



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ana Rita A. C. Bernardes

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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ana Rita A. C. Bernardes

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

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Rosa

2019

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.

(Paulo Freire)

Ao meu avô Zé, que eu tanto gostaria que
presenciasse este sonho que foi sempre de ambos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me darem esta oportunidade, por estarem sempre ao meu lado, pelo seu apoio incondicional mesmo nas minhas ausências constantes. Por acreditarem em mim e por nunca me deixarem desistir. Obrigada!

À minha irmã, por toda a força que me transmite e por todas as vezes que me incentiva “Eu sei que tu vais conseguir”. Obrigada por toda a tua disponibilidade e por lutares por isto tanto quanto eu. Juntas conquistaremos os nossos sonhos.

À minha Tia Ana, um obrigado por toda a sua dedicação. Por ser um exemplo de uma excelente educadora de infância. Obrigada por me teres dado a conhecer tudo de bom do que esta profissão tem.

À minha querida Avó, por todo o seu amor e carinho constantes, pelos valores que me transmitiu e por me acompanhar diariamente neste sonho que é de ambas. Obrigada minha avó.

Ao Nuno, por compreender todas as minhas ausências, nunca deixando de apoiar e estar ao meu lado. Por me incentivar nos momentos mais difíceis e por me ajudar a relativizar todos os meus receios. Obrigada!

À professora Manuela, pela sua disponibilidade e apoio. Obrigada pela exigência e pelo profissionalismo que me permitiram evoluir. Obrigada pela partilha de conhecimentos constante e por me ter dado a conhecer um novo lado da educação pré-escolar.

A todos os professores da ESELx, que desempenharam, cada um, um papel fundamental com o seu contributo para o meu processo de formação.

A toda a equipa educativa, mas em especial à educadora L, pelo seu apoio e disponibilidade constantes. Por me ter dado espaço e oportunidade para aprender, aconselhando-me durante todo o percurso, motivando-me a evoluir. Obrigada pela partilha de experiências.

A toda a equipa educativa de creche, em especial à educadora C, por contribuir para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

Resta-me agradecer, de uma forma muito especial, **a todas as crianças** com que me cruzei nestes dois últimos anos, que tanto me ensinaram e alegraram os meus dias. Obrigada por me terem recebido tão bem, por todo o vosso carinho e pelos constantes abraços.

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) desenvolvida em contexto de jardim de infância, acompanhando um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, desde outubro até ao final de janeiro.

A concretização do presente documento visa ilustrar todo o percurso desenvolvido, analisando a minha prática pedagógica numa perspetiva refletida e auto avaliativa.

No decorrer da ação, com base na observação das crianças e do seu contexto, surge a necessidade de aprofundar a problemática na qual se centra o presente documento intitulado de *“Organização do espaço: estratégias para a participação das crianças”*. Baseada numa abordagem qualitativa, tendo por base um referencial teórico que norteou a minha ação, a concretização da investigação-ação surge da necessidade de identificar as escolhas das crianças e adequar estratégias potenciadoras do envolvimento e participação das crianças na organização do espaço.

As conclusões da investigação demonstram que a organização do espaço deve ser pensada em função do grupo de crianças, tendo em consideração os seus interesses e características, refletindo a intencionalidade do educador. Deve ser um espaço promotor de escolhas, permitindo um vasto leque de experiências e aprendizagens. Evidenciam, ainda, a importância de envolver as crianças na sua organização contribuindo para o seu processo de autonomia e independência.

Nesse sentido, as conclusões consciencializam para a importância da organização do espaço como suporte na ação do educador no desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: organização do espaço; escolhas; participação; estratégias; papel do educador.

ABSTRACT

This report arises from the Professional Práctice Supervised (Module II) conducted in a nursery, with a group of 25 children between the ages of 4 and 6 years, spanning the period of october until the end of january.

The aim of this repor this to make a description of the whole process, while analysing the tactics used and my own pedagogic practices with a self-reflective and self-critical outlook.

Resorting to the observation of children and their surroundings, emerged the need to further address the thematic in wich this paper, entitled "Organization of space: strategies which will enhance the participation of children." Using a qualitative approach and having as a basis a theoretical framework which guided my educational tactics, the project centres on the necessity of to identify the choises of children and adapt strategies wich will enhance the involvement and participation of children in the organization of space.

The research shows that the organization of the space should be thought in function of the group of children, taking into account their interests and characteristics, reflecting the intention of the educator. The space should promote Should promotechildren choices, allowing a wide range of experiences and learnings. Highlight the importance of involving children in your organization contributing to the process of their autonomy and independence.

For this reason, the conclusions evidence to the importance of space organization as support of the educator action in curriculum development.

Keywords: organization of space; choices; participation; strategies; role of the educator

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	2
1.1. Caracterização para a ação educativa	2
1.1.1 Meio	2
1.1.2 Contexto Socioeducativo	3
1.1.3 Equipa educativa	4
1.1.4 Ambiente educativo.....	5
1.1.5 Famílias	11
1.1.6 Grupo de crianças.....	12
2. Análise reflexiva da intervenção em ji	14
2.1. Intenções para a ação e avaliação do processo de intervenção	15
3. Introdução à investigação em ji.....	22
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	22
3.2. Revisão da literatura	23
3.2.1. Organização do espaço.....	23
3.2.2. O papel do educador	27
3.3. Metodologia e Roteiro ético.....	30
3.4. Apresentação e análise dos dados	32
Fase inicial	32
Ouvir as vozes das crianças	35
“ <i>A nossa sala está diferente (ML)</i> ” – (re)organização do espaço.....	37
3.5. Conclusões da investigação.....	41
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	43
5. Considerações finais	47

Referências	49
-------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF	Componente de Apoio À Família
AAAF	Atividades de Animação e de Apoio À Família
JI	Jardim de Infância

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização fase inicial	33
Tabela 2. Alterações no espaço.....	36
Tabela 3. Categorização fase de intervenção.	38
Tabela 4. Comparação fase inicial e fase de intervenção	41

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação. A sua concretização tem como principal objetivo relatar e refletir sobre o percurso realizado em contexto de jardim de infância. O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo é dado a conhecer o contexto no qual decorreu a prática. É apresentada uma caracterização reflexiva do meio socioeducativo, o respetivo contexto, a equipa, o ambiente educativo- tempo e espaço e, ainda, as famílias e o grupo de crianças.

O segundo capítulo é dedicado à análise da intervenção no qual se encontram explícitas e fundamentadas as intenções delineadas para a ação e principais estratégias para a sua concretização.

No terceiro capítulo é apresentada a investigação concretizada, baseada nos pressupostos da investigação-ação denominada por “*A organização do espaço: estratégias para a participação das crianças*”. Começarei por apresentar a problemática identificando as principais razões que me levaram a desenvolver uma atitude investigativa. De seguida é apresentada a revisão da literatura tendo por base pressupostos teóricos no âmbito da pedagogia e por fim a partir dos dados recolhidos irei apresentar uma análise e principais conclusões do estudo.

O quarto capítulo diz respeito à construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, identificando e analisando aqueles que são os valores e princípios subjacentes à minha prática educativa.

Por fim, no quinto e último capítulo serão apresentadas as considerações finais, nas quais, de uma forma concisa, apresento as aprendizagens mais significativas adquiridas no decorrer da prática.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A caracterização do contexto torna-se fundamental para sustentar e estruturar adequadamente a ação pedagógica.

Dada a sua importância, na influência da prática, no presente tópico será apresentada a caracterização reflexiva do contexto, incluindo o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa da instituição, nomeadamente a equipa da sala na qual realizo a minha prática, o ambiente educativo e será, ainda, realizada uma caracterização das famílias e do grupo de crianças.

1.1. Caracterização para a ação educativa

1.1.1 Meio¹

O contexto socioeducativo no qual me encontro, presentemente, a realizar a prática, situa-se numa das freguesias do concelho de Lisboa. Nesta freguesia residem cerca de 41163 habitantes, com idades entre os 25 e os 64 anos. No que concerne às habilitações, 49% da população possui formação a nível superior e 14% a nível do 1º ciclo, sendo possível constatar uma elevada discrepância ao nível da instrução da população. É de notar que a taxa de analfabetismo, nesta freguesia, ronda apenas o 1,91%.

