

ESPAÇOS DE BRINCAR: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Ana Carolina Freire Montoito

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

2017

ESPAÇOS DE BRINCAR: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Ana Carolina Freire Montoito

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

Orientadora: Professora Manuela Rosa

2017

Conhecer e descobrir, inventar e
duvidar, sabendo cada vez mais, sem
nunca pensar que basta o mundo que
se conhece. E alargá-lo com amor
dentro de nós e dos *Outros*.

Uma Flor chamada Maria, Alves Redol

AGRADECIMENTOS

Porque é através dos *Outros* que nos tornamos nós mesmos (Vygotsky citado por Góes, 2000), quero, desde já, agradecer a todos os *Outros* que percorreram comigo este caminho, construindo-o, inspirando-o e iluminando-o em cada etapa!

Começo por deixar o meu agradecimento às crianças, da creche e do jardim de infância, que me receberam todos os dias como se fosse o último e por partilharem comigo as alegrias, tristezas, brincadeiras, interesses, medos e curiosidades. Obrigada pelo vosso carinho e por me mostrarem que este é *o sonho* a concretizar.

Não posso deixar de agradecer às famílias das crianças pelo apoio e confiança que me deram durante este percurso, colaborando ativamente nos desafios propostos.

Também quero agradecer às duas educadoras cooperantes e às respetivas equipas educativas que me receberam e acompanharam ao longo da PPS I e II.

Obrigada Educadora N., Auxiliar S. e Auxiliar C., pelo apoio, carinho e dedicação constante e por me proporcionarem momentos de aprendizagem fundamentais para a prática profissional.

Educadora C., obrigada por exigir o melhor de mim e por ter acreditado, desde o início, nas minhas capacidades como futura educadora de infância. O seu apoio, compreensão e disponibilidade foram essenciais para conseguir desenvolver uma prática reflexiva e significativa.

Agradeço a todos/as os/as professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa que fizeram parte deste percurso académico e que contribuíram, ao longo da licenciatura e do mestrado, para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço em particular, à Professora Manuela Rosa, pela orientação, compreensão e disponibilidade demonstradas ao longo do estágio e da realização deste relatório. Obrigada pela sua dedicação e pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou.

Quero igualmente agradecer,

Às colegas de estágio, em creche e jardim de infância, por todos os momentos de entreajuda, reflexão, partilha e cumplicidade sem os quais esta caminhada teria sido mais difícil.

Às colegas de trabalho, Margarida, Rute e Matilde, por serem uma fonte de inspiração, de força e de luz neste percurso final, por vezes, mal iluminado.

À Raquel, por dizer o que eu precisava de ouvir, mesmo sem o saber. Por me dar apoio de forma incondicional ao longo destes, quase, cinco anos. Pela cumplicidade que nasceu dos melhores e dos piores momentos.

Aos amigos, por acreditarem sempre que este sonho me pertencia e por terem compreendido as minhas ausências. Obrigada pela vossa amizade, compreensão e pelas constantes palavras de incentivo.

À minha família, por me ajudar a concretizar este sonho. Obrigada por estarem presentes e por viverem comigo tanto as vitórias como os fracassos, compreendendo e apoiando as minhas decisões.

E porque o último será sempre o primeiro, ao Gonçalo, por vivenciar comigo todos os pequenos e grandes momentos que esculpíram este sonho. Obrigada por acreditares em mim, nas minhas capacidades e por me devolveres a confiança tantas vezes perdida.

RESUMO

O presente relatório surge no seguimento da Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, em contexto de jardim de infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Tem como principal objetivo desenvolver uma análise reflexiva e crítica da intervenção enquanto educadora-estagiária, decorrida entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, procurando, igualmente, evidenciar a problemática emergente, analisada segundo o paradigma da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008).

O tema *Espaços de brincar: as escolhas das crianças*, pretende, de uma forma reflexiva e fundamentada, dar a conhecer *de que forma é organizado o espaço da sala*, evidenciando *como é que as crianças se apropriam dele*, e explicitando, *mediante as oportunidades criadas, quais as escolhas que fazem*. Para desenvolver o estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, fundamentalmente descritiva, interpretativa e reflexiva, que contempla a recolha de dados e a formulação de questões a investigar (Bogdan & Biklen, 1994). Neste processo, seleccionei técnicas e instrumentos que, de maneira sistemática e abrangendo uma multiplicidade de perspetivas, me permitiram reunir dados (Graue & Walsh, 2003). Estes foram organizados e analisados recorrendo a uma triangulação (Graue & Walsh, 2003), condensação e categorização (Máximo-Esteves, 2008) que permitiu agrupar e classificar o conteúdo das várias fontes de dados.

O estudo permitiu concluir que todos os intervenientes, equipa da sala, grupo de crianças e respetivos pais, contribuíram ativamente para a aquisição de significados (Bogdan & Biklen, 1994). Como também, foi possível observar que, mediante uma partilha de poder entre o adulto e a criança, ambos, têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, progressivamente, responsabilidades (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) na gestão e organização do espaço da sala e respetivos materiais, valorizando-os, apropriando-os e reestruturando-os em conjunto.

Palavras-chave: espaços; brincar; escolhas; participação; iniciativa.

ABSTRACT

This report is a follow-up to the Supervised Professional Practice in the context of kindergarten, within the framework of the Masters in Pre-school Education. Its main objective is to develop a reflexive and critical analysis of the intervention as an educator-trainee, between September 2016 and January 2017, also seeking to highlight the emerging problem analyzed according to the action-research paradigm (Máximo-Esteves, 2008).

The theme *Play spaces: the child's choices*, intends, in a reflexive and well-founded way, to know *how the space of the room is organized*, evidencing *how children appropriates it*, and *explaining, through the opportunities they create, what choices they make*. In order to develop the study, a qualitative, fundamentally descriptive, interpretive and reflexive methodology was chosen, which contemplates the collection of data and the formulation of questions to be investigated (Bogdan & Biklen, 1994). In this process, I selected techniques and instruments that, in a systematic way and covering a multiplicity of perspectives, allowed me to gather data (Graue & Walsh, 2003). These were organized and analyzed using a process of triangulation (Graue & Walsh, 2003) and condensation and categorization (Máximo-Esteves, 2008) that allowed grouping and classifying the content of the various data sources.

The study allowed us to conclude that all actors - staff of the room, children's group and respective parents - actively contributed to the acquisition of meanings (Bogdan & Biklen, 1994). It has also been possible to observe that, through a power-sharing between the adult and the child, both have the possibility to make choices and make decisions, progressively assuming responsibilities (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) in the management and organization of the space of the room and its materials, valuing them, appropriating them and restructure them together.

Keywords: spaces; play; choices; participation; initiative.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
1.1. A importância do meio onde se insere a instituição <i>Monstrinho das cores</i>	3
1.2. O contexto socioeducativo da instituição <i>Monstrinho das cores</i>	4
1.3. A equipa educativa da instituição <i>Monstrinho das cores</i>	5
1.3.1. A equipa educativa da instituição	5
1.3.2. A equipa educativa da sala C1	6
1.4. O ambiente educativo da instituição <i>Monstrinho das cores</i>	7
1.4.1. O ambiente educativo da instituição	7
1.4.2. O ambiente educativo da sala C1	7
1.5. As famílias das crianças da instituição <i>Monstrinho das cores</i>	16
1.5.1. As famílias das crianças da instituição	16
1.5.2. As famílias das crianças da sala C1	17
1.6. O grupo de crianças da sala C1	19
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	21
2.1. Intenções para a ação	21
2.1.1. Com o grupo de crianças da sala C1	21
2.1.1.1. «O livro da J.» Portefólio da criança	25
2.1.2. Com a equipa da sala C1	26
2.1.3. Com a equipa de estagiárias	27
2.1.4. Com os restantes grupos, respetivas EE e colaboradores da instituição	27
2.1.5. Com as famílias.....	28
3. «ESPAÇOS DE BRINCAR: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS» UMA INVESTIGAÇÃO EM JI	31
3.1. Identificação da problemática	31
3.2. Quadro teórico-conceitual da investigação	32
3.3. Roteiro ético e quadro metodológico da investigação	35
3.4. Análise, apresentação e discussão dos dados.....	40
4. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	49

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico sobre a importância dos espaços da sala de atividades.	46
Figura 2. Gráfico sobre a preferência dos pais em relação a determinados aspetos da organização do espaço da sala de atividades.	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotinas institucionais no tempo-espço do grupo da sala C1.....	8
Tabela 2. Atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares	11
Tabela 3. Matriz de triangulação dos dados	39

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
EE	Equipa Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
PE	Projeto Educativo
CP	Conselho Pedagógico
RI	Regulamento Interno
DI	Direção da Instituição
NC	Nota de Campo
HE	Hall de Entrada
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PAA	Plano Anual de Atividades
PCC	Plano Curricular de Casa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
EC	Educadora Cooperante
SA	Sala de Atividades
EI	Educadora de Infância
AAE	Ajudante de Ação Educativa
SPD	Sensibilização à Prática Desportiva
RS	Reflexão Semanal

INTRODUÇÃO

O relatório que aqui se apresenta pretende evidenciar o percurso realizado ao longo da PPS II, em contexto de JI, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. De forma reflexiva e fundamentada sobre a ação interventiva e investigativa, é feita uma análise do processo vivido com a equipa educativa (EE), grupo de crianças e respetivas famílias, no referido contexto, entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, identificando as motivações e intenções da ação educativa e evidenciando, através de registos, as competências adquiridas.

Ao longo da PPS II, sentir e “ouvir” as múltiplas linguagens das crianças, a voz verbal e não verbal com que transmitiam as suas escolhas e vontades (Sarmiento, 2006), foi fundamental. Assim como, observar e “ver” o espaço em que se moviam e em que se tornavam “especialistas em assuntos de brincadeiras” (Barra, 2014) e na sua própria aprendizagem (Katz & Chard, 2009), tornou-se essencial.

Ao abordar a problemática *Espaços de brincar: as escolhas das crianças*, pretendo, de forma situada e sustentada, responder às seguintes questões emergentes: (i) *De que forma é organizado o espaço da sala?;* (ii) *Como é que as crianças se apropriam dele?;* (iii) *Mediante as oportunidades criadas, quais as escolhas que fazem?.* Estas, guiaram e enquadraram o foco do estudo, refletindo o contexto examinado (Bogdan & Biklen, 1994) e permitindo selecionar as técnicas e instrumentos adequados que, oferecendo uma multiplicidade de perspetivas, contribuíram para a obtenção dos dados (Graue & Walsh, 2003). Para a realização de uma investigação-ação refletida, autoavaliada e eticamente situada, optou-se por uma metodologia qualitativa fundamentalmente descritiva e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Os pressupostos éticos de respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados considerados no *Roteiro Ético* (Soares 2005, citado por Tomás, 2011) orientaram a prática, ao longo da PPS II, sendo esta enquadrada pelos compromissos e princípios, para uma ética profissional quanto à competência, à responsabilidade, à integridade e ao respeito para com todos os intervenientes, referidos na carta de princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (APEI, 2011).

Relativamente à estrutura este relatório encontra-se organizado segundo cinco pontos principais: (i) Caracterização para a ação; (ii) Análise reflexiva da intervenção;

(iii) «Espaços de brincar: as escolhas das crianças» uma investigação em JI; (iv) A construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; (v) Considerações finais. Assim, no primeiro ponto é feita uma caracterização reflexiva da ação educativa, introduzindo o meio e o contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. No mesmo ponto, surge uma breve caracterização do ambiente educativo e da EE da instituição, focando, em particular, a equipa, o grupo de crianças e respetivas famílias da sala C1. De seguida, ao fazer a análise reflexiva da intervenção em JI, apresenta-se as intenções para a ação pedagógica com o grupo de crianças, equipa da sala, equipa de estagiárias, restantes grupos, respetivas equipas e colaboradores da instituição e famílias, explicitando e avaliando, com recurso a diferentes registos, o modo de ação desenvolvido. Num terceiro ponto, no âmbito da investigação em JI, a problemática é, numa primeira fase, identificada e fundamentada segundo um quadro teórico-conceitual pertinente, numa segunda fase, é enquadrada num roteiro ético e metodológico, por fim, numa terceira fase, é situada à luz dos dados recolhidos e analisados. Posteriormente, no ponto da construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, surge um balanço da prática interventiva e investigativa, ao longo da PPS I e II, em creche e JI, relacionando os pontos convergentes e divergentes, e analisando a dimensão pessoal e profissional da experiência adquirida em ambas as valências. No quinto e último ponto do relatório, são apresentadas as considerações finais sobre a intervenção e investigação desenvolvida, ao longo da PPS II, considerando o processo vivido e o seu impacto ao nível das intenções e finalidades definidas para a ação educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO¹

A caracterização do contexto e das condições que definem o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008), tornou-se essencial para guiar a ação pedagógica no contexto da PPS II, em JI. Neste sentido, apresento a caracterização situada e interpretativa do meio e do contexto socioeducativo (equipa, ambiente educativo, crianças e respetivas famílias) em que decorreu a intervenção.

1.1. A importância do meio onde se insere a instituição *Monstrinho das cores*²

A instituição *Monstrinho das cores* na qual decorreu a PPS em JI integra o núcleo histórico de uma freguesia do concelho de Lisboa. O edifício remonta ao séc. XIX e está rodeado de construções dos séculos XVII - XIX. Apesar do carácter habitacional da área envolvente da instituição existe, igualmente, uma boa oferta de comércio, infraestruturas, transportes, serviços e espaços verdes com um acesso facilitado a toda a comunidade escolar (CP, 2015).

Uma das formas da instituição se envolver no meio onde se insere é através do objetivo institucional de manter e ampliar as parcerias com serviços e instituições da comunidade local (CP, 2015). De entre as várias, destaca-se a escola de ensino básico à qual as crianças acedem, várias vezes, ao longo do ano letivo. A parceria entre a instituição e a escola permite, entre outras interações, a realização da festa de natal e da visita que é feita às salas de 1º ano, no final do ano letivo, com os grupos de crianças finalistas (Nota de campo (NC) n.º 11, 30 de setembro, 2016, recreio de JI, portefólio de JI, p.27). Como se pode observar no registo seguinte, ao apresentar um recreio contíguo à instituição são várias as interações diárias entre as crianças de ambos os estabelecimentos de ensino:

hoje, . . . “partilhámos” o espaço [do recreio] com as crianças da escola de ensino básico. Estas, para além de reverem o recreio também reveem as educadoras e ajudantes de ação

¹ Dados recolhidos tendo por base o Projeto Educativo (PE), elaborado pelo Conselho Pedagógico (CP) (2015), e o Regulamento Interno (RI), elaborado pela Direção da Instituição (DI) (2015), consultados presencialmente e por observação direta.

² Nome fictício dado à instituição.

educativa o que, a meu ver, fortalece os laços já existentes. (NC n.º 11, 30 de setembro, 2016, recreio de JI, portefólio de JI, p.27)

Outra das parcerias relevantes, para a EE e grupos de crianças, é desenvolvida entre o centro paroquial e a instituição. Esta permite, pontualmente, a interação entre as crianças e as respetivas EE e os utentes de diferentes grupos etários, nomeadamente os idosos do centro de dia e os jovens que frequentam as atividades de tempos livres. Sempre considere a relação e partilha entre diferentes gerações uma mais valia para o enriquecimento pessoal e social de uma criança, sendo estas desenvolvidas no seio da família ou da comunidade onde se insere. É neste sentido que deve ser analisado o registo que se segue:

este dia de reis foi muito especial para as crianças e colaboradores da instituição, . . . as crianças puderam tanto cantar como ouvir cantar, desenvolvendo a sua autoestima e apreciando um momento de pura fruição musical [e de relação]. (NC n.º 8, 6 de janeiro, 2017, hall de entrada (HE), portefólio de JI, p.72)

Este tipo de partilha intergeracional na qual se privilegia as atividades desenvolvidas com crianças, idosos e adultos com necessidades especiais, vivenciando os valores de uma sociedade cada vez mais inclusiva (CP, 2015, p.26), contribui para estimular e acentuar as predisposições das crianças a participar em iniciativas solidárias, valorizando as necessidades e prevendo os sentimentos dos outros (Katz & McClellan, 2006, p.37).

