



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
- O seu impacto na aprendizagem das crianças**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**RAFAELA FILIPA MIRANDA SILVA
junho de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
- O seu impacto na aprendizagem das crianças**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da professora Mary Katherine Silva

RAFAELA FILIPA MIRANDA SILVA

junho de 2014

Agradecimentos

Chegar onde cheguei deve-se, em grande parte, às pessoas que tenho a meu lado e às quais gostaria de agradecer:

... à minha mãe, todo o apoio e preocupação, conselhos e força transmitida.

... ao meu pai, por tão bem cuidar de mim e pela ajuda, principalmente nestes últimos meses.

... à minha restante família, pelo apoio e incentivo.

... ao Diogo, pelo carinho e por sempre ter acreditado em mim.

... à Jessica e à Inês, pela amizade e por me terem acompanhado ao longo desta caminhada.

... às minhas colegas de estágio, por todo o apoio prestado e por me alegrarem nos momentos mais difíceis.

... às instituições, nas quais tive oportunidade de estagiar, que tão bem nos acolheram. Um especial agradecimento às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa pelo profissionalismo transmitido.

... à Professora Mary Katherine Silva, pela orientação, sugestões e todos os esclarecimentos concedidos.

... a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha aprendizagem enquanto futura educadora de infância.

... aos meus meninos que souberam encher-me o coração de ternura e conhecimento. Um especial obrigado!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo evidenciar, de forma reflexiva e fundamentada, o trabalho realizado ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada em ambos os contextos socioeducativos – Creche e JI.

O trabalho desenvolvido em Creche decorreu numa instituição privada com utilidade pública administrativa, onde tive o prazer de trabalhar com um grupo de 18 crianças com 2 anos de idade. Na valência de Jardim de Infância tive a oportunidade de estagiar numa IPSS, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Neste sentido, é feita a caracterização do contexto socioeducativo, a partir da qual fundamento as intenções traçadas para a intervenção. Seguidamente são explicitadas essas mesmas intenções, bem como a forma como sustentaram a minha ação pedagógica.

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada surgiu a problemática mais significativa que dá nome a este relatório – A organização do espaço: o seu impacto na aprendizagem das crianças. A partir de um referencial teórico, metodológico e ético, é então explicitado aquilo que, para mim, representou uma inquietação.

Por fim, apresento as considerações finais, nas quais faço um balanço do que significou a minha prática de intervenção em ambos os contextos de Creche e JI: as aprendizagens significativas, as principais dificuldades e os aspetos positivos. É feita uma breve reflexão de como estes aspetos contribuíram, em larga medida, para o meu crescimento, enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Organização do espaço, educador de infância, aprendizagem; crianças.

Abstract

The following report has the propose to provide, in a sustained way, the work done throughout my Supervised Professional Practice in both social and educational contexts - Nursery and kindergarten.

The work took place in daycare at a private institution with administrative utilities, where I had the pleasure to work with a 18 kids group with 2 years of age. In valence of kindergarten had the chance to do an internship at a IPSS with a group of 25 children with ages between 4 and 6 years old.

In this way, it's made the characterization of the childcare context, from which it's outlined the intentions for the intervention. Below are spelled the same intentions as well as how it sustained my pedagogical action.

Throughout Supervised Professional Practice the most significant issue that gives name to this report emerged – The Organization of the Space: it's impact on the children learning. From a theoretical, methodological and ethical reference, is then explained what, for me, represented a concern.

Lastly, I present my final considerations, in which I make a synthesis that meant my practice intervention in both contexts of Day Care and Kindergarten: the significant learning, the main difficulties and the positive aspects. Is made a brief reflection on how these aspects contributed largely to my growth as a future kindergarten teacher.

Key words: Space organization, childhood teacher, learning, children.

Léxico de Siglas

JI – Jardim-de-Infância;

PPS – Prática Profissional Supervisionada;

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

Índice Geral:

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Léxico de Siglas	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros	vi
Índice de Anexos	vi
Introdução	1
Capítulo 1. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos de Creche e Jardim de Infância	3
1.Caracterização para a ação.....	3
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	3
1.2 Contexto socioeducativo	3
1.3 Equipa educativa	4
1.4 Famílias das crianças	5
1.5 Grupo de crianças	6
1.6 Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária)	7
Capítulo 2. Análise Reflexiva da Intervenção	10
1. Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica	10
1.1 Intenções para com o grupo de crianças	12
1.2 Intenções para com a Família	18
1.3 Intenções para com a Equipa Educativa	21
1.4 Intenções para o Tempo (rotina diária) e para o Espaço	22
Capítulo 3. Identificação da Problemática	27
1. A Organização do Espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças	27
1.1 O papel do educador na organização do espaço e dos materiais	30
1.1.1 As estratégias de intervenção	32
1.1.2 Roteiro metodológico e ético	33
1.2 A Organização do Ambiente Educativo em Creche	34

1.3 A Organização do Ambiente Educativo em JI	37
1.4 Influência do envolvimento das famílias na organização do espaço	41
Capítulo 4. Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	47

Índice de Quadros

Quadro 1. Intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI	11
Quadro 2. Intenções Específicas (para cada um dos contextos)	15
Quadro 3. Intenções para o Tempo (rotina diária) em ambos os contextos – Creche e Jardim de Infância	23
Quadro 4. Intenções para o Espaço em ambos os contextos	24

Índice de Figuras

Figura 1. Contacto com as aves	13
Figura 2. Contacto com os coelhos bebés	14
Figura 3. Jogo “Toca e Descobre”	16
Figura 4. A M. a partilhar as bolachas que trouxe	17
Figura 5. Fotografias e registos escritos das crianças sobre o trabalho desenvolvido – “As nossas descobertas no Mundo Animal”	19
Figura 6. Exposição dos trabalhos das profissões: “Quando for grande quero ser”....	20
Figura 7. A I. a experimentar as máscaras dos animais na área do Faz de Conta.....	25
Figura 8. A etiquetagem, através de imagens reais, dos materiais da sala	35
Figura 9. Ficheiros de Imagens construídos	36
Figura 10. Crianças a consultarem os Ficheiros de Imagens	36
Figura 11. Área do Foguetão	39
Figura 12. Áreas afixadas	39
Figura 13. Caixa de correio decorada pelas crianças	41

Índice de Anexos

Anexo I. Plantas

Planta 1. Sala de Atividades de Creche

Planta 2. Sala de Atividades de JI

Anexo II. Quadros

Quadro 1. Caracterização das famílias de Creche

Quadro 2. Idades das Famílias em Creche

Quadro 3. Caracterização das famílias de JI

Quadro 4. Idades das Famílias de JI

Quadro 5. Caracterização das Crianças de Creche

Quadro 6. Caracterização das crianças de JI

Quadro 7. Rotina Diária da Sala de Creche

Quadro 8. Rotina Diária da Sala de JI

Quadro 9. Organização da Sala de Creche por Áreas de Interesse

Quadro 10. Organização da sala de JI por Áreas de Interesse

Anexo III. Figuras

Figura 1. Organograma da Instituição de Creche

Figura 2. Organograma da Instituição de JI

Anexo IV. Portefólios

Portefólio de Creche

Portefólio de Jardim de Infância

Introdução

Este relatório tem como objetivo dar a conhecer, de forma fundamentada e reflexiva, a minha Prática Profissional Supervisionada em dois contextos socioeducativos distintos – Creche e Jardim de Infância.

O trabalho desenvolvido em Creche decorreu numa instituição privada com utilidade pública administrativa, onde tive o prazer de trabalhar com um grupo de 18 crianças com 2 anos de idade. Na valência de Jardim de Infância tive a oportunidade de estagiar numa IPSS, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Momentos antes de entrar em ambas as instituições, os meus receios e inquietações eram muitos: em contexto de Creche, por nunca ter contactado com um grupo de crianças tão pequenas; e na valência de JI, por nunca ter gerido um grupo com tantas crianças. E agora? Como vou conseguir gerir o grupo? Que atividades irei planear para os diferentes contextos? Como proporcionar um ambiente de aprendizagem? Posso afirmar que as semanas de observação, que antecederam a prática, tornaram-se cruciais para poder conhecer melhor cada contexto: o grupo de crianças, a equipa educativa, as famílias, bem como o ambiente educativo.

Este relatório está organizado por **quatro capítulos**, para uma melhor compreensão dos aspetos que vão sendo abordados ao longo do mesmo. No **Capítulo 1 - Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos de Creche e JI**, no qual se apresenta a caracterização para a ação pedagógica, é feita uma análise reflexiva de cada um dos contextos, caracterizando-os quanto: ao meio onde estão inseridas as instituições, aos contextos socioeducativos, às equipas educativas, às famílias das crianças, ao grupo de crianças e, por último, às intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária).

No **Capítulo 2 - Análise Reflexiva da Intervenção** identifico e fundamento as minhas intenções para a ação pedagógica, apresentando as intenções transversais aos dois contextos. Posteriormente são explicitadas as minhas intenções específicas para cada grupo de crianças, para as famílias, para a equipa educativa e, por último, para o

tempo (rotina diária) e para o espaço.

No **Capítulo 3 - Identificação da Problemática** explicitarei, através de um referencial teórico, a problemática que deu nome a este relatório final: A organização do espaço – o seu impacto nas aprendizagens das crianças. Este capítulo está subdividido em quatro subcapítulos: *o papel do educador na organização do espaço e dos materiais* (e neste subcapítulo apresento as minhas estratégias de intervenção, bem como o roteiro metodológico e ético); *a organização do ambiente educativo em Creche*; *a organização do ambiente educativo em JI* e, por último, *a influência do envolvimento das famílias na organização do espaço*.

No subcapítulo *O papel do educador na organização do espaço e dos materiais*, ainda a partir de um referencial teórico, destaco a importância do adulto na organização do espaço-sala, explicitando o conceito de *flexibilidade* e outros aspetos que deverão ser levados em conta pelo educador na hora de organizar o espaço e selecionar os materiais.

No sub subcapítulo *Estratégias de intervenção*, apresento as estratégias que planeei, de modo a poder colocar em prática a minha problemática.

No sub subcapítulo *Roteiro metodológico e ético* refiro as opções metodológicas que nortearam a minha problemática e destaco os princípios éticos, segundo a APEI.

No subcapítulo *A organização do ambiente educativo em Creche* menciono o plano de ação concebido naquele contexto, tendo em conta as estratégias delineadas.

No subcapítulo *A organização do ambiente educativo em JI* menciono o plano de ação concebido em contexto de JI, tendo em conta as estratégias delineadas.

Por último, o subcapítulo *A influência do envolvimento das famílias na organização do espaço* reflete a forma como o envolvimento das famílias influenciou a minha problemática.

No último capítulo apresento as **Considerações Finais**, nas quais faço um balanço do que, para mim, significou a minha prática de intervenção em ambos os contextos de Creche e JI.

No decorrer deste relatório serão tidos em conta os princípios éticos que nortearam a minha prática pedagógica. Assim, todos os registos fotográficos estão rasurados, de modo a não identificar nenhuma criança. Serão utilizadas siglas, ao invés do nome das crianças e não serão identificadas as instituições nas quais realizei a PPS, respeitando as suas normas e regulamentos.