A instituição, de fácil acessibilidade, encontra-se localizada numa área circundante, essencialmente habitacional, com fraca presença de comércio local, contando apenas com a existência de algumas infraestruturas como cafés, uma papelaria, um pavilhão gimnodesportivo² e um pequeno parque infantil. Embora a oferta de serviços seja, ligeiramente, reduzida, é possível constatar a partir da consulta documental (Projeto educativo, 2016-2019) que a comunidade local é valorizada pela instituição, sendo que alguns agentes ocupam o seu lugar no conselho geral do agrupamento, fazendo respeitar o decreto de lei nº 137/2012.

¹ Dados sistematizados com base nos Censos de 2011 (Instituto Nacional de Estatística).

² É de salientar que as crianças nos tempos de Componente de Apoio à Família (CAF), deslocam-se ao pavilhão gimnodesportivo para algumas atividades como o ballet.

1.1.2 Contexto Socioeducativo

A instituição, tutelada pelo ministério da educação, integra um agrupamento que conta com a existência de dez escolas públicas de educação e ensino desde do jardim de infância ao ensino secundário.

O estabelecimento possui as valências de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

A escola apresenta-se num edifício construído recentemente, amplo e dividido em dois pisos. O 1º piso do estabelecimento é destinado às doze salas do 1º ciclo e no rés do chão encontram-se as salas de atividades destinadas aos quatro grupos de educação pré-escolar que, presentemente contempla um total de 85 crianças. No mesmo piso, perto às salas situam-se as instalações sanitárias, uma cozinha, o refeitório e um ginásio, estes dois últimos de uso comum aos dois níveis de educação, contudo em horários diferenciados. Possui ainda, no exterior, todavia em espaços distintos, dois recreios, um deles destinado apenas ao JI, equipado com algumas estruturas, com uma zona coberta e com a existência de alguns espaços verdes. O estabelecimento dispõe ainda, no rés do chão, de uma sala de professores, gabinetes, salas de apoio às Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e uma biblioteca ampla com oferta rica e diversificada em livros e algumas mesas com computadores.

No que concerne à sua dimensão organizacional³, em termos de agrupamento, segundo o Regulamento interno (2014) este é constituído por um conselho geral, um diretor, conselhos pedagógico e administrativo.

A instituição tem como principal referência à sua ação, os alunos e nesse sentido procura promover uma escola democrática, humanizada e humanizadora promotora de cidadãos responsáveis e interventivos (Projeto educativo 2016-2019). A sua identidade é refletida com base num conjunto de **princípios orientadores** que definem a sua ação-garantir um serviço de qualidade, valorizar o papel de cada um, transmitir valores e conhecimentos, formando cidadãos autónomos e responsáveis e contribuir para o desenvolvimento da comunidade educativa (Projeto Educativo, 2016-2019). Tais princípios refletem-se na sua **missão**, na qual a instituição se propõe a prestar um serviço educativo de excelência a toda a comunidade, visando sobretudo contribuir para

³ (cf. Anexo A- Portefólio da prática- Figura A1- estrutura organizacional)

a formação integral de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar (Projeto educativo 2016-2019).

Ser agente de transformação, dando resposta às dificuldades e ritmos de aprendizagem das crianças, através de percursos pedagógicos diferenciados, ser uma instituição atenta em que valoriza diferentes formas de conhecimento e que proporciona o desenvolvimento da autonomia visando a formação de cidadãos ativos é a principal **visão** da instituição, sendo que o procura colocar em prática, tenso subjacente na sua ação valores como o rigor, a responsabilidade, eficiência, eficácia, cooperação, participação e autonomia e ética, sendo estes os valores que servirão de fundamento às suas linhas de ação que incluem as crianças, famílias e comunidade.

1.1.3 Equipa educativa

A coordenação da escola é exercida pela coordenadora de estabelecimento, sendo da sua responsabilidade garantir o bom funcionamento da instituição, gerir e orientar a equipa do 1º ciclo, a equipa de jardim de infância e os serviços comuns.

A equipa de jardim de infância é constituída por quatro educadoras e quatro assistentes operacionais⁴ que em colaboração procuram garantir a segurança e o bem-estar de cada criança. Cada sala conta com a existência de uma educadora e uma assistente operacional. Existem, ainda, profissionais que acompanham as crianças no tempo de AAAF.

A assistente operacional, possui um curso profissional na área e encontra-se a trabalhar na instituição há 3 anos.

A educadora de infância responsável pela sala na qual realizo a minha prática, exerce funções como educadora há 40 anos, estando há 10 anos presente na instituição⁵.

Na sua ação pedagógica não se rege por nenhum modelo pedagógico, assume que na sua prática procura potenciar a aprendizagem pela descoberta, permitindo às crianças apropriarem-se de novas aprendizagens e conhecimentos através das suas

⁴ Em dezembro, a instituição contava com a existência de cinco assistentes, ficando uma das assistentes responsável por fazer rotatividade entre as quatro salas.

⁵ Informação retirada da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B-entrevista realizada à educadora cooperante).

experiências e vivências pessoais⁶. Valoriza o papel ativo da criança no processo de ensino-aprendizagem e assume o desenvolvimento de afetividade e o brincar como os principais fundamentos da sua ação educativa. Atualmente, como educadora de infância assume a importância da educação pré-escolar como a base da educação das crianças, um contexto rico em oportunidades de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança, contudo afirma que ainda existe uma desvalorização geral por este nível de educação⁷. Na sua prática tem em consideração a realidade social que circunda o jardim de infância e age em conformidade com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, afirmando que é com base nestas que fundamenta as suas opções educativas.

No que concerne ao trabalho em equipa, a educadora afirma que “*é uma equipa difícil*”^{*} com maneiras de trabalhar muito distintas. A equipa trabalha em conjunto esporadicamente, sendo que a articulação sucede apenas em dias festivos. Contudo, a educadora não deixa de considerar o trabalho equipa como um fator fundamental para a prática educativa.

Referente ao trabalho em equipa de sala, existe trabalho colaborativo e espírito de equipa. Na dinâmica de sala, ambas procuram auxiliar-se mutuamente, sendo que a educadora assume as funções pedagógicas enquanto a assistente operacional fica responsável pelos cuidados básicos (higiene, reforço da manhã, almoço).

1.1.4 Ambiente educativo

A organização do ambiente educativo desempenha um papel primordial pelo seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com a educadora, o ambiente educativo deve ser “*apelativo para os motivar para as suas escolhas*”^{*}. Defende que não deve ser estanque, devendo ser alterado sempre que necessário, priorizando a participação das crianças na (re)organização. O ambiente físico é organizado segundo o que é trabalhado em sala.

⁶ Informação retirada do Plano Curricular de Grupo (2018-2019).

⁷ Informação retirada da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B-entrevista realizada à educadora cooperante).

^{*}Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B- entrevista realizada à educadora cooperante).

No que concerne ao tempo educativo, a educadora defende que “*tem que estar estruturado, de maneira que eles entendam a sequência do dia*”*. Valoriza a transição adequada entre diferentes momentos e o que mais prioriza na sua ação são os tempos de conversa em grande grupo.

1.1.4.1. Espaços e Materiais

A sala de atividades apresenta uma boa iluminação, dada a existência de três amplas janelas que permitem a entrada de luz natural. Relativamente à sua dimensão, esta é ampla, adequada para um grupo de 25 crianças, conta com a presença de alguns móveis que, reduzem o espaço necessário ao movimento e à deslocação das crianças e adultos.

No que concerne à organização e disposição da sala⁸, encontra-se organizada em sete espaços distintos: jogos de mesa, biblioteca, escrita e matemática, casa, jogos de chão, garagem e pintura. Os espaços encontram-se identificados e as crianças têm conhecimento do número permitido em cada.

Junto à entrada da sala encontra-se a área dos jogos de mesa. É constituída por um armário onde se encontram dispostos os diferentes recursos. Existe uma variedade de materiais como puzzles de diferentes dimensões e diferentes temáticas sobretudo associadas ao conhecimento do mundo (estações do ano, corpo humano, vestuário) e jogos alusivos ao domínio da matemática, com a principal intenção de trabalhar conteúdos como o raciocínio matemático, ordenar e identificar padrões.

O VM vai buscar um jogo de orientação espacial. Consiste num conjunto de cartões com imagens em que a criança de acordo com a imagem deve reconstruir utilizando conceitos como “à frente”; “entre”; “atrás” (Nota de campo 12, 15 de outubro, expressão e comunicação geometria – orientação espacial; rotina; regras;)

Para a exploração dos jogos é proporcionada a oportunidade às crianças escolherem fazer-lo nas mesas ou na área do tapete. A área dos jogos de mesa reflete a intencionalidade da educadora em potenciar o desenvolvimento do raciocínio matemático pelos recursos disponíveis na área, como os jogos de encaixe, associação e de orientação espacial.

