida:

1. Objetivos do trabalho;
2. Custos e benefícios;
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade;
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir;
5. Fundamentos;
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação;
7. Consentimento informado;
8. Uso e relato das conclusões;
9. Possível impacto nas crianças;
10. Informação às crianças e adultos envolvidos.

Destes dez princípios, os que mais influenciaram a minha ação foram: os objetivos do trabalho, custos e benefícios, respeito pela privacidade e confidencialidade, planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação e o consentimento informado, que vou explicar de seguida.

Segundo Máximo-Esteves (2008) a primeira atitude a tomar do ponto de vista ético é dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes. Assim, durante a minha investigação, foi uma preocupação constante explicitar todos os *objetivos do trabalho* (Tomás, 2011, p.160) aos intervenientes da investigação, informando a educadora e as crianças, através de conversas informais.

Durante o decorrer do estudo, considero que esta investigação trouxe benefícios para o grupo, no sentido em que possibilitou a experimentação de novos materiais que contribuíram para a exploração de brincadeiras diversificadas. Para além disso, foi também minha preocupação que a investigação não trouxesse custos para o grupo, tentando não perturbar o bom funcionamento das rotinas da sala, em prol deste, indo ao encontro do princípio *custos e benefícios* (Tomás, 2011, p.161).

Procurei também ter “respeito pela privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011, p.161) das crianças, mencionando apenas os dados relevantes, do ponto de vista académico, para a minha investigação, salvaguardando a identidade destas. Foi também minha preocupação garantir o sigilo profissional em relação às famílias, aos profissionais de educação e à instituição, procurando respeitar a sua privacidade, garantindo a salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades que são requisitos morais que requerem a interpelação da consciência do investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Para além dos objetivos, informei ainda a educadora acerca da “planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação” (Tomás, 2011, p.163), também durante as conversas informais que eram regulares, procurando assim “uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, 2011).

Durante as conversas que tive com as crianças, informei-as que todas poderiam participar no estudo, mas que não era uma participação obrigatória. Poderiam recusar participar ou desistir a qualquer momento de fazer parte do estudo, princípio que diz respeito ao *consentimento informado* (Tomás, 2011, p.164).

Transversalmente, foi meu objetivo fulcral respeitar cada criança, respondendo às suas necessidades/interesses, “independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (APEI, 2011), procurando reconhecer o seu “potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2011).

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Para apresentar os resultados do meu estudo vou procurar dar resposta às questões que o orientaram, através dos dados recolhidos. Para isso, vou basear-me na

revisão da literatura apresentada anteriormente, na observação das explorações das crianças relativamente aos espaços e materiais e nos questionários realizados.

Durante a revisão da literatura, pude dar resposta à questão: “Qual é a importância que a brincadeira tem na vida das crianças?”. Através das leituras que realizei para entender o sentido do brincar, pude concluir que, como afirmei anteriormente, este é essencialmente um direito da criança, que está intrínseco à sua natureza. É uma atividade complexa que estimula o seu desenvolvimento / aprendizagem, munindo-a de competências que lhe serão úteis para a vida. Desta forma, garantir o direito de brincar é promover o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No espaço de JI onde realizei a PPS existiam espaços organizados onde as crianças podiam interagir com os adultos e materiais diversos que lhes proporcionavam aprendizagens variadas. O ambiente estava organizado e equipado “de modo a proporcionar à criança conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhe amplas oportunidades de aprendizagem” (Post e Hohmann, 2011, p.100).

Aquando da minha chegada ao JI foi possível observar e participar na organização do espaço. Ao longo da PPS a estratégia que segui para apoiar a brincadeira foi através da introdução de alguns materiais na sala, com diferentes intenções que explicarei mais à frente, e com sentido a responder à questão: “Qual é o papel do educador na organização do espaço?”. Após essa introdução observei as explorações das crianças. A introdução de vários materiais e a consequente alteração da organização do espaço foi intencional e com o objetivo de perceber se influenciava ou não as brincadeiras das crianças.

As crianças brincavam nos vários espaços da sala explorando os vários materiais que lá existiam. Tinham facilidade em se organizar no espaço cumprindo as regras que este exigia. Por vezes quando o espaço não estava disponível por uma ou outra razão, as crianças contornavam este obstáculo realizando as suas brincadeiras de forma diferente, revelando criatividade e facilidade em explorar novos espaços:

“alguns trabalhos tiveram de ser colocados a secar na área do teatro. Desta forma, algumas crianças estiveram a brincar com os adereços da área mas do lado de fora desta, explorando um espaço diferente e utilizando os materiais de forma diferente” (Anexo A, Nota de campo, 2 de Novembro, 2016).