1.2. O contexto socioeducativo da instituição *Monstrinho das cores*

O estabelecimento educativo *Monstrinho das cores* tem a natureza jurídica de instituição particular de solidariedade social (IPSS), atuando sobretudo em três grandes áreas operacionais (Infância, Habitação Social e Lares), e tendo como principal *visão* - ser uma referência na ação social - pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção (CP, 2015).

Com o propósito de promover o dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, a instituição apresenta nos documentos institucionais vários *objetivos* e *valores* que ilustram a sua *missão*, os quais se podem analisar na Tabela A1 do portefólio de JI, p.125. Dos documentos mencionados consta o PE trianual, o plano anual de atividades (PAA) e o projeto curricular de casa (PCC) usados para planeamento e

acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos núcleos da instituição, de acordo com as características, interesses e necessidades de cada população alvo (DI, 2015).

Ao nível da infância, a instituição garante, atualmente, a 137 crianças, uma resposta social em creche e JI, desenvolvendo propostas diversificadas com o objetivo de as preparar para os desafios atuais e futuros, e contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e interventivos (CP, 2015). As atividades letivas, segundo o plano curricular de grupo (PCG) 2016/2017, elaborado pela educadora cooperante (EC), seguem o modelo pedagógico da instituição, de influência construtivista e são enquadradas nas áreas de desenvolvimento da criança e nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (CP, 2015).

De acordo com o estabelecido pela EE, a temática global do PCC, para o ano letivo 2016/2017, é a consciência ambiental e a sustentabilidade (EC, 2016). Como podemos observar no exemplo que se segue, através da apropriação dos conceitos em questão e do que os sustenta “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia, [ao mesmo tempo que] brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85):

a EC pediu ao D.B. que trouxesse os dois caixotes do lixo da sala para o tapete. A sua intenção foi reforçar a questão da separação do lixo [da sala], explicando que tipo de lixo é que se mete em cada um dos caixotes. De seguida, questionou, individualmente, algumas crianças, para saber que tipo de contentores do lixo é que tinham em casa. (NC n.º 6, 11 de outubro, 2016, sala de atividades (SA), portefólio de JI, p.33)

Neste tipo de explorações, as crianças vão percebendo como influenciam o meio ambiente e como são influenciados por ele, compreendendo a sua posição no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças. Desta forma, as crianças são conduzidas num exercício de cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (Lopes da Silva et al., 2016, p.85).

1.3. A equipa educativa da instituição *Monstrinho das cores*

1.3.1. A equipa educativa da instituição

No total, a instituição contempla 19 colaboradores aos quais acrescem os professores das atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular (cf. Tabela A1, portefólio de JI, p.125). Segundo o CP (2015), o trabalho da instituição é dinamizado

por uma equipa multidisciplinar, inovadora, dinâmica e reflexiva. No mesmo documento podemos observar que a formação contínua é uma das prioridades, permitindo aos colaboradores, através de sessões pontuais, tomar contacto com temáticas incentivadoras (CP, 2015). Semanalmente, segundo a EC, realizam-se reuniões de CP onde são analisados vários pontos, podendo ser acrescentados e discutidos outros assuntos que sejam do interesse da EE. Sempre que necessário, as educadoras de infância (EI) reúnem-se, em sessões de programação, para planear e orientar as atividades definidas no PAA. Para além destes momentos de partilha, cooperação e entreajuda, que promovem a coesão da EE, pude observar outras iniciativas como o planeamento do “. . . objetivo mensurável, a ser desenvolvido individualmente, a pares ou em equipa e a envolver as crianças ou famílias. . .” (NC n.º 2, 10 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.32).

Segundo os autores Katz e Chard (2009), neste tipo de momentos e de ambientes de equipa, os indivíduos trabalham em conjunto para alcançarem objetivos comuns, sendo os seus esforços individuais estimulados por interesses mútuos a fim de maximizarem os resultados conjuntos.

1.3.2. A equipa educativa da sala C1

No decorrer da PPS em JI, a EE é composta por uma EI (EC) e por uma ajudante de ação educativa (AAE). A EC, atualmente, com 23 anos de experiência, começou a trabalhar na instituição *Monstrinho das cores* assim que concluiu a sua formação, tendo desenvolvido a sua ação em diferentes núcleos, tanto na valência de creche como de JI. A AAE, com 17 anos de experiência, também entrou na instituição assim que concluiu a sua formação inicial, tendo passado por todas as valências. Como se analisa no registo que se segue, ambas, desenvolvem um trabalho de parceria, partilhando valores, respeitando as diferenças entre si, e promovendo junto das crianças um ambiente educativo consistente e estimulante (Hohmann & Weikart, 1997):

pedi que se deitassem como as folhas caídas e fechassem os olhos enquanto esperavam pela surpresa que a EC e a AAE iriam improvisar. Assim que a EC entra na sala coberta por uma caixa as crianças ficam em êxtase, percebendo, depois da caixa ser levantada, que não se tratava do monstro da caixa mas da EC e que de seguida podiam ser eles a experimentar. (NC n.º 15, 7 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.31)

Este tipo de interação e de relação interpessoal promove um ambiente educativo de qualidade, onde a segurança, o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são a prioridade da equipa (Portugal, 2008).

1.4. O ambiente educativo da instituição *Monstrinho das cores*

1.4.1. O ambiente educativo da instituição

A organização do ambiente educativo é analisada segundo uma perspetiva onde “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p.21). Este entendimento permitiu, ao longo da PPS II, adequar a ação e o contexto às características, interesses e necessidades das crianças, sendo definida uma *ordem institucional* (Ferreira, 2004) que enquadra e articula as dimensões de organização do grupo, espacial e temporal (Lopes da Silva et al., 2016).

1.4.2. O ambiente educativo da sala C1

Na organização do ambiente educativo da sala C1, as dimensões espaço, tempo e grupo estão associadas e interligadas entre si. Neste sentido, “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização no espaço, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

No PCG, a EC (2016) define as suas intenções para ambas as dimensões, considerando as necessidades, interesses e oportunidades de aprendizagem do grupo. No mesmo documento, a EC refere que existem diferentes fatores que influenciam o funcionamento do grupo como: “as características individuais, o n.º de crianças por grupo, a relação entre rapazes/raparigas, as divergências etárias, a estrutura da sala e a sua rotina, bem como a maneira de ser dos adultos que as acompanham” (EC, 2016, p.16).

Quanto à organização do grupo, como se pode observar no registo seguinte, esta proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto (Lopes da Silva et al., 2016):

o M.A. e a I. P. estenderam a brincadeira de jogo simbólico para os sofás da área da biblioteca, onde, à vez, cada um se deitou com a chucha na boca e foi tapado pelo outro,

sendo lida uma história para cada um adormecer. (NC n.º 14, 7 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.31)

Na interação descrita desenvolve-se uma ação lúdica criança-criança, a pares, em que são partilhados e manipulados, alternadamente, os mesmos objetos. A brincadeira do *faz de conta* que se observa faz parte da construção de uma visão do mundo e da atribuição do significado às coisas.

Durante a exploração das áreas, pedi ao D.A. que não corresse com o carro pela sala, lembrando que era uma das regras da sala, acrescentei que ao correr podia “chocar” com os amigos e provocar um “acidente” ao que ele acrescenta: *e magoar os amigos*. De seguida, chama a minha atenção e diz: *mas, sabes, este carro anda muito depressa*, justificando o facto de sentir necessidade de correr pela sala. (NC n.º 2, 5 de dezembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.64)

A interação criança-adulto-criança é igualmente importante na rotina diária, como se pode observar no registo anterior. Mediante este tipo de dinâmica em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover os diferentes tipos de relação, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais (Lopes da Silva et al., 2016).

A componente temporal e as respetivas rotinas institucionais não podem ser dissociadas do *item* anterior, condicionando, também, a forma como as crianças se apropriam do espaço educativo. Esta dimensão, com a sua estrutura flexível, contempla os vários momentos da rotina diária e semanal da instituição e do grupo de crianças, apresentando diversos ritmos e tipos de atividade, e permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Na Tabela 1, podemos observar os vários momentos, ao longo do dia, que caracterizam as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004) do grupo da sala C1, considerando o período de funcionamento da instituição e os diversos tempos nele contidos, os momentos da rotina e os respetivos espaços onde decorrem.

Tabela 1

Rotinas institucionais no tempo-espaço do grupo da sala C1

Tempos	Espaços	Rotinas
8h	Todos os espaços	Abertura da instituição
8h	Refeitório	Momento de transição família/JI
9h	Sala de atividades (Área do tapete)	Momento de reunião coletiva
9h30	Sala de atividades (Áreas)	Momento do brincar
10h	Sala de atividades (Área do tapete)	Momento de reunião coletiva

10h15	Sala de atividades (Áreas)	Momento do brincar/Atividades orientadas
11h10	Sala de atividades	Momento de arrumação coletiva
11h15	Espaço exterior	Momento do brincar
11h40	Casa de banho	Higiene
11h45	Refeitório	Almoço
12h15	Casa de banho	Higiene
12h30	Sala de atividades (Dormitório do JI)	Repouso
15h00	Sala de atividades (Área do tapete)	Momento de reunião coletiva
15h30	Refeitório	Lanche da tarde
16h00	Espaço exterior	Momento do brincar
18h00	Sala de atividades (Áreas)	Momento do brincar
18h30	Sala de Atividades	Momento de transição JI/família
19h	Todos os espaços	Encerramento da instituição

Dos vários tempos e momentos apresentados, a componente letiva, em que a EC desenvolve as suas intenções para o grupo, definidas no PCG (EC, 2016), ocupa o período das 9h às 11h40 e das 15h às 15h30, proporcionando, diariamente, momentos de aprendizagem em que as crianças desenvolvem, individualmente, em pequeno e grande grupo, atividades livres e/ou orientadas pelo adulto. Para iniciar o período da componente letiva a EC reúne as crianças no tapete e estabelece uma breve conversa sobre as suas novidades, ainda no mesmo momento, é feito o registo do tempo, são marcadas as presenças e é feita a escolha das áreas. (NC n.º 2, 26 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.24). Este e outros momentos em grande grupo são relevantes pelo sentido de partilha, de respeito pelo outro e de confronto de opiniões que promovem (EC, 2016/2017). Assim que a AAE chega à sala, o grupo volta a reunir-se na área do tapete para disfrutar do lanche da manhã (bolachas ou fruta) (NC n.º 2, 26 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.24). No mesmo momento, são lançadas propostas de atividades, exploradas histórias ou partilhadas descobertas e novidades, como o exemplo abaixo:

após o momento da história, o D. B., o D. A. e o G.S. partilharam com os amigos as pesquisas e as histórias que fizeram em casa sobre o outono. (NC n.º 10, 13 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.35)

De seguida, consoante o tipo de proposta, as crianças são reunidas em pequenos grupos, no caso de atividades como a pintura livre, ou em grande grupo, como se observa na atividade descrita:

[na mesa de atividades] decidiram em conjunto que cores queriam acrescentar e prepararam a massa juntando os vários ingredientes e estendendo-a com o rolo. De forma a ampliar a exploração acrescentámos palhinhas, conchas e outros instrumentos para cortar a massa [de moldar]. . . (NC n.º 14, 14 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.36)

Após o momento de reunião coletiva, em simultâneo com as atividades sugeridas, as crianças exploram as áreas da sala, escolhendo, com o apoio do adulto, para onde querem ir, não sendo limitado o número de crianças por área. Segundo a EC, ainda não foram estabelecidas regras de utilização das áreas pois é essencial que, numa primeira fase, as crianças se apropriem e explorem o que cada uma contém para que depois consigam distingui-las e utilizá-las segundo as normas estabelecidas (NC n.º 7, 27 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.26).

Os momentos acima descritos são interrompidos em diferentes tempos consoante a escolha/intenção da EC de prolongar a atividade proposta até à interrupção para a *regulação social da alimentação* (Ferreira, 2004) - almoço - ou de explorar o recreio exterior. Neste, as crianças apropriam-se, com a supervisão do adulto, dos diversos espaços e equipamentos que existem, desenvolvendo brincadeiras, individualmente e em pequenos grupos. Seja antes do grupo sair para o recreio ou antes de iniciar a pausa do almoço, observa-se o momento de arrumar em que todo o grupo colabora, com o apoio do adulto, na distribuição e organização dos materiais pelas respetivas áreas. Antes e depois das refeições, no momento da higiene, pude observar que as crianças do grupo já conseguem utilizar a sanita autonomamente (NC n.º 5, 26 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.25), necessitando, pontualmente, do apoio do adulto.

Durante as refeições, o espaço é utilizado, simultaneamente, por dois grupos de pré-escolar e pelas respetivas EI e AAE. É intenção da EE da sala que as crianças comam o mais autonomamente possível, sendo dado um apoio e reforço sempre que necessário (NC n.º 4, 26 de setembro, 2016, refeitório, portefólio de JI, p.24). Como se pode observar no registo que se segue, ao ser um momento partilhado com outro grupo de JI é possível desenvolver-se inúmeras aprendizagens ao nível da interação e cooperação, permitindo que as crianças aprendam, não só com o/a EI e AAE, mas também umas com as outras (Lopes da Silva et al., 2016):

ao observar o segundo grupo de pré-escolar verifico que, algumas crianças, já distribuem os pratos pelos mais novos e separam a loiça para ser lavada, o que, a meu ver, é um estímulo positivo para o meu grupo. (NC n.º 4, 26 de setembro, 2016, refeitório, portefólio de JI, p.24)

O momento do repouso na sala C1 é comum a todas as crianças de JI até aos 4 anos, observando-se a utilização do mesmo espaço em diferentes horários de sono.

Durante este período, a EE com o apoio de uma AAE de cada sala de JI vigia, de forma alternada, o grupo de crianças (NC n.º 5, 26 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.25). De forma a iniciar o segundo tempo da componente letiva diária, após a sesta, o grupo reúne-se no tapete com a EC e com a AAE para preencher o registo diário das atividades realizadas, avaliando-o e afixando-o na porta para consulta dos pais (NC n.º 3, 10 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.32). Simultaneamente, no mesmo período de reunião coletiva é desenvolvida uma dinâmica de grupo ou explorada uma história que permita estimular, entre outras competências, a capacidade de concentração, de espera e de respeito pelo outro.

Após o terceiro momento diário de *regulação social da alimentação* (Ferreira, 2004) - lanche da tarde - as crianças são acompanhadas, pela AAE, para o espaço exterior, iniciando-se a transição JI/família. No fim do dia, no prolongamento, diferentes grupos de JI juntam-se na sala C1, onde é dada, com o apoio e vigilância das AAE, a possibilidade de explorarem algumas áreas e respetivos materiais. É neste período da tarde que se desenvolvem as atividades extracurriculares descritas na Tabela 2, sendo lecionadas em diferentes horários e por diversos professores especializados (CP, 2015).

Tabela 2

Atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares

Dias da semana/horário	Espaços	Atividades
3ª feira 16:30 – 17:00	Sala de atividades	Iniciação musical Atividades orientadas pelo adulto
5ª feira 9:30 – 10:00	Espaço exterior/ Hall de entrada (pátio interior)	Sensibilização à prática desportiva Atividades orientadas pelo adulto
6ª feira 16:50 – 17:30	Sala de atividades	Inglês Atividades orientadas pelo adulto

A atividade de sensibilização à prática desportiva (SPD), ao contrário das restantes, é frequentada por todas as crianças de JI, estando inserida na componente letiva. Segundo a EC, a planificação é feita, previamente, pelas EI e executada pelo professor V. . Das sessões observadas, tanto no espaço exterior como no hall de entrada, pude verificar que o professor procura adequar a sua experiência e adotar estratégias que envolvam o grupo de crianças, promovendo uma prática desportiva equilibrada, como se verifica no exemplo seguinte:

começaram por fazer o aquecimento dos membros inferiores e superiores e, posteriormente, fizeram um percurso de obstáculos. (NC n.º 9, 6 de outubro, 2016, recreio, portefólio de JI, p.29)

Foi dinamizado um novo jogo em que cada criança saltava para dentro e para fora de um arco. No jogo dos obstáculos o professor introduziu uma variante para trazer alguma complexidade ao exercício, primeiro [tinham que] deitar o bloco e posteriormente encaixavam a vara metálica. (NC n.º 8, 19 de janeiro, 2017, HE, portefólio de JI, p.80)

Em ambas as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004), acima descritas, existe a preocupação de que a criança se aperceba e se aproprie dos diversos momentos, sendo implicada e envolvida ativamente e atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio (Portugal, 2008). O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido (Sarmiento, 2006), neste sentido é importante que se verifique uma repetição das rotinas.