Capítulo 1. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos de Creche e Jardim de Infância

Ferreira (2004) assume que “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem (...)” (p.65), torna-se fulcral compreender o *antes*, isto é, compreender o funcionamento de ambos os contextos - Creche e JI -, onde foram realizadas a PPS. Deste modo, é importante ter em conta o meio onde estão inseridas as instituições, as famílias das crianças, as equipas e os próprios ambientes educativos nos quais a criança se insere. Só através de uma observação e caracterização reflexiva destes sistemas, o educador poderá conhecer a realidade na qual irá trabalhar, adequando as suas práticas, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

Ambas as instituições estão situadas no concelho de Lisboa. O estágio de intervenção – em **Creche** - realizou-se numa instituição privada com utilidade pública administrativa, que se destina a crianças entre os 5 meses e os 6 anos de idade. Situa-se numa zona movimentada, rodeada por pequenos comércios e Centros de Saúde. É uma zona bastante acessível em termos de transportes.

A instituição onde decorreu o estágio de **Jl** está localizada numa zona muito movimentada, rodeada por escolas, grandes superfícies culturais, museus, jardins, sendo também uma zona de fácil acesso a transportes públicos. Deste modo, é possível proporcionarem-se alguns passeios e visitas ao longo do ano letivo.

1.2 Contexto socioeducativo

A instituição, na qual foi realizada a intervenção em contexto de **Creche**, foi inaugurada há 17 anos, dando respostas diversificadas ao nível da infância e

adultos/idosos. No que diz respeito à área da Infância, a mesma está dividida em Creche Familiar, Creche e JI, tendo capacidade para 93 crianças (- ver **Figura 1, Anexo III**). Os espaços comuns utilizados por toda a comunidade educativa são: o refeitório, a sala polivalente, o recreio e a sala de reuniões, utilizada por toda a equipa educativa. A instituição não segue nenhum modelo específico (cada educadora segue o seu próprio modelo, privilegiando a metodologia da Aprendizagem pela Ação, inspirada no Modelo Curricular High-Scope), no entanto a sua *missão* é a de “promover a melhoria da qualidade de vida da população, nas dimensões social, cultural e económica” (Projeto de Estabelecimento 11/13).

Quanto à instituição de **JJ**, a mesma foi inaugurada em 1976, sendo da responsabilidade de uma Congregação religiosa. Atualmente a instituição é uma IPSS, a qual abrange duas valências – Creche e JI – e destina-se a crianças entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Tem capacidade para acolher 57 crianças na valência de Creche, constituída por 4 salas, e 116 crianças na valência de JI, constituída por 7 salas (- ver **Figura 2, Anexo III**). No que diz respeito às metodologias utilizadas, a instituição não segue nenhum modelo pedagógico em específico, mas orienta-se pelos seguintes modelos: Metodologia do Trabalho de Projeto, Reggio Emilia e High Scope. Por ser uma instituição de carácter religioso, privilegia a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço (Regulamento Interno da instituição, 2012)

1.3 Equipa educativa

Na sala onde realizei a minha PPS em **Creche**, a equipa educativa é constituída por uma Educadora de Infância e duas Auxiliares de Ação Educativa.¹ Sendo que a instituição valoriza o respeito e o espírito de equipa entre os seus colaboradores, no tempo em que estive presente neste estabelecimento, constatei que, de facto, o clima de interações entre toda a equipa educativa é muito positivo. A educadora e as duas auxiliares de ação educativa trabalham, todos os dias, em parceria. Mantêm um diálogo aberto entre todas, partilham informações sobre as crianças e planificam o seu trabalho nas chamadas “Reuniões de Sala”, a que pude assistir.

Na sala onde realizei a PPS em contexto de **JJ**, a equipa educativa é composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. Sendo que “o

¹ Para informações mais detalhadas, sobre a equipa educativa, consultar o Portefólio de Creche

trabalho em equipa é um processo interativo (...) que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), observei que ambas trabalham em parceria, partilhando informações sobre as crianças e partilhando tarefas entre si.

A instituição de JI é composta por doze Educadoras de Infância e dezassete Auxiliares de Ação Educativa. O estabelecimento conta também com uma psicóloga, doze funcionárias em Serviços de Apoio, uma professora de Dança Criativa, um professor de Expressão Musical, uma professora de Coro e um professor de Inglês. Estes professores dão a sua aula uma vez por semana a cada sala de JI. Pelo que pude constatar o trabalho de equipa entre os docentes é visível, uma vez que os mesmos reúnem-se frequentemente, planeando em conjunto. Assim, “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131).

1.4 Família das crianças

Relativamente às famílias do contexto de **Creche**, verifica-se que existem 3 tipologias do agregado familiar: Família Nuclear, Família Alargada e Família Monoparental (- ver **Quadro 1, Anexo II**). Não existe um tipo de família que se destaque mais que outro, uma vez que existem 5 famílias monoparentais – apenas uma monoparental masculina -, 6 famílias nucleares e 7 famílias alargadas, nas quais as crianças vivem com pais, avós bisavós e/ou tios.

A maioria das famílias encontra-se num nível socioeconómico médio/baixo e as idades das mesmas são, na grande maioria, compreendidas entre os 20-40 anos (- ver **Quadro 2, Anexo II**). Estas famílias são muito participativas e interessadas, colaborando no que for necessário para o desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças. No decorrer da minha prática de intervenção, este aspeto foi visível, uma vez que os pais mostraram-se recetivos para o que fosse preciso ².

No que diz respeito às famílias do contexto de **Jl**, as mesmas encontram-se num nível socioeconómico médio baixo a alto. No que respeita às habilitações escolares dos pais das crianças, na sua maioria, variam entre a escolaridade obrigatória e estudos superiores (ver **Quadro 3, Anexo II**). Quanto às idades das famílias, verifica-se que as

mesmas, de um modo geral, têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos (ver Quadro 4, Anexo II)

Pelo que pude observar ao longo da minha PPS, as famílias são muito participativas e demonstram interesse nos projetos e/ou atividades propostas pela equipa educativa de sala. Algumas famílias também revelam vontade e gosto por partilhar momentos importantes para as mesmas.³

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento de cada criança, pelo menos três vezes por ano a educadora informa, oralmente e por escrito, a avaliação do desenvolvimento de cada criança que tem, como objetivo, “(...) permitir um melhor conhecimento das crianças e uma planificação curricular mais adequada às mesmas” (Projeto Curricular de sala, 2013/2014, p. 21)

1.5 Grupo de crianças

O grupo com o qual pude intervir em contexto de **Creche** é constituído por 18 crianças, sendo 10 do género masculino e 8 do género feminino. Deste grupo, apenas uma criança não completa os 3 anos em janeiro de 2014 (- ver **Quadro 5, Anexo II**). De uma maneira geral o grupo já tinha frequentado a Creche, exceto três crianças: duas estavam ao cuidado de uma Ama, através da Creche Familiar do estabelecimento; outra das crianças estava ao cuidado da avó materna. Nesta mesma sala de atividades existem duas crianças que apresentam alguns atrasos no desenvolvimento da linguagem, estando a usufruir, todas as quintas-feiras de manhã, de terapia de intervenção precoce.

O grupo com o qual intervim apresenta inúmeras potencialidades. De uma maneira geral as crianças evidenciam uma boa coordenação motora; são crianças que parecem gostar bastante de tudo o que esteja relacionado com a expressão plástica: pintar, modelar, rasgar, colar. Mostram muito entusiasmo em ouvir canções e em brincar com os seus pares. São também muito autónomas: vão sozinhas à casa de banho, comem com talheres sozinhas, algumas já se vestem e calçam/descalçam os sapatos autonomamente.

Em relação às fragilidades do grupo de crianças, de um modo geral, revelam

² “No decorrer do meu pedido – para trazerem as frutas -, os pais foram muito participativos e acabámos por ter uma grande cesta cheia de diferentes frutos” (Noa de Campo, 28 de fevereiro de 2014).

³ “A M.C., que tem aulas de violoncelo, deu-nos a conhecer alguns acordes produzidos pelo mesmo. Ao seu lado, tinha a sua mãe, que veio até à nossa sala ler uma história inventada por ela e pela M.C. À medida que a mãe ia contando a história, a M.C. ia fazendo os sons produzidos.” (Nota de

alguma dificuldade em partilhar e arrumar os materiais da sala, revelam também alguma falta de concentração em atividades de grande grupo, e algumas delas, no que diz respeito ao facto de brincarem sozinhas, sentem alguma necessidade de serem estimuladas nas diferentes áreas de interesse. São crianças que necessitam, sobretudo, de um grande desenvolvimento em termos de linguagem – todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto existem algumas famílias provenientes da Moldávia, Brasil e Guiné. Assim, “(...) a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem. (...) as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.” (OCEPE, 1997, p. 66).

O grupo com o qual pude intervir em **J1** é constituído por 25 crianças, sendo 10 do género feminino e 15 do género masculino. Tratando-se de um grupo heterogéneo, em termos de idade, as idades das mesmas são compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Em janeiro (2014) apenas duas crianças completaram os 6 anos (- **ver Quadro 6, Anexo II**). Todas as crianças já tinham frequentado a instituição no ano letivo passado, exceto uma criança que frequentou outro estabelecimento de ensino, integrando este grupo pela primeira vez.

Em relação às características do grupo de crianças, as mesmas demonstram muito entusiasmo em cantar e aprender novas canções, bem como em ouvir histórias. É um grupo muito autónomo, sendo que todas as semanas existem os “Responsáveis”, encarregues por diferentes tarefas (pôr a mesa, arrumar os chapéus...). De um modo geral conseguem expressar as suas ideias facilmente e de forma coerente. Podemos afirmar que se trata de um grupo com “(...) várias crianças que mostram alguma dificuldade em gerir conflitos de forma assertiva. Alguns elementos tentam testar os limites impostos pelos adultos.” (Projeto Curricular de Sala, 2013/2014). No entanto, o grupo é muito motivado para a aprendizagem. São crianças ávidas de conhecimento e extremamente curiosas pelo mundo que as rodeia.

Neste mesmo ano letivo as crianças mais novas (4 anos) ainda dormem a sesta depois do almoço, bem como algumas crianças mais velhas que revelem necessidade em descansar.

1.6 Análise reflexiva das intenções educativas para os espaços físicos, salas de atividades e tempos (rotina diária)

Para que as crianças cresçam num ambiente harmonioso e que lhes proporcione experiências gratificantes e enriquecedoras a nível do seu próprio desenvolvimento, é fundamental que todo o espaço seja agradável à criança. A Sala de **Creche** é uma sala ampla e alegre. As paredes estão pintadas de cores vivas e possui uma ótima iluminação natural (- **ver Planta 1, Anexo I**). O espaço da mesma está organizado por áreas de interesse bem definidas e em cada área os materiais estão ao alcance das crianças e identificados por fotografias, de modo a facilitar a arrumação, escolha e exploração das crianças. Sendo que a Educadora Cooperante privilegia a metodologia da Aprendizagem pela Ação, inspirada no Modelo Curricular High-Scope, as suas intenções educativas prendem-se com a promoção da autonomia das crianças, pois “num ambiente de aprendizagem pela ação (...) as crianças são ativas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças (...)”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

No que diz respeito à rotina diária (- **ver Quadro 7, Anexo II**), a mesma estava bem definida na sala na qual estagiei, proporcionando “(...) um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225). Deste modo, as crianças sentiam-se seguras e sabiam o que podiam esperar ao longo do dia, tendo o adulto um papel responsável em estimular um ambiente de conforto e de segurança.

Na sala de **JI** na qual estagiei, as crianças têm a possibilidade de desenvolver ao máximo as suas competências sociais, afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas, uma das intenções da Educadora Cooperante. A sala possui bastante luminosidade natural, tendo uma pequena sala anexa onde as crianças mais novas dormem a sesta e, onde durante o dia, onde se situa a área da Biblioteca (- **ver Planta 2, Anexo I**). Tem também a vantagem de ter ligação ao laboratório da instituição, que possibilita a concretização de atividades ligadas à Ciência Experimental.