Esta observação permitiu-me perceber que a forma como o espaço estava organizado, ou neste caso, a impossibilidade de usar o espaço da forma como estavam habituadas, influenciou a exploração das brincadeiras das crianças nesse mesmo espaço, demonstrando uma capacidade de adequação. Ou seja, a alteração que o adulto fez no espaço, propiciou que as crianças arransassem forma de brincar com os mesmos materiais de forma diferente ao que estavam habituadas.

A determinada altura do estágio, uma ou duas crianças trouxeram algumas folhas secas da rua que ficaram em cima do fantocheiro sem utilidade, durante alguns dias. Mais tarde, ao ver que outra criança também trouxe mais folhas, decidi colocar todas dentro de uma caixa e pô-la ao alcance das crianças para ver o que acontecia. Após a introdução da caixa pude observar que não só as crianças ficaram entusiasmadas em trazer cada vez mais folhas e outros materiais naturais (como pequenos paus) para a sala, como também os utilizavam nas suas brincadeiras:

“Durante a sua brincadeira, a M e a AC, estiveram a passear pela sala com as folhas secas, abanando-as como se fossem bandeiras. Também o MV e o AF utilizaram as folhas na sua brincadeira da casinha, fazendo de conta que eram para comer” (Anexo A, Nota de campo, 2 de Novembro, 2016).

Através desta observação, pude perceber que a introdução dos materiais influenciou a brincadeira das crianças, enriquecendo-as.

Também na área do teatro, a dada altura do meu estágio, disponibilizei fantoches de vara para o teatro de sombras alusivos ao São Martinho. Decidi introduzir este material, uma vez que as crianças apenas tinham contacto com fantoches de mão, e para que esta área fosse mais utilizada, uma vez que as crianças recorriam pouco a este espaço. Após esta introdução, observei que o material era utilizado com frequência: *“as crianças estiveram a manipular os fantoches que construí anteriormente para o teatro de sombras da lenda de São Martinho, demonstrando interesse e curiosidade em usá-los” (Anexo A, Nota de campo, 17 de novembro, 2016).* Mais uma vez as crianças incluíram os materiais disponibilizados nas suas brincadeiras, utilizando este espaço mais regularmente.

Para além da introdução da caixa para os materiais naturais e dos fantoches, investi numa nova área destinada à realização de experiências, onde inseri diversos materiais, nomeadamente, óculos com lentes coloridas, raquetes coloridas, imanes e um *kit* de iniciação às experiências. Decidi criar esta área, devido ao interesse

demonstrado pelas crianças em realizar experiências diversas e porque não existiam materiais que potencializassem o desenvolvimento de brincadeiras deste gênero na sala.

A maior parte deste material só pôde ser disponibilizado no final da PPS, pelo que pude só observar a exploração das crianças desse material pelas crianças num curto espaço de tempo. No entanto para introduzir uma atividade experimental, eu e a EC trouxemos para a sala algumas lupas e um microscópio que ficaram disponibilizados na área das letras e números para exploração livre das crianças, uma vez que elas demonstraram interesse em explorá-los, inúmeras vezes: “o L, o R e o T pediram as lupas para observarem os ouriços e as castanhas” (Anexo A, Nota de campo, 17 de novembro, 2016).

Quando os materiais de observação (lupa e microscópio) ficaram disponíveis para as crianças os poderem explorar, todos os dias, por autorrecriação elas realizavam brincadeiras, usando-os. Demonstraram sempre especial interesse nas brincadeiras com o microscópio, utilizando-os nas brincadeiras da *casinha*, por exemplo. Para além disso as crianças utilizavam também outros “objetos que vieram juntamente com o microscópio, nomeadamente uma pinça e pequenos recipientes” (Anexo A, Nota de campo, 9 de Janeiro, 2017) nas suas brincadeiras, dando-lhes outras utilidades. Estes materiais eram procurados todos os dias pelas crianças, desde que foram disponibilizados.

Quando o material que tinha comprado com a educadora chegou, “reuni as crianças em roda no tapete, para abrir o material para introduzir no cantinho das experiências que será incluído junto com o microscópio e as lupas, na áreas dos números/letras/geometria” (Anexo A, Nota de campo, 11 de Janeiro, 2017). Coloquei os materiais numa caixa com a ajuda das crianças e estas mostraram-se entusiasmadas com o novo material e quiseram logo explorá-lo.