⁸ Consultar (Anexo A- Portefólio da prática- Figura A2-planta da sala de atividades)

A área da *biblioteca* situa-se num dos cantos da sala, ao lado da área dos jogos de mesa e junto à janela, sendo das áreas que recebe maior luz natural o que intencionalmente se deve devido à presença de dois computadores. A delimitar a área encontra-se um móvel onde estão dispostos os livros. A área da *biblioteca* tem como principal intenção, potenciar a emergência da leitura e da escrita, promovendo o gosto pelos mesmos. A área encontra-se, intencionalmente, distante das áreas de maior agitação, uma vez que se destina a ser um espaço de maior tranquilidade. Conta, ainda, com a presença de duas mesas de apoio para a exploração dos livros.

Vou fazer uma cópia” diz a ML e vai buscar um livro à biblioteca “Ana Rita, podes ajudar-me, não chego ao livro que quero, por causa dos sofás” auxilio-a e dou-lhe o livro que quer (Nota de campo 50, 2 de novembro, matemática; abordagem à escrita; brincar; conhecimento do mundo).

A área da biblioteca é um espaço pouco solicitado pelas crianças.

Ao seu lado, situa-se a área da escrita e matemática delimitada por dois móveis. Num dos móveis encontram-se dispostos jogos matemáticos como a sequência numérica, contas de enfiamentos, *cuisenaire* e jogos com figuras geométricas, tendo como principal intenção potenciar a aquisição de noções matemáticas. Ao nível da escrita conta com a existência de material para escrever e alguns recursos com letras escritas. Conta, ainda, com a existência de uma mesa de apoio à exploração dos materiais. No outro móvel encontram-se as divisões das 25 crianças, onde cada uma guarda os seus registos que vai concretizando. Cada divisão encontra-se devidamente identificada com o nome e símbolo de cada criança.

A área da *casa*, apresenta uma zona de cozinha que dispõe de uma mesa e três cadeiras, dois “fornos”, um “fogão”, dois “lava-loiças” e armários todos eles adaptados ao tamanho da criança. Existem diversos utensílios de cozinha, talheres, loiças de plástico, pratos e copos. Na zona do *quarto* existe uma cama, com quatro bonecos e um baú com diversas roupas e acessórios (vestidos, saias, camisas, uma bata, malas e lenços). Destaco ainda para a existência, neste espaço, de uma pequena *mercearia* com um expositor onde estão dispostos diferentes “alimentos” e produtos. A área da *casa* é uma das mais eleitas pelo grupo de crianças, tendo como principal intenção promover situações de jogo simbólico

“olha aqui dentro só podem estar cinco meninos não é?” “é” respondo “então aqui, nós estamos quatro [conta enquanto aponta] a LS pode ficar aqui de fora a vender para nós, sabes LS às vezes como fazemos?” “o que achas LS, parece-te bem, queres?” questiono-a. Acena com a cabeça que sim “boa,

meninos, que ótima solução” (Nota de campo 47, 31 de outubro, visita à biblioteca; hora da história; participação da criança; apropriação dos espaços).

A área do tapete destaca-se pela sua polivalência. É uma área que se destina essencialmente a momentos de grande grupo, nos quais sucedem momentos de planeamento e/ou avaliação do dia ou de alguma proposta, ocorrem as leituras de histórias, sucedem momentos de diálogo e em simultâneo dá apoio a outras áreas nomeadamente aos jogos de chão

Na área dos jogos de chão brincam o VM e o JS. Brincam com os legos, constroem torres e pessoas. A RC, a MP., a MM e LF constroem juntas uma torre gigante e pedem-me ajuda para colocar as peças mais altas. O SH e o RA brincam juntos na área do tapete com a caixa dos animais. Na área do tapete também brinca o GM, mas sozinho com os carros (Nota de campo 66, 8 de novembro, brincar; áreas; interação entre crianças).

A área dos jogos de chão é constituída por um móvel, onde se encontram arrumados, em caixas, os diferentes materiais. Existem legos, pistas de madeira, carros e animais de plástico.

A área da garagem encontra-se delimitada por um tapete. Existem carros, arrumados em diferentes caixas e duas “garagens”, uma de madeira e outra de plástico. Conta ainda com uma mesa de carpintaria e diferentes peças soltas de madeira. Tal como a área da casa, a área da garagem promove o jogo simbólico.

Relativamente à área da pintura, conta com a existência de um cavalete, com copos de tintas e pincéis. Dispõe, ainda, de uma estrutura de metal onde é possível colocar os desenhos realizados a secar. Intencionalmente, devido às características desta área, esta encontra-se junto ao lavatório.

Na organização do espaço é fundamental incidir no modo como as paredes da sala são utilizadas. As paredes possuem quatro placards principais, nos quais em três deles encontram-se expostos os trabalhos concretizados pelas crianças. O outro placard situado na área do tapete, encontram-se expostos os diferentes instrumentos como a tabela das presenças, a data e os aniversários com a principal intenção de abordar conteúdos matemáticos. Junto à área da garagem encontram-se enunciadas as regras da sala, contudo concretizadas pelo grupo do ano anterior.

1.1.4.2. Tempo⁹

9h00-9h30 da manhã- O acolhimento é realizado na sala de atividades, sendo que as famílias são convidadas a entrar na sala e a acompanharem as crianças *“Observo que o pai da MG se senta na mesa. Está ajudar a MG a desenhar enquanto conversa com o HP e com o PM”*. À medida que cada criança chega, marca a sua presença e inicia o desenho da manhã. As crianças que terminam o desenho, brincam com os jogos de mesa. A concretização do desenho da manhã e a exploração dos jogos de mesa são as principais estratégias da educadora para o momento de transição entre o contexto familiar e o contexto escolar¹⁰.

9h30-10h00 da manhã- É tempo de o grande grupo reunir na área do tapete. Neste momento do dia, conversa-se em grupo, planeia-se, partilham-se novidades e ideias e também se leem histórias. *“Solicito às crianças que se sentem na área do tapete o HR segreda-me ao ouvido “Ana Rita, posso mostrar agora a surpresa que trouxe aos meninos?” “podes, senta-te aqui ao pé de mim.”*

10h00- 10h20 da manhã: As crianças interrompem o que estão a fazer, deslocam-se à casa de banho para a sua higienização e retomam à sala para o reforço da manhã *“observo que os pacotes já estão dispostos em cima da mesa e a auxiliar distribui as bolachas pelo grupo, entregando a cada criança uma bolacha”*. O reforço pode ocorrer nas mesas ou na área do tapete, dependendo do momento que se sucede.

10h20- 11h15 da manhã: Após o reforço, as crianças retomam o que estavam a fazer, podem iniciar uma nova proposta ou brincam nas áreas de interesse *“Com o grande grupo sentado na área do tapete e após o reforço da manhã combinamos o que vamos fazer. . . como é que vamos fazer agora de manhã?” “podemos ir para as áreas” sugere a MM “SIM, BRINCAR” grita a maioria do grupo.”*

11h15- 11h45 da manhã- Se as condições meteorológicas assim o permitirem as crianças deslocam-se até ao recreio sob a supervisão dos adultos. Caso não seja possível permanecem na sala até à hora de almoço. *“Cada criança vai buscar o seu*

⁹ (cf. Anexo A- Portefólio da prática- Tabela A1- rotina do grupo de crianças)

¹⁰ Informação retirado do Plano de trabalho de Grupo (2018-2019).

chapéu, que se encontra numa respetiva bolsa atrás da porta da sala, e aguarda pelas restantes crianças à porta da sala”.

11h45-12h00 da manhã- *“Está na hora de subir, chamo as crianças. A RC vem de mão dada comigo”.* Acompanhadas pelos adultos, as crianças deslocam-se até à casa de banho para a sua higienização. Procede-se a hora de almoço que é confeccionado pelas cozinheiras da instituição e supervisionado pela assistente operacional e pelas auxiliares de cozinha. *“A MM empurra o peixe para o garfo com a mão “MM, a tua faça?” “ai [coloca a mão na cabeça] eu esqueço-me, também não dá muito jeito” “mas vai ajudar-te a empurrar o peixe para o garfo.”*. É fundamental salientar que a educadora orienta o grupo apenas até às 12h00.