A sala está organizada por áreas⁴, de acordo com os interesses das crianças.

⁴ Áreas de Interesse: Faz-de-Conta; Pintura; Água/Areia; Recorte/Colagem; Desenho; Modelagem; Escrita; Computador; Ciências; Biblioteca; Jogos de chão; Jogos de mesa; Desafio e, por último, a área da Matemática.

Cada área proporciona diversas aprendizagens e está preparada para estimular várias áreas de desenvolvimento. As paredes da sala também são espaços utilizados para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças e apresentam alguns instrumentos organizadores da rotina diária, como o mapa dos aniversários, o mapa de presenças, o quadro das tarefas e os trabalhos da semana ⁵. Todos os materiais da sala estão à disposição das crianças, sem a necessidade de interferência do adulto. Ao longo da minha PPS, observei que o grupo de crianças possuía uma relação afetiva com os espaços da sala, isto é, mostrava-se claramente parte integrante de tais espaços e responsável pela sua organização.

No que toca às rotinas, estas estão bem estruturadas ao longo do dia e as crianças têm a noção do tempo, isto é, sabem que, por exemplo, a meio da manhã os responsáveis da fruta terão que se deslocar ao refeitório; ou que depois do recreio segue-se um momento de higiene (- ver **Quadro 8, Anexo II**). Estas mesmas rotinas vão ao encontro das tarefas que cada criança está responsável, isto é, uma criança que fique responsável por pôr a mesa, sabe que a dada hora terá que descer para o refeitório, ir lavar as mãos e vestir o avental.

No capítulo seguinte serão identificadas as intenções que delinee para a ação pedagógica em ambos os contextos socioeducativos, tendo em conta as observações e caracterizações efetuadas.

⁵ “Todas as semanas, as crianças mais velhas (5 e 6 anos) terão que fazer 4 trabalhos: pintura, desenho, recorte e escrita. Já as mais novas (4 anos) terão que fazer pelo menos 2 destes. Isto permite que a educadora consiga “controlar” os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana, para que as mesmas não estejam sempre a fazer os mesmos ou irem sempre para a mesma área.” (Nota de Campo, 17 de fevereiro de 2014)

Capítulo 2. Análise Reflexiva da Intervenção

No decorrer da caracterização dos contextos socioeducativos, apresentada no capítulo 1, farei agora uma reflexão crítica do trabalho que desenvolvi em contexto de Creche e de JI. Irei referir, através de um referencial teórico, todas as intenções delineadas para a ação pedagógica, tendo em conta os grupos de crianças, as famílias e as equipas educativas. Por fim, explicitarei também as minhas intenções para o Tempo (rotina diária) e para o Espaço.

1. Identificação e Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Enquanto futura educadora de infância, considero fundamental que todas as nossas atitudes e ações sejam refletidas, de modo a poder proporcionar momentos significativos em prol das crianças. Deste modo, o adulto deverá ser um “apoiente do desenvolvimento”, sendo que “ (...) o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

É importante reconhecer o papel da criança na Educação Pré-Escolar como um ser ativo na sociedade, capaz de aprender e de desenvolver as suas capacidades “ (...) de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima (...) ” (Brickman & Taylor, 1996, p. 18). O facto de “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (OCEPE, 1997, p. 19). Deste modo, procurei que a minha intervenção em ambos os contextos, - de Creche e de JI -, fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, no sentido de fomentar a sua participação ativa.

Segundo Ferreira (2010, p. 157), “creditar as crianças como atores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento (...) é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação (...)”. Assim, considero fulcral proporcionar uma **educação de qualidade** às crianças, de maneira a que possa promover aprendizagens significativas, tendo em conta as potencialidades e fragilidades que o grupo apresenta. Este é o princípio que está na base das minhas intenções para a

ação pedagógica, intenções essas que explicitarei mais adiante. Importa, antes de mais, ter em conta o possível impacto das nossas intenções, sendo que:

“A intencionalidade do educador tem subjacente a necessidade de organizar as ações em torno da educação de todos os alunos (...) as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino que o educador faz com os seus alunos e as aprendizagens que lhes pretende proporcionar”. (Rosa & Silva, 2010, p. 50)

Segundo as OCEPE (1997, p. 25), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...)”, o que pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Considero estas etapas fundamentais para uma melhor reflexão e questionamento da prática profissional, enquanto futura educadora de infância, pois “(...) um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, afetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581).

A partir das observações efetuadas em ambos os contextos socioeducativos e das respetivas caracterizações reflexivas (capítulo 1), pude, assim, definir algumas intenções que considero serem transversais e comuns aos dois contextos. Sinto que essa mesma observação permitiu-me recolher informações sobre ambos os grupos de crianças e o seu contexto familiar, de modo a “adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25). Deste modo, as intenções que apresento no Quadro 1 dizem respeito ao grupo de crianças, às famílias e às equipas educativas de ambos os contextos socioeducativos (- Creche e JI).

Quadro 1: Intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI

Intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI
Para com o grupo de crianças: <ul style="list-style-type: none">- Fomentar e valorizar a participação das crianças;- Promover aprendizagens pela descoberta, procurando despertar a curiosidade de cada criança;- Estabelecer relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança.
Para com as Famílias: <ul style="list-style-type: none">- Dar a conhecer às famílias o que está a ser realizado no espaço educativo;

- Envolver as famílias, valorizando as suas formas de participação, de modo a que possam ir acompanhando o trabalho desenvolvido no ambiente educativo.

Para com a Equipa Educativa:

- Planificar e cooperar com a equipa educativa, a fim de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

Fonte: Elaborado por mim.

No decorrer da minha PPS apercebi-me da importância de um bom planeamento para a concretização das atividades propostas, dos meus objetivos definidos e intenções. Planear torna-se crucial na prática de um educador de infância e “(...) implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (OCEPE, 1997, p. 26).

Irei, de seguida, explicitar cada uma das intenções que mencionei no Quadro 1., começando pelo grupo de crianças.

1.1 Intenções para com o grupo de crianças

Para com o grupo de crianças, considereirei algumas intenções transversais aos dois contextos – Creche e JI (Quadro 1), tendo em atenção que

(...) uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador que (...) canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha (...). (Portugal, 2009, p. 13)

Neste sentido, considero importante **fomentar e valorizar a participação das crianças** no processo educativo, pois “existem alturas em que as crianças necessitam do reconhecimento e apoio imediato dos adultos relativamente aos seus sentimentos e esforços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 313). Esta mesma participação foi fomentada a partir das atividades que fui propondo em pequeno e grande grupo, tentando sempre valorizá-las, por exemplo, através da exposição dos trabalhos efetuados fora da sala de atividades. Na valência de **Creche**, uma das estratégias utilizadas passou por verbalizar alguns reforços positivos, como “Boa! Tu consegues!” ou “Eu sei que tu és capaz!”.

Em contexto de **JI**, as “Reuniões da Manhã” foram de extrema importância, pois

nestes momentos as crianças tinham a oportunidade de expressar ao grande grupo as suas experiências, bem como partilhar algo trazido de casa. Em momentos como estes tentei sempre valorizar a participação ativa de cada criança, por exemplo, ao pedir “Palmas para o F. que nos trouxe um livro muito interessante!”. Fomentei também a participação das crianças, proporcionando-lhes momentos de escolha e decisões em determinadas atividades (por exemplo, na escolha do tópico do Projeto foi feita uma votação, por parte das crianças, para decidir o mesmo).

Outra das minhas intenções prendeu-se com a **promoção de aprendizagens pela descoberta**, procurando despertar a curiosidade de cada criança. Em contexto de **Creche** esta mesma intenção foi posta em prática no decorrer do trabalho efetuado sobre o tema dos animais, no qual fomos descobrindo algumas características dos mesmos através de livros, histórias e dramatizações que realizei com a equipa educativa. Tratando-se de um tema muito abrangente, optei por trabalhar com as crianças alguns subtemas, sendo eles os animais voadores, animais marinhos, animais selvagens e animais da quinta. Assim, planeei, juntamente com a educadora cooperante, criar o efeito surpresa no grupo, ao trazer para a sala de atividades algumas aves: um papagaio, três ring necks (ou também chamados rabos de junco) e um canário, de modo a introduzir o subtema dos animais voadores.

Figura 1. Contacto com as aves



Fonte: Registo fotográfico próprio

Na semana em que trabalhámos os animais da quinta, optámos por trazer coelhos bebés para a sala de atividades (- ver **Figura 2**), de modo a que as crianças tomassem contacto com estes mesmos animais. Neste sentido, algumas das aprendizagens das crianças foram sendo feitas através da observação e contacto com os animais, até

porque “os educadores não devem sobrecarregar as crianças muito novas com uma torrente de palavras ou grandes explicações (...) mas precisam de apreciar as ações e os interesses das crianças (...)” (Post & Hohmann, 2003).

Figura 2. Contacto com os coelhos bebés



Fonte: Registo fotográfico próprio

Em contexto de **J1**, as aprendizagens pela descoberta foram sendo desenvolvidas, sobretudo, no decorrer do Trabalho de Projeto que realizei com as crianças sobre o Sistema Solar. Tentei que as respostas às questões colocadas pelo grande grupo, em relação ao tema do Projeto, não fossem dadas repentinamente, mas sim através de um caminho para a descoberta que promova a curiosidade das crianças. Segundo as OCEPE (1997), “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento (...)” (p. 79).

Por fim, e como última intenção, considerei importante, ao longo da minha PPS, **estabelecer relações baseadas no afeto, no carinho e na segurança**, de modo a que as crianças se sentissem apoiadas e seguras. Tanto em Creche como em J1, todas as manhãs procurei receber cada criança, cumprimentá-la com um beijo e questioná-la se se encontrava bem. Muitas das vezes, nestes momentos, mais concretamente no **J1**, as crianças contavam-me o que tinham feito em casa ou como se sentiam. Pude, em muitos momentos destes, aperceber-me de algumas fragilidades, interesses e intenções de cada criança.

Em **Creche**, aproveitei alguns momentos da rotina diária em que tinha a oportunidade de contactar com cada criança, individualmente, para estabelecer estas

mesmas relações de carinho, afeto e segurança. Esses momentos remetem-se, por exemplo, para os tempos de higiene, nos quais tinha que mudar a fralda, mudar de roupa ou pôr soro, e que se revelavam difíceis para algumas crianças. Sorrir ou cantar foram algumas das estratégias que utilizei. Para finalizar esta mesma intenção, apoio a minha atitude na ideia apresentado por Hohmann & Weikart (2011) que afirmam que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p. 75).

Tratando-se de dois grupos de crianças muito distintos, que apresentam diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento, formulei, também, intenções específicas para o grupo de crianças de cada um dos contextos (Quadro 2). Como tal, tive em consideração as observações que fui efetuando ao longo da PPS, em relação a cada grupo de crianças.

Quadro 2. Intenções Específicas (para cada um dos contextos)

Intenções Específicas para o Grupo de Crianças	
Creche	Jardim de Infância
- Incentivar a aquisição da linguagem oral e o interesse por comunicar;	- Fomentar o trabalho de cooperação entre as crianças;
- Proporcionar experiências de exploração sensorial, através de atividades diversificadas;	- Estimular um pensamento científico cada vez mais elaborado;
- Estimular o sentido de partilha.	- Explorar novas canções e lengalengas.