Foram várias as explorações por parte das crianças que pude observar. Inicialmente deixei-as explorar o material livremente, não restringindo o número de crianças que o podiam utilizar ao mesmo tempo. Mais tarde, gradualmente, foram sendo incluídas algumas regras para esse espaço, por necessidade das crianças, nomeadamente o número de crianças que o podiam explorar ao mesmo tempo e algumas regras de utilização e arrumação. Foi interessante ver as crianças durante a exploração dos materiais. A título de exemplo, algumas crianças estiveram a “experimentar os ímanes pela sala tentando encontrar sítios onde eles “colassem”, dizendo: “Ohhh Sara! Ficou colado no quadro” ou “Oh my god, isto cola aqui”” (Anexo

A, *Nota de campo, 18 de Janeiro, 2017*). Outras crianças exploraram os óculos com as lentes de diferentes cores assim como as raquetes com diferentes cores, “*observando vários objetos da sala, inclusive juntando duas cores e percebendo que essas cores dão uma diferente: “Olha Sara, estas duas cores (amarelo e vermelho) dão cor-de-laranja”.* (Anexo A, *Nota de campo, 18 de Janeiro, 2017*).

Durante algum tempo apercebi-me que “*as crianças continuavam com o mesmo interesse na exploração da caixa dos materiais que foram introduzidos recentemente na sala*” (Anexo A, *Nota de campo, 19 de Janeiro, 2017*). Também pude observar que algumas crianças preferiam “*brincar com os novos materiais que foram introduzidos, ao invés de brincar com os seus brinquedos*” (Anexo A, *Nota de campo, 20 de Janeiro, 2017*), o que demonstrava interesse pelos novos materiais e descoberta de novas brincadeiras.

Uma vez que os materiais potenciavam diversos conhecimentos, foram várias as descobertas feitas pelas crianças ao explorarem-nos:

“*Algumas crianças que exploraram os materiais de várias cores descobriram algumas misturas de cores e ainda alguns aspetos interessantes acerca destes materiais: “Olha Sara, o que acontece, os azuis ficam brancos”, pedindo-me que olhasse para uma lente de cor azul e percebesse que todos os objetos se viam em tons azuis exceto os azuis que se tornavam brancos*” (Anexo A, *Nota de campo, 20 de Janeiro, 2017*).

Também foi notório que as crianças utilizavam os materiais de maneiras diferentes, dando-lhes utilidades diferentes: “*Também as caixas que servem para realizar algumas experiências foram utilizadas para arrumar os micróbios da sala e brincar com estes*” (Anexo A, *Nota de campo, 20 de Janeiro, 2017*).

Tal como referem Silva et al. (2016) a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e/ou materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados pelas crianças. Ao introduzir os diversos materiais novos na sala, pude influenciar as brincadeiras das crianças positivamente. Desta forma, após as evidências demonstradas anteriormente, posso concluir que o educador tem, realmente, um papel importante na organização do espaço, para apoiar as brincadeiras das crianças, sendo a introdução de materiais uma boa estratégia a utilizar.

Uma vez que os materiais, relativos à área das ciências, foram introduzidos na sala pouco tempo antes de terminar o meu estágio, pois só chegaram nessa altura, apenas realizei os inquéritos após a PPS, para que as crianças tivessem tempo suficiente para os manipularem à sua maneira.

Através das questões colocadas às crianças pretendia perceber quais as suas opiniões acerca da nova “área” das experiências e dos materiais, que foram disponibilizados nessa área/cantinho, e assim dar resposta à pergunta: “A organização do espaço da sala influencia as brincadeiras das crianças?”. Organizei as questões numa grelha de análise de conteúdo (Anexo E), que, como refere Bardin (2009) se caracteriza por uma técnica para analisar comunicações orais com vista a obter indicadores que permitam realizar inferências, para analisar as respostas das crianças (Anexo F) mais facilmente. As perguntas que constituíam o questionário eram seis:

- Gostas de ir brincar para a área das experiências? Porquê?
- O que gostas mais de lá fazer?
- Com que materiais gostas mais de brincar? Porquê?
- Gostavas de ter mais materiais nesta área? Quais?
- Com quem gostas mais de lá brincar? Porquê?
- O que mudavas nesta área? Porquê?