13h00- 13h30 da tarde- Após terminarem a hora de almoço, as crianças deslocam-se até ao recreio sob a supervisão dos adultos e permanecem até a chegada da educadora. *“Assim que chego ao recreio, a LF chama-me “Ana Rita, anda brincar connosco” “e ao que querem brincar?” “AO PEIXINHO” grita a CV”.*

De seguida, vão novamente à casa de banho e retomam à sala de atividades.

13h30 – 13h45 da tarde- É tempo de reunir na área do tapete, onde em grande grupo se planeia o que se vai fazer no período da tarde. Para além do planeamento, podem suceder, igualmente, momentos de diálogo acerca de alguma novidade, tema ou a leitura de história. *“Vimos da casa de banho e solicito ao grande grupo que se sente na área do tapete “meninos, vamos lá combinar o que vai acontecer à tarde... O que querem fazer?” “BRINCAR OUTRA VEZ NAS ÁREAS” grita a maior parte do grupo “Ana Rita, eu posso ver os livros que estão ali?” questiona-me o MO “sim”.*

13h45- 14h45 da tarde- Durante este período, de acordo com o planeamento estabelecido entre o grupo e a equipa da sala, as crianças podem retomar uma proposta que ficou por terminar de manhã, iniciar uma nova proposta ou brincar, sendo que o tempo de brincadeira é priorizado na rotina da sala 4 *“é fundamental brincarem nesta fase. A partir do brincar surgem as amizades, adquirem valores, valorizo e dou muita importância ao brincar”¹¹*

¹¹ Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B-entrevista realizada à educadora cooperante).

14h45- 15h00 da tarde- “O grande grupo reúne no tapete. Como faltam dez minutos para as 15h00 opto por brincar com as rimas com as crianças “João rima com balão” “CHÃO” grita a LF “COMILÃO” diz a LS “CÃO” afirma a MS. “ Banana rima com ...” “CABANA”. É tempo de arrumar e reunir na área do tapete. Em grande grupo avalia-se o que se fez e o que ficou por fazer ou realiza-se um jogo à escolha das crianças.

1.1.5 Famílias¹²

O conhecimento do contexto familiar de cada criança deverá ser inerente à ação do educador, de forma a que o permita adequar as suas práticas às características de cada família. Referente às idades das famílias, estas situam-se entre os 22 e os 50 anos, sendo que todas elas são de nacionalidade portuguesa. No que concerne às habilitações literárias predomina a formação ao nível do ensino superior, sendo que a maioria dos pais possui um mestrado ou licenciatura, seguido de 12 pais com habilitações ao nível do ensino secundário, existindo, contudo, alguns pais que possuem o 9º ano de escolaridade, cerca de 3 pais. Relativamente às profissões exercidas, as famílias trabalham em áreas ligadas ao comércio, saúde, educação, direito, informática, gestão e administração.

Relativamente à tipologia do agregado familiar, predomina essencialmente a estrutura nuclear, à exceção de duas famílias que são monoparentais, em que as crianças vivem apenas com a mãe e irmão(ã) – NG e HP. Existem, ainda, outras três exceções, duas delas – CP e GM em que os pais partilham as suas guardas e o caso do G que vive com o padrasto. As famílias nucleares são compostas pelo casal e maioritariamente por dois filhos, sendo que existem três famílias com três filhos – MS, MG e RA e duas famílias com um filho – HR e PP. As crianças que têm irmãos, a posição ocupada pelas mesmas na fratria, em média, é de irmãos mais novos. Contudo, é de salientar que a MS e o RA são irmãos do meio.

As estruturas nucleares combinam com “redes de sociabilidade alargada” (Ferreira, 2004, p.73), sendo que algumas famílias contam com a presença de outros

¹² Dados recolhidos a partir das informações disponibilizadas pelas famílias.

familiares como é o caso da tia da AP, dos avós do RA e da avó do SH que frequentemente os trazem ao jardim de infância.

No que concerne ao envolvimento e participação da família, existem diferentes formas para trocar informações acerca de aspetos significativos sobre as crianças. No momento do acolhimento, no qual a educadora, sempre que possível, procura conversar com as famílias ou no horário de atendimento para os encarregados de educação, sendo que uma vez por semana, em tempo não letivo recebe as famílias, contudo procura adaptar ao horário laboral e disponibilidade das mesmas “*Tenho a hora de atendimento, mas vamos imaginar que não é possível, por vezes acontece. Nessas situações eu mudo o meu horário e venho mais cedo ou fico até mais tarde, funciono assim*”.

As reuniões refletem-se como outra estratégia utilizada, sendo que no decorrer do ano letivo existem quatro reuniões. Todavia a educadora esclarece que sempre que o desejarem, as famílias podem marcar uma reunião individual.

Tendo cada família a sua especificidade e particularidades, a educadora caracteriza-as como acessíveis, colaborativas e participativas, dando sempre resposta ao que lhes é solicitado, sendo este um fator potenciador do envolvimento das famílias

1.1.6 Grupo de crianças

O grupo é composto por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No grupo encontram-se uma criança com 3 anos, uma outra com 4 anos, dezassete crianças com 5 anos e seis com 6 anos. No presente ano, existiram doze crianças que integraram o grupo, vindos de outros jardins de infância e treze crianças já frequentavam o jardim de infância, sendo o seu percurso institucional, nos anos anteriores, acompanhado pela educadora atual. É de salientar que duas das crianças – GM e RA integraram o grupo mais tarde, no mês de outubro.

O grupo integra uma criança sinalizada pela equipa de intervenção precoce com atraso global do desenvolvimento pelo que está a ser acompanhado pela equipa de

educação especial e uma outra criança que, está a ser analisada pela educadora¹³. É de salientar que é uma criança com assiduidade reduzida.

É de salientar que existe um pequeno grupo de crianças (9 crianças) que revela alguma dificuldade a nível da linguagem oral. Duas das crianças já frequentam a terapia da fala, cinco crianças vão entrar em processo de avaliação e duas vão ser reavaliadas, sendo que uma delas, no ano anterior, já frequentou a terapia da fala.

Para enunciar as características, fragilidades e potencialidades do grupo sustentei-me não só nas minhas observações e respetivos registos como em momentos de diálogo com a educadora cooperante.

Na generalidade é um grupo constituído por crianças motivadas, interessadas e comunicativas. Demonstram-se voluntárias e responsáveis nas tarefas que lhes são atribuídas, demonstram interesse em colaborar e ajudar os adultos e revelam espírito de entreajuda com as crianças mais novas do grupo.

Observo a explicação do HR e do G ao RA “oh RA, há meninos que fazem aqui porta, tens que ficar assim olha” [o G exemplifica] o RA sorri. “Depois de fazeres chichi tens de levar as mãos, carregas aqui” [o HR exemplifica] “e tens que por aqui o shampoo” afirma o G (Nota de campo 21, 17 de outubro, integração; entreajuda; colaboração; conhecimento da rotina).

É um grupo recetivo ao que é novidade, interessando-se por temas e assuntos que possam descodificar.

É um grupo que se interessa, sobretudo, por ouvir histórias e participar em momentos de diálogo em grande grupo, revelando interesse em partilhar as suas ideias, experiências e opiniões. Contudo, uma das suas fragilidades assenta na dificuldade de concentração e atenção e dificuldade em respeitar a vez dos outros e esperar pela sua, existindo a necessidade de trabalhar com o grupo a nível do domínio dos princípios de convivência social.

Socialmente as crianças possuem relações de confiança com a equipa da sala, recorrendo aos adultos quando precisam de ajuda, trocar afeto ou partilhar algo que para eles seja significativo. Todavia a relação entre as crianças é uma das principais fragilidades do grupo, na medida em que por vezes se envolvem em algumas situações de conflito, revelando alguma dependência dos adultos para a sua resolução.

¹³ A educadora já sugeriu o encaminhamento da criança para a consulta de desenvolvimento, por considerar que apresenta um desenvolvimento global abaixo do seu nível. (Projeto Curricular de Grupo, 2018-2019).

“Ana Rita, olha a MM não quer emprestar as coisas, só quer brincar ela e não me deixa brincar” “acho que é melhor conversarem os dois e arranjam uma forma de poderem brincar, os dois” “MAS ELE É QUE NÃO DÁ AOS OUTROS, QUER TUDO SÓ PARA ELE” grita a MM da garagem “ei, calma, conversem os dois, acho que se conversarem podem resolver as coisas e arranjar uma forma de brincarem os dois”.

A maior parte das situações de conflito tem origem na partilha de materiais ou na escolha das diferentes áreas de interesse, na medida em que as grandes áreas de eleição são a casa, a garagem e os jogos de chão.