Relativamente à dimensão espacial, que caracteriza o ambiente educativo da instituição, quanto às oportunidades de escolha e de organização, pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, facilitando ou não a sua aprendizagem, autonomia, as rotinas, os momentos de conforto e de bem-estar, e criando desafios que estimulem a curiosidade e as relações interpessoais positivas (Portugal, 2011). Neste sentido, procurei observar e listar os espaços interiores e exteriores da instituição (cf. Tabela A1, portefólio de JI, p.126) e elaborar a planta da sala C1 (cf. Figura C1, portefólio de JI, p.130). A partir destes registos foi possível fazer a análise da *ordem institucional* (Ferreira, 2004) definida pela DI, relativamente aos espaços comuns, e pela EC, relativamente à sala de atividades, procurando compreender a sua dinâmica e organização.

Em toda a instituição, os espaços comuns (interiores e exteriores) contribuem para a existência de um ambiente educativo rico, ativo e integrador que liga todas as crianças, a EE e as famílias da instituição. É nos espaços exteriores que, “. . . no contacto com areia, terra, água, flores, plantas, troncos e pedras, as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas” (Portugal, 2011, p.57), promovendo-se uma extensão da sala e contribuindo, entre outros aspetos, para o desenvolvimento cognitivo, pela sua imprevisibilidade, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Tovey citado por Bento & Portugal, 2016).

O recreio da instituição, explorado diariamente, é amplo e apresenta equipamento apropriado aos diferentes grupos, contudo, na zona envolvente dos equipamentos, o piso em gravilha e as mesas de piquenique, necessitam, segundo a EC, de uma atenção redobrada (NC n.º 3, 26 de setembro, 2016, recreio, portefólio de JI, p.24). Em relação ao tempo de utilização deste espaço, durante a manhã, é, segundo a EC, insuficiente, contudo justificado pela distância à sala de atividades.

A existência de espaços interiores comuns, permite a todas as crianças e adultos estabelecer interações, envolver-se em atividades conjuntas e partilhar experiências, conhecimentos e materiais (Lino, 2013). Como se pode observar no registo que se segue, o HE/pátio interior, em particular, funciona na instituição como ponto de encontro e de reunião, dos vários grupos, em dias de festa ou de espetáculos:

durante a manhã estivemos, em conjunto com as restantes salas de JI, a assistir à peça de teatro *O Cuquedo* dinamizada pelo grupo de crianças da sala C4. (NC n.º 11, 20 de janeiro, 2017, HE, portefólio de JI, p.81)

Um dos “espaços” mais significativo para as crianças, EE e famílias são os placares existentes nas paredes da instituição que, como extensão da sala, *falam e documentam* (Lino, 2013) as produções e registos das crianças e EI, comunicando e divulgando à comunidade escolar, os resultados e informação produzida (EC, 2016). No interior das salas, as paredes são igualmente importantes e um reflexo da atividade desenvolvida pelas e com as crianças. Segundo a EC, os painéis da sala funcionam como meio de comunicação entre a EE e as famílias, disponibilizando trabalhos e informações relativas às atividades em desenvolvimento, como se observa a seguir:

de forma a motivar os pais a responderem ao desafio a EC juntou, no painel da sala, os vários trabalhos e materiais [recolhidos]. Também foi colocada a proposta para a elaboração de uma salada de frutos do outono, onde cada pai pôde escrever qual o fruto que o/a seu/sua filho/a queria trazer para partilhar. (NC n.º 8, 12 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.34)

No mesmo espaço, junto à área do tapete, as crianças acedem aos instrumentos de regulação e organização do grupo afixados. Estes, ajudam a EE e as crianças a registar, orientar, planear e avaliar o que acontece na sala, individualmente e em grupo, constituindo-se como *informantes da regulação formativa* (Folque, 2014). Na Figura 2 do portefólio de JI, p.10, podemos observar o *mapa das presenças* em que cada criança, através de um cartão com fotografia regista, individualmente, a sua assiduidade,

contribuindo para a construção da identidade e autoestima (Lopes da Silva et al, 2016). Na mesma parede, encontra-se afixado, para utilização diária, o *mapa dos aniversários*, as *regras da sala*, o *mapa do amigo da sala* e o *mapa do tempo* (cf. Figura 3, portefólio de JI, p.11). O instrumento *Novidades*, que se encontra exposto no mesmo espaço (cf. Figura 4 do portefólio de JI, p.11), observa-se como exercício diário de descoberta da linguagem escrita (Mata, 2008), promovendo, entre outras competências, a comunicação oral e a emergência do código escrito. É através da apropriação deste tipo de instrumentos reguladores que a criança integra as suas experiências individuais no conjunto do grupo (Folque, 2014), associando as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia e compreendendo, gradualmente, as unidades básicas do tempo que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao analisar a planta da sala (cf. Figura C1 do portefólio de JI, p.130) é possível observar que é composta por dois espaços amplos, disponibilizando duas áreas de tapete e sete áreas de interesse - *a casa, a biblioteca, os jogos, as construções, as expressões, a garagem e o computador* - com muito espaço de circulação entre ambas (EC, 2016). Contudo, por não ser um espaço único, a visão global de todas as áreas é dificultada, sendo necessário uma articulação constante da EE. Quanto à escolha da sala para o grupo em questão, em conversa com a EC, percebi que foi feita pela direção e que pretendia permitir um fácil acesso à casa de banho (dentro da sala) e ao refeitório (NC n.º 6, 27 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.25).

De forma a determinar todo o envolvimento pedagógico que se estabelece com o grupo, a EC (2016) reforça a importância da divisão da sala por áreas de trabalho, apesar da sua organização ser condicionada por vários fatores como o facto de, em determinado momento, do dia passar a ser dormitório para as crianças de JI (cf. Figura B1). Mesmo sendo uma *sala que se transforma* diariamente, permite que as crianças sejam os elementos desencadeadores das suas aprendizagens e das dinâmicas desenvolvidas (EC, 2016), apropriando-se de cada área, de forma individual, a pares e/ou em pequenos grupos, como se pode observar no registo que se segue:

ao longo da manhã pude observar que o . . . R. J. e o D.A. escolheram jogar ténis, na área do tapete, com frigideiras e um limão da área da casa. (NC n.º 7, 27 de setembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.25)

Pelo exemplo acima, verifica-se que a *área do tapete*, para além de ser um local de reunião coletiva, é um espaço explorado pelas crianças como *palco* do jogo simbólico. Outro espaço que assume diferentes funções é a *área das expressões* que apesar de ser escolhida durante a exploração das áreas, maioritariamente, para fazer desenhos e moldagem (plasticina), permite também fazer outras atividades, como o recorte, a colagem, a pintura e o desenho.

Duas das áreas que ocupam um dos lados da sala são os *jogos* e a *garagem*. No caso dos jogos, os materiais encontram-se disponíveis em dois móveis, sendo mais utilizados, por opção das crianças, os que estão junto à área da garagem. Neste sentido, e em conversa com a EC, percebi que uma das intenções era, assim que possível, reorganizar e classificar, em conjunto com o grupo, a área dos jogos para que houvesse uma apropriação diferente.

Ao longo da PPS II, pude observar que a *área das construções* é uma das menos exploradas, contudo, uma vez iniciada a brincadeira o interesse aumenta. Frequentemente, as construções com diferentes legos são complementadas com bonecos e figuras em miniatura, ampliando o tipo de brincadeira e de interações. Junto à área em questão encontra-se a do *computador* onde as crianças acedem, com o apoio do adulto, a diversos conteúdos (imagens, vídeos, histórias), complementando algumas atividades. Em conversa com a EC, pude perceber que o computador deveria estar mais acessível às crianças, promovendo o acesso a jogos didáticos de forma autónoma, contudo, durante o período da PPS II, não foi possível operacionalizar a intenção delineada. Logo a seguir, entre a área do computador e a casa, encontra-se a *área da biblioteca*, mobilada com três sofás e uma estante baixa com diversos livros. Nesta, algumas crianças encontram um refúgio, outras um espaço para inventar/contar histórias e manusear livros, individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Como se observa no registo seguinte, também aqui a brincadeira se estende para outras áreas da sala:

[Antes de escolherem as áreas] vimos, no tapete, o livro *O Lobo que queria comer alface*, disponível na área da biblioteca, a partir do qual identificámos os animais que apareciam na história e os respetivos sons. (NC n.º 12, 7 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.30)

Por fim, junto à porta encontra-se a *área da casa* que, na sequência da biblioteca, é um dos espaços de brincar de eleição. Neste, é disponibilizada uma cozinha, uma mesa com quatro bancos, uma cama com vários bonecos, um carrinho de bebé e de compras,

entre outros objetos que estimulam e promovem o jogo simbólico. A utilização dos materiais, como nas restantes áreas, é feita em brincadeiras individuais, em paralelo ou em conjunto, estendendo-se por toda a sala (cf. Figura B2). A observação desta dinâmica, permite perceber que apesar de as áreas estarem limitadas no espaço da sala e de serem fixas não impede que haja uma extensão do jogo simbólico, sendo, primeiramente, distinguidas pelos *marcadores físicos e simbólicos* (Ferreira, 2004) e, posteriormente, pelas brincadeiras que possibilitam. Desta forma, cada coisa - objeto, material, mobiliário - indo além da forma que a prende, faculta um reconhecimento geral quanto à atividade de que se trata em cada área, conferindo estabilidade, confeccionando regras e ordens e esboçando laços entre pessoas e coisas (Ferreira, 2004).

Em suma, importa considerar que as dimensões - *organização do grupo, do espaço e do tempo* - constituem, entre si, a organização do ambiente educativo da sala. Para o/a educador/a esta é a base do desenvolvimento curricular, determinando a forma como as crianças escolhem, fazem e aprendem, através das formas de interação no grupo, dos materiais disponíveis, da distribuição e utilização do tempo. Neste sentido, é essencial que o/a educador/a planeie essa organização, segundo as suas intenções, que reflita sobre as oportunidades de aprendizagem integrada que proporciona, avaliando o modo como contribui para a educação das crianças, ao nível individual e coletivo (Lopes da Silva et al., 2016), e procurando introduzir as alterações e adaptações necessárias, ao longo do tempo, para que seja funcional e adequado (EC, 2016).

1.5. As famílias das crianças da instituição *Monstrinho das cores*

1.5.1. As famílias das crianças da instituição

A instituição *Monstrinho das cores* é procurada por famílias de diversas nacionalidades e crenças, situando-se maioritariamente nas zonas de influência onde se localizam os núcleos da instituição, por motivos laborais, de rede de suporte ou de residência (CP, 2015). Ao considerar os pais ou encarregados de educação como os primeiros e principais educadores responsáveis pelas crianças, a instituição manifesta no CP (2015), como princípios de ação o de - *Incentivar a participação das famílias no processo educativo* - e o de - *estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade*, integrando-as e envolvendo-as diariamente. Igualmente, para

operacionalizar estes princípios foram definidos no CP (2015) alguns objetivos estratégicos (gerais) como o de - realizar atividades com a participação das famílias; o de conseguir a presença das famílias no atendimento individual e o de obter a presença das famílias nas reuniões de pais. Como reforço complementar deste propósito, em cada sala, a EE tem a liberdade de operacionalizar outros objetivos mais específicos relacionados com o respetivo PCG (2016).

1.5.2. As famílias das crianças da sala C1

Para compreender o grupo de crianças de uma forma holística, as suas experiências e as suas vivências familiares, é preciso conhecer a sua anterioridade, ou seja, o *espaço social* (Ferreira, 2004) onde viveu até entrar na instituição e onde vive atualmente. Após conversa com a EC e análise dos dados fornecidos pela DI, pude fazer o *primeiro retrato* (Ferreira, 2004) das famílias, situando-as de acordo com a sua condição e posição social. Conforme se observa na Tabela D1 do portefólio de JI, p.131, as famílias da sala C1 são, no geral, de estrutura familiar biparental, beneficiando de uma *rede de sociabilidade alargada* (Ferreira, 2004) com a presença assídua de avós, tios e primos. No registo que se segue, é possível analisar o modo como as crianças se apropriam da sua estrutura familiar, referindo os elementos nucleares (pai, mãe e irmãos) e, em alguns casos, outros membros da família alargada como os avós e os tios. Ainda no mesmo registo, verifica-se que apenas duas crianças se referiram a elas próprias como membro da família e que nenhuma incluiu os animais de estimação (NC n.º 13, 18 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.55):

cada criança disse como era a sua família e quem “tinha lá em casa”: o G.S. disse: *mãe, pai, mano, . . .* a L.M. referiu: *papá, mãe, T. (prima), avó T. e avó T.*, a M.S. apontou: *mãe, pai, mana, avô e avó*, a L.S. referiu: *mano S., eu, mãe, pai, avô e avó. . .*, o D.B. mencionou: *mãe, o pai, avó, avô, titi e o mano. . .* (NC n.º 13, 18 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.55)

Na Tabela D2 do portefólio de JI, p.132, observa-se que cerca de metade dos pais possuem habilitações ao nível do ensino superior, tendo os restantes formação de nível médio e secundário. Relativamente à faixa etária, os pais situam-se entre os 25 e os 56 anos e têm, na sua maioria, dois a três filhos, estando apenas o mais novo a frequentar instituição. Para além dos pais que têm, atualmente, dois filhos no mesmo núcleo, observa-se uma escolha e intenção de continuidade em que a família, à parte de se mover

na zona de influência da instituição, valoriza e partilha os princípios subjacentes, estabelecendo laços afetivos com a EE. Como se observa no registo seguinte, esta cumplicidade e proximidade traduz-se num envolvimento diário na rotina e organização das atividades, contribuindo com recursos para serem partilhados em grande grupo:

[em grande grupo] a EC começou por mostrar as bolotas e o ouriço das castanhas, ainda no ramo, que a S.D., a R.D. e a V.D. trouxeram. No mesmo momento a V.D. disse: *foi a vóvó. . .* (NC n.º 7, 12 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.34)

Outro dos momentos em que as famílias são envolvidas e em que lhes é comunicada a evolução das crianças, ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, é na avaliação, através de reuniões formais trimestrais (EC, 2016). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a partilha da “avaliação de cada criança com os pais/famílias, tornando visível o processo pedagógico e os progressos do/a seu/sua filho/filha, permite-lhes compreender as aprendizagens que realizaram, mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa”, construindo uma relação de confiança mútua e “facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no JI” (p.19) (Reflexão Semanal (RS), 9 de janeiro a 13 de janeiro, 2017, portefólio de JI, p.112).

Na reunião do 1º trimestre, em que pude participar, foi feita uma dinâmica muito envolvente e significativa que, a meu ver, foi fundamental para reforçar os laços de proximidade com os pais (NC n.º 8, 11 de janeiro, 2017, SA, portefólio de JI, p.75). Após a atividade, os pais puderam observar os trabalhos desenvolvidos pelos seus filhos, folheando os respetivos dossiers e analisando os projetos expostos na sala. Mediante o que pude observar, considero que os momentos de avaliação não devem ser o único recurso de comunicação JI-família, sendo necessário encontrar meios para envolver as famílias no trabalho desenvolvido no dia a dia e para expor as intenções subjacentes, valorizando o seu papel no enriquecimento das vivências do grupo. Assim, e concordando com os autores Marques, Vilar e Forreta (2002), todos os momentos de interação e partilha devem permitir reforçar o elo de ligação JI-família cada vez mais importante para obter uma maior eficácia no processo educativo.