À pergunta: “Gostas de ir brincar para a área das experiências? Porquê?” Todas as crianças me responderam que sim, justificando a sua questão dizendo na sua maioria, que gostavam de brincar com os objetos que lá estavam, e ainda “porque gosto de ver coisas novas” ou “porque tem brinquedos para fazer experiências”.

De seguida questionei as crianças acerca do que mais gostavam de fazer nessa área, ao que as crianças na sua maioria responderam que gostavam de brincar com os vários materiais, a título de exemplo: “Ver algumas coisas novas que vieram para a caixa”; “Brincar ali (área do teatro) com isto (íman)”; “Brincar com os materiais das experiências”.

À questão: “Com que materiais gostas mais de brincar? Porquê?” metade das crianças referiu gostar dos óculos com as lentes coloridas, e as restantes mencionaram outros materiais, tais como o íman, “porque cola às coisas de metal”, a lupa “porque gosto de ver coisas pequenas para ficarem grandes” e os micróbios “porque são giros e pegajosos”.

Todas as crianças referiram querer ter mais materiais nessa área, dando alguns exemplos: “Mais óculos diferentes, sem lentes (óculos em que as lentes sejam fixas)”; “Jogos de experiências”; “Bonecos de bactérias e os guardas (glóbulos brancos)”.

Questionei ainda às crianças, com quem gostavam mais de brincar naquela área, ao que a maioria respondeu que gostava de brincar com os seus “amigos preferidos” nomeando-os: “Com a MI, a AC e a MF, porque são minhas amigas”. Esta questão, não me forneceu informações relevantes para o estudo, embora aquando da elaboração do guião, tivesse o objetivo de inferir alguma informação importante, através desta.

Por fim, à pergunta: o que mudavas nesta área e porquê, algumas crianças referiram que não mudariam nada, outras disseram que incluiriam mais materiais e uma ainda referiu que colocava “mais meninos a brincar ao mesmo tempo, porque estávamos todos juntos”.

Após os resultados supramencionados conclui que *“a introdução destes novos materiais possibilitou às crianças diversificar e enriquecer algumas brincadeiras”* (Anexo A, Nota de campo, 20 de Janeiro, 2017).

Os inquéritos possibilitaram-me perceber as preferências e conceções das crianças acerca dos materiais disponibilizados. A introdução dos materiais teve um impacto positivo e significativo no grupo e possibilitou brincadeiras mais alargadas e enriquecedoras, sendo assim uma mais-valia para este grupo de crianças. Depois de tudo o que foi observado/investigado, pode-se com segurança concluir que a forma como o educador organiza e dinamiza o espaço, influencia, na realidade, as brincadeiras das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao finalizar esta etapa acadêmica, importa caracterizar as aprendizagens realizadas durante as PPS refletindo acerca do impacto das mesmas na minha formação. Em paralelo, vou refletir sobre a construção da minha identidade profissional, tendo em conta esse percurso.

Desde pequena que ser educadora de infância faz parte dos meus objetivos. No entanto, quando iniciei este percurso acadêmico, muitas foram as questões acerca da educadora que viria a ser e como poderia definir-me enquanto educadora de infância: Como será ter um grupo a meu cuidado? Como poderei proporcionar todas as aprendizagens necessárias às crianças? Como serei enquanto educadora de infância? Que modelo vou seguir? Será que tenho de seguir um só modelo? Quais serão as ferramentas que poderei usar para chegar às crianças? O que é mais importante para mim enquanto educadora? Todas estas inquietações contribuíram para o meu constante questionamento acerca deste possível caminho a seguir. Para lhes dar resposta foi necessário muito tempo de reflexão e pensamento que são “imprescindíveis à compreensão de nós próprios, do outro, do real” (Correia & Carvalho, 2012, p.70) e auxiliaram na construção da minha identidade profissional, que se iniciou desde que decidi ser educadora de infância, por ter gosto pela profissão, e foi sendo construída ao longo de toda a minha formação, sendo consolidada durante a PPS, altura onde me apercebi que mais do que gosto pela profissão é necessário apropriar-me dos conhecimentos teóricos para a exercer.

Como refere Sarmiento (2009), a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal que se desenvolve em contextos, interações, trocas, aprendizagens e diversas relações. Ou seja, a construção da nossa identidade é concretizada não só pelos nossos ideais, enquanto futuros educadores de infância, que foram adquiridos ao longo da nossa vida e da nossa formação, como também se relacionam com as vivências e aprendizagens que cada um tem, consoante a sociedade onde se insere e as relações que estabelece, não sendo algo estanque.