Fonte: Elaborado por mim

No que diz respeito à valência de **Creche**, uma das minhas intenções prendeu-se com o **incentivo da aquisição da linguagem oral e o interesse por comunicar**, uma das intenções da educadora cooperante, uma vez que as crianças apresentavam algumas dificuldades nesta mesma área, como já foi referido anteriormente. Assim, as atividades planeadas foram realizadas em pequenos grupos, algumas delas individualmente, de modo a ter um maior controlo sobre cada criança. Procurei estimular a conversação no decorrer das atividades e das leituras de histórias que fui realizando, ao colocar algumas questões às crianças, tais como: “Que animal está aqui escondido no livro? Qual é o animal que estamos a construir? Onde vive? E como é que ele fala, sabes?”. Tendo em

conta as idades do grupo, e seguindo Portugal (2012) “aos 2 anos, a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre. Neste processo de compreensão da realidade o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial (...)” (p. 11).

A segunda intenção diz respeito ao facto de **proporcionar experiências de exploração sensorial, através de atividades diversificadas**, pois “um dos modos pelos quais as crianças começam a representar é o reconhecimento de que o som, o cheiro, o gosto ou o tactear de um objeto podem “representar” o objeto quando não está presente ou visível, ou quando está apenas parcialmente visível.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 220). Por exemplo, uma criança que vá à praia nas férias consegue identificar a areia pelo tato, ou pelo menos saber que aquela matéria não lhe é totalmente estranha, o que lhe pode despertar alguma recordação. Assim, “uma criança que já teve uma grande variedade de experiências consegue identificar muitos objetos pelos estímulos sensoriais” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 221). Ao longo do mês de janeiro fui proporcionando algumas atividades que estimulassem os sentidos das crianças, entre elas o “Toca e Descobre”⁶ (- ver **Figura 3**), “Esconde e Adivinha” (na qual as crianças teriam que descobrir qual o fruto que eu tinha escondido por debaixo da mesa) e a confeção de uma salada de frutas.

Figura 3. Jogo “Toca e Descobre”



Fonte: Registo fotográfico próprio

⁶ “Agarrei no saco preto, coloquei areia e as crianças puderam senti-la e descobrir o que estava dentro do saco. Coloquei também penas, algodão e palha. Estes mesmos objetos foram descobertos por algumas crianças e fizeram-nas lembrar alguns animais. No entanto, o algodão não teve o efeito esperado, visto que as crianças associaram-no às almofadas.” (Nota de Campo, 24 de janeiro de 2014)

Por último, considerei importante **estimular o sentido de partilha**, outra das intenções da educadora cooperante, sendo que no decorrer do trabalho de intervenção em Creche, fui verbalizando inúmeras vezes o conceito de partilha em diversas situações, como por exemplo “A I. esteve a fazer o polvo! I., queres vir partilhar com os amigos o polvo que tu fizeste?” ou “E que tal irmos partilhar o nosso trabalho às outras salas?”. Algumas crianças também foram trazendo alguns objetos ou bolachas para partilhar com o restante grupo (- ver **Figura 4**) e aproveitei essas mesmas alturas para destacar a importância de partilhar o que mais gostamos com os outros – “Ficamos mais felizes e podemos brincar/comer todos juntos!”, sendo que devemos sempre agradecer estes momentos.

Figura 4. A M. a partilhar as bolachas que trouxe



Fonte: Registo fotográfico próprio

Quanto à valência de **J1**, uma das minhas intenções para com o grupo de crianças prendeu-se com o facto de **fomentar o trabalho de cooperação entre as crianças**. Para tal, considerei fundamental proporcionar atividades práticas em pequeno e grande grupo, de modo a que as crianças cooperassem e se entreasudassem. Deste modo, numa das atividades propostas – na qual as crianças quiseram construir planetas –, promovi a formação de equipas (de 2/3 elementos) para a construção dos mesmos.

Pretendi também **estimular um pensamento científico cada vez mais elaborado**, tendo em conta as características do próprio grupo – curioso e motivado para a aprendizagem. Assim, implementei o “Dia da Ciência”, tendo planeado um conjunto de experiências com sequência lógica. É importante referir a minha intencionalidade educativa ao planear atividades deste género, bem como os meus

objetivos para com as crianças. Em idade pré-escolar (4-6 anos) as crianças já são capazes de prever e observar que existem comportamentos distintos de certos materiais, bem como formular questões sobre a sua observação. Tal como é referido nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, a área do Conhecimento do Mundo desenvolve “(...) competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia” (p. 1) ⁷. Para além do “Dia da Ciência”, planeei algumas atividades que dessem resposta a esta mesma intenção como, por exemplo, abordar o dia 25 de abril de 1974 ou o 1º de maio (Dia do Trabalhador) através de atividades lúdicas (construção de cravos de papel e retrato da profissão que querem vir a ter). Penso que é de extrema importância as crianças terem noção do que aconteceu nestas datas importantes para o nosso país, sendo que as irão aprofundar a partir do momento em que entrem para o 1º Ciclo.

Outra das minhas intenções diz respeito **à exploração de novas canções e lengalengas**. No decorrer da minha PPS, sendo que eram poucas as canções/lengalengas que conhecia, fiz um esforço no sentido de, todas as manhãs, apresentar uma canção/lengalenga nova ao grupo ⁸. Enquanto futura educadora de infância, considero a música

(...) uma parte integral da cultura de cada criança. (...) [daí a importância dos adultos fornecerem] (...) às crianças o máximo de experiências musicais possíveis, de forma a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer (Hohmann & Weikart, 2011, p. 659).

A própria instituição reconhece a importância da música na educação das crianças, uma vez que proporcionou a “Semana da Música”, na qual todos os dias da semana ocorreram concertos dados por alguns pais das crianças da instituição, que fazem da música a sua profissão. Nessa mesma semana, optei por explorar os diferentes instrumentos que existiam na sala, bem como levar música gravada para que as crianças descobrissem o estilo musical de cada uma delas.

1.2 Intenções para com a Família

⁷ Este “Dia da Ciência” será abordado, mais adiante, no Capítulo 3.

⁸ (...) na reunião da manhã, para além da canção dos bons dias, dei a conhecer ao grupo uma nova canção do Dia do Pai, dia este que se avizinha. As crianças, uma vez que a desconheciam, mostraram muito entusiasmo. (...) Dei-lhes também a conhecer um destrava línguas (“O tempo perguntou ao tempo...”), que as crianças ainda não tinham ouvido e, de facto, o interesse por aprenderem mais é notório (Nota de Campo, 17 de março de 2014).

Segundo as OCEPE (1997), “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (p. 22). Partindo desta citação, considero fundamental envolver as famílias ao longo do processo educativo das crianças, pois são elas as principais transmissoras de valores e de conhecimentos às crianças. Deste modo, penso que seja de extrema importância valorizar todas as suas formas de participação, de modo a que possam ir acompanhando o trabalho desenvolvido no ambiente educativo, até porque

(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos (...) (Reimão, 1994, citado em Homem, 2002, p. 36)

Estabeleci como primeira intenção (mencionada no Quadro 1) **dar a conhecer às famílias o que está a ser realizado no espaço educativo**. Na valência de **Creche**, esta intenção passou por tirar fotografias às crianças, bem como anotar as suas citações, no decorrer da sua rotina diária e afixá-las fora da sala de atividades (- ver **Figura 5**). Deste modo, as famílias tinham a oportunidade de observar diariamente o trabalho desenvolvido.

Figura 5. Fotografias e registos escritos das crianças sobre o trabalho desenvolvido – “As nossas descobertas no Mundo Animal”



Fonte: Registo fotográfico próprio

Na valência de **J1**, uma das formas de concretizar esta intenção, passou por enviar uma carta aos pais, a anunciar o tema do nosso Trabalho de Projeto, solicitando

alguns livros/objetos relacionados com o tema do mesmo. Esta intenção concretizou-se também por afixar os trabalhos desenvolvidos nos placares exteriores à sala (- ver **Figura 6**), bem como a realização de registos diários (um breve texto com os acontecimentos mais importantes do dia).

Figura 6. Exposição dos trabalhos das profissões: “Quando for grande quero ser...”



Fonte: Registo fotográfico próprio

Pretendi também **envolver as famílias, valorizando as suas formas de participação**, de modo a que pudessem ir acompanhando o trabalho desenvolvido no ambiente educativo. Na valência de **Creche**, considerei importante convidar as famílias para a “Manhã Espetacular”, realizada por mim para toda a comunidade escolar, de modo a partilhar os saberes e aprendizagens realizadas ao longo deste mês com as crianças. Ainda que a grande maioria das famílias não tenha ido assistir, por questões de horário, considero fundamental que haja uma participação ativa das mesmas nas vivências das crianças, sendo que “os adultos podem “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 117).

Já no contexto de **J1**, no âmbito de um trabalho realizado sobre as Profissões, convidei a mãe de uma das crianças a deslocar-se à sala de atividades para falar sobre a sua profissão e fazer algumas experiências ⁹.

As famílias também foram envolvidas no trabalho de pesquisa do Projeto, ao

⁹ “ (...) Vestiu a sua bata de laboratório e trouxe-nos uma cartolina, com várias imagens sobre a sua profissão: cientista. Para além disto, trouxe preparadas 4 experiências, nas quais pudemos observar as

serem enviadas para casa algumas questões colocadas pelo grande grupo.¹⁰ Estas mesmas questões foram, posteriormente, colocadas no Livro do Projeto realizado com as crianças.

1.3 Intenções para com a Equipa Educativa

Autores como Hohmann & Weikart (2011) referem que “o trabalho em equipa é um processo interativo. (...) um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). A meu ver é fundamental que haja uma clara comunicação entre a equipa educativa, bem como uma troca de partilhas relativamente às atividades propostas, perceber se as crianças gostaram ou não, ou o que poderia ter corrido melhor. Ao refletir sobre estes aspetos, a equipa poderá solucionar novas estratégias e atividades.

No que diz respeito à intenção que mencionei no Quadro 1., ou seja, a de **planificar e cooperar com a equipa educativa, a fim de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças**, aquela passou essencialmente por apresentar as minhas propostas de atividades e planeamentos às educadoras cooperantes, bem como estabelecer uma relação de apoio com toda a equipa educativa de sala. Na valência de **Creche**, reunia-me com a educadora cooperante diariamente, no tempo em que as crianças descansavam, de modo a discutirmos ideias e a planear atividades em conjunto¹¹. A educadora sugeria-me ideias e estratégias para melhorar a minha prática. Já às sextas-feiras ocorria uma reunião com toda a equipa educativa de sala, nas quais se estipulava quem estaria encarregue de fazer determinada tarefa/atividade no decorrer da semana seguinte¹². Sendo que nunca tinha contactado com crianças tão pequenas (2 e 3 anos), a equipa educativa revelou-se um grande suporte no que diz respeito às minhas inquietações e dúvidas.

diferentes reações químicas entre materiais diferentes. Foi uma reunião da manhã diferente e muito divertida!” (Nota de Campo, 6 de maio de 2014)

¹⁰ “Na reunião da manhã de hoje lemos mais uma carta de um dos pais, que explicava claramente a organização do sistema solar e a razão pela qual os planetas “aguentam lá em cima”. (Nota de Campo, 8 de maio de 2014).

¹¹ “(...) convidei uma criança a vir comigo para uma das mesas de trabalho. A educadora cooperante fez o mesmo – tínhamos planeado, através de uma grelha com os nomes das crianças, cada uma falar individualmente com um dado número de meninos (...)” (Nota de Campo, 23 de janeiro de 2014)

¹² “Para este dia planeei, juntamente com a T. [auxiliar de ação educativa], uma dramatização da história da Carochinha para apresentar aos meninos. (...) A dramatização não foi ensaiada, sendo que as falas foram improvisadas no momento. No entanto, achei muito divertido e só tenho que agradecer à T. pela sua participação” (Nota de Campo, 27 de janeiro de 2014).