1.6. O grupo de crianças da sala C1

Para caracterizar o grupo de crianças da sala C1 ano, com quem desenvolvi a PPS II, e fazer o *segundo retrato* (Ferreira, 2004), foi necessário analisar os *marcadores biossociais* mais visíveis (género e idade) (Ferreira, 2004) e situá-los no contexto e percurso institucional, dando conta da sua heterogeneidade interna. De acordo com a Tabela E1 do portefólio de JI, p.133, observa-se que o grupo é constituído por 25 crianças de nacionalidade portuguesa, das quais 10 são rapazes e 15 são raparigas, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. O percurso institucional é heterogéneo, visto que 16 crianças transitaram juntas da creche para o JI, seguindo a EC, e que cinco vieram de outra sala de creche acompanhadas pela AAE como pessoa de referência. Para além destas crianças, cinco entraram de novo na instituição, tendo estado com os avós e em outras instituições até ao momento.

Segundo a EC (2016), este é um grupo que tem, ao nível da formação pessoal e social, adquirido a maioria das competências, como o saber a sua identidade, a capacidade de participação/aceitação das regras do grupo, o manifestar solidariedade e respeito pelo outro e pela diferença, estando ainda por adquirir a autonomia nas tarefas e atividades. A construção desta 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 (Lopes da Silva et al., p.98).

Em relação à área da expressão e comunicação, o grupo revela ter, na maioria, uma boa coordenação motora, larga e fina, identifica, explora e nomeia as cores, demonstra criatividade e imaginação ao nível do jogo simbólico, estando em aquisição a capacidade de cantar e dançar com ritmo e o pintar e colar dentro dos contornos (EC, 2016). Este último aspeto pode ser observado no seguinte registo:

a maioria já consegue segurar no pincel e espalhar a cola, no entanto alguns D.A., M.A., G.S., R.D., apesar do envolvimento, mostraram mais interesse em espalhar a cola do que em colar os pedaços de papel, sendo necessário estimulá-los nesse sentido. (NC n.º 13, 7 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.31)

No geral, o grupo demonstra bastante interesse e envolvimento pelas atividades desenvolvidas na área das expressões, apreciando tanto o desenho como a pintura ou a moldagem (plasticina). Já em relação à linguagem oral e desenvolvimento do vocabulário apresenta alguma heterogeneidade, havendo crianças a revelar fluidez no discurso e a

expressar facilmente as suas ideias, interesses e necessidades, usando um léxico variado e outras a recorrer, frequentemente, a uma linguagem não verbal, a palavras simples e por vezes mal articuladas (EC, 2016). No exemplo abaixo, podemos observar que a criança em questão apesar de não articular corretamente as palavras, faz associações e classificações, tendo em conta a propriedade tamanho:

durante a exploração das áreas o D.B. . .começou por observar as peças e depois de explorar as diferentes imagens mostrou-me duas peças dizendo que era a *quinina* e a *gande* e associando peças da mesma fruta mas de diferentes jogos. (NC n.º 9, 19 de janeiro, 2017, SA, portefólio de JI, p.80)

Relativamente à área conhecimento do mundo, a EC (2016) indica que o grupo adquiriu, na maioria, as dimensões avaliadas, revelando noções básicas de espaço e tempo. Como se pode analisar no registo a seguir, os momentos de reunião coletiva são essenciais para reforçar as noções espaciais e temporais, ajudando as crianças a situar-se:

a L.S. contou que foi ao jardim zoológico e que viu os animais, o M.A. disse logo que também foi ver os animais mas, quando confrontado, não conseguiu explicar onde. No mesmo momento,. . .questionámos a L.S. sobre quando é que tinha ido ela respondeu que tinha sido [no próprio dia]. (NC n.º 1, 24 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.38)

Ainda no PCG, a EC (2016) refere que as crianças manifestam, com regularidade, curiosidade pelo ambiente natural e social, demonstrando gosto por utilizar diferentes suportes tecnológicos com as respetivas regras e segurança. Esta área do conhecimento permite abordar as diversas ciências de modo articulado, “. . . num processo de questionamento e de procura organizada do saber, permitindo à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., p.6).

No geral, e observando a homogeneidade do grupo em termos de idade e a heterogeneidade em termos de necessidades e interesses, faz com que este experimente uma convergência de inquietações e uma divergência de experiências. Esta especificidade exige por parte do/a educador/a um planeamento cuidado, considerando, sobretudo, uma eficaz adequação do ambiente educativo ao contexto e grupo em questão.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste ponto, apresento uma análise situada e reflexiva do trabalho desenvolvido ao longo da PPS II, partindo das intenções delineadas para cada interveniente e explicitando de uma forma avaliativa a sua implementação.

2.1. Intenções para a ação

Ao longo da PPS II, delinee, planeei e desenvolvi um conjunto de intenções que guiaram a prática com as crianças, equipas e famílias, articulando o meu papel de educadora-estagiária com as especificidades do contexto. As planificações semanais, desenvolvidas para a ação (cf. Tabela F1, portefólio de JI, pp.134-204), foram estruturadas em conjunto com a EC e sempre que necessário foram feitas alterações, tendo em vista o seu melhoramento e adequação aos vários intervenientes.

Como ponto de partida, foram considerados alguns documentos institucionais como o PCG (2016) e o PAA (2016), elaborados respetivamente pela EC e pela EE da instituição. Em cada planificação, procurei apresentar as intenções educativas/objetivos pedagógicos para a ação, com o grupo de crianças e EE da sala C1, com os restantes grupos e respetivas EE, com os colaboradores da instituição e com as famílias, definindo momentos/propostas educativas com as respetivas estratégias de implementação. No final de cada planeamento, apresento a avaliação/reformulação de todos/as momentos/propostas desenvolvidos/as ao longo da semana. De forma a proporcionar uma leitura fluida e cronológica, optei por organizar as planificações com base nas semanas de intervenção, intercalando cada uma com o registo semanal das atividades da sala C1, preenchido diariamente pela EC e afixado na porta da sala para consulta dos pais.

2.1.1. Com o grupo de crianças da sala C1

No geral, e observando a homogeneidade do grupo em termos de idade e a heterogeneidade em termos de necessidades e interesses, considero que - partindo da análise do PCG (2016), da conversa com a EC e da observação diária - o que se revelou como uma das prioridades em termos de intervenção, ao longo da PPS II, foi estimular a apropriação dos valores da convivência democrática e da cidadania, como a capacidade

de escuta e de espera na realização das propostas, jogos ou momentos de diálogo e partilha em grande grupo, valorizando a opinião do outro. Ainda, o reconhecer a existência de regras de vida em grupo e de funcionamento/organização da sala, nos momentos da rotina, sentindo a necessidade de cumpri-las. Neste sentido, a estratégia de arrumação da sala – *temporizador* – (cf. Figura B3) permitiu, de uma forma estimulante, participada e cooperada, envolver o grupo na negociação das regras, conduzindo a um compromisso e a uma autorregulação do comportamento (Lopes da Silva, et al., 2016), como se pode observar na descrição da Tabela F5 do portefólio de JI, p.142, e no registo seguinte:

no momento de arrumar a sala usámos, novamente, o temporizador, este tem gerado cada vez mais reações e desta vez a L.V. reagiu dizendo: *está quasi*, [vamos arrumar] *e sentá*, percebendo a dinâmica proposta desde o início. (NC n.º 8, 25 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.40)

Para que estas competências sejam adquiridas é essencial que as crianças tenham oportunidade e tempo para se apropriarem do espaço e da localização dos diferentes tipos de material (Lopes da Silva, et al., 2016), das regras e das *rotinas de ação no espaço-tempo* (Ferreira, 2004) da sala, compreendendo a sucessão de acontecimentos que se repetem no dia a dia. Desta forma, ao estar em controlo, ao repetir e ao resolver problemas a criança faz descobertas, expressa-se de diferentes formas, utiliza informações e conhecimentos prévios em contextos significativos, evidenciando intencionalidade, domínio e envolvimento nas tarefas com objetivos (Portugal, 2008).

Ainda ao nível da formação pessoal e social e em concordância com uma das intenções da EC, considerei importante promover a autonomia e independência nas tarefas e atividades desenvolvidas. Em cada uma, procurei que “as crianças fossem, gradualmente, adquirindo a capacidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.36). Como se pode observar nos registos seguintes, senti que era igualmente importante dar-lhes tempo para tomar decisões, apoiando as suas iniciativas e resoluções, enriquecendo-as e complexificando-as se necessário:

ao [construirm] a boca do monstro perguntei às crianças como iam fazê-lo e o L.O. respondeu: *grande* e a J.L. acrescentou: *grande e assustadora, com muitos dentes*. . . As crianças começaram por pintar a base do que iria ser a boca e o cabelo e posteriormente colaram, com a minha ajuda, os dentes e os fios de cabelo, escolhendo o sítio para o fazer. (NC n.º 5, 3 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.44)

Durante a exploração das áreas a I.P. perguntou-me se podia jogar com o jogo dos frutos, recentemente adicionado à área, eu disse que sim e que se precisasse de ajuda que me chamasse. (NC n.º 14, 18 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.56)

Neste último registo é possível observar outra das intenções desenvolvidas ao longo da PPS II em simultâneo com a EC - potenciar a exploração e apropriação das áreas da sala -, introduzindo, neste caso, diversos jogos (cf. Tabela F5, p.142, Tabela F11, p.158, Tabela F17, p.175, Tabela F23, p.188 e Tabela F25, p.192 do portefólio de JI) para serem explorados individualmente ou em pequenos grupos. Nesta área a presença do adulto, sem interferir na ação lúdica, pode estimular as capacidades de visualização espacial e potenciar a aprendizagem de conceitos matemáticos a partir de construções a duas e a três dimensões e da comparação, classificação e ordenação de objetos para compreender que têm atributos mensuráveis (altura, largura, comprimento, entre outros). Para além da apropriação destas noções matemáticas é essencial que o adulto gere na criança interesse e curiosidade ao levá-la a desejar saber mais e a compreender melhor, evidenciando a “. . . presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, e encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo” (Lopes da Silva et al, 2016, p.83), como se pode observar no registo a seguir:

assim que observei a área dos jogos verifiquei que algumas crianças estavam a explorar o jogo das barras cusinare, fazendo diversas construções. Ao serem questionados sobre o que tinham construído. . . o G.S. respondeu: é um comboio, reproduzindo um comboio em plástico [da garagem] (NC n.º 14, 18 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.56)

Os materiais de cada área, como se verifica no registo, são explorados livremente, transitando, muitas vezes, entre os espaços da sala. Estes, não sendo estanques, podem dar lugar a outros ou serem ampliados, indo ao encontro dos interesses e evoluções do grupo de crianças (EC, 2016). Segundo Nobre e Gagliardo (2001), os fatores mencionados “são praticamente infinitos, pois a criança está em constante transformação, modificando as suas necessidades”.

De forma a poder registar e analisar, com a ajuda das crianças, a apropriação e exploração das áreas, observando a utilização de alguns dos materiais introduzidos, optei por construir um *mapa de atividades* (cf. Figura B4) e expô-lo na área do tapete para uso diário, como demonstram os registos nas Tabela F23, p.188, Tabela F25, p.192, Tabela F27, p.196 do portefólio de JI e o que se segue:

a L.S. começou por explicar que era o mapa das “tívidades” e o L.O. acrescentou que a L.L. pode brincar onde quiser, de seguida a EC pediu à L.L. que escolhesse uma área para que ajudássemos a marcar a sua escolha no mapa. (NC n.º 1, 23 de janeiro, 2017, SA, portefólio de JI, p.81)

No dia a dia, como se observa no registo anterior, algumas crianças apresentam a dificuldade recorrente de comunicar e de compreender mensagens orais simples, em situações diversas de partilha de opiniões, escolhas, interesses e necessidades, com uma linguagem oral eficaz e adequada à situação. Neste sentido, ao longo da PPS II, planeei e defini estratégias que permitissem ampliar as “formas de interação e de comunicação verbal e não verbal das crianças, na expressão das emoções. . . e como meio de reequilibrar os conflitos interiores” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). Como se observa nos registos que se seguem, os momentos no tapete, como o das *novidades* (cf. Figura B5) e a *partilha das descobertas* (cf. Tabela F1 do portefólio de JI, p.134) foram essenciais e enriquecedores ao potenciar a escuta ativa (Lino, 2013) e o diálogo em grupo:

a L.L. contou que foi ver os comboios ao O. e que foi ao Continente comprar maçãs e iogurtes. Acrescentou ainda: era outro, mais outro, mais outro, mais outro. Ainda perguntei: eram quantos? E ela respondeu: muitos. . . (NC n.º 1, 10 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.32).

No. . . momento de exploração as crianças puderam ver os trabalhos que o M.A. fez em conjunto com a mãe, [explorar um] marmelo. . . e provar a marmelada que a mãe do M.M. fez. Durante esta última exploração a EC perguntou ao grupo quais os frutos de outono que conheciam, fazendo a ponte com o conceito de estações do ano e da diferença entre elas. (NC n.º 7, 12 de outubro, 2016, SA, portefólio de JI, p.34)

Qualquer que seja o momento da rotina, considero importante que a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança seja facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as restantes crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, a ação deve ser pensada e planeada num contexto de partilha de poder, entre adulto-criança e criança-criança, sobre o espaço e objetos, as situações e decisões, as ideias e afetos, os conflitos e resoluções (Formosinho, 2006), criando diversas oportunidades para que ambos se expressem, se escutem e respeitem mutuamente, favorecendo, diariamente, o confronto de perspetivas, a emergência das diferenças individuais (Lino, 2013) e fortalecendo a identidade do grupo.

2.1.1.1. «O livro da J.» Portefólio da criança

A elaboração deste álbum de evidências sobre o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança (cf. Anexo G do portefólio de JI, p.205), retratando um processo vivido em contexto de JI e familiar (Parente, 2002), foi complexa mas muito gratificante. Este portefólio permitiu que iniciasse em conjunto com a J. um percurso de observação e reflexão sobre as suas escolhas, os interesses e as vivências, assegurando sempre o seu direito de tomar decisões e de se envolver ativamente no processo de construção e organização (Marchão & Fitas, 2014). Neste sentido, ao considerar que o “portefólio é um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do/a educador/a” (Marchão & Fitas, 2014, p.40), refleti várias vezes sobre a necessidade de sair da sala para desenvolver o trabalho com a J., acabando por concluir que uma das estratégias seria estender a construção e organização de portefólios ao restante grupo, explicando o seu objetivo, regras e particularidades.

Ao longo deste processo, senti que poderia ter havido uma maior apropriação do livro se este tivesse dentro da sala de atividades, podendo a J. aceder a ele com mais regularidade. Contudo, a J. revelou bastante entusiasmo, dedicação, autonomia e orgulho no trabalho desenvolvido, valorizando-o e apreciando-o como algo de muito precioso (Marchão & Fitas, 2014), e questionando com frequência se podíamos *fazer o livro*. Durante a PPS II, consegui conhecer a J. e “vê-la” sob diversos ângulos, tanto no seu contexto escolar como familiar e ajudá-la a organizar essas “visões” no seu processo de aprendizagem. Neste, o planeamento e a avaliação foram interdependentes e cíclicos, influenciando-se mutuamente e gerando um conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016) sobre a J. em particular e sobre as restantes crianças do grupo no geral.

Em síntese, o maior desafio foi, através da elaboração do portefólio, ser envolvida na gestão da documentação pedagógica, na reflexão e avaliação da evolução das aprendizagens de uma criança, sendo necessário estruturá-lo de forma a ser construído e organizado por ela e não para ela (Marchão & Fitas, 2014). As mesmas autoras referem ainda que “quando se considera a criança como um ‘ser competente’, torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (p.27). Foi neste sentido que me propus, como educadora-estagiária, a desenvolver uma prática alternativa de avaliação,

promovendo a comunicação, a curiosidade e a utilização do pensamento crítico para atribuir significados.