Durante a formação, um educador deve, então, estar em contacto com a realidade profissional a que se propõe, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais (Nascimento, 2007). Durante as PPS, foi possível interagir com profissionais que não só me ajudaram a conhecer algumas das minhas fragilidades e me orientaram no

sentido de as superar, como também me proporcionaram novas aprendizagens que muito contribuíram para a minha identidade enquanto futura educadora de infância. As EC de ambas as valências mostraram-se disponíveis para me ajudar no que precisasse e apoiaram-me durante os estágios, ouvindo as minhas dúvidas e/ou inquietudes e ajudando-me a resolvê-las, demonstrando sempre disponibilidade para me ajudar e aconselhar. Comuniquei abertamente com elas, tendo estabelecido uma boa relação, uma mais-valia que permitiu uma partilha de saberes e experiências, que me possibilitaram melhorar a minha profissionalidade.

Para além da relação próxima com as EC, pude experienciar o trabalho colaborativo existente entre as equipas das instituições, sobretudo durante momentos informais, que permitiram a partilha e reflexão de diversas ideias e o enriquecimento dos meus conhecimentos.

Esta reflexão regular com as EC, e também com o resto das equipas, revelou-se crucial para a minha aprendizagem. Segundo Damiani (2008), “o trabalho colaborativo potencia e enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p.218), uma vez que possibilita a discussão e reflexão mais aprofundada sobre vários assuntos, em grupo.

Foi, então, através do trabalho em equipa e da constante reflexão que melhorei o meu desempenho profissional e pensei nos meus valores enquanto futura educadora. Ambos os estágios me permitiram alargar os horizontes e adquirir alguns conhecimentos que levo para a futura interação com as crianças. Como refere Freire citado por Correia e Carvalho (2012), “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Na minha opinião, a constante reflexão leva a uma “prática pensada e conscientemente orientada” (Correia & Carvalho, 2012, p.77), pois permite ao educador nortear e adequar constantemente a sua ação a partir das suas observações e reflexões.

Durante a PPS foram constantes os momentos de pensamento e reflexão que me permitiram melhorar a prática, diariamente. Estes momentos possibilitaram-me entender a importância que a reflexão tem no dia-a-dia do educador. Assim, pretendo continuar a adotar esta postura reflexiva, futuramente, pensando a prática, diariamente, para sua constante adequação/readequação.

É de referir, que um princípio que norteou toda a minha ação diz respeito aos afetos na relação com as crianças. Como afirmam Correia e Carvalho (2012) é importante que o educador valorize uma pedagogia relacional, intencional e vinculadora de seres humanos. Defendo que, para educar, ensinar e cuidar das crianças, é

necessário acima de tudo dar-lhes afeto, uma vez que não basta estimular o desenvolvimento cognitivo, se não se tiver em conta o aspeto afetivo. Ou seja, não basta estimular a criança cognitivamente para ela se desenvolver, mas acima de tudo, e muito antes disso, deve-se acolhê-la afetivamente possibilitando a criação de laços afetivos. Pois, como referem Amorim e Navarro (2012), “qualquer aprendizagem deve estar intimamente ligada à vida afetiva, integrando as funções do cuidar e do educar com o desenvolvimento integral da criança” (p.6). Este é um princípio que conto continuar a transportar na minha “bagagem” como futura educadora. Ao valorizar os afetos mais facilmente irei estabelecer uma relação de confiança com as crianças.

Um aspeto que enalteço durante a PPS diz respeito ao envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. Embora inicialmente, sobretudo no estágio em creche, tenha sido difícil envolver as crianças na tomada de decisões, uma vez que como não falavam, por vezes tinha dificuldades de entender o que queriam transmitir, com o passar do tempo e a ajuda da EC, apercebi-me que através de pequenos gestos, as crianças “dizem-nos muito” e podem e devem ser incluídas na tomada de decisões. Penso que, para que as crianças tenham aprendizagens significativas, é importante que sejam envolvidas nesse processo, tendo um papel ativo em tudo o que lhes diz respeito. Para isso, o adulto deve ouvir as crianças e as suas opiniões, dar-lhes oportunidade de escolha e permitir-lhes tomar decisões, contribuindo assim para a sua formação enquanto atores sociais.

Considero que o educador deve falar com as crianças acerca de todos os assuntos, sobre diversas áreas, o que fiz, sempre que foi oportuno, adequando o discurso às faixas etárias das crianças. É importante que desde pequenas adquiram conhecimentos acerca de tudo o que as rodeia, proporcionando-lhes assim um maior conhecimento do mundo.