No que concerne à sua autonomia, um pequeno grupo de crianças revela alguma dependência do adulto na hora da refeição e em algumas ações como vestir e despir casacos ou a bata e apertar os sapatos.

“Ana Rita eu não estou a conseguir, ajudas-me questiona o RG. Observo que a MM olha para mim “queres ajuda-lo MM?” “SIM” (Nota de campo 63, 8 de novembro, autonomia).

É um grupo que, na generalidade revela especial interesse pela área do conhecimento do mundo e pela área da expressão e comunicação, nomeadamente ao nível da educação física e das artes visuais, sobretudo em explorar novas técnicas de pintura e desenhar. Contudo, existe um pequeno grupo de crianças que revela alguma dificuldade ao nível do recorte e duas crianças que revelam maior insegurança nas suas representações gráficas (PM e RG).

Já um pequeno grupo de crianças, tem revelado maior interesse pelo domínio da abordagem à escrita e matemática

A ML enquanto desenha escreve, aleatoriamente, algumas letras “Ana Rita o que está aqui escrito?” “Não consigo ler” respondo-lhe “vou escrever o teu nome então” diz-me “ eu também” afirma o MO. “Vou fazer uma cópia” diz a ML e vai buscar um livro à biblioteca (Nota de campo 50, 2 de novembro, matemática; abordagem à escrita; brincar; conhecimento do mundo).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Na sua ação a educadora prioriza o papel ativo da criança no processo de ensino-aprendizagem e assume o desenvolvimento de uma relação de afetividade e o brincar como as suas principais intenções para a ação educativa.

De forma a desenvolver uma prática pedagógica adequada é fundamental estabelecer e fundamentar um conjunto de intenções que definam e caracterizem a ação

do educador de forma a que o permita “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que fez e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Desta forma, tendo por base as intenções da educadora, dando-lhes continuidade e tendo em consideração a caracterização do contexto socioeducativo apresento e avalio as intenções que nortearam a minha ação pedagógica com o grupo de crianças, famílias e equipa educativa, tendo sempre subjacente os meus valores e princípios.

2.1. Intenções para a ação e avaliação do processo de intervenção

Tendo em conta a importância de dar continuidade ao trabalho da educadora e com base na caracterização do grupo, nomeadamente interesses, potencialidades e necessidades/fragilidades delineei um conjunto de intenções para com as crianças (cf. Anexo A- Portefólio da prática, Tabela A4- processo de intervenção).

Primeiramente, uma das intenções que, desde logo, priorizei centrou-se no **estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança** com cada criança, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e autoestima (Portugal & Luís, 2016) assegurando o seu bem-estar e desenvolvimento saudável. Considero que na base da ação pedagógica do educador está a relação que se estabelece com o grupo de crianças. Desta forma, no decorrer da ação procurei estar atenta a cada criança, estando disponível, conversando com as crianças e transmitindo sentimentos de segurança e confiança

a CV chora compulsivamente à medida que limpa as suas lágrimas, dirijo-me a ela “CV, queres conversar comigo?” acena-me que sim, enquanto limpa as lágrimas. Sento-me numa cadeira e a CV desvia os meus braços e senta-se ao meu colo encostando a cara ao meu ombro (Nota de campo 69, 12 de novembro, cuidar; conceções das crianças).

Assumi um papel de adulta atenta, observadora e responsiva às necessidades e interesses de cada criança, o que me permitiu de forma gradual ir estabelecendo uma relação de proximidade com o grupo. Na procura do estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança, o afeto predominou na minha ação

O HR entra na sala e senta-se a desenhar. Vou ao seu encontro “HR está tudo bem? Parece que estás triste... Queres um abraço meu, daqueles muito fortes?” “sim Ana Rita” agarra-se a mim . . . “Ana Rita quero dizer-te um segredo” sabes tu viste que eu tava triste, tu percebeste (Nota de campo 55, 6 de novembro, cuidar).

Privilegiar o brincar foi outra das minhas intenções que, considero ter prevalecido na minha ação. É através do brincar que as crianças adquirem novos conhecimentos e aprendizagens revelando a sua forma holística de aprender, sendo esta atividade *“essencial to the social, emocional, cognitive and physiccal welbeing”* (Milteer & Ginsburg, 2012, p.204). Por reconhecer o brincar como atividade natural da iniciativa da criança (Silva et al., 2016), pela qual se expressa (Homem, 2009) e dada a importância para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, procurei que se tornasse parte integrante da minha atividade educativa, privilegiando tempos de brincadeira na rotina, tendo adotado alternadamente uma atitude de observadora e participante

Sento-me na pequena mesa que se encontra no meio da área da casa “então por favor alguém me pode servir o almoço?” o HR rapidamente se disponibiliza “sim sim, eu vou dar o teu almoço, Ana Rita queres carne ou peixe” “podes ser tu a escolher HR” (o HR arranja o meu prato e o dele, ambos fazemos de conta que comemos) (Nota de campo 10, 8 de outubro).

Observar e participar nas brincadeiras, revelou-se um meio privilegiado para obter conhecimento acerca das escolhas, características e interesses das crianças, sustentando, assim, a minha ação educativa. A partir do brincar sucederam oportunidades de novas aprendizagens

“a LF é a tratadora dos golfinhos” explica-me a ML “então e como é que se chama a tratadora dos golfinhos “então é assim, tratadora de golfinhos, tu não sabes?” eu sorrio “é bióloga marinha, são as pessoas que tratam dos animais que vivem no mar , marinha ... mar” “ahh” responde-me a ML (Nota de campo 25).

A partir do brincar, não exclusivamente, foi possível contribuir para o desenvolvimento social e, assim, ir ao encontro de outra das minhas intenções- **potenciar a relação entre pares**. Apesar de serem verificadas algumas situações de

conflito, as crianças possuíam boas relações entre si, contudo em diversas situações constatei que existia algum desconhecimento de membros do grupo¹⁴.

Ao privilegiar tempos de brincadeira na rotina, procurei potencializar e fortalecer as relações interpessoais entre as crianças permitindo “verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (Post & Hohmann, 2000, p.258) e diminuir as situações de conflito

O HR e o SH combinam o que vão fazer na área das ciências “Olha SH queres ver na lupa as nossas mãos?” “Sim, pode ser”. Pedem-me para ligar (Nota de campo 172, 15 de janeiro, apropriação das áreas).

Para além de fortalecer as relações entre pares, surgiu também a necessidade de intervir ao nível da gestão de conflitos, dado que uma das fragilidades do grupo assentava na existência de conflitos nos tempos de brincadeira, tal como enunciado na caracterização. No decorrer da prática, perante situações de conflito primeiramente procurei observar o comportamento das crianças, procurando compreender se estas geriam o conflito. Caso não o verificasse procurava intervir, assumindo, apenas um papel de mediadora. Escutava as diferentes posições e apoiava as crianças na gestão dos seus conflitos, para que posteriormente os pudessem resolver de forma autónoma

“Oh Ana Rita a MM só quer brincar às coisas que ela diz e não ouve as minhas coisas” “então têm que conversar os dois e ouvirem-se” . . . “oh Ana Rita ele não quer ouvir as minhas ideias eu não tenho culpa” diz a MM “então vamos combinar assim, vão conversar os dois e combinar uma brincadeira que os dois estejam de acordo que eu já volto” e afasto-me.

Este processo de aprendizagem de autorregulação e gestão dos conflitos vai ao encontro de outra das minhas intenções, no sentido de **promover a autonomia e independência das crianças**.

Com base na caracterização do grupo, em certas situações as crianças revelavam alguma dependência do adulto para a realização de determinadas tarefas do quotidiano como o vestir e despir, calçar, comer e na gestão de algumas situações de conflito. Consciente da importância de “proporcionar contextos formativos que sejam adequados” (Zatti, 2007, p.53) e potenciadores no desenvolvimento da autonomia, procurei adequar estratégias que permitissem menor dependência do adulto,

¹⁴ a educadora destapa a LF “olha quem é JS, qual é o nome desta menina?” o JS encolhe os ombros (Nota 15, 15 de outubro, respeito pela vontade da criança; formação pessoal; grupo).

contribuindo assim para o desenvolvimento de sentimentos como confiança, segurança e autoestima.