2.1.2. Com a equipa da sala C1

Ao longo da PPS II, a participação dos vários elementos da EE da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permitiu uma articulação e coerência entre práticas (Lopes da Silva et. al, 2016). Neste sentido, procurei fomentar momentos de partilha, cooperação e entreajuda que promovessem a coesão da equipa, constituindo-se como um elemento estruturante e unificador. A relação e o trabalho entre os elementos da EE da sala, desenvolvidos em momentos formais e não formais, foram um fator essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, existindo, como no exemplo que se segue, uma reflexão constante com vista à partilha de ideias, de experiências e de tomadas de decisão (Lino, 2013):

senti necessidade de discutir com a EC todas as propostas e estratégias pensadas de forma a integrar as intenções definidas pela equipa da sala e da instituição para o [Natal]. (RS, 21 a 25 de novembro, 2016, portefólio de JI, p.99)

A intenção de reconhecer os conhecimentos prévios de cada elemento da EE como uma mais valia para a minha prática, contribuiu para o aperfeiçoamento e adequação das propostas e respetivas estratégias ao grupo de crianças, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada (APEI, 2011), como se observa no registo seguinte:

inicialmente pensou-se em fazer um mapa de dupla entrada, no entanto em conversa com a equipa da sala percebi que seria complexo e que, numa primeira fase, seria importante usar um instrumento mais simples para que as crianças se familiarizassem com a dinâmica da escolha em si. A ideia das peças de puzzle como base para cada área partiu do tema do PCG escolhido pela EC, representando as partes de um todo. (NC n.º 11, 13 de janeiro, 2017, SA, portefólio de JI, p.77)

Em cada proposta foi minha intenção promover uma gestão cooperada do planeamento e da organização das dinâmicas de sala, tentando manter os elementos da EE a par e envolvidos nas atividades a desenvolver, proporcionando um ambiente educativo rico, estimulante e adequado às necessidades e interesses das crianças, como se pode analisar no exemplo abaixo:

eu e a C. [AAE] procurámos uma caixa para colocar o pássaro para que este ficasse mais visível e fosse mais fácil de observar. De seguida, as crianças puderam ver o pássaro a voar pela janela da sala, tendo sido, a meu ver, uma partilha muito enriquecedora para o grupo. (Nota de campo n.º 6_6: 8 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p. 47)

A meu ver, apesar de cada elemento da EE estar associado a um papel distinto e diferenciado e a sua intervenção e participação depender da forma como experencia esse mesmo papel, é fundamental valorizar ambas as funções (Lemos, 2015), enaltecendo-as numa prática conjunta.

2.1.3. Com a equipa de estagiárias

A participação dos elementos da equipa de estagiárias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cada grupo, possibilitou que, ao longo da PPS II, houvesse uma partilha e uma comparação entre as diferentes práticas. As duas intenções delineadas permitiram promover o trabalho de equipa e potenciar uma gestão cooperada do planeamento e da organização das dinâmicas conjuntas, observando-se uma articulação constante com a EE, como se analisa a seguir:

[ao] programar a celebração do São Martinho, foi-nos proposto fazer outra dinamização, à semelhança da que fizemos no *Halloween*, no entanto, preferimos diversificar a nossa colaboração e propoámos fazer o painel da entrada da instituição. Depois de discutidas algumas hipóteses optámos por fazer uma castanha dividida em várias partes. . . para que cada sala pudesse [participar]. . . (NC n.º 6, 3 de novembro, 2016, SA C3, portefólio de JI, p.44).

Encontrámo-nos para fazer, em conjunto, as peças de puzzle que irão formar a castanha gigante para o painel do São Martinho. De seguida, fomos entregar as peças a cada sala. (NC n.º 7, 4 de novembro, 2016, portefólio de JI, p.45)

Também a análise e avaliação de cada proposta, entre os elementos da equipa, constituiu um meio privilegiado de desenvolvimento pessoal e profissional e de melhoria da ação coletiva e individual (Lopes da Silva et. al, 2016). O apoio, o *feedback* e a partilha entre as salas de cada estagiária foi uma constante o que proporcionou momentos reconfortantes e de alguma cumplicidade entre os elementos da equipa, estimulando e ampliando o desenvolvimento de uma prática consciente e reflexiva.

2.1.4. Com os restantes grupos, respetivas EE e colaboradores da instituição

Na caracterização para a ação observam-se os vários objetivos e valores que, de forma transversal, guiam a intervenção dos colaboradores da instituição, entre si e com

os grupos de crianças, promovendo o enriquecimento pessoal e social. Desta forma, ao longo da PPS II, planeiei propostas e momentos que valorizaram a partilha, a interação e a aprendizagem conjunta entre as crianças do grupo, a EE da sala e os restantes grupos, respetivas EE e colaboradores da instituição, como exemplificam os registos que se seguem e o descrito na Tabela F13, p.163, e Tabela F25, p.192, do portefólio de JI:

levaram-no [monstro da caixa] para o tapete e explicaram aos colegas da sala C3 como o construíram. Surgiram algumas questões como: *onde vive o monstro?* ao que o M.A. respondeu: *vive ao pé do piano, na nossa sala e como se chama?* ao que as crianças responderam: *Amarelo (L.O.) e Monstro das cores (S.C.)*. (NC n.º 1, 14 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.51)

Os meninos da sala C3 [também] quiseram partilhar. . . o seu projeto dos monstros da reciclagem, explicando que não são deste planeta e que comem materiais que já não são precisos como o papel, o plástico e o metal. (NC n.º 2, 14 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.51)

Pretendi, no mesmo período, que as relações entre os colaboradores da instituição se estabelecessem numa base de entajuda e espírito de equipa, procurando fomentar a valorização dos princípios e valores da época natalícia. Por conseguinte, foi desenvolvida a iniciativa *Árvore de Natal da sala C1* (cf. Tabela F15, p.168, do portefólio de JI), proporcionando momentos cativantes e envolventes de cooperação, interação e partilha que foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo, como se pode observar na descrição apresentada na Tabela F17, p.175, do portefólio de JI e nos seguintes registos:

a educadora da sala B2 e a AEE do B1 [prepararam e] partilharam a canção do *Pinheiro*, já conhecida do grupo, e receberam uma árvore de natal feita pelas crianças. . .(NC n.º 3, 28 de novembro, 2016, Refeitório, portefólio de JI, p.62)

A cozinheira [D. P.] e a auxiliar de limpeza [D. L.] aproveitaram para. . .dizer ao grupo que se tinham apercebido que faltava algo ao boneco de neve. . .a cozinheira [D. P.] mostrou uma cenoura e perguntou para que serviria, tendo as crianças mencionado de imediato que seria [para] o nariz do boneco de neve. (NC n.º 6, 7 de dezembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.65)

Importa salientar que é no respeito e valorização dos saberes singulares de cada um e dos saberes universais que as relações são socialmente construídas (Lemos, 2015), sendo essencial, no meu ponto de vista, desenvolver, com as crianças, este tipo de dinâmicas a nível institucional.

2.1.5. Com as famílias

O considerar os pais como parceiros competentes e insubstituíveis na educação dos seus filhos (Vasconcelos, 2011) foi, para mim, o ponto de partida para promover a

parceria escola-família e o factor de influência no decorrer da intervenção com o grupo e EE da sala C1. Ao lançar, no decorrer da PPS II, vários desafios a minha intenção era potenciar o envolvimento das famílias no dia a dia das crianças e estimular “a participação efetiva nas dinâmicas e atividades da sala, a todos os níveis, facultando-lhes o acesso a serviços e a estruturas de apoio que lhes permitam exercer as suas opções” (Fuentes, 2010 citada por Lemos, 2015, p.48).

Como se observa nos registos a seguir, os desafios propostos (cf. Tabela F15, p.168, e Tabela F27, p.196, do portefólio de JI) sobre os temas abordados em sala e a divulgação dos trabalhos desenvolvidos (PCG, 2016), permitiram construir uma base para o envolvimento parental e para a discussão entre eles, aprofundando o entendimento que têm sobre a natureza da aprendizagem no pré-escolar (Katz, 2008):

abordei o tema no tapete, revendo a pintura do dia anterior e perguntando o que era, as crianças reagiram de imediato dizendo: *mãos* (M.O. e A.C.) e *uma árvore de natal* (L.S.). De seguida, reforcei que a árvore de natal ia para casa para eles enfeitarem e para colarem uma foto de família. (NC n.º 7, 23 de novembro, 2016, SA, portefólio de JI, p.59)
Senti que o bolo *Shrek* foi muito significativo para as crianças e para as famílias, tendo alguns pais como os do D.B., da F.O. e da L.V. referido que partilharam o bolo em família e que conversaram sobre a atividade dinamizada. (NC n.º 8, 25 de janeiro, 2017, SA, portefólio de JI, p.84)

Um dos momentos mais significativos, pela partilha de valores e pelo convívio da comunidade escolar, foi a *Festa da Casa Natal* (cf. Tabela F17, portefólio de JI, p.175). O facto de ter sido organizada pela EE e pelas crianças fez com que se gerasse bastante expectativa e curiosidade sobre a iniciativa em si. Este ano, apesar de se ter optado por alterar o local da festa esta foi um êxito, tendo sido uma manhã muito especial tanto para a EE, como para as crianças e para as famílias. De forma dinâmica e interativa foram proporcionados diversos momentos como o cenário “vivo” para tirar fotografias com o pai natal, organizado pelas estagiárias, a partilha de trabalhos realizados pelas crianças, dentro e fora das salas, a entrega do presente feito pelas crianças e o “pequeno-almoço convívio” onde foram servidas as bolachas de natal feitas pelos grupos e respetivas EE (NC n.º 9, 16 de dezembro, 2016, HE, portefólio de JI, p.69).

O planeamento deste e de outro tipo de propostas requer um conjunto de estratégias para garantir a presença e participação das famílias, razão pela qual nunca nos devemos esquecer que a relação estabelecida entre a EE e cada família, como coeducadores, se deve centrar na criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, ambos os intervenientes tiveram um papel essencial na reflexão sobre as conceções e valores subjacentes às intencionalidades da minha ação, dando-lhe um propósito, um objetivo e uma estrutura (Lopes da Silva, et al., 2016). Nos processos de divulgação e de partilha dos saberes importa que se invista em relações assentes no diálogo com e entre todos os parceiros que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as crianças, as famílias e as equipas (Lemos, 2015). De forma a planificar propostas desafiantes que valorizassem a interação e participação do grupo, com os restantes elementos, tendo em especial atenção as suas potencialidades, necessidades e interesses, foi essencial conhecer as intencionalidades educativas da EC (2016), compreendendo que, em contexto pré-escolar devem ser desenvolvidas relações intra e interpessoais, capacidades e atitudes perduráveis e intemporais. Neste sentido, “o espaço-tempo das crianças gerido pelas próprias é uma oportunidade para o adulto prestar atenção às suas ações sociais, ao uso da linguagem e aos significados e sentidos que elas lhes atribuem na ação, a fim de as poder conhecer melhor”(idem, 2004). Assim como, “intervir adequada e oportunamente e accionar [sic] formas de participação, negociação e implicação mais activas [sic] e partilhadas, envolvendo-as como co-gestoras [sic] e co-responsáveis [sic] nas/pelas tarefas quotidianas” é manifestamente o papel fundamental do/a educador/a (Ferreira, 2004, p.415).

3. «ESPAÇOS DE BRINCAR: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS» UMA INVESTIGAÇÃO EM JI

Neste ponto, farei o enquadramento da ação investigativa, ao longo da PPS II, em JI, sobre a importância e a organização dos espaços de brincar como promotores de escolhas das crianças. Procurarei fundamentar a problemática identificada num quadro teórico e conceptual pertinente e seguir um roteiro ético e metodológico adequado ao contexto do estudo, apresentando, de forma reflexiva, a análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1. Identificação da problemática

No decorrer da PPS II, foi essencial contemplar, diariamente, as especificidades do ambiente educativo em que o grupo de crianças, com quem intervim, se envolvia e participava como sujeito ativo (Ferreira, 2004). Depois de registar e refletir sobre as evidências recolhidas, foquei a minha atenção e observação na *organização do espaço da sala*, procurando perceber *como promove o poder de escolha das crianças*. Esta problemática interessou-me em contexto de creche e considerei pertinente aprofundá-la em JI, pois, como refere a autora Lino (2014), é essencial à qualidade das práticas na educação de infância haver a preocupação transversal de “ajudar as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias”, promovendo “o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permitindo às crianças construir uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas” (p.140).

A investigação desenvolvida pretende focar *o papel da criança como sujeito e agente do processo educativo*, capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Assim como *o papel do adulto, como apoiante e mediador*, reconhecendo que a criança tem *agência e voz* (Craveiro, 2011), e adotando uma abordagem educacional que dá à criança espaço para agir, para ser autónoma e para ter *liberdade para experimentar, fazer escolhas, decidir e participar* na organização do espaço da sala (Craveiro, 2011).

Entende-se aqui a participação como um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar, ou seja, um processo vivido por crianças e adultos (Lemos, 2015). Neste, a criança como “*pessoa de direitos, . . . com direito à voz e à participação*” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 202) no mundo que a rodeia é envolvida num processo de *escuta ativa* para que o adulto aceda, por um lado, à leitura que faz da realidade, por outro, à compreensão que tem do seu próprio conhecimento, garantindo que a sua opinião, os seus interesses e necessidades são sempre considerados (Tomás, 2007).

Durante a investigação, o espaço da sala é observado como promotor de escolhas, sendo necessário que *escute, observe e acompanhe* as crianças, construindo-se com elas e não para elas e promovendo experiências assentes no diálogo entre diferentes saberes e intervenientes (Lemos, 2015). Neste seguimento, planeei e desenvolvi a ação, procurando registar, analisar e compreender *de que forma é organizado o espaço da sala?; como é que as crianças se apropriam dele? e mediante as oportunidades criadas, quais as escolhas que fazem?*.

3.2. Quadro teórico-conceitual da investigação

A organização do ambiente educativo como *estrutura de oportunidades* (Zabalza, 1998) e de escolhas possui um papel determinante, funcionando como um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e como suporte à ação do educador. Este, segundo o perfil específico de desempenho profissional, deve organizar o espaço e os materiais, proporcionando às crianças experiências educativas estimulantes, diversificadas e integradas (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, 2001), contudo não basta planear e proporcionar atividades e momentos interessantes no quotidiano do JI (Lemos, 2015).

De forma a evitar contextos sobre os quais as crianças “têm um controlo muito limitado, em que os adultos tomam a maior parte das decisões por elas” (Graue & Walsh, 2003) e em que se observam “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para elas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26), é essencial considerar a criança como “um sujeito de direitos” (Tomás, 2007, p.51) capaz de escolher e de pensar sobre “as alternativas, as possibilidades disponíveis numa dada situação, e de limitar essas

possibilidades às mais importantes ou essenciais” (Lino, 2014, p.140). Assim, adotando o lugar de orientador e mediador, o adulto deve, tanto *dar a vez* como a *voz* às crianças e considerá-las não só “como repórteres da sua experiência de vida, mas também encarar as suas acções [*sic*] como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas lógicas. . .” (Ferreira, 2004, p.21), proporcionando, diariamente, a oportunidade de participarem na organização do espaço e respetivas áreas de interesse, de escolherem como, com o quê e com quem brincar (Lopes da Silva et al., 2016).

Dentro da sala de atividades podem ser criados diferentes espaços para as crianças brincarem: “espaços mais claros ou mais escuros; mais amplos ou confinados” (*idem*, 2009); espaços que permitam uma exploração individual, a pares, em pequeno ou em grande grupo; “espaços onde as crianças possam estar em pé ou sentadas a uma mesa; espaços de lazer onde possam estar sentadas no chão com almofadas” (Katz & Chard, 2009, pp.115-116) ou espaços privados onde as crianças se possam refugiar (Graue & Walsh, 2003). À parte destes, que apresentam vantagens diferentes para cada atividade e para o seu estado de espírito em cada momento (Katz & Chard, 2009), “as crianças são capazes de inventar,. . . os seus próprios subcontextos, que permanecem na maioria das vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis e notórios para elas” (Corsaro citado por Graue & Walsh, 2003, p.29).