No que diz respeito à valência de **JII**, por norma, todas as sextas-feiras reunia-me com a Educadora Cooperante, com o intuito de discutirmos as possíveis atividades que pretendia desenvolver no decorrer da semana seguinte. A educadora dava-me algumas sugestões de possíveis atividades e alertava-me para o facto de ter de criar um elo ou fio condutor para as atividades, para que as mesmas fizessem sentido às crianças. Também algumas questões que pudessem eventualmente surgir no decorrer da prática eram discutidas nestas reuniões informais.¹³ Para uma melhor concretização das atividades propostas, a educadora cooperante sugeriu-me, inicialmente, que lhe enviasse as planificações (da semana seguinte) atempadamente, o que nem sempre aconteceu. Deste modo, considero que algumas atividades, por falta de uma planificação mais detalhada, não tenham corrido como o esperado.

1.4 Intenções para o Tempo (rotina diária) e para o Espaço

Em ambas as valências – Creche e **JII** -, como já foi referido anteriormente (capítulo 1.), considero que o tempo (rotina diária) estava bem estruturado, de modo a “(...) permitir às crianças construir as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Assim, defini uma intenção transversal às duas valências de Creche e **JII**: **promover a autonomia de cada criança** nos diferentes momentos do dia. Em contexto de **Creche**, solicitava às crianças que fizessem determinadas tarefas sozinhas como vestir-se, comer ou calçar-se. Quando, por exemplo, uma criança me pedia que lhe calçasse os sapatos, respondia-lhe que tentasse primeiro e só depois a ajudava a atar os atacadores ¹⁴. Na hora da refeição, muitas das vezes algumas crianças tocavam-me no braço para que lhes desse a comida. No entanto, tentei sempre fazer ver, a cada uma delas, que conseguiam sozinhas e que, só no fim, eu poderia dar “uma ajudinha”. Já na valência de **JII** tentei promover a autonomia das crianças na concretização de algumas atividades, nas quais tinham os materiais à sua disposição. Em outros momentos do dia, como por exemplo na hora de pôr a mesa,

¹³ “Na transição do recreio para a sala, observei, mais uma vez, que o H.S. quer sempre ser o último no comboio. Pelo que falei com a educadora, a mesma disse-me que como ninguém gostava de ser o último da fila, propôs que a última criança do comboio seria o responsável e teria que apagar a luz da sala e fechar a porta. Só assim percebi o porquê das suas reações.” (Nota de Campo, 18 de fevereiro de 2014)

¹⁴ “ (...) Depois da sesta, o D., que habitualmente costuma acordar cedo, calçou os sapatos sozinho, mesmo com os atacadores apertados! (Nota de Campo, 13 de janeiro de 2014) [O D. era um menino que tinha o hábito de vir ter com um adulto da sala e dar os sapatos para a mão, para que o calçássemos]

sendo que as crianças já eram autónomas o suficiente e faziam as tarefas sozinhas (pôr os pratos, os copos, guardanapos...), estimulava a contagem dos objetos (por exemplo “então quantos talheres e facas temos nesta mesa?” ou “quantos guardanapos precisamos?”) e incentivava as crianças que já tinham acabado de pôr a sua mesa a irem ajudar as restantes.

Ainda em relação ao Tempo, apresento no Quadro 3 uma intenção para cada valência que considere ser importante no decorrer da minha PPS.

Quadro 3. Intenções para o Tempo (rotina diária) em ambos os contextos – Creche e JI

Intenções para o Tempo (rotina diária)	
Creche	Jardim de Infância
- Implementar um período de estimulação de memória, todas as manhãs: “O que fizemos ontem?”	- Criar estratégias de modo a captar a atenção do grupo, recorrendo a lengalengas e canções.

Fonte: Elaborado por mim

Em contexto de **Creche**, penso que se tornou fundamental **implementar um período de estimulação de memória**, todas as manhãs, intitulado “O que fizemos ontem?”. Nestes momentos, as crianças recordavam-se do que aprenderam, o que fizeram e se gostaram, ou não, das atividades realizadas. Segundo Edmund Bolles (1988) “a memória é um acto criativo de construção e imaginação.” (In *Educar a Criança*, 2011, p. 351). É de extrema importância as crianças recordarem-se do que fizeram, do que aprenderam e do que vivenciaram, até mesmo para a promoção do desenvolvimento da linguagem ¹⁵. Em contexto de **JI**, não foi estabelecido este “período”, pois nas reuniões da manhã falávamos de tudo um pouco, sendo que as crianças tinham uma maior perceção do que estava a acontecer no ambiente educativo.

Em contexto de **JI**, não intervim de forma significativa na rotina diária do grupo, pois, como já referi anteriormente, a rotina diária estava bem estruturada e de acordo com as necessidades e interesses do grupo. No entanto, considere importante **criar**

¹⁵ “Depois de recordarmos o que aprendemos através do cenário da selva, observei que alguns meninos estiveram muito atentos nestes dias. O M., por exemplo, disse que a girafa “é muito alta... (e que no cenário) está a comer folhas”. Outros recordaram-se da zebra, animal que por vezes se esquecem do nome. Sinto que estes “O que fizemos ontem?” são importantes para as crianças poderem comunicar as suas aprendizagens e recordarem-se do que temos vindo a descobrir diariamente” (Nota de Campo, 22 de

estratégias de modo a captar a atenção do grupo, recorrendo a lengalengas e canções, sendo que, como referi no Capítulo 1, existiam algumas crianças que tentavam testar os limites impostos pelo adulto. Por vezes, em certos momentos do dia, não conseguia captar a atenção de determinadas crianças e estas estratégias surtiram efeito, pois rapidamente as crianças acompanhavam a canção e acalmavam¹⁶. As mesmas foram postas em prática em alguns momentos do dia, em especial nas reuniões da manhã/tarde ou em certos momentos de transição, por exemplo nas filas para o recreio/refeitório.

Uma vez que a minha problemática está inteiramente relacionada com a organização do espaço, considero fulcral apresentar algumas intenções nesse sentido para cada um dos contextos – Creche e JI. As mesmas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4. Intenções para o Espaço em ambos os contextos

Intenções para o Espaço	
Creche	Jardim de Infância
- Enriquecer o ambiente educativo com materiais que permitem a exploração da criança.	- Tirar partido de algumas áreas, já existentes, promovendo aprendizagens significativas.
- Promover a arrumação dos materiais.	- Criar uma nova área de interesse em prol dos interesses do grupo.

Fonte: Elaborado por mim

Em contexto de **Creche**, a minha intenção prendeu-se com o **enriquecimento do ambiente educativo com materiais que permitem a exploração da criança**, sendo que “a sala deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Esses objetos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Deste modo, ao longo da minha PPS em Creche, sendo que o tema desenvolvido com as crianças foi sobre os Animais, considerei importante levar alguns objetos de fácil manipulação, entre eles: animais de peluche, livros em pop-up e máscaras faciais (- ver

janeiro de 2014).

¹⁶ “Neste dia pude constatar que o facto de cantar uma canção no momento em que as crianças fazem o comboio ajuda, em muito, a que as mesmas fiquem menos agitadas e se organizem mais rapidamente.” (Nota de Campo, 18 de março de 2014)

Figura 7). Estes mesmos objetos ficaram na área do Faz de Conta e na área da Biblioteca, para que, sempre que quisessem, as crianças os pudessem explorar, estimulando, assim, a sua criatividade.

Figura 7. A I. a experimentar as máscaras dos animais na área do Faz de Conta.



Fonte: Registo fotográfico próprio

Outra das intenções mencionadas no Quadro 2 passou por **promover a arrumação dos materiais** pois, no decorrer do trabalho de intervenção em Creche, observei que, nos momentos de brincadeira livre, as crianças tinha alguma dificuldade em arrumar os materiais após as suas brincadeiras. Nestas idades é importante começar a demonstrar a importância de arrumarmos os materiais no lugar – porque a sala fica mais organizada, temos mais espaço para brincar e circular, sabemos onde estão os brinquedos. Deste modo, “a arrumação, no fim do tempo do trabalho, ajuda as crianças a sentirem-se responsáveis pelos materiais que utilizam e a terem consciência do seu efeito no ambiente da sala” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 118). Na altura de arrumar, de uma maneira geral, as crianças continuavam nas suas brincadeiras ou voltavam a retirar novos jogos/livros/adereços dos respetivos sítios. Após esta observação, tentei estimular, em certas crianças, a vontade de arrumar os materiais: “se arrumarmos todos os jogos que estão no chão, teremos mais espaço para brincar com os legos” (por exemplo) ou “vamos arrumar todos os alimentos da casinha para depois sabermos onde eles estão e brincarmos de novo”.

Em relação à valência de **J1**, considerei importante **tirar partido de algumas áreas, já existentes, promovendo aprendizagens significativas**. Essas mesmas áreas dizem respeito à área do computador, ao desenvolver várias atividades de pesquisa, área

do desafio, ao promover atividades diversificadas, sendo que a maioria delas estiveram relacionadas com o Trabalho de Projeto desenvolvido sobre o Sistema Solar.

A segunda intenção que mencionei no Quadro 3 diz respeito à **criação de uma nova área de interesse em prol dos interesses do grupo**, de modo a motivar a aprendizagem das crianças, referente ao tema do Projeto. Esta mesma intenção foi pensada assim que o grande grupo revelou interesse em construir um foguetão. Deste modo, e tendo em conta as características do grupo (muito curiosas e participativas), considerei significativo criar uma nova área de interesse na sala de atividades, de modo a que as crianças pudessem estimular a sua criatividade, bem como interagir com os seus pares no decorrer da brincadeira.

Estas mesmas intenções serão aprofundadas ao longo do Capítulo 3., no qual explicitarei a problemática mais significativa da minha PPS.

Capítulo 3. Identificação da Problemática

Tendo em conta as intenções para a ação pedagógica mencionadas no Capítulo 2., irei primeiramente explicitar o motivo pelo qual surgiu a problemática mais significativa da minha PPS. Posteriormente apresentarei, a partir de um referencial teórico, a problemática desenvolvida, bem como o plano de ação concebido durante a intervenção.

1. A Organização do Espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças

No decorrer da minha PPS, foram-me surgindo algumas questões em relação à organização do espaço, mais concretamente quanto à organização das áreas de interesse e dos materiais da sala de atividades. Recordo-me do dia em que cheguei à sala de atividades de JI e deparei-me com inúmeras áreas de interesse ¹⁷. Sendo que estas mesmas áreas supõem a realização de atividades, questionei-me se, de facto, todas elas tinham impacto na aprendizagem das crianças. Outras questões foram surgindo, entre elas: Como se organiza o espaço educativo (mais concretamente a sala de atividades)? Que critérios são utilizados para essa organização? Como promover as aprendizagens nestes espaços? Que importância é dada à escolha dos materiais? Como é que os materiais poderão influenciar as brincadeiras/trabalho das crianças? ¹⁸. Assim, posso afirmar que com um pouco de curiosidade *à mistura*, e decorrente do trabalho de intervenção em ambos os contextos, surgiu a problemática mais significativa da PPS: **A Organização do Espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças.**

Antes de mais, é importante clarificar o conceito de *Espaço* na educação de infância. Quando ouvimos dizer que *uma sala de atividades precisa de espaço* ou *as crianças necessitam de espaço*, esse mesmo conceito remete-nos para onde? Para o quê? Qual a sua importância? Segundo Hohmann e Weikart (2011), “as crianças

¹⁷ Áreas de Interesse na valência de JI: Faz-de-Conta; Pintura; Água/Areia; Recorte/Colagem; Desenho; Modelagem; Escrita; Computador; Ciências; Biblioteca; Jogos de chão; Jogos de mesa; Desafio e, por último, a área da Matemática.

precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162). Deste modo, a sala de atividades assume-se como o espaço das crianças e “(...) o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 51).