No que respeita às dificuldades, senti que ao longo da PPS, por vezes, descurei da atenção ao grande grupo, por estar muito focada nas tarefas a realizar e trabalhos a cumprir para as diversas disciplinas. Algumas vezes dei conta que estava muito focada na realização de alguma atividade com uma criança ou num pequeno grupo de crianças, apercebendo-me que não dava tanta atenção ao restante grupo. Foi minha preocupação colmatar esta dificuldade, sendo que no final da prática, já consegui estar mais atenta ao grande grupo, ainda que, por vezes, continue com dificuldades em gerir algumas situações.

Inerente à dificuldade anteriormente nomeada, *focar-me muito no que há para fazer*, sinto que por vezes não aproveitei o tempo em pleno com as crianças, ou seja, por vezes estava com elas, mas não por inteiro por estar preocupada em fazer isto ou aquilo e pensar “naquela atividade que está inacabada” ou “naquele trabalho que tem de ser entregue daqui a duas semanas”, por exemplo. Considero que esta é uma dificuldade expectável para uma estagiária, sendo que no futuro, certamente, não estará tão presente, devido à progressão da minha experiência enquanto educadora de infância.

Perspetivando o futuro, conto promover a autonomia das crianças nos vários momentos da rotina, organizando o espaço da sala como um ambiente potenciador dessa autonomia, por exemplo, através da disponibilização de materiais ao alcance das crianças. Para isso pretendo que também elas participem na organização do espaço, escutando as suas opiniões.

Tenciono transmitir às crianças o sentido da responsabilidade, pretendendo que elas estejam conscientes do que fazem bem e do que deveriam melhorar, tendo em vista que terão de ser responsáveis pelas suas atitudes, sejam elas positivas ou negativas. É meu objetivo promover a interação das crianças, transmitindo-lhes valores de respeito pelo outro. Procurarei formar cidadãos conscientes e responsáveis, transmitindo-lhes valores positivos “que constituem a base de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p.33)

Conhecer as famílias, é tão importante como conhecer as crianças. É essencial que haja um contacto regular entre a escola e a família de forma a existir uma ação conjunta, que vá ao encontro do bem-estar global da criança. Durante a PPS pude estabelecer uma relação com as famílias, partilhando constantemente diversas informações com elas, para que juntos acompanhássemos o desenvolvimento da criança.

Privilegio sempre o contacto com as famílias, promovendo uma atitude dialogante, fazendo-as sentir que estou disponível, em qualquer momento, para falar sobre qualquer situação/assunto da sua preocupação/interesse, de forma a humanizar o contacto escrito que por vezes existe entre as famílias e a instituição.

Como expectável, tive algumas dificuldades e desafios, que foram ultrapassados ao longo do tempo e também usufruí das muitas conquistas e aprendizagens realizadas. Pude refletir sobre os princípios que orientam e vão orientar a minha futura prática, ainda

que continue a ter algumas inquietações que são normais, uma vez que ainda tenho um longo caminho a percorrer não só aquando da minha entrada para o mundo do trabalho, mas durante todo o percurso profissional.

O processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais estende-se desde a formação inicial até ao final da carreira e denomina-se *desenvolvimento profissional docente* (Pires, Alves & Gonçalves, 2016). Este *desenvolvimento profissional docente* resulta de vários tipos de aprendizagem, que ocorrem ao longo dos anos, sejam eles formais (através do investimento numa formação contínua) ou informais (através do contacto com diversas pessoas e situações). Neste sentido, a construção da minha identidade profissional está longe de terminar. Conto investir na minha formação, procurando aprender cada vez mais para realizar um trabalho cada vez melhor junto e com as crianças. Pretendo promover o seu desenvolvimento global, contribuindo assim para que sejam pessoas melhores e felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada esta última etapa académica, importa abordar alguns aspetos importantes de todo este percurso de formação que me muniram de ferramentas para uma futura prática mais consciente.

As PPS, tanto em creche como em JI, assim como as restantes práticas que realizei, possibilitaram-me um crescimento pessoal e profissional. Estou consciente de que pus em prática as aprendizagens feitas nos últimos anos e que todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPS foi sobretudo, e como desejável, para e com as crianças. Enquanto exercer esta profissão, tenciono agir com dedicação e segundo os ideais e valores que pretendo veicular-lhes, de forma a dar-lhes um modelo a seguir.