Todos os espaços mencionados apresentam-se como “um leque de oportunidades de escolha livre e múltipla,. . . e, não sendo limitados nem demarcados de uma forma rígida, potenciam a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (Ferreira, 2004, p.85). Contudo, é essencial que seja fornecido um enquadramento organizado e com significado, em que determinadas regras de utilização e funcionamento, “desempenham um papel cognitivo importante, na medida em que, face à incerteza” permitem às crianças “orientarem-se uns em relação aos outros e organizar e coordenar antecipadamente, ou não, as suas próprias escolhas e interações” (Ferreira, 2004, p.86).

As crianças ao participarem na construção das regras e na organização da sala e respetivos materiais criam uma base de apoio “. . .para organizarem as suas perceções e procederem à sua leitura do espaço” (Ferreira, 2004, p.86). Deste modo, mesmo não podendo reestruturar todo o espaço, é possível adaptar as áreas, incluindo ou retirando, alguns equipamentos e materiais que as crianças considerem ou não do seu interesse e

necessidade (Barra, 2014). Por conseguinte, para que a criança faça *escolhas reais*, devem existir na sala materiais diversificados e flexíveis [não estruturados] que possam ser explorados de maneiras diferentes, para além da sua forma e função atual, devendo estar organizados de forma visível e acessível à criança (Formosinho, 2006). O reconhecimento geral das várias alternativas “ajuda as crianças a fazer escolhas ponderadas que apoiam os seus esforços e facilitam a aprendizagem. Algumas destas escolhas são *processuais*, outras *estéticas*, e outras ainda são *intrínsecas* à atividade em curso” (Katz & Chard, 2009, p.112).

Ambos os tipos de escolhas “têm implicações na aprendizagem das áreas cognitiva, estética, social, emocional e moral”, (Katz & Chard, 2009, p.112) e variam em importância e em significado (Bae, 2015), algumas contribuem para o sucesso ou insucesso de um esforço importante, algumas são de “livre acesso enquanto outras, relacionadas com o que fazer, quando, onde e com quem, podem implicar negociação com o educador de infância” (Katz & Chard, 2009, p.112). Ainda, segundo Lino (2014), existem três tipos de escolhas possíveis, a “escolha *autêntica*, a escolha *limitada*, e a escolha *com propósitos*”, tendo cada um o seu valor educacional (p.140). Mediante estes tipos de escolhas é de salientar que deve existir um equilíbrio entre a escolha autêntica e verdadeira visto que “. . . surge quando são criadas oportunidades para a criança pensar em alternativas e, então escolher a que mais lhe convém” (p.140), a escolha limitada, que apesar de ser idêntica à primeira, “. . . é a mais adequada para as crianças que estão a desenvolver a competência de escolher” (p.140) e a escolha com propósitos, considerando que “. . . apela para o interesse espontâneo da criança, representa uma necessidade real em conhecer algo, um meio para atingir um objetivo (p.140).

Qualquer que seja a natureza da escolha, verifica-se essencial para “. . . promover a participação consciente da criança no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na construção do seu conhecimento” (Lino, 2014, p.140). Deste modo, a criança “aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Um paradigma que considere as crianças *atores sociais* participativos, não só é necessário, como urgente, para “a criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas *cidadãs ativas* e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas

informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos. . .” (Tomás, 2007, p.121).

Em conclusão, esta problemática remete para uma ação reflexiva, responsiva e avaliativa do/a educador/a em relação aos interesses, necessidades e opiniões do grupo, assim como envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm, ambos, a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, progressivamente, responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016, p.26) na gestão e organização do espaço e dos materiais da sala. Neste sentido, é fundamental que a criança tenha conhecimento do espaço/materiais e das suas possibilidades, que compreenda como está organizado e como pode ser utilizado para que possa fazer uma apropriação autónoma, com base nos seus interesses, necessidades e curiosidades (Lopes da Silva et al., 2016).

3.3. Roteiro ético e quadro metodológico da investigação

No âmbito da PPS II e da investigação, foi essencial definir pressupostos e princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) que guiassem e sustentassem a ação. De forma a garantir que esta seguisse um protocolo de segurança e clareza de informação (Máximo-Esteves, 2008) tive em conta os compromissos e princípios referidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011) quanto à competência, à responsabilidade, à integridade e ao respeito para com todos os intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, optei por agrupar, num roteiro ético (Soares 2005, citado por Tomás, 2011, p.160) os seguintes pressupostos:

Explicitar os objetivos do trabalho: no início da PPS II, senti a necessidade de justificar às famílias a minha presença na sala, tendo optado por elaborar um cartão de apresentação para afixar na porta (cf. Figura B6). Ao longo da intervenção, tive sempre presente a intenção de explicitar os objetivos dos trabalhos e desafios a desenvolver (cf. Figura B7), evidenciando-os e apelando à participação. No decorrer da investigação, considerei importante dar a conhecer, aos vários intervenientes, a problemática e as intenções do estudo, tanto nas entrevistas semiestruturadas como nos inquéritos por questionário.

Custos e benefícios: ao longo da intervenção e da investigação, procurei manter uma prática sustentada num diálogo e reflexão constante com a EE, de forma a conseguir gerir e organizar o grupo, com sucesso, tanto nas atividades orientadas como nos restantes

momentos da rotina. Em ambos os pontos da ação, durante a PPS II, construí diversos materiais que foram uma extensão das atividades propostas e que ficaram disponíveis nas áreas para serem explorados livremente (cf. Nota de campo C1), pretendendo que, após a minha saída, o grupo e a EE se apropriem dos materiais e dinâmicas entretanto criados/as (Benavente et al., citados por Tomás, 2011).

Respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados: de forma a garantir a privacidade e confidencialidade dos dados da instituição, da EE, das crianças e respetivas famílias, procurei ocultar, desde início, os seus nomes, recorrendo a nomes fictícios e a siglas, escolhidos/as por mim (APEI, 2011). Assim como, todos os registos escritos e fotográficos efetuados, no decorrer da intervenção e investigação, foram cuidadosamente tratados, assegurando o anonimato da identidade dos intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994).

Consentimento informado: no âmbito da investigação, o consentimento informado foi obtido verbalmente, junto da equipa da sala, das crianças e dos pais, no momento da recolha de dados, sendo fornecidas informações sobre o tema, os objetivos e processo em si (Tomás, 2011). Ainda durante a PPS II, foi elaborado e entregue aos pais da J. um consentimento informado a explicitar a razão da escolha da J. para a realização do portefólio e as intenções subjacentes.

Uso e relato das conclusões às crianças e adultos envolvidos: como devolução dos resultados da PPS II e como forma de agradecimento por me terem aceite e acolhido como educadora-estagiária, ofereci à EC, à AAE e a cada criança, um postal com uma mensagem personalizada e diferentes registos fotográficos. De forma a agradecer a possibilidade de realização da PPS II na instituição *Monstrinho das cores* e o acompanhamento dado, as estagiárias fizeram uma surpresa a todos os colaboradores.

Mediante os pressupostos acima apresentados é essencial evidenciar que, na intervenção e na investigação, as questões éticas não se restringem a um modo de comportamento, sendo, antes, uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação em questão, sobre a problemática acima identificada, teve lugar no contexto da sala C1 e envolveu, a EE, o grupo de 25 crianças e os respetivos pais,

inscrevendo-se num quadro qualitativo, fundamentalmente descritivo, interpretativo e reflexivo, contemplando a recolha de dados e a formulação de questões a investigar (Bogdan & Biklen, 1994). O estudo apresentado, em termos metodológicos, desenvolveu-se sob o paradigma da *investigação-ação* que, pelo seu carácter holístico e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), permitiu-me refletir e questionar a prática como educadora-estagiária e o ambiente educativo de aprendizagem, atuando num constante ciclo de reflexão-ação-reflexão (Sanches, 2005, citado por Rosa & Lopes da Silva, 2010). Neste processo, procurei envolver, cada interveniente, na tomada de decisões, pois, como refere Máximo-Esteves (2008) a “comunicação entre os vários participantes é necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista” (p.42).

No plano evolutivo da investigação, para além da problemática identificada, as questões levantadas - *de que forma é organizado o espaço da sala?; como é que as crianças se apropriam dele? e mediante as oportunidades criadas, quais as escolhas que fazem?* - guiam e enquadram o foco do estudo, refletindo o contexto que se vai examinar (Bogdan & Biklen, 1994) e permitindo selecionar as técnicas e instrumentos adequados que, de maneira sistemática e abrangendo uma multiplicidade de perspetivas, vão contribuir para obtenção de certo tipo de dados (Graue & Walsh, 2003).

No estudo qualitativo a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994), no entanto mediante o paradigma de investigação-ação é essencial considerar a técnica de observação direta participante e não participante e a análise documental pelo seu papel estrutural no processo de recolha de dados (Tomás, 2011). A primeira, permitiu-me, ao longo da intervenção e da investigação, estar ao lado das crianças, observar e ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas, partilhando das suas experiências (Graue & Walsh, 2003) e, simultaneamente, registar os dados, de forma sistemática, com notas de campo (cf. Tabela 1, portefólio de JI, pp.23-85) e com registos fotográficos. Apesar da participação total dificultar a tomada de notas (Graue & Walsh, 2003), estas permitem, num primeiro momento, descrever o que se observa e, a posteriori, refletir e analisar de forma detalhada as evidências recolhidas (Bogdan & Biklen, 1994). Os registos fotográficos das explorações, espaços e materiais são fundamentais para organizar conteúdos e ilustrar detalhes específicos nos registos escritos que se podiam perder se não fossem captados

(Bogdan & Bilken, 1994). Por último, a técnica de observação não participante, possibilitou, no decurso da investigação, dar a conhecer, aos vários intervenientes, a problemática e os objetivos do estudo e reunir, através das entrevistas semiestruturadas com a EE da sala - EC (cf. Tabela D1 e D2) e AAE (cf. Tabela D3 e D4) -, grupo de crianças (cf. Tabela D5 e D6) e de inquiridos por questionário feitos aos pais (cf. Tabela E1), os dados necessários.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (Bogdan & Biklen, 1994), que, por ser flexível e subjetiva, verifica-se, por vezes, parcial (Bell, 2004, p.137). Contudo, ao optar por realizar uma entrevista guiada, recorrendo a um guião onde são estruturados os tópicos, foi possível fazer determinadas perguntas e, ao mesmo tempo, dar liberdade aos entrevistados para falar sobre o assunto e exprimir as suas opiniões (Bell, 2004). Durante o estudo, em relação ao grupo de crianças, senti a necessidade de entrevistá-las de uma forma mais livre e informal, adotando a estratégia de questioná-las em grande grupo e incentivando-as a discutir o tema da problemática (Tomás, 2011). Neste sentido, importa referir que ao entrevistar as crianças em pequenos grupos fez com que ficassem “mais descontraídas por estarem com um amigo em vez de a sós com o adulto. . . e se ajudassem uns aos outros nas respostas” (Graue & Walsh, 2003, p. 141).

O inquirido por questionário utilizado para recolher dados junto dos pais pretendeu perceber as conceções acerca do tema emergente, extraindo modelos de análise e fazendo comparações (Bell, 2004). Na construção deste instrumento considerei aspetos como o tipo de questões - abertas, semiabertas e fechadas de resposta múltipla - e o elemento ambiguidade, que podia ou não influenciar as respostas dos inquiridos (Bell, 2004). Neste sentido, a estrutura do questionário englobou três partes: a primeira, direcionada para a caracterização do inquirido, considerando o grau de parentesco e a frequência no JI; a segunda para o problema em estudo, tendo como principal objetivo a caracterização da organização do ambiente educativo, dimensão espaço e materiais da sala C1. Nesta, num primeiro momento, é feita uma classificação de cada área por grau de importância, sendo possibilitado ao inquirido sugerir outras áreas; num segundo momento, é requerida a opinião sobre a organização e exploração livre das áreas como promotor de escolhas e de estímulos, ao nível do desenvolvimento global e social da criança, no JI; num terceiro e último momento, são indicados alguns aspetos relativos à

organização do espaço da sala de atividades em que é pedido ao inquirido que os enumere por ordem de preferência.

A última técnica de investigação permitiu, ao ser centrada na perspetiva do investigador e ao implicar uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como fonte de informação (Coutinho et al, 2009), fazer uma análise de conteúdo, tanto durante a ação como a investigação. Dos vários documentos escritos foi feita uma revisão de literatura pertinente de diferentes suportes - livros, artigos e legislação - e uma análise aprofundada de todos os documentos institucionais (PE, PAA, PCC, PCG e RI).

Após a recolha dos dados, para uma melhor síntese da informação, procurei organizá-los, recorrendo a tabelas e gráficos, possibilitando, posteriormente, uma comparação e análise indutiva e intuitiva (Bogdan & Biklen, 1994). Ao recorrer a múltiplas fontes de dados, para reunir pontos de vista de diversas perspetivas (Graue & Walsh, 2003) e investigar o mesmo fenómeno, é essencial proceder, posteriormente, a um cruzamento da informação. Assim, a matriz da *triangulação dos dados* (Graue & Walsh, 2003) deste estudo, que se observa na Tabela 3, apresenta-se como um guia orientador, permitindo fazer a ponte entre as várias fontes de recolha de dados selecionadas - técnicas e instrumentos - e as questões da problemática.

Tabela 3

Matriz de triangulação dos dados

Questões da investigação	Fonte de recolha de dados	
	Técnica	Instrumento
<i>De que forma é organizado o espaço da sala?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática (participante e não participante); • Análise Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo; • Fotografias; • Entrevista semiestruturada à EC, AAE e ao grupo; • Inquérito por questionário aos pais.
<i>Como é que as crianças se apropriam dele?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática (participante e não participante); • Análise Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo; • Fotografias; • Entrevista semiestruturada à EC, AAE e ao grupo; • Inquérito por questionário aos pais.
<i>Mediante as oportunidades criadas, quais os tipos de escolhas que fazem?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática (participante e não participante); • Análise Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo; • Fotografias; • Entrevista semiestruturada à EC, AAE e ao grupo; • Inquérito por questionário aos pais.

De forma a interpretar e apresentar as evidências recolhidas e as conclusões, numa narrativa descritiva, dando “voz” dos sujeitos intervenientes na investigação, recorri ao processo de condensação e categorização (Máximo-Esteves, 2008), agrupando e classificando o conteúdo dos vários instrumentos (cf. Tabela F1). À medida que fui interpretando os dados, identifiquei as regularidades, padrões e tópicos que se repetiam e se destacavam como “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”, dando origem às categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221) e, posteriormente, às subcategorias.

3.4. Análise, apresentação e discussão dos dados

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 49)

A problemática - *Espaços de brincar: as escolhas das crianças* - remete para que o “mundo” a examinar, sob diferentes pontos de vista, seja o das crianças, em que a iniciativa de brincar, sendo o seu ofício (Ferreira, 2004), é uma “atividade natural que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Esta atividade modela os espaços da sala e define-se como um meio de “escolha da criança” (Bae, 2015), através do qual expressa livremente as suas intenções e experiências. Importa, porém, analisar - *de que forma é organizado o espaço da sala?; como é que as crianças se apropriam dele? e mediante as oportunidades criadas, quais as escolhas que fazem?* - enquadrando o foco do estudo e dando resposta às questões emergentes.