Segundo Cunha (2013), “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5). Partindo desta citação, e tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança, tendo em conta que “ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8).

Cardona (2007) diz-nos que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11). De facto, o ambiente em que a criança se encontra na educação pré-escolar é de extrema importância, pois é nesse mesmo ambiente que a criança irá alargar os seus conhecimentos e, assim, tirar partido das “(...) trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.147).

Segundo Cunha (2013, p. 6), não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe. O Ministério da Educação (1997, citado por Cunha, 2003, p. 3) refere que se “deve evitar os espaços estereotipados e padronizados, visto que não são desafiadores para as crianças.”. Neste sentido, o espaço deverá torna-se flexível, cómodo e estimulante, de modo a “(...) facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e

¹⁸ Ao longo deste Capítulo serão dadas respostas a estas mesmas questões, através de um referencial teórico.

relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p. 12.).

De acordo com Cardona (1999, p. 4), as salas são organizadas de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. O facto de reconhecermos que a criança é um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 161), é um “princípio presente na planificação do espaço.”. Assim, segundo diversos autores, o espaço deve ser dividido em *áreas de interesse* ou *áreas de trabalho* bem definidas, na medida em que “(...) estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho.”. (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 51).

Na ótica de Hohmann & Weikart (2011, p. 165), a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Ou seja, as crianças devem ter a oportunidade de se mover livremente de uma área para outra. Essas mesmas áreas serão abordadas mais adiante, no decorrer deste capítulo.

Um espaço organizado segundo áreas bem definidas, no qual as crianças distinguem facilmente os limites de cada área, pressupõe que esses mesmos limites facilitarão a livre exploração e mobilização das crianças. Segundo Cunha (2013, p. 7), “estas limitações podem ser feitas através de móveis e equipamentos à medida da criança, tornando esta delimitação natural, sem parecer forçada nem estereotipada. Assim, quando a criança permanecer de pé, poderá observar todos os seus colegas e atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança (...)”.

Não somente a organização das áreas de interesse, como também os seus materiais, possibilitam as aprendizagens das crianças, como nos diz Cunha (2013):

A organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não estiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas. (p. 21)

Partindo desta citação, é fundamental considerar a importância que é dada aos materiais do espaço educativo, de maneira a que possam ser “explorados, transformados e combinados” pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161).

A escolha dos materiais deve ter em conta a variedade, de modo a despertar os interesses e estímulos das crianças. Segundo Post e Hohmann (2003, p. 115), os materiais deverão ser versáteis, no sentido de poderem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras ¹⁹. Além disso, deverão existir em quantidade suficiente “(...) por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar [em cada área de interesse] em simultâneo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Segundo as OCEPE (1997, p. 38), “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado (...). O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.”. Mais adiante serão apresentados os critérios de qualidade dos materiais, que o educador de infância poderá ter em conta na hora de selecionar os mesmos. Como refere Portugal (2012):

(...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança (...)” (p. 12).

Partindo desta citação, outro aspeto a ter em conta na organização do espaço é o da segurança, que segundo Zabalza (1996, citado em Cunha, 2013, p. 9), “está diretamente relacionada com o prazer, sentirem-se bem no espaço, não tendo medo nem receio de arriscar e se deixar envolver pelo ambiente que as envolve.”. Sem dúvida que um ambiente seguro é meio caminho andado para promover uma aprendizagem ativa, despertando sentimentos positivos à criança.

De acordo com o referencial teórico apresentado, torna-se claro que a organização do espaço, devidamente planeado e estruturado, influencia as ações das crianças, bem como a sua aprendizagem e desenvolvimento. O educador tem assim um papel fundamental nesta mesma organização, que deverá ser alvo de reflexão contínua, de acordo com as necessidades do grupo de crianças. Irei, de seguida, aprofundar o papel do educador nessa mesma organização.

1.1 O papel do educador na organização do espaço e dos materiais

A maneira como é organizada a sala de atividades, reflete os princípios educativos dos educadores de infância, pressupondo, para além dos seus conhecimentos

¹⁹ Um exemplo de um material versátil é um conjunto de blocos, que poderá ser montado de diferentes maneiras.

profissionais, a observação que faz do grupo de crianças e de cada uma em especial.

Cabe ao educador de infância a tarefa de organizar o ambiente educativo, através da criação de diversas áreas de interesse, para assim possibilitar variadas oportunidades de aprendizagem significativa para as crianças. O educador poderá efetuar alterações, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, pois “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (OCEPE, 1997, p. 38).

Importa explicitar o conceito de *flexibilidade* da organização do espaço, que deverá ser levado em conta pelo educador de infância, pois as crianças evoluem e desenvolvem-se ao longo do ano letivo, mudando de interesses. Deste modo, os adultos da sala veem-se a fazer “(...) mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171). Segundo os mesmos autores, o espaço deve, por isso, ser um lugar flexível, no qual os adultos e crianças “ (...) percebam que as áreas de interesse e as coisas que as compõem podem ser usadas de muitas formas diferentes, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

Segundo Cunha (2013, p. 12), existem outros aspetos que deverão ser levados em conta no momento de gestão e organização do espaço, entre eles as necessidades e as idades das crianças. No que diz respeito às necessidades, estas podem-se apresentar a nível afetivo e emocional, por exemplo, devendo o educador proporcionar um ambiente seguro e confortável, como referenciei anteriormente. Já a idade condiciona o nível de autonomia e competências da criança, pelo o que o educador deverá adaptar os espaços e as áreas de interesse - não parece que faça sentido criar a Área do Computador, para crianças de 2 anos, em contexto de Creche, por exemplo.

A idade das crianças, também dita o equipamento que deverá ser utilizado no ambiente educativo. Segundo as OCEPE (1997, p. 38), é fundamental que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças (...)”. No que diz respeito à **seleção dos materiais**, as OCEPE (1997, p. 38) definem ainda um conjunto de critérios de qualidade que o educador de infância não deverá descuidar - tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças -, entre eles a *variedade* a *funcionalidade*, *durabilidade*, *segurança* e *sentido estético*. O objetivo é potenciar a exploração das crianças,

motivando-as a manipular e descobrir os objetos de forma autónoma e segura.

Ainda em relação aos materiais, os educadores de infância poderão fazer recurso à etiquetagem dos mesmos – através de imagens ou fotografias, por exemplo, uma vez que este processo é uma mais-valia no momento de arrumação. Através da etiquetagem, as crianças saberão onde é o local de arrumação de cada material.

“Uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 60).

Segundo Formosinho, a observação torna-se essencial no decorrer das atividades das crianças, ao longo do espaço sala, de maneira a que o educador possa usar os resultados dessa observação para poder realizar alterações nas áreas de interesse e/ou nos materiais.

Para terminar, parto da mesma opinião que Brickman & Taylor (1996) que consideram que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151), tendo o educador de infância o papel de proporcionar um ambiente seguro e promotor de aprendizagens significativas. Deverá, por isso, definir um conjunto de intenções e estratégias que levem a cabo as necessidades do grupo de crianças. Termino, assim, com a citação de Post & Hohmann, (2003, p. 171) que nos dizem:

“Se lá gostar de entrar todas as manhãs, as crianças a quem presta cuidados também gostarão do seu ambiente de aprendizagem ativa.”

1.1.1. Estratégias de intervenção

De modo a poder colocar em prática as minhas intenções – mencionadas no Capítulo 2 referentes à organização do espaço, foram várias as estratégias de intervenção planeadas.

Ao longo da PPS, recorri a uma observação minuciosa do espaço, na medida em que “a observação é o uso sistemático dos nossos sentidos na procura dos dados necessários para responder a um problema de investigação” (Jesus, 2012, p.24). Estas mesmas observações foram complementadas com instrumentos de trabalho que permitiram avaliar a organização do espaço educativo em ambos os contextos de Creche e JI, sendo eles as notas de campo, os registos fotográficos e alguns registos de opinião,

através de conversas informais com as educadoras cooperantes, bem como algumas questões colocadas às crianças.

Uma das estratégias utilizadas foi a de procurar ambientar-me a todos os espaços da sala de atividades, de ambos os contextos, procurando não ficar *presa* a nenhuma área de interesse em concreto. Assim, foram várias as vezes que circulei pela sala de atividades, tentando colocar-me sempre ao nível das crianças – sentar-me ao seu lado, apoiando as suas brincadeiras e/ou momentos de trabalho²⁰. Outra das estratégias passou por fomentar a participação ativa das crianças, em prol das suas necessidades e interesses, como explicitarei mais adiante.

Mais concretamente em Creche, uma das estratégias utilizadas nas dinâmicas de grupo, passou por levar as crianças a fecharem os olhos, de maneira a refletirem para que áreas de interesse queriam ir brincar. Isto porque algumas crianças escolhiam sempre as mesmas áreas. Assim, procurava destacar as áreas menos frequentadas, como a da biblioteca “onde podem ver os livros dos animais... descobrir o que guarda cada livro...”.

Na valência de JI, a Metodologia de Trabalho de Projeto foi a estratégia que me pareceu mais adequada para alcançar as minhas intenções referentes à organização do espaço, pois possibilitou a criação de uma nova área de interesse no espaço-sala.

1.1.2. Roteiro metodológico e ético

As opções metodológicas que nortearam a minha problemática aproximam-se a uma abordagem de investigação-ação. Para Kemmis e McTaggart (1988), “fazer investigação-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa no que fazemos na nossa experiência diária” (citado por Vilelas, 2009, p. 195).

Segundo Coutinho (2009, p. 362.), “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada (...)”. Deste modo, no decorrer da investigação-ação, adotei uma **abordagem qualitativa**, sendo que, segundo Filgueiras (2010, p.75), “a designação da investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa

²⁰ “Hoje o D.P. esteve constantemente à parte, dizendo que não queria participar em nenhuma atividade. Mesmo no decorrer da aula de dança, não quis colaborar com o seu par. Durante a tarde, acabou por concluir o seu girassol, uma vez que estive a maior parte do tempo ao seu lado a orientar a atividade. Caso contrário, sempre que me afastava, levantava-se do lugar e brincava com as outras

diversas estratégias de investigação e que partilham determinadas características. De uma forma geral a metodologia qualitativa centra-se na compreensão de situações singulares e complexas.”, isto é, procurei pôr em prática as estratégias (referidas no ponto 1.1.1), de modo a interpretar as observações efetuadas. Tal como Vilelas nos diz (2009, p. 105), a “investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências (...)”.

No que diz respeito ao roteiro ético que norteou a minha prática, segundo Estrela (1999, citado por Rosa, 2011, p. 24), “(...) o caráter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimidade serem feitos em nome do bem do educando.” Deste modo, o educador de infância deverá ter em consideração a qualidade do ensino que proporciona à criança, bem como o seu bem-estar. Na perspetiva de Rosa (2011, p. 26), “A profissionalidade desenvolve-se nas várias dimensões éticas: a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática (...); a dimensão de parceria com os pais e famílias (...); a dimensão de participação nas equipas de pares ou interdisciplinares (...)”.

Deste modo, tendo em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI), defini um conjunto de *compromissos* no decorrer da minha PPS em ambos os contextos – Creche e JI. Em primeiro lugar, tentei respeitar sempre cada criança, independentemente do seu género, estrato social e cultura, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, pois, segundo Cardona (1999, p. 137), “O trabalho do jardim-de-infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança (...)”; em segundo lugar, procurei responder com qualidade às necessidades educativas das crianças e reconhecer o potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem de cada uma; em terceiro lugar, garanti o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança – rasurei a face das crianças nas fotografias que fui tirando ao longo da prática; em quarto lugar, procurei respeitar as famílias e a equipa educativa; e, por último, optei por não identificar as instituições nas quais realizei a PPS, respeitando as suas normas e regulamentos.