No decorrer da minha ação procurei encorajar as crianças a desempenharem, autonomamente, determinadas ações do quotidiano como vestir o casaco e/ou a bata, comer sozinhos e apertar os sapatos. Sempre que solicitavam a minha ajuda, estrategicamente, incentivava as crianças a ajudarem-se¹⁵ entre elas. Nesses momentos, reforçava, positivamente, a persistência das crianças em executar as ações e as suas conquistas. Outra das estratégias potenciadoras da aquisição e desenvolvimento da autonomia passava por incentivar as crianças a participar no reforço da manhã. Numa fase inicial, era a auxiliar quem executava as tarefas mais tarde procurei que fossem as crianças a desempenha-las

Questiono o G se me quer ajudar a dar as bolachas, afirma-me que sim enquanto informa o grupo “têm que se sentar, eu é que vou dar as bolachas, sentem-se” (Nota de campo 7, 4 de outubro, rotina; reforço da manhã; autonomia)

Posteriormente, devido ao interesse do grupo, senti a necessidade de introduzir o mapa de tarefas, tendo como principais intencionalidades potenciar a participação das crianças, a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

Conforme enunciado na caracterização do grupo, as crianças revelam interesse em comunicar participando em momentos de diálogo em grande e pequenos grupos, todavia o uso da linguagem oral revelava-se uma das suas grandes fragilidades. Consequentemente surge a necessidade de **proporcionar climas de comunicação de forma a potenciar o desenvolvimento da linguagem oral.**

Assim, sendo o ambiente educativo considerado um dos “contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e desempenhando o educador um papel fundamental, procurei adequar diferentes estratégias potenciadoras do uso e desenvolvimento da linguagem oral. Incentivei as crianças a (re)contarem as histórias, a explicarem os seus registos ou a intervir em momentos de grande grupo partilhando opiniões, conhecimentos e vivências

¹⁵ A CV não consegue atar os sapatos “ANA RITA” chama-me enquanto estica ao pé “quem quer ajudar a CV a atar os sapatos que as minhas mãos agora estão ocupadas a ensinar o MO” “EU” grita a MR, oiço a sua explicação enquanto ata os atacadores à CV “um nó, orelhinha de coelho, orelhinha de coelho e junta, viste CV?” questiona-lhe a MR “Sim, obrigada MR” (Nota de campo 63, 8 de novembro, autonomia).

personais. Os momentos de planeamento e avaliação, tornaram-se, igualmente, fundamentais assim como os momentos de comunicação entre as crianças no âmbito do trabalho de projeto. Para além dos momentos de diálogo em grande e pequeno grupo, privilegiei igualmente, o diálogo adulto-criança

Sento-me ao lado do G que tem a iniciativa de dialogar comigo *“taqui, é taqui aqui, e popicia, sabe poquê?”* “é o TÁ-XI G? Questiono-o *“sí, ca mã”,* “andaste de TÁ-XI com a mãe, foi?” “si sabe poquê? “porquê G? Diz tu, POR-QUÊ” “PO-QUÊ, popicia, caro popicia “viste o carro da po-lí-ci-a foi? “si” e queres desenhar o carro da po-lí-ci-a?” “si” o G agarra no lápis (Nota de campo 16, 16 de outubro, comunicação oral).

Privilegiei, sobretudo, alargar as situações de comunicação a diferentes contextos e conteúdos, escutando e valorizando as intervenções das crianças, adotando sobretudo uma atitude responsiva.

No decorrer da prática, **procurei escutar as crianças, conferindo-lhes um papel ativo**, tendo sido uma das intenções prioritizadas na minha ação educativa. Por ser apologista de considerar a criança como sujeito e agente do processo educativo (Silva et al., 2016), atores sociais com ideias próprias considero fundamental reverter a ideia de que as crianças são sujeitos incapazes de realizar as suas próprias escolhas e tomada de decisões. É crucial reconhecer-lhes o direito de serem ouvidas, proporcionando-lhes a oportunidade de desempenharem um papel ativo. Nos diferentes momentos da rotina incentivei as crianças a participarem de forma ativa, planeando com o grupo, escutando as suas vontades e interesses e proporcionando oportunidade de intervirem partilhando as suas sugestões e ideias

sento-me a conversar com o grupo “meninos, o que vamos fazer agora à tarde?” “BRINCAR” grita o MO “querem brincar?” “SIM” grita o grupo “combinado então, apenas preciso da ajuda de alguns meninos para um trabalho do projeto, quem é que quer vir ajudar-me a pintar?” A RC, a LF, a CP e a MM levantam o braço (Nota de campo 72, 12 de novembro, planeamento)

Destaco, igualmente os momentos de grande grupo na área do tapete, nos quais proporcionava espaço e tempo para as crianças agirem

algumas das crianças pedem-me para contar histórias e mostrar os seus desenhos, pelo que decido dar resposta aos seus interesses “meninos, aqui a CP, o HR, a MS e a ML querem partilhar uma coisa com vocês, por isso eu vou sentar-me no tapete e vamos todos ouvir e ver com atenção” (Nota de campo 138, 12 de dezembro, participação da criança).

Ressalvo, ainda a realização do portefólio de uma criança (cf. Anexo A- portefólio da prática, p.541) como reflexo da valorização do papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A construção do portefólio assume-se como uma prática de avaliação alternativa, uma vez que valoriza o papel da criança enquanto participante ativa, permitindo-lhe compreender as suas capacidades e fragilidades e o que pode fazer para ultrapassá-las (Marchão & Fitas, 2014).

No decorrer da construção do portefólio, o HR desempenhou um papel ativo em todo o processo demonstrando interesse e disponibilidade na sua concretização. Por priorizar a participação do HR, procurei que estivesse envolvido em todas as decisões que dissessem respeito ao portefólio. A sua construção foi planeada em conjunto, proporcionando oportunidades para que o HR partilhasse as suas ideias e sugestões (cf. Anexo A- portefólio da prática, Figura A6- planejar a construção, p.547).

O HR escolheu as cores e partilhou o que gostaria de incluir no portefólio. Os registos, maioritariamente foram escolhidos pela criança, contudo também procurei apresentar as minhas sugestões, justificando-as. Muitas das vezes a iniciativa e o interesse em incluir algumas das suas produções ou descobertas partia do HR tendo sido um aspeto facilitador no processo da construção (cf. Anexo A- portefólio da prática, Figura A10, P.551).

A concretização do portefólio, revelou-se uma experiência bastante significativa na minha prática pedagógica, na medida em que me permitiu compreender e lidar de perto com uma das práticas alternativas ao método de avaliação tradicional. Uma prática que permite valorizar o papel da criança, assim como possibilita ao adulto adquirir maior perceção e consciência do desenvolvimento e processo de aprendizagem da criança.

No que concerne às famílias, a minha principal intenção, passou por **estabelecer uma relação de confiança e proximidade com as famílias**, dando continuidade à intenção da educadora, envolvendo-as na minha ação pedagógica. A família deve ser envolvida no processo educativo, dado ser um dos contextos que contribui para o desenvolvimento e bem-estar da criança “são e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (Alarcão, 2009, p.202).

A minha ação centrou-se, sobretudo, no momento do acolhimento, sendo o momento do dia com maior oportunidade¹⁶ para interagir com as famílias e estabelecer

¹⁶ Observo que na sala 4 há espaço, liberdade e sobretudo incentivo por parte da equipa educativa para que os pais sejam envolvidos e participem na rotina da sala, nomeadamente no acolhimento. As famílias são convidadas a entrar na sala, apoiar na

assim uma relação de proximidade. Assim à medida que me ia aproximando das famílias a partir de conversas informais, procurava trocar algumas ideias e informações referentes às crianças ou às propostas concretizadas, de forma a envolvê-las

aponto “está aqui mãe, o do RG. Eu sei porque ele foi o primeiro a ter a ideia de pintar as barbatanas do peixe” “pois fui” afirma o RG “está tão lindo filho” afirma a mãe (Nota de campo 106, 27 de novembro, famílias; materiais).

Após sentir que começava de forma gradual a estabelecer uma relação de confiança com cada família, fui envolvendo-a na minha ação educativa. É fundamental realçar que as famílias das crianças demonstraram ser colaborativas e participativas, sendo que por iniciativa própria traziam recursos de casa. Ressalvo a concretização do trabalho de projeto como fator potenciador do envolvimento e participação das famílias

Tu trouxeste conchas para o nosso projeto?” acena com a cabeça que sim enquanto sorri “fui eu e a mãe, apanhámos na praia” olho para a mãe que me diz “ela disse-me que iam fazer um projeto sobre peixes, é?” “sim é verdade mãe e estas conchas são muito importantes para o nosso projeto, obrigada” (Nota de campo 28, 22 de outubro, projeto; conceções das crianças).