O ponto de vista das crianças

No processo de recolha de dados observam-se dois momentos realizados através de entrevista (cf. Tabela D5 e D6), sendo que o primeiro, apesar de se enquadrar no tema do estudo em análise, foi desenvolvido no início da PPS II. Em grande grupo, questionou-se 18 das 25 crianças sobre qual a área da sua preferência, tendo oito escolhido a “casinha”, quatro mencionado os “carros”, referentes à área da garagem, três escolhido os “livros”, remetendo para a área da biblioteca, e três nomeado a “plasticina”, os

“desenhos”, ambos disponíveis na área das expressões, e os “legos”, que se encontram na área das construções, respetivamente. Das várias áreas identificadas ficou por apontar a área do computador e dos jogos, em que, na primeira, a utilização é feita apenas com o apoio do adulto, e na segunda se verifica a necessidade da presença deste para estimular a exploração dos diferentes jogos.

O segundo momento em que questiono as crianças opto por fazê-lo em pequeno grupo como ação exploratória sobre o tema em análise. As respostas à questão - *Gostavam de ter alguma coisa na sala que não têm agora?* -, apesar de reduzidas, foram divergentes no tipo de necessidade identificada, tendo duas crianças mencionado seres vivos, “uma flor” e “um passarinho”, e três referido brinquedos, “um carrinho de bonecas”, “uma Minnie” e “lego City” (cf. Tabela D5 e D6). De forma a ampliar as possibilidades de diálogo sobre uma das sugestões, formulei questões-problema que possibilitassem a oportunidade de proporem explicações, de desenvolverem conjeturas e de confrontarem, entre si, “teorias” e perspetivas sobre a realidade do mundo que as rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, comecei por perguntar - *Onde é que vamos encontrar uma flor?* - em que duas crianças responderam, “na loja das flores” e “no shopping”, e de seguida - *O que o temos de fazer à flor para cuidar dela?* - tendo uma das crianças mencionado “dar abraços e beijinhos” e acrescentado, após nova questão - *e mais?* -, “sementinhas e água”. Observa-se em ambas as respostas uma «herança» familiar e um *stock de conhecimentos* e de experiências (Ferreira, 2004), que, devidamente explorados, enriquecem e ampliam a ação coletiva do grupo e da equipa da sala.

Ao valorizar e colmatar as necessidades e interesses demonstrados pelo ambiente natural e social (EC, 2016), procurando alargá-los e contextualizá-los, fomentando o desejo de saber mais (Lopes da Silva et al., 2016), medieei, como educadora-estagiária, e expandindo as intenções da EC, a criação de uma nova área no espaço da sala - *a área das experiências* (cf. Nota de campo C2). O *Porco Careca* (cf. Figura B8), como primeiro material introduzido na área, não sendo uma flor, como sugerido, permitiu, igualmente, estimular a curiosidade e a capacidade experimental de observação, de medição, de formulação de hipóteses e análise de resultados, como, também, promoveu uma aprendizagem articulada do saber (Lopes da Silva, et al., 2016), gerando interação entre o grupo de *atores sociais* (Ferreira, 2004) e responsabilizando-o sobre um ser vivo (cf. Nota de campo C2).

Uma das estratégia de ação que me permitiu recolher dados sobre o tipo e frequência das escolhas das crianças, no momento da exploração das áreas, foi a introdução do *Mapa de atividades* (cf. Figura B4 e Nota de campo C3). Importa referir que antes a escolha era feita oralmente, sendo, muitas vezes, indicada a preferência através da nomeação dos materiais e brinquedos existentes em cada uma (Hohmann & Weikart, 1997), e não pelo nome atribuído pela EC (cf. Tabela D5). Neste sentido, considerei pertinente acrescentar no mapa uma fotografia de cada área para facilitar a sua identificação. Este instrumento de regulação e organização do grupo, permite, a meu ver, ao/à educador/a, entre outros objetivos, registar as escolhas de cada criança, a rotatividade e a 1ª e 2ª escolha no período em que decorre o processo de utilização das áreas.

A recolha de dados de forma a ser mais sistemática e de possibilitar a análise da rotatividade e regularidade entre a 1ª e 2ª escolha, deveria ter ocorrido nos dois momentos da rotina em que as áreas são exploradas livremente. No entanto, esta sistematicidade não ocorreu por diversas razões, o facto de algumas das crianças não estarem presentes no momento da 1ª escolha, o não ser possível, por vezes, fazer o registo fotográfico, do mapa de atividades, em ambos os momentos de escolha, e o facto de algumas crianças deslocarem ou retirarem as fotografias do sítio onde tinham sido colocadas (cf. Nota de campo C4). Contudo, apesar do reduzido período de recolha de dados, foi possível verificar que a maioria das crianças compreendeu o objetivo do instrumento, registando, diariamente e autonomamente, as suas escolhas, e que algumas, sem que lhes tenha sido explicitado, mudavam a fotografia de sítio, entre a 1ª e a 2ª escolha, consoante a área que exploravam (cf. Nota de campo C4).

De forma a estabelecer algumas regularidades entre as crianças do grupo, desenvolvi um registo coletivo, ao longo de oito dias intercalados, procurando analisar o tipo e a frequência das escolhas no mapa de atividades (cf. Tabela G1). Os dez sujeitos desta análise comparativa, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, foram selecionados a partir da primeira recolha de dados, por entrevista, (cf. Tabela D5), acima apresentada. Das várias áreas escolhidas, as expressões (desenho e plasticina), a casa e a garagem são as que apresentam maior frequência, repetindo-se, durante o intervalo de análise, 37, 23 e nove vezes, respetivamente. As restantes áreas, - os jogos, a biblioteca e as construções -, são escolhidas menos vezes, sendo que a primeira se destaca das restantes com oito, e as seguintes se igualam com três vezes cada uma.

Pela composição equilibrada e heterogênea do grupo, é, de igual forma, pertinente analisar as escolhas considerando a *variável estrutural* gênero (Ferreira, 2004). Assim, entre ambas as partes, verifica-se a mesma incidência na escolha das áreas preferidas, destacando-se as expressões e a casa e distanciando-se na área da garagem, biblioteca e construções, onde se observa a proporção de duas raparigas para nove rapazes e de, duas vezes, uma para dois, respetivamente, sendo que importa referir que três dos rapazes apresentam, entre si, oito ausências de escolha. Esta análise permite observar, para além do tipo e frequência de escolhas dos sujeitos da amostra, no momento da exploração das áreas, a ação do brincar como “prática social e cultural da criança” (Ferreira, 2004, p.30) que aqui se verifica sem uma expressão evidente da diferença de gênero. Por fim, analisando tanto o primeiro momento de recolha de dados (cf. Tabela D5) como a sucessão que se observa na Tabela G1, pode-se concluir que mais de metade das crianças (seis) mantêm o padrão de escolha, preferindo a mesma área, ao mesmo tempo que as restantes (quatro) mostram regularidades em áreas diferentes da escolha inicial.

O ponto de vista da equipa da sala

Os dados que foram recolhidos através da entrevista semiestruturada, realizada à EC (cf. Tabela D1) e à AAE (cf. Tabela D2) após a conclusão do estágio por razões institucionais, permitem ampliar o foco do estudo e, como *parceiros de investigação* (Soares, 2006), contribuir para uma prática investigativa situada. Após a recolha dos dados foi necessário submetê-los a uma análise de conteúdo categorial (cf. Tabela F1), colocando em evidência “indicadores que permitissem inferir sobre uma outra realidade que não a mesma mensagem” (Oliveira, 2008, citado por Correia & Souza, 2014), e favorecendo a identificação das categorias e subcategorias. Assim, relativamente - *à forma como o espaço da sala é organizado e apropriado pelas crianças* -, começo por focar as conceções da equipa sobre a gestão e organização dos espaços de brincar que, segundo a EC, “. . . são áreas livres. . .” (ECT1) e que “. . . não são estanques”, observando-se, frequentemente, que as crianças “. . . da casa levam tudo para todo o lado, para o piquenique [no tapete], . . . montam o cabeleireiro e andam com o carrinho [de um lado para o outro]” (ECT1). Esta extensão da brincadeira também se verifica, segundo a EC, na “área dos jogos. . . [que] se estende. . . à área do tapete das construções”, explicando que as crianças “. . . como só têm uma mesa de jogo. . . nem vêm dizer que

não têm espaço, utilizam o tapete. . .” (ECT1). A AAE, para além das especificidades apontadas, acrescenta o fator mutável como essencial para que “. . . não [seja] sempre a mesma coisa” e que as áreas mudem, permitindo que as crianças deem a sua “. . . opinião do que [querem] nas áreas” (AAET1). Este fator foi valorizado e implementado, considerando os interesses e necessidades emergentes do grupo. Neste sentido, foi lançada a “área das ciências. . . [com] coisas relacionadas com a própria natureza, . . . que eles [podem] experimentar,. . . ter uma lupa e. . . [trazerem] coisas para a sala que apanhem no recreio, pedras, um bichinho da conta [para verem] dentro do copo” (ECT1). Nesta área, a supervisão do adulto tem de ser flexível, pois “. . . faz sentido que eles experimentem e observem as coisas [sem a presença de um adulto]”, contudo “. . . numa experiência é diferente. . . tem eventualmente produtos que nós é que temos de pôr, mas que tentamos que eles façam e que observem. . .” (ECT1).

Ainda sobre a mesma categoria importa salientar a importância dos materiais e equipamentos disponíveis na sala, podendo ampliar ou limitar a autonomia, as escolhas e as explorações das crianças. Conforme a EC, é fundamental que estejam “. . . ao alcance deles”, para “. . . aprenderem a ir buscar as coisas e perceberem o que podem ou não utilizar” (ECT1). Acrescenta ainda que “. . . podem escolher os materiais que querem”, sendo intenção sua, “. . . pôr mais coisas [na área das expressões], plasticina, carimbos que possam utilizar livremente. Os materiais identificam a área e o que nela se desenvolve, possibilitando à criança saber “quais os materiais e os objetos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Hohmann & Weikart, 1997). É neste seguimento que a EC refere que a área das expressões é associada “. . . ao desenho ou à plasticina porque está ao pé da mesa e é o que está mais acessível”, exemplificando ainda que “. . . a pintura, por exemplo, eles não associam [à mesma área], mas que se . . . pusermos o cavalete e disponibilizarmos [folhas] já o fazem. . .” (ECT1).

Ao focar as conceções sobre as escolhas das crianças observa-se que a utilização do mapa de atividades é significativa mas contraditória. No ponto de vista da EC é “contraproducente quando [se] diz: tu queres ir para onde? e depois,. . . a criança escolhe a [área da] casa e [responde-se] não podes ir porque já estão muitas crianças. . .” (ECT1). A sua observação continua no sentido da necessidade de refletir sobre a utilização deste tipo de instrumento de regulação, acrescentando que “. . . não pode haver um instrumento que [pergunte] qual é que eu quero escolher, se eu escolho e me dizem que não posso,

então para que é que eu escolho? . . .” (ECT1). No entanto, apesar de levantar algumas questões sobre as oportunidades de escolha, o mapa possibilita ao adulto ter a noção do que é “que [as crianças] realmente escolhem”, e qual o tipo de escolha, se “. . . é [por] preferências” (AAET1), se é “. . . pelo interesse, . . . se esperam que o [amigo] escolha para depois decidir, [sendo por] influência” (ECT1) e que “. . . fazem-no sem precisar de apoio” (AAET1). O tipo de utilização também é facilmente observável, visto que fazem uma 1ª escolha mas, posteriormente, não registam para onde vão, “. . . por exemplo, estão na casa mas [se] alguma coisa os chama atenção na área dos livros saem da área inicialmente escolhida” (ECT1). Ou seja como “. . . o fazem sem precisar de apoio” (AAET1), “. . . andam livremente, . . . vão de uma brincadeira para outra e não percebem que têm de registar [a sua posição atual]” (ECT1).

Após a análise dos dados recolhidos, através das entrevistas, para além de obter um contributo essencial para a investigação, tornou-se visível o quão fundamental é o papel das duas intervenientes na gestão geral do ambiente educativo da sala e particular da organização do espaço e respetivos materiais, assim como na criação de oportunidades e de diferentes tipos escolha.

O ponto de vista dos pais

A opinião sobre a organização dos espaços de brincar da sala C1, focando a importância das áreas para a promoção da capacidade de escolha das crianças, foi recolhida através de inquéritos por questionário (cf. Tabela E1), realizados após a conclusão do estágio por razões institucionais. Apesar de terem sido distribuídos 25 questionários apenas 15 responderam, tendo estes constituído a amostra e permitido tirar “conclusões consideradas representativas da população como um todo” (Bell, 2004, p.26). Após a recolha dos dados observa-se que, dos 15 inquiridos, dez são do sexo feminino e cinco são do sexo masculino e, entre ambos, apenas nove frequentaram o JI, afirmando alguns (seis) que o espaço da sala estava organizado por áreas de brincadeira, outros que tinha uma disposição diferente (um) e os restantes que não se recordam (dois). Relativamente ao problema em estudo foi pedido aos pais que classificassem qualitativamente a importância dos espaços de brincar da sala de atividades.

Pela análise do gráfico da Figura 1, podemos verificar que mais de metade dos pais (11) considera a área dos jogos muito importante, seguindo-se a área das expressões

e do tapete assinaladas por dez pais e ainda, com alguma predominância, a área da biblioteca, das construções e da casa escolhidas por nove indivíduos.

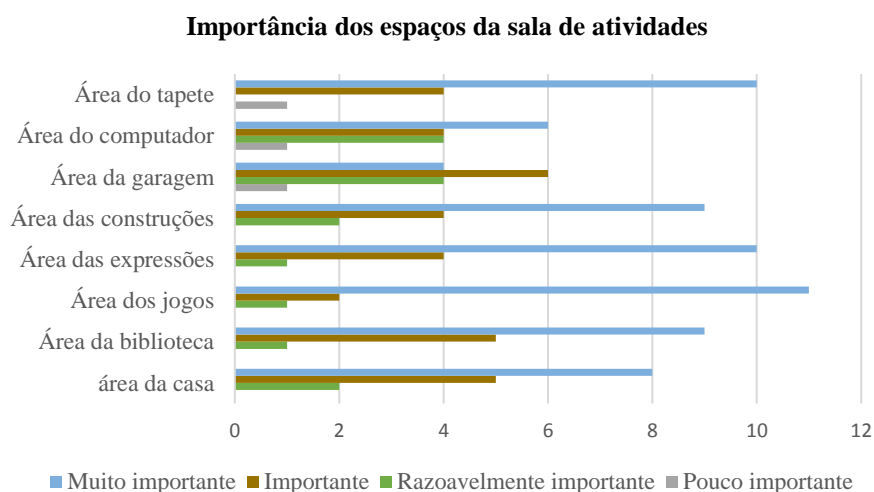


Figura 1. Gráfico sobre a importância dos espaços da sala de atividades. Fonte própria (2017).

Continuando a analisar o mesmo gráfico podemos observar que alguns pais classificaram as áreas da garagem, do computador, das construções e da casa como razoavelmente importantes, sendo que poucos foram os que consideraram os espaços, na sua totalidade, pouco importantes.

Na sequência da pergunta anterior, foi pedido aos pais que sugerissem diferentes áreas para além das acima referidas. Dos 15 inquiridos, um não respondeu, 11 não fizeram sugestões e três referiram a área da higiene e saúde, área de jardinagem/horta e área da expressão dramática como espaços a incluir/explorar na sala de atividades.

De seguida, foi requerida a opinião aos pais sobre a importância da livre escolha e exploração das áreas de brincadeira, tendo todos respondido afirmativamente e alguns optado por justificar a sua resposta, indicando que a escolha e a exploração livre das áreas permite estimular o desenvolvimento da criança e a sua capacidade de tomar decisões em relação às suas preferências/interesses, dando-lhes também autonomia e responsabilizando-os. Um dos pais acrescentou ainda que “devem existir momentos em que as crianças explorem livremente os espaços e outros em que os espaços são explorados com orientação”.