Enquanto estagiária, era exetável que, quando iniciiei a PPS num ambiente desconhecido, tivesse tido dúvidas e inseguranças. Um dos primeiros receios foi em relação ao grupo: Como seria o grupo? Seria calmo? Será que iam haver crianças com quem ia ser difícil lidar? Será que eu ia estar à altura deste desafio?. Ao refletir acerca deste aspeto, considero que quem nos pode dar ou não segurança é a EC. Na minha opinião, até se pode realizar a prática num contexto difícil, com um grupo difícil, mas a relação que se estabelece ou não com a EC, e o empenho desta para ajudar, é crucial, para levar a prática a bom porto. Considero que a PPS permitiu-me evoluir profissionalmente e realizar inúmeras aprendizagens, sobretudo devido à EC que se mostrou sempre pronta a ajudar-me, fazendo-me sentir parte integrante da equipa. Com ela aprendi muito. Levo os seus conselhos e muitos dos seus ensinamentos para a minha prática futura. Espero também ter contribuído um pouco para o seu enriquecimento.

Para além dos benefícios da PPS na minha formação, ela foi sobretudo desafiante. Cada dia era diferente e foram vários os desafios que enfrentei. Uma das dificuldades que senti diz respeito à gestão do tempo. Tive algumas dificuldades em gerir o tempo, entre o estágio e todas as burocracias e preparações que este acarreta (por exemplo, reflexões, planificações e preparação de materiais) em simultâneo com as aulas. Foi difícil, também, gerir os trabalhos, para as diferentes disciplinas, que muitas vezes também interferiam com a prática. Sinto que esta dificuldade foi um constrangimento, impedindo-me de usufruir da prática em pleno, trazendo-me, por vezes, alguma insegurança e ansiedade. No entanto, tentei nunca deixar transparecer esse sentimento para as crianças, esforçando-me, ao máximo, para gerir este

constrangimento de modo a usufruir os diferentes momentos da melhor maneira possível.

Com a prática consolidei muitas das aprendizagens realizadas ao longo destes quase cinco anos de formação, tornando-me uma educadora mais atenta e reflexiva. Posso afirmar que todo este percurso me deu um conjunto de competências essenciais que me possibilitam enveredar por este caminho. No entanto, a aprendizagem não fica por aqui, devendo a formação prolongar-se por toda a vida, uma vez que os desafios profissionais vão ser cada vez maiores e uma constante, exigindo que vá aprendendo continuamente. Munir-me de estratégias para ultrapassar os desafios que enfrentarei, é outra mais-valia para que consiga ultrapassar as adversidades com sucesso (Pires, Alves & Gonçalves, 2016).

Tudo isso permitir-me-á que cresça cada vez mais enquanto profissional, aprendendo a agir da forma mais adequada perante as diferentes crianças e as situações que vão surgindo.

Segundo Rosa (2011), a educação tem a finalidade de preparar o indivíduo para viver numa sociedade complexa, num tempo de insegurança, de mudança acelerada, de intensa vivência do tempo e do espaço, de reconhecimento da diversidade cultural, de rápida evolução científica e de questionamento dos princípios morais. Neste sentido, espero ter contribuído, e contribuir futuramente, para o progresso de cada criança com que me relacionei, assim como elas contribuíram e contribuirão, decerto, para o meu crescimento quer pessoal, quer profissional. Assim, pretendo que as crianças procurem questionar tudo o que as rodeia, fomentando a sua curiosidade, de forma a tornarem-se conscientes e responsáveis pelas suas aprendizagens, ajudando-as a prepararem-se, assim, para uma vida social futura.

No que diz respeito aos meus ideais relativamente ao estudo por mim levado a cabo, pretendo sempre priorizar a brincadeira no dia-a-dia das crianças, uma vez que é brincando que elas demonstram os seus interesses, desejos e vontades. Ser criança é ter identidade e autonomia, poder expressar as suas emoções e as suas necessidades, é formar a sua personalidade, é sociabilizar-se em contacto com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais e artísticas, para além da oral e da escrita (Kishimoto, 1999). No fundo, ser criança, é poder brincar enquanto se faz isto tudo. Através do brincar as crianças podem ser crianças. Pretendo, assim, privilegiar a brincadeira, garantindo-lhes esse direito,

promovendo o seu bem-estar e tentando contribuir para uma infância feliz, essencial ao seu bom desenvolvimento.

Em síntese: pretendo oferecer experiências enriquecedoras às crianças, dando-lhes liberdade de escolha e tornando-as cidadãs capazes “de fazer escolhas, de agir segundo [a] sua vontade, de criar e recriar” (Kishimoto, 1999, p.2).