Tive, ainda, a oportunidade de interagir e estar com as famílias noutros contextos, como foi o caso do atelier realizado no âmbito do trabalho de projeto, tendo tido uma resposta positiva por parte das famílias e em reuniões (individual e de final de período) tendo sido momentos bastante significativos.

Referente à equipa educativa, procurei essencialmente **estabelecer uma relação colaborativa, de apoio, partilha, confiança e respeito mútuo**. Tive a oportunidade de estabelecer uma relação positiva com os elementos da equipa educativa, nomeadamente a equipa da sala – educadora e auxiliar. A partilha constante por parte da educadora em explicar-me as suas principais estratégias e funcionamento e organização do ambiente educativo facilitaram, em grande parte, o meu processo de adaptação. Compreender o modo como a equipa se organizava e distribuía tarefas ajudou-me a participar e assumir também um lugar na rotina. Foi constante a partilha de saberes, ideias e críticas construtivas. As decisões eram sempre tomadas em conjunto, o que potenciava a existência de um trabalho colaborativo na base da comunicação, facilitador para a prática educativa.

marcação de presenças, podendo permanecer junto da criança até que esta inicie o desenho da manhã (Reflexão Semanal- 2ª semana).

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

Iniciarei este capítulo identificando a problemática que mais se destacou ao longo da minha prática, dando a conhecer as razões que fundamentaram a minha escolha. De seguida, tendo por base diferentes pressupostos teóricos aprofundarei e analisarei o tema de investigação centrando-me na explicitação do processo da organização do espaço educativo e na importância do papel do educador como promotor do envolvimento e participação das crianças. Explicarei o roteiro metodológico que fez acompanhar a minha ação e os princípios éticos que a nortearam. Por fim apresentarei e analisarei os dados recolhidos referentes à problemática.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

O tema da investigação surge no decorrer das experiências diárias na prática, em que fui realizando diversas observações, registando-as e analisando-as assumindo uma atitude reflexiva e de autoquestionamento sobre as mesmas

[a educadora] Solicita que à vez cada criança refira qual a área que quer. À medida que escolhem dirigem-se à respetiva área . . . Observo que ninguém escolheu a área da biblioteca nem dos jogos de mesa (Nota de campo 10, 8 de outubro, brincar, áreas).

A educadora avisa que podem brincar nas áreas, à medida que cada criança terminava o seu desenho. . . pedem para ir para a área da casa, garagem, jogos de chão e para os jogos de mesa. Nenhuma criança escolhe a biblioteca, a área da escrita e da matemática (Nota de campo 17, 16 de outubro, brincar; áreas; gestão do grupo; conflitos).

Ao registar e analisar as observações realizadas constatei que, nos momentos de brincadeira, as escolhas das crianças incidiam, quotidianamente e regularmente, nos mesmos espaços, não se apropriando de outros, tais como a biblioteca e o espaço da escrita e matemática

No decorrer da prática tenho tido a oportunidade de observar que as áreas da biblioteca e da escrita e matemática não são áreas exploradas pelas crianças, sendo a área da casa, da garagem e dos jogos de chão as áreas de eleição (Reflexão semanal- 5ª semana).

Nas escolhas das crianças, surge a questão do tempo como outro fator limitador

“se tivéssemos mais tempo Ana Rita podiam, mas como já são quase 15h00 é melhor eles escolherem ou um jogo de mesa ou um jogo de chão” (Nota de campo 37, 25 de outubro, brincar; gestão do tempo).

As escolhas das crianças ficavam restringidas às escolhas do adulto e, conseqüentemente, ao reduzir os espaços de apoio à brincadeira, aumentava o número de crianças por espaço originando algumas situações de conflito.

Para além das escolhas surge a questão da participação das crianças na organização do espaço. A determinada altura, foram acrescentados ao espaço da biblioteca, dois sofás tornando-a inacessível e conseqüentemente inutilizada pelas crianças

Hoje a mãe da RC traz dois sofás que ficam arrumados na área da biblioteca (Nota de campo 27, 19 de outubro).

Tendo em consideração que, as observações e registos realizados relacionavam-se na sua grande maioria com a organização e apropriação dos espaços, tornou-se, para mim, relevante aprofundar o respetivo tema, dada a sua importância, uma vez que a organização do ambiente educativo, no qual está subjacente a organização do espaço, “constitui suporte de desenvolvimento curricular” (Silva et al., 2016, p.24).

Assim, a presente investigação assume como questão de partida: *De que forma é que a (re)organização dos espaços influencia as escolhas das crianças?* tendo como principais objetivos identificar as escolhas das crianças pelos espaços e adequar estratégias que potenciem a participação e o envolvimento das crianças na organização dos espaços.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. Organização do espaço

A organização do ambiente educativo constitui uma das dimensões de desenvolvimento curricular, devendo ser pensada, planeada e refletida, pelo educador, tendo por base as necessidades e características do grupo de crianças (Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo revela um papel determinante, não só, como suporte da ação do educador (Rosa & Silva, 2010) assim como pelo seu contributo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que, quando planeado e refletivo “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, 101). Tal perspetiva é igualmente defendida por Coelho e Tadeu (2015) afirmando que o ambiente educativo influencia “as vivências e aprendizagens das crianças” (p.98).

Uma vez que a criança aprende, sobretudo, através da sua ação é fundamental proporcionar a existência de um ambiente de qualidade, que promova o seu bem-estar e segurança, apelativo, adequado e, ainda, estimulante no sentido de potenciar o seu desenvolvimento global (Zabalza, 1992). Post e Hohmann (2011) corroboram a mesma ideia afirmando que um ambiente seguro e apelativo aos interesses das crianças permitirá com que estas se apropriem com maior facilidade.

Importa clarificar que, quando nos referimos ao conceito ambiente educativo, embora esteja intimamente ligado ao conceito espaço, estes traduzem-se em significados diferentes.

O termo ambiente educativo é mais amplo no seu significado “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” (Forneiro, 1998, p.233). Assume-se que a organização do ambiente educativo engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo. Assim o termo espaço é um conceito mais restrito que faz parte do ambiente educativo. Mantendo a mesma linha de pensamento Forneiro (1998) acrescenta que o ambiente educativo engloba quatro dimensões que se interligam entre si: funcional, temporal, relacional e física. A dimensão funcional corresponde à forma como são utilizados os diferentes espaços e a que atividades se destinam e é neste sentido que surge o conceito polivalência que se traduz nas “diferentes funções que o mesmo espaço físico pode assumir (Forneiro, 1998, p.234). A dimensão temporal que se relaciona com a organização e gestão do tempo e os momentos em que são utilizados os diferentes espaços. A dimensão relacional que assenta nas diferentes relações estabelecidas quer em grande e pequenos grupos quer a pares e relação adulto-criança. Por último, a dimensão física que se refere ao espaço físico, englobando a sua dimensão, materiais e a sua organização (Forneiro, 1998). A forma como todas estas dimensões se interligam permite que o ambiente não seja estático. Sendo o tema de investigação centrado na organização do espaço, será na

dimensão física que debruçarei maior atenção, tendo sempre subjacente que as quatro dimensões se encontram interligadas.

A organização do espaço constitui-se como uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p.236) e sendo este um espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo, deve ser adequado às suas características, acolhedor, facilitador de estímulos, capaz de fomentar aprendizagens significativas, potenciando o desenvolvimento das crianças.

Nestas idades, as crianças necessitam de um espaço amplo e adequado, no qual se possam movimentar, explorar, criar, experimentar e trabalhar (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Desta forma a sua organização é fundamental no processo de aprendizagem ativa, na medida que, a forma como organizamos o espaço poderá favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento da criança constituindo “um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens” (Forneiro, 1998, p.237).

Posto isto surge a seguinte questão: Como deve ser organizado o espaço?

A organização do espaço, sendo uma das componentes fundamentais do currículo na educação pré-escolar, desempenha um papel elementar no processo educativo (Zabalza, 1992) e embora não exista um modelo ideal pré-concebido, a forma como se encontra disposto tende a traduzir a conceção pedagógica do educador (Silva e Farenzena, 2012), pensado em função do grupo de crianças. Numa fase inicial, é o educador que planeia a sua organização para o grupo de crianças. Contudo, no decorrer da prática vai sofrendo alterações de acordo com os interesses e sugestões das crianças, tornando o currículo apropriado (Siraj-Blatchford, 2004).

Assim, segundo a perspetiva defendida por Ferreira (2004) em que, a organização do espaço reflete as intenções do educador, deve ser adequado às especificidades do grupo de crianças, potenciador de novas experiências e aprendizagens sendo crucial “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (Silva et al., 2016, p.26). Um dos critérios primordiais aquando da organização do espaço, é que este seja pensado e planeado de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças “segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento” (Ferreira, 2004, p.35).

Em termos de especificidades, é necessário a existência de um espaço bem definido, de forma a permitir às crianças compreender a sua organização, contudo deve ser, igualmente, flexível. Segundo Forneiro (1998) a flexibilidade do espaço é

considerada uma mais valia, no sentido em que permite uma fácil transformação de forma a acompanhar e dar resposta aos interesses vividos pelo grupo de crianças que, se encontram em constante mudança (Cardona, 1992).

Mantendo a mesma linha de pensamento da autora, é crucial que quando ocorram alterações, estas sejam negociadas e partilhadas com as crianças de forma a envolvê-las na organização do espaço.

O seu envolvimento e participação permitir-lhes-á fazerem escolhas e tomarem decisões, assim como obter conhecimento de quais os espaços e onde se encontram os materiais necessários para as brincadeiras ou ações que pretendem desenvolver. O adulto assume o papel de mediador e a criança o papel de sujeito ativo, promovendo, assim, a sua gradual autonomia e independência.

São vários os autores Zabalza (1992); Forneiro (1998) e Hohmann, Banet e Weikart (1995) que assumem como mais valia a organização e disposição da sala em vários espaços designados igualmente como áreas.

De acordo com Zabalza (1992) a existência de diferentes espaços potencia uma maior diversidade de experiências e aprendizagens uma vez que “cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.51).

Assim, em cada espaço estão organizados e dispostos os respetivos materiais e recursos que “caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p.84). Tal forma de organização do espaço permite uma maior diversidade de opções que, por sua vez potenciará maior oportunidade de escolha. Consequentemente, é possível afirmar que o espaço, quando organizado adequadamente promove oportunidades de escolha.

Embora, seja fundamental que os espaços se encontrem bem definidos, de forma a permitir que as crianças os distingam com facilidade, não devem de modo algum ser espaços isolados. Como refere Lino (2005) os espaços devem permitir experiências individuais, mas também em grupo que potenciem “diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menos intromissões mútuas” (Ferreira, 2004,p.85) assegurando a dimensão social da aprendizagem. A mesma perspetiva é reforçada por Zabalza (1992) que afirma que um dos critérios cruciais na organização do espaço assenta na “dialética entre o individual e o grupal” (p.126). Assim, a organização do espaço deve potenciar o estabelecimento de relações entre as crianças, enriquecedoras para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2.2. O papel do educador

A organização do ambiente educativo constitui uma das componentes do desenvolvimento curricular (Silva et al., 2016), sendo reflexo da concepção pedagógica e dos princípios educativos que norteiam a ação do educador.

Sendo a organização do espaço um fator influente na prática do educador, cabe ao mesmo criar um ambiente de qualidade e adequado, organizando os espaços intencionalmente “numa estrutura de estímulos e oportunidade de expansão experiencial para as crianças” (Zabalza, 1992, p.122), tornando-o potenciador de experiências e aprendizagens significativas contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Desta forma, pretende-se que o educador desempenhe um papel ativo na organização do espaço, operacionalizando as suas principais intenções educativas (Forneiro, 1998).

Para a adequada organização do espaço e dos respetivos materiais, é fundamental que o educador adquira uma atitude observadora e reflexiva e tendo por base as especificidades do grupo adeque os diferentes espaços. É no decorrer da prática que o educador deve observar, registar e analisar perante uma atitude reflexiva e de autoquestionamento e proceder aos ajustes necessários.

Segundo Rosa e Silva (2010) é no processo constante de reflexão-ação-reflexão que permitirá ao educador avaliar e refletir acerca das potencialidades do espaço e suas intenções e assim (re)organizar e adequa-lo. A mesma perspetiva é reforçada por Silva et al. (2016) defendendo que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.26).

Na organização do espaço é importante que o educador seja capaz de proporcionar às crianças um espaço acolhedor e confortável que promova o bem-estar da criança. Simultaneamente deve ser amplo e organizado em diferentes espaços, promovendo assim, um leque de oportunidades (Ferreira, 2004) e aprendizagens significativas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como potencia a diversidade de opções e maior oportunidade de escolha.

De acordo com Lino (2014) proporcionar às crianças oportunidades de escolha é considerada “uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de

infância” (p.138). Segundo uma perspectiva socio-construtivista, facilitar às crianças oportunidades para escolherem e decidirem contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e social bem como para o desenvolvimento da autonomia (p.140).

Mantendo a mesma linha pensamento da autora, existem três tipos de escolha: “escolha autêntica, limitada e com propósitos” (p.140). A escolha autêntica sucede quando são criadas oportunidades para a criança pensar em alternativas e escolher (Lino, 2014). Segundo a autora, a escolha limitada adequa-se a crianças que ainda se encontram a desenvolver a competência de escolher. Por último, a escolha com propósitos “apela para o interesse espontâneo da criança” (p.140) reflete a necessidade da criança em conhecer algo de forma a atingir um objetivo. Segundo a autora tanto a escolha autêntica como a escolha com propósitos potenciam a participação consciente da criança. Desta forma é fundamental que o educador, ao organizar o espaço, potencie oportunidades em que a criança possa escolher, apropriando-se dos espaços conforme o seu interesse e vontade, uma vez que “a função do espaço é dar opção à iniciativa da criança” (Zabalza, 1998, p.127).

A organização e disposição dos materiais é, igualmente, um fator importante e motivador das escolhas, merecendo especial atenção por parte do educador. É fundamental que o educador coloque à disposição das crianças uma variedade de materiais, intencionalmente, distribuídos pela sala, atendendo a um conjunto de critérios como a qualidade e a variedade (Silva et al., 2016) dando resposta aos interesses do grupo de crianças, potenciadores do desenvolvimento de diversas competências.

Outro dos fatores fundamentais, na prática do educador, passa por proporcionar oportunidades de as crianças desempenharem um papel ativo e participarem na organização daquele que também é o seu espaço, permitindo-lhes “compreender que são indivíduos inseridos numa comunidade, ou seja, num espaço onde [podem] tomar as suas próprias decisões e procurar as suas soluções” (Ferreira, 2004, p.36). O envolvimento e participação das crianças no espaço permitir-lhes-á ter conhecimento do espaço, como se organiza, onde se encontram os materiais que necessitam, sendo esta uma condição imprescindível ao desenvolvimento da sua autonomia e independência (Silva et al., 2016).

Importa, antes de mais, refletir acerca do conceito participar. O conceito participação traduz-se no significado de “fazer saber” (Tomás & Gama, 2011, p.3) e deve ser entendido como “*the process of respecting the right of children to express their views and have them taken seriously* (Lansdown, 2005, p.12). Tomás (2007) afirma que

participar significa “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre os adultos e crianças é fundamental” (p.49). Também Trilla e Novella (2001) explicitam o conceito de participação afirmando “significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p.141).

A importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos (Tomás, 2007) com ideias próprias (Tomás & Gama, 2011) capaz de realizar escolhas e tomar decisões é uma das condições imprescindíveis de forma a efetivar a participação. A conceção que o adulto possui de infância e criança determinará a sua prática, uma vez que “a forma como se perspectivam as crianças pequenas, a sua educação e os seus direitos é essencial na forma como se pensam as práticas pedagógicas” (Tomás, 2017, p.15)

Diferentes autores atribuíram diferentes níveis de participação. Lansdown (2005) definiu três níveis de participação “*consultative processes; participatory processes e self-initiated processes*”. No que refere a *consultative processes* embora sejam reconhecidas as opiniões e experiências das crianças, é o adulto quem inicia e orienta todo o processo não existindo a possibilidade de as crianças controlarem os resultados (Lansdown, 2005).

Relativamente a *participatory processes* são igualmente iniciados pelo adulto, contudo distingue-se o anterior, uma vez que existem oportunidades de envolvimento da criança. Por último, *self-initiated processes* “*are those where children themselves are empowered to take action*” (Lansdown, 2005, p.15). A iniciativa parte das crianças, existe controlo por parte das mesmas no processo, sendo que o adulto apenas desempenha um papel de mediador. Também Trilla e Novella (2