1.2 A Organização do Ambiente Educativo em Creche

Tendo em conta as estratégias de intervenção referidas anteriormente, e segundo as observações efetuadas, centrar-me-ei, a partir deste momento, na minha prática,

crianças.” (Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2014)

indicando o plano de ação concebido ao longo da intervenção em contexto de Creche.

Importa, primeiramente, ter em conta as observações efetuadas ao espaço-sala, mais concretamente às áreas de interesse disponíveis. Como já foi referido no Capítulo 1., a sala onde intervim está organizada por cinco áreas de interesse bem definidas, fundamentais para o desenvolvimento global da criança (- ver **Quadro 9, Anexo II**). Em relação a esta organização, é importante referenciar que a educadora cooperante recorreu ao processo de etiquetagem dos materiais, através de imagens reais (- ver **Figura 8**). Desta forma, as crianças da Sala dos 2 anos encontravam facilmente os objetos que desejavam. No entanto, pelas observações efetuadas, deparei-me com o facto de algumas crianças serem pouco estimuladas na hora de arrumação dos materiais, o que é uma tarefa crucial por parte do adulto da sala.²¹

Figura 8. A etiquetagem, através de imagens reais, dos materiais da sala



Fonte: Registo fotográfico próprio

Tendo em conta os diversos materiais disponíveis, procurei tirar partido de algumas áreas de interesse, de modo a poder proporcionar aprendizagens significativas às crianças, tendo em vista as intenções que defini no Capítulo 2. Sendo que o tema trabalhado, no decorrer da minha prática, foi sobre os Animais, planeei construir, com as crianças diversos “Ficheiros de Imagens” (- ver **Figura 9**) sobre o tema.

²¹ Estávamos perto da hora de almoço e os meninos que já tinham arrumado foram brincar para a sala polivalente. Outros, como a I. e a M., que revelam alguma dificuldade em arrumar os objetos no lugar, ficaram na sala, na área da casinha e dos jogos. Fiz-lhes ver que a arrumação da sala é muito importante para sabermos onde estão as coisas, para termos mais espaço para brincar... As crianças compreenderam e colaboraram na arrumação das respetivas áreas.” (Nota de Campo, 29 de janeiro de

Figura 9. Ficheiros de Imagens construídos



Fonte: Registo fotográfico próprio

Estes mesmos ficheiros ficaram na Área da Biblioteca, de modo a poderem ser consultados pelas crianças. Observei, no decorrer da prática, que muitas das crianças recorriam a estes ficheiros com frequência, trocando impressões com as outras crianças. Na **Figura 10**, a I. troca impressões com o G. sobre as tartarugas. Deste modo, penso que consegui promover o alargamento da linguagem oral e comunicação, uma das minhas intenções para com o grupo de crianças.

Figura 10. Crianças a consultarem os Ficheiros de Imagens



Fonte: Registo fotográfico próprio

Na Área do Faz de Conta observei que algumas crianças necessitavam de ser estimuladas nas suas brincadeiras, isto é, não recorriam com frequência aos materiais disponibilizados sem a presença de um adulto nessa área. Optei então por ficar algumas vezes na área do Faz de Conta e estimei as crianças a explorarem os adereços que esta área oferece ²².

No decorrer da minha intervenção, considerei importante, juntamente com a equipa educativa de sala, enriquecer o ambiente educativo, mais concretamente a área da Biblioteca e do Faz de Conta, com materiais que permitissem a exploração da criança (livros, máscaras, peluches...). Considero que esses mesmos materiais permitiram uma maior estimulação das crianças nessas mesmas áreas.

No restante espaço da sala, não intervim de forma significativa a fim de proporcionar um melhoramento de determinada área, pois pelas observações que efetuei, a organização estava bem estruturada e os materiais eram suficientemente atrativos para o nível de desenvolvimento das crianças. A título de exemplo, um dia, no decorrer da manhã, observei atentamente a M.V.:

“Sozinha, brinca com um comboio, sentada no tapete. Coloca alguns legos dentro do comboio e observa-o. Coloca o comboio em diferentes posições: de lado, para cima, para baixo. Retira os legos e volta a pô-los. Por fim, fecha a porta do comboio.” (Observação a uma das crianças)

Através desta observação concluo que a criança está envolvida na sua brincadeira com o objeto (comboio) e que está a desenvolver competências, a nível da resolução de problemas: “Será que se colocar alguns legos dentro do comboio e colocar o comboio em diferentes posições os legos caem?”. Estes materiais também proporcionam vários tipos de explorações como abrir, fechar, agitar, manipular.

1.3 A Organização do Ambiente Educativo em JI

Em contexto de JI, a sala de atividades estava organizada em catorze áreas de interesse bem definidas, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (- ver **Quadro 10, Anexo II**). Cada área estava apetrechada com os seus materiais específicos,

²² “ (...) O G. quis logo ser o leão e ajudei-o a vestir o fato. Pedi a todos os meninos que tapassem os olhos, pois iriam ter uma grande surpresa! O G. transformou-se num leão feroz e depressa ouvi gritinhos por parte das meninas. De um leão à solta ficámos também com uma princesa – a R. quis vestir um fato e tratar dos bebés. Já a I. quis vestir o avental e fazer a comida para todos.” (Nota de Campo, 7 de janeiro de 2014).

podendo ser considerados diversificados e lúdicos, estimulando a criatividade das crianças.

A arrumação dos materiais é visível e acessível para que todas as crianças encontrem os objetos que desejam e que procuram, podendo manipulá-los livremente, e que sejam capazes de os arrumar no seu lugar “de origem”. Ainda que a fácil arrumação das áreas seja possível, é curioso como certas crianças reconhecem que poderão existir áreas mais “desarrumadas” que outras, influenciando, assim, os seus gostos. Quando perguntei ao P.L. que área da sala ele gostava menos, ele respondeu-me: “Não gosto do faz de conta porque faz muito barulho e fica muito desarrumado.”

No que diz respeito ao plano de ação na sala de JI, tive sempre em conta as características do grupo de crianças (mencionadas no Capítulo 1). Assim, procurei ter apenas o papel de mediadora das ações das crianças, apoiando-as quando necessário e mostrando-me sempre disponível.

Na minha perspetiva, achei importante criar uma nova área de interesse que estimulasse os interesses das crianças por um tema que as fascinava: o sistema solar. Tendo em conta o trabalho de projeto realizado com as crianças, as mesmas quiseram construir um foguetão. Deste modo, como forma de valorizar a participação das crianças, considerei criar uma nova área de interesse: a área do foguetão ²³ (- **ver Figura 11**). Inicialmente pensou-se colocar o foguetão perto da área do faz de conta. No entanto, iria ocupar uma boa parte do espaço que diz também respeito à arrumação (sendo que uma das quatro paredes da sala é composta por um móvel com várias portas). Assim, em conjunto com a educadora cooperante, optámos por mudar a área da biblioteca para a sala anexa (onde as crianças dormem) e o foguetão ficaria no espaço anteriormente ocupado pela área da biblioteca. Esta mesma alteração proporcionou uma maior tranquilidade correspondente à área da leitura, pois “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas. Um local onde seja possível que as crianças se sentem, junto a uma janela que deixe passar a luz natural (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 203), proporcionando um ambiente calmo e sereno.

²³ “Da parte da tarde, fizemos a inauguração do foguetão como o bolo de iogurte feito por nós e a escolha do nome do foguetão: “Golias”. O foguetão ficou oficialmente pronto e as crianças mostraram muito entusiasmo e curiosidade para entrarem e brincarem nele.” (Nota de Campo, 27 de março de 2014)

Figura 11. Área do Foguetão



Fonte: Registo fotográfico próprio

Uma vez que na sala de atividades, estão expostas variadas folhas de tamanho A4 com o nome das áreas, bem como o número de crianças que poderão estar em cada uma delas (- ver **Figura 12**) a educadora cooperante auxiliou-me nessa tarefa e expôs a “Área do Foguetão” com um número máximo de duas crianças (este limite foi discutido com o grande grupo, tendo em conta o próprio tamanho do foguetão).

Figura 12. Áreas afixadas



Fonte: Registo fotográfico próprio

À semelhança do contexto de Creche, considerei importante tirar partido de algumas áreas da sala, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens pela

descoberta. Nesse sentido, destaco assim: a **Área do Computador**, na qual estimei e apoiiei as crianças a efetuarem trabalho de pesquisa ²⁴. Nem todas as salas de jardim-de-infância têm a possibilidade de ter esta área, tornando-se fulcral a existência de um equipamento tecnológico nos tempos que correm, dominados pelas novas tecnologias. Assim, achei relevante tirar partido desta mesma área possibilitando inúmeras descobertas.

Uma vez que a **Área das Ciências** é, tal como referi no **Quadro 10, Anexo II**, das áreas menos requeridas pelas crianças, penso que se tornou crucial implementar o “Dia da Ciência”, de modo a estimular a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber mais. A área de Conhecimento do Mundo, uma das áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar, pressupõe, segundo as OCEPE (1997, pp. 81 e 82) “(...) o alargamento de saber básicos necessários à vida social (...)”, pelo que o educador deverá “ (...) fomentar as crianças uma atitude científica e experimental”. Assim, aproveitei os espaços exteriores da sala para realizar as diferentes atividades, como a sala anexa e o laboratório ²⁵. É importante que o educador não se “fique” apenas pelo espaço-sala, mostrando às crianças que fora dela também se proporcionam momentos de aprendizagem.

Ainda que considere que a sala de atividades esteja bem apetrechada, tendo em vista os critérios de qualidade referidos no ponto 1.1 deste capítulo, achei relevante presentear o grupo de crianças com uma **caixa de correio** ²⁶ (- ver **Figura 13**). Assim, para além de ter tido o objetivo de receber as cartas das famílias das crianças, teve também como grande objetivo potenciar o desenvolvimento da linguagem oral do grupo. Em todas as reuniões da manhã as crianças perguntavam-me se podiam ir buscar a caixa do correio para ver se tínhamos cartas e, ao ler-lhes as cartas dos pais, o grupo mostrava-se extremamente interessado. Penso que uma caixa de correio numa sala de jardim-de-infância motiva as crianças para a emergência da escrita, encorajando-as,

²⁴ “Da parte da tarde efetuei uma pesquisa na internet com 2/3 crianças de cada vez (...) As crianças escolheram os planetas [que queriam pesquisar], escrevi o nome dos mesmos numa folha para que pudessem pesquisar no motor de busca. As crianças mostraram entusiasmo por serem elas próprias a escrever as palavras e a escolherem as imagens.” (Nota de Campo, 18 de março de 2014)

²⁵ “Acabada a reunião da manhã, e anunciado o “Dia da Ciência”, desloquei-me com o grupo dos mais velhos até à sala anexa à nossa. Já tinha preparado previamente o espaço: escurecido, apenas com um foco de luz. As crianças acharam o cenário estranho e não previram o que iria acontecer.” (Nota de Campo, 29 de abril de 2014).

²⁶ “Na reunião da manhã de hoje mostrei ao grande grupo as cartas para serem enviadas aos pais acerca das questões do projeto. Como tal, levei uma caixa de correio, feita em cartão, e propus às crianças que a mesma servisse para os pais deixarem as futuras respostas, sendo que a mesma poderia ser pintada ao gosto do grupo – duas crianças quiseram pintá-la.” (Nota de Campo, 28 de abril de 2014)

também, a dialogarem umas com as outras.