É só preciso também estar atenta, não desanimar e trabalhar para conseguir cumprir o sonho de ser uma educadora que vê as “suas” crianças a florescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, M. & Navarro, E. (2012). Afetividade na educação infantil. *Revista Eletrônica da Univar*, 7, 1-7.
- APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Lisboa
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15–80). Porto: Porto Editora.
- Braz, M. M. & Silveira, C. (2014, jan./dez.). O espaço sala de aula e a sua organização como elemento constituidor/potencializador das aprendizagens na educação infantil. *Universo Acadêmico*, 7(1), 159-178.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, G. (2011). A criança e a cultura lúdica. In T.M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2017). Sem nome⁸. Consultado em: <http://www.cm-lisboa.pt/>
- Cansado, T. (2008). Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: O caso das instituições particulares de solidariedade social. *E-cadernos ces*, 02, 1-9.
- Cardona, M. J. (1999, março). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Correia, W. & Carvalho, I. (2012). Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 63-87.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, 31, 213–230.
- Dantas, R. & Ribeiro, F. (2010). *A organização do tempo e do espaço da brincadeira na educação infantil*. Consultado em <https://www.escavador.com/sobre/2649540/rita-azevedo-dantas>
- Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1989). Consultado em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

⁸ Por motivos de privacidade da instituição, não é apresentado o título do documento pesquisado.

- Direção Geral da Educação. (s.d.). *Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral de Saúde. (s.d.). *Problemas de comportamento na criança e no adolescente*. Consultado em http://usf-fanzeres.min-saude.pt/educacao/Documents/Comportamento_SI_2007.pdf
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011. Consultado em <http://www.ine.pt>
<http://www.dge.mec.pt/>
- Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais – Educação para a sexualidade online* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto). Consultado em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Ferreira, M. (2004). «*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010, jul./dez.). “-Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. (2011, jul./dez.). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do jardim de infância pelas crianças. *Poiésis*, 4(8), 234-251.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gera, M. & Tassinari, A. (s.d.). *O espaço do brincar na educação infantil: Um estudo em creches e pré-escolas*.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1999, julho). Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances*, V, 1-7.
- Kishimoto, T. (2009, maio/agosto). Educação infantil no brasil e no japão: Acelerar o ensino ou preservar o brincar?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 449-467.

- Kishimoto, T. & Ono, A. (2008, set./dez.). Brinquedo, género e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3), 209-223.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. r, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-22.
- Martín, L. (2005). Mirando dentro de la escuela: La organización del espacio y los materiales. In A. Montserrat, M. Fina, O. Maite, S. Vicens, C. Pol, S. Aquilué, ... L. Casalderrey (Eds.), *Planificar la etapa 0-6 – Compromisso de sus agentes y práctica cotidiano*. Barcelona: Editorial Graó
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meira, M. (2008). A evolução da família e suas implicações no cuidado dos filhos. *Pleiade*, 2(1), 151-162.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 107-114.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-101). Porto: Porto Editora.
- Pires, R., Alves, M. G. & Gonçalves, T. (2016). Desenvolvimento profissional docente: Perceções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida, *50(1)*, 57-78.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A. & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. In Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A. & Miranda, C. (Eds.), *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 108-112). Évora: Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Ribeiro, P. (2002). Jogos e brinquedos tradicionais. In S. M. Santos (Ed.), *Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues (2012). *A organização dos espaços das escolas de educação infantil: Concepção de infância e intencionalidade educativa*. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas.
- Rosa, M. (2011, mai./ago.). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.
- Santos, S. (1999). *Brinquedos e infância: Um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças E Míudos : Perspectivas Sociopedagógicas Da Infância E Educação, 1– 22. Consultado em Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças E Míudos : Perspectivas Sociopedagógicas Da Infância E Educação, 1– 22. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2(2), 46–64.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011, junho). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(55), 1-15.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (coord.). (2004). Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.
- Tomás, C. (2011). « Há muitos mundos no mundo » - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, p.129-144.

Wajskop, G. (1995, fevereiro). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 62-69.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zamberlan, M., Basani, S. & Araldi, M. (2007, jul./dez.). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et Educare*, 2(4), 245-260.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de julho. *Diário da República nº 177/2004 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Documentos oficiais da instituição

Sem nome⁹ (2015/2018). Projeto Educativo. Lisboa

⁹ Por motivos de privacidade não são apresentadas as autoras do documento da instituição.

ANEXOS