Na questão seguinte, pretendia-se que os pais refletissem sobre a opção da organização da sala de JI por áreas, como promotora da capacidade de escolha e estímulo do desenvolvimento global e social da criança. Tendo, mais uma vez, a totalidade dos

inquiridos respondido afirmativamente, foram também dadas diferentes justificações. Entre estas pode-se salientar a importância de promover “a capacidade de organização e de escolha de cada criança”, observando-se quais as áreas de “que a criança mais gosta e mais se identifica”. Ainda relativamente à tomada de decisões foi evidenciado que “se tudo estiver organizado por áreas mais facilmente a criança consegue escolher e deixar tudo organizado”. Um dos pais acrescentou ainda que “através da múltipla escolha e identificação das diferentes atividades no espaço” são estimuladas competências, ou seja, “o simples facto de ter de haver uma escolha no início da atividade, faz com que as crianças não optem apenas pela brincadeira selecionada mas também pelos colegas que a irão acompanhar na área, tornando-a independente”.

Por último, foi pedido aos pais que ordenassem, de acordo com a sua preferência, o que valorizavam mais na organização do espaço da sala de atividades.

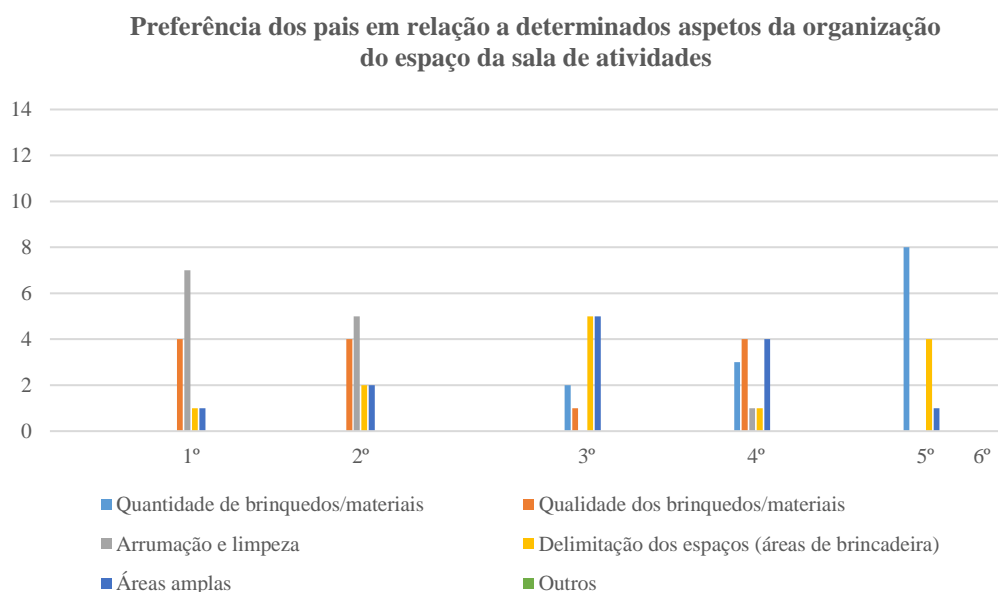


Figura 2. Gráfico sobre a preferência dos pais em relação a determinados aspetos da organização do espaço da sala de atividades. Fonte própria (2017).

Como se pode observar no gráfico da Figura 2, cerca de metade dos pais consideram o aspeto arrumação e limpeza a sua principal preocupação, sendo a qualidade dos brinquedos/materiais o segundo aspeto mais apontado. Já a quantidade de brinquedos/materiais e a delimitação dos espaços (áreas de brincadeira) foram os aspetos menos valorizados pelos inquiridos, tendo sido assinalados em 5º lugar por oito e quatro

indivíduos respectivamente. Das 15 respostas, duas não foram consideradas válidas, visto que a primeira preferência foi assinalada em mais do que um aspeto.

Com a elaboração deste inquérito por questionário, foi possível reunir dados para responder às questões emergentes e obter conclusões pertinentes sobre o tema. De um modo geral, os pais reconhecem a importância da organização do espaço da sala por áreas, considerando que são suficientes e que permitem que a criança as explore livremente, promovendo a capacidade de escolha e estimulando o seu desenvolvimento global e social. Ao analisar as respostas da última questão é possível observar o equilíbrio entre a importância da dimensão espaço e materiais para os pais, tendo estes valorizado a arrumação e limpeza, preterindo aspetos como a delimitação do espaço e ainda preferindo a qualidade à quantidade dos materiais na sala de atividades.

Em síntese, nesta investigação qualitativa, após a análise indutiva e intuitiva (Bogdan & Biklen, 1994) do conteúdo em estudo, é possível concluir que ambos os intervenientes, grupo de crianças, EE da sala e pais, contribuíram ativamente para que pudesse “compreender o processo mediante o qual constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70).

Das questões enquadradoras do estudo - *Espaços de brincar: as escolhas das crianças* - importa salientar que cada momento de recolha de dados permitiu “ver” o espaço da sala de diferentes perspetivas, observando a sua *estrutura flexível e mutável*, como *veículo de oportunidades e de experiências*. Seja pela forma como está organizado, por áreas de trabalho ou como responde às necessidades, interesses e evoluções emergentes do grupo de crianças. Pude, igualmente, verificar que estas são envolvidas e participam ativamente na organização do espaço, explorando-o em toda a sua amplitude, apropriando-se de cada canto e estendendo a brincadeira derrubando as barreiras impostas pela estrutura da sala. As entrevistas e estratégias subjacentes permitiram gerar mudanças e motivar o grupo de crianças e EE, numa parceria constante de observação-ação-reflexão, a *olhar* para o espaço da sala, a apreciá-lo pelas suas características, a contornar as suas limitações e a reorganizá-lo, potenciando diferentes tipos de escolhas (Lino, 2014), aprendizagens e interações. Os pais, tendo os filhos como reflexo do processo vivido valorizam e reforçam a importância deste olhar, da escuta ativa e das potencialidades do espaço da sala, salientando os estímulos e as capacidades que promove (Bertolini, 2013).

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

A identidade profissional, de um/a educador/a de infância, é estruturada num processo de construção social, que liga uma história de vida ao grupo profissional a que pertence, às crianças, às famílias e aos contextos onde se desenvolve a ação educativa (Sarmiento, 2009). O meu processo envolveu, inicialmente, outras escolhas e outros caminhos, não muito longe da área da educação, contudo, ainda a tempo, embarquei numa viagem com destino e objetivos traçados - *ser educadora de infância*.

Por meio de descobertas, obstáculos, aprendizagens, medos, partilhas e alegrias, o percurso académico foi muito gratificante e enriquecedor, permitindo-me crescer, articulando o *eu* pessoal com o *eu* profissional (APEI, 2011). Foi possível, apesar de exigente, acompanhar o processo formativo com a prática profissional, contactando com diferentes contextos educativos, formais e não formais, e de várias valências. Ao conciliar os dois percursos fui-me definindo, em constante reflexão e questionamento, como *cuidadora* e *educadora*. Estes “dois conceitos intimamente ligados” (Lopes da Silva et al., 2016), dada a vulnerabilidade da criança e a centralidade em relação ao adulto a nível emocional, social e físico (*idem*, 2009), exigem a satisfação dos aspetos afetivos e emocionais, estando dependente o seu desenvolvimento e equilíbrio (Sarmiento, 2009). A dimensão humana e ética, a existir na ação de cuidar e educar, tanto de forma intrínseca como assimilada, deve ser estruturante e guiar o/a educador/a no desenvolvimento e transmissão de valores como a tolerância, o respeito pelo outro, a solidariedade e a cooperação, pressupondo uma ética de cuidado e relacional e um novo sentido de dedicação, autonomia e responsabilidade individual e do coletivo (Estrela, 2010).

O/a educador/a deve considerar em todo o seu trabalho educativo a importância da relação pedagógica na vida das crianças, assim como das famílias. De acordo com Portugal (2008), o/a educador/a deve fornecer cuidados e conexões consistentes, estimulantes, atendendo à diversidade pessoal, social e cultural de cada um, permitindo assim “educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um” (Alarcão, 2008, p.213).

Em ambos os contextos de PPS (creche e JI), em que tive oportunidade de intervir, reconstruindo os saberes profissionais (*idem*, 2009), mantive a preocupação sistemática

de refletir, produzir conhecimento e difundi-lo para que pudesse ser partilhado entre os diferentes agentes educativos (Sarmiento, 2009). Em creche, com a principal missão de cuidar e educar, centrei-me na afetividade como ponto-chave para estabelecer laços significativos com cada criança, individualizando a intervenção. Tendo em conta esta missão, desenvolvi as planificações para a ação, relacionando os interesses e as necessidades das crianças e apoiando-me numa observação direta constante.

Ao fazer um balanço das aprendizagens e das partilhas que proporcionei, ao grupo e EE, concordo com a EC de creche quando refere que tive um crescimento pessoal visível, ao nível da gestão do grande grupo, e que, de uma forma responsiva, trouxe benefícios no apoio dado no momento de brincar e explorar, havendo uma maior atenção individual a cada criança. Em JI, foram constantes os momentos de *escuta ativa* (Lino, 2013) e de negociação, dando oportunidade às crianças de expressarem as suas emoções, as suas descobertas e as suas escolhas, apresentando, sempre que necessário, alternativas para a resolução do conflito e estimulando a capacidade individual de o fazerem sem a ajuda do adulto (Katz & McClellan, 2006). Em ambas as PPS, I e II, a apreciação geral traduz-se numa cooperação, partilha e interação contínua e constante em que não só, eu como educadora-estagiária aprendi com as EE e com os grupos, mas em que o inverso também se verificou.

Em conclusão, se ontem fui aluna, hoje sou educadora-estagiária e amanhã serei EI significa que existiu uma *teia de interações, experiências e aprendizagens* que, motivando, ensinando e inspirando, construíram a minha identidade profissional, de forma inter e intra pessoal (Sarmiento, 2009). É numa atuação flexível e responsiva, valorizando as necessidades emocionais, os interesses e as diferenças individuais das crianças, e construindo uma relação positiva, consistente e verdadeira, de compreensão e respeito pelo outro (grupo, equipa e famílias), que projeto a prática educativa. Sem nunca deixar de desenvolver uma reflexão crítica e avaliativa, de questionamento continuado, inovando, de forma proativa, na resolução de desafios e dificuldades (Portugal, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório expressa o final de um percurso, iniciado na Licenciatura em Educação Básica e concluído no Mestrado em Educação Pré-escolar. Em ambas as etapas, para além dos conhecimentos adquiridos, sucederam-se aprendizagens e experiências de intervenção, em diferentes tipos de contexto socioeducativo formal, público e privado, permanecendo a curiosidade e vontade de atuar num contexto não formal como o serviço educativo de um museu ou biblioteca. Ao longo da PPS II foram vários os momentos em que, por diversas razões, “voltei” às intervenções anteriores, lembrando experiências, reações e estratégias para resolver determinada situação, adequando-as sempre ao contexto e ao grupo de crianças em questão.

A elaboração deste trabalho foi sustentada por uma observação direta participante, tendo recolhido, diferentes tipos de registos, posteriormente organizados no portefólio da PPS II (cf. Anexo A), para apresentar uma caracterização refletida e situada do contexto socioeducativo da instituição, focando o meio ambiente, a EE, o grupo e respetivas famílias, onde e com quem intervim. A partir desta caracterização, foi possível delinear intenções para a ação, viabilizadas através das estratégias, atividades e propostas planificadas (cf. a Tabela F1 do portefólio de JI, p.134) e desenvolvidas de forma a ligar todos os intervenientes. Este objetivo da intervenção, que prevê que consigamos enquadrar as nossas intenções, estabelecendo um - como fazer, para quê e, a posteriori, qual o resultado - revê-se num processo contínuo de ação, avaliação e reflexão. O que, apesar de complexo e exigente, se torna desafiante e enriquecedor, contribuindo para uma prática adequada e pertinente.

A implementação de uma abordagem investigativa, iniciada na PPS I e prosseguida na PPS II, verificou-se gratificante, contudo demasiado breve para expandir todas as etapas da metodologia da investigação-ação, nomeadamente a recolha e análise de dados. Algumas estratégias observadas, como o *mapa de atividades*, requeriam mais tempo de estudo para que os resultados em cada fase de utilização (adaptação, exploração e apropriação), ao nível das escolhas, fossem mais conclusivos. No entanto, é de salientar que as capacidades de investigação, questionamento, recolha e análise de dados, foram, ao longo do processo, largamente ampliadas, traduzindo-se numa atitude mais reflexiva e avaliativa da ação educativa.

O estudo em si, permitiu concluir que ao ser possível participar na organização do espaço e dos materiais, facilitando e promovendo “. . . experiências de partilha de poder e criando as condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si” (Formosinho, 2006, p.63), senti a sala como um projeto em construção, mutável e flexível, pronto a crescer. Ainda, que os espaços de brincar seja pela forma como estão organizados, ou por responder às necessidades e interesses do grupo, observam-se como uma *estrutura de oportunidades* (Zabalza, 1998), promovendo diversas explorações e apropriações. Apesar dos diferentes tipos de escolha observados no momento do brincar, é de salientar que a própria ação lúdica contém, em si, intenções e preferências, que lhe são inerentes e que não foram aqui abordadas. Assim, como o papel do adulto como mediador e promotor do brincar que, não sendo exclusivo das crianças, é uma das atividades sociais mais significativas (Sarmiento, 2004).

Em suma, gostaria de contemplar este percurso, agora terminado, observando cada etapa no que teve de mais gratificante e que levo comigo para a prática educativa. São as memórias e as experiências que nos definem e que nos ajudam a construir uma identidade pessoal e profissional com valor. Todos os trabalhos, avaliações, partilhas, reflexões e intervenções, em creche e em JI, ajudaram-me a crescer, tanto a nível pessoal como profissional, a reconhecer a criança como competente e agente da sua própria aprendizagem, a valorizar a participação das famílias, o trabalho de equipa e a compreender o papel do educador no processo de melhoria das práticas em educação de infância (Portugal, 2017).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12* (pp. 198-231). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano. (N. Fernandes & C. Tomás, Trad.). *Da Investigação às práticas*, 6(1), 7 – 30.
- Barra, M. (2014). Brincar na Latitude Zero. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 131-154). Maringá: EDUEM.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educação, Educação Infantil*, 72, 85-104.
- Bertolini, C. (2013). A prática educativa na perspectiva dos educadores: Comentários e sugestões para uma didáctica da criatividade. In CREANET. *Promovendo contextos criativos: Práticas educacionais criativas em instituições europeias de educação pré-escolar*. (pp.60-71). Santiago do Cacém: CREANET.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.C. & Souza, N.A. (set-dez. 2014). Portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem: a educação infantil sob foco. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 79-99.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância de creche. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 93-106). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (1), 1-10.
- Estrela, T. (2010). *Profissão de docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *relações sociais entre crianças no jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, A. M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. O. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Góes, M. C. R. (2000, jul.). Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, pp. 116-131.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. O. Formosinho (Org.), *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Katz, L. (2008). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 37-58). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância. *Revista online Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Marchão, A. J. & G; Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64, 27- 41.
- Marques, A. M, Vilar, D. & Forreta, F. (2002). *Educação no 1.º Ciclo: Um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Nobre, M.I.R.S. & Gagliardo, H. G. R. G. (2001). Intervenção precoce na criança com baixa visão. *Neurociências*, 9(1), 16-19.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores*, vol 1, (pp 166-216). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Redol, A. (2008). *Uma flor chamada Maria*. Consultado em <http://tinyurl.com/y7nkvbr8>
- Rosa, M. D., & Lopes da Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim-de-infância. A organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43-63.

- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Org.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCIO@L*, 2, 46-64.
- Soares, N. F. (2006, jan/jun). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*. 6(1). pp. 25-40.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Considerações finais. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 153-158). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. Ministério da educação, Lisboa.

Outros documentos consultados

- Educadora Cooperante (EC). (2016). *Projeto Curricular de Grupo 2016/2017*. Lisboa: Monstrinho das cores.
- Conselho Pedagógico (CP). (2015). *Projeto Educativo 2015/2018*. Lisboa: Monstrinho das cores
- Direção da Instituição (DI). (2015). *Regulamento Interno 2015/2016*. Lisboa: Monstrinho das cores.

ANEXOS