Figura 13. Caixa de correio decorada pelas crianças



Fonte: Registo fotográfico próprio

1.4 Influência do envolvimento das famílias na organização do espaço

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, considero que a minha intervenção não contribuiu de forma significativa para promover novas aprendizagens nas crianças, tendo em vista a organização do espaço. Este mesmo motivo deveu-se a alguma falta de confiança da minha parte. Porém, é importante não descurar o facto de as famílias serem “os principais responsáveis pela educação das crianças [tendo o direito] de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (OCEPE, 1997, p. 43).

Ao longo da minha PPS, sobretudo no JI, procurei envolver as famílias através de pequenos pedidos de materiais, necessários ao que estava a ser desenvolvido com as crianças de ambos os contextos. Esses mesmos materiais e pesquisas trazidos pelas famílias foram expostos à porta da sala de atividades, de modo a reconhecer a participação das mesmas. De certa maneira, poderei afirmar que esses materiais (livros, na sua grande maioria), trazidos de casa, influenciaram as aprendizagens das crianças e provocaram um maior interesse pelo que estava a ser trabalhado. As crianças sentiam-se orgulhosas ao trazerem novos materiais para a sala, de modo a poderem partilhar com o resto grupo.

Notas finais

A maneira como o educador de infância organiza o espaço-sala tem, de facto, um grande impacto na aprendizagem das crianças. Através dessa organização, pensada e planeada, é possível promover aprendizagens significativas, em prol do desenvolvimento da criança. Acredito que esta aprende através da interação com os pares e com os materiais disponíveis. Deste modo, importa tornar o espaço da sala num ambiente desafiante, acolhedor e promotor dessas interações.

A problemática estudada, e desenvolvida ao longo da PPS, tornou-se crucial para responder às minhas inquietações iniciais. Possibilitou-me uma maior noção de como futuramente posso vir a organizar o espaço e os materiais, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo.

Capítulo 5. Considerações Finais

Neste último capítulo será feito um balanço do que significou a minha prática de intervenção em ambos os contextos de Creche e JI: as aprendizagens significativas, as principais dificuldades e os aspetos positivos. Irei fazer uma breve reflexão de como estes aspetos contribuíram, em larga medida, para o meu crescimento, enquanto futura educadora de infância.

Considero que a PPS me propiciou inúmeras aprendizagens significativas. Em primeiro lugar, possibilitou-me novas vivências e descobertas. Na valência de Creche, por exemplo, nunca tinha tido oportunidade de contactar com crianças tão pequenas, de tal forma que não fazia ideia do que haveria de trabalhar com um grupo de 18 crianças com 2 anos de idade. Já na valência de JI, ao ter entrado na sala e ter-me deparado com um grupo de 25 crianças, com idades entre os 4 e os 6 anos, a fazerem-me inúmeras questões (“Quem és tu? O que estás aqui a fazer? És professora?”), comecei a sentir-me testada, *posta à prova*. Como farei a gestão deste grupo de crianças? Que estratégias devo colocar em prática? Que atividades deverei planear? Estas questões, entre tantas outras, foram as minhas principais inquietações sentidas nos momentos anteriores ao meu primeiro dia *a sério* em ambas as instituições. Penso que fui dando resposta a cada questão no decorrer da prática, através das minhas dificuldades, receios e falhas. No fundo, através de toda a experiência que fui vivendo em contextos tão distintos.

Poderei afirmar que aprendi. Aprendi a desenvolver estratégias de intervenção adequadas ao grupo de crianças. Aprendi que só é possível pôr em prática essas mesmas estratégias através de uma observação atenta a ambos os grupos. Segundo as OCEPE (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (p. 25).

A PPS possibilitou-me, também, uma maior reflexão em relação às minhas atitudes e decisões, pois só refletindo sobre a prática é possível adequarmos a nossa ação. Segundo Júnior (2010), “(...) a reflexividade propicia e valoriza a construção

peçoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p. 581).

Ambas as práticas de intervenção fizeram-me ver que as necessidades e os interesses das crianças são a base das nossas ações e que, sem elas, dificilmente conseguiremos proporcionar aprendizagens significativas. O facto de me ter sido possibilitada a concretização de um Trabalho de Projeto na valência de JI, intitulado “Como são os outros planetas?”, fez com que ganhasse um maior conhecimento em relação a esta metodologia e permitiu-me refletir sobre os aspetos que não correram tão bem ou que poderiam ter corrido melhor.

Referente à minha problemática, sobre o impacto da organização do espaço nas aprendizagens das crianças, pude comprovar, através das observações efetuadas, que o ambiente educativo só poderá impulsionar as aprendizagens das crianças se estiver verdadeiramente organizado e equipado de acordo com as necessidades do grupo. Pude constatar que, em ambos os contextos, essa organização era visível, o que me permitiu proporcionar novas aprendizagens às crianças, tirando partido das diversas áreas de interesses, bem como do apetrechamento de materiais que tive sempre à disposição.

Em relação às dificuldades sentidas em contexto de Creche, as mesmas prenderam-se com o arranque do tema da minha sequência de atividades, pois ainda não tinha traçado as minhas intenções para com o grupo de crianças. Como haveria de começar? Qual seria o fio condutor das minhas atividades? Eram estas as minhas principais inquietações. Foi em conversas informais com a educadora cooperante que compreendi as suas prioridades educativas e considerei importante partir dessas mesmas intenções. A partir daí, consegui traçar as minhas próprias intencionalidades e objetivos e criar uma sequência de atividades com fio condutor, em prol das aprendizagens das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2011), “ (...) são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo.”

Outra das dificuldades sentidas prendeu-se com o facto de nunca ter tido a oportunidade de gerir um grupo de 18 crianças com apenas 2 anos de idade, compreendendo a necessidade de arranjar estratégias que me permitissem controlar o grupo. Uma dessas estratégias passou por utilizar como grande recurso a minha própria voz, de modo a captar a atenção das crianças, isto é, ser suficientemente expressiva a falar e a revelar os meus sentimentos.

No que diz respeito às dificuldades sentidas em contexto de JI, as mesmas dizem respeito ao planeamento das atividades e, conseqüentemente, à sua concretização. O facto de, inicialmente, não entregar as planificações atempadamente à educadora cooperante, para que me pudesse dar feedback e, com isso, melhorar o meu planeamento, fez com que a concretização de algumas atividades não fosse a mais esperada. Senti muitas dificuldades nesse sentido, também pelo facto de ser trabalhadora-estudante e ter revelado algum constrangimento em conciliar o trabalho com a prática profissional. Esta limitação fez com que me sentisse desmotivada, no decorrer da prática, influenciando as minhas atitudes. No entanto, com a prática, fui compreendendo a importância de um bom planeamento. Segundo as OCEPE (1997), “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (p. 26).

Os aspetos positivos baseiam-se nas relações que fui estabelecendo com os dois grupos de crianças. Posso afirmar que foram ligações de afeto, de confiança e de partilha. Tive o prazer de intervir com dois grupos muito distintos a nível de desenvolvimento, mas ambos muito motivados e interessados por descobrirem mais, dando-me a oportunidade de aprender e de colocar em prática as minhas ações. Importa também referir que, se no início da minha PPS tinha alguns receios em relação a possíveis atividades de serem concretizadas na valência de Creche, essas mesmas dúvidas foram dissipadas no decorrer da prática. As crianças revelaram-se capazes de realizar todas as atividades que fui propondo e mostraram-se empenhadas na concretização das mesmas.

Outro dos aspetos positivos diz respeito aos comentários que fui recebendo das educadoras cooperantes, da professora tutora, bem como das minhas colegas de estágio. Considerei-os importantes no decorrer da minha prática, pois permitiu-me uma maior noção das minhas potencialidades e fragilidades.

Também o envolvimento das famílias revelou-se um aspeto muito positivo ao longo da minha prática de intervenção em ambos os contextos. Assim que solicitei alguns materiais, as famílias prontificaram-se em trazê-los o mais rápido possível e, no caso do JI, os pais foram trazendo alguns objetos ao longo de todo o Trabalho de Projeto, relacionados com o tópico do mesmo. Em relação às questões que foram enviadas para casa, as famílias empenharam-se na resposta das mesmas (algumas delas através de ilustrações e pesquisas). No entanto, compreendi que deveria ter tido uma

maior intervenção junto das famílias. Penso que faltou um pouco mais de iniciativa e de confiança da minha parte. Esse maior envolvimento poderia ter passado por, por exemplo, conversar com os elementos da família, de manhã ou de tarde, no momento em que deixavam as crianças ou quando as iam buscar.

Assim, enquanto futura educadora, tenciono: criar relações positivas com as famílias, de maneira a que sintam confiança no meu trabalho; planejar reuniões com as mesmas; e reconhecer que cada família apresenta as suas crenças e valores. Como tal, “Não é possível fazer crescer pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o seu passado” (King, s/d, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 112). Se, desde cedo, existir uma clara comunicação, o educador também deverá ajudar as famílias a transmitirem as suas ideias e preocupações, pois “pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças” (Hohmann, 2011, p. 352).

Em jeito de conclusão, cheguei ao fim do estágio com a ideia de dever cumprido, uma vez que senti que o meu trabalho de intervenção teve impacto na aprendizagem das crianças. Em Creche, essa observação foi mais notada, na medida em que a evolução da linguagem de algumas crianças foi evidente. Algumas das crianças não diziam absolutamente nada na primeira semana, o caso do F., e no final do mês de janeiro, já produziam os sons dos animais, e alguns nomes. Foi, sem dúvida, muito compensatório

Considero que a PPS desenvolvida em ambos os contextos foi de extrema importância para a minha formação pessoal e profissional, pois ajudou a reconhecer as minhas falhas e a saber contornar as minhas dificuldades. Segundo Portugal (2009), “se inicialmente a preocupação dos jovens recém-licenciados em educação de infância se centra muito em si próprios (...), à medida que a experiência e maturidade tomam lugar, assiste-se a uma evolução significativa para uma prática centrada na tarefa.” (p. 12). Acredito que a experiência e maturidade são valores que se ganham na prática, isto é, com as diversas interações que se vão efetuando no ambiente educativo: com as crianças, com a equipa educativa e com o próprio ambiente educativo.

Em ambas as práticas de intervenção tive a oportunidade de, mais uma vez, confirmar esta convicção: ser educadora de infância. Levo comigo todas as críticas construtivas que me foram sendo feitas no decorrer da PPS, de maneira a que possa melhorar a minha prestação, tendo sempre em conta as aprendizagens e as necessidades

das crianças com as poderei vir a intervir futuramente.

Referências Bibliográficas

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições* [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Brasil], 10, 1 (28), 132-139;

Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. Florianópolis: [s.n.];

Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16;

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355-379;

Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação. [Disponível em: <http://tinyurl.com/kfte8hb>];

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 65-106;

Ferreira, M. (2010). “Ela é Nossa Prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto;

Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado - Universidade Aberta: Lisboa. Retirada de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1575>;

Hohmann, M; Banet, B.; Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian;

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. – Universidade de Aveiro. [Disponível em: <http://tinyurl.com/ovdn7tj>];

Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586;

Moura, M. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasil. [Disponível em <http://tinyurl.com/lr4yo8t>];

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High- Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-90). Porto: Porto Editora;

Orientações Curriculares para Educação de Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação;

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24;

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro. [Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf];

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e*

primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Rosa, M. & 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*, vol X, nº 1, 43-63;

Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 93;

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Documentos oficiais:

Projeto Curricular de Sala (2013/2014);

Regulamento Interno da Instituição (2012);

Projeto de Estabelecimento (2011/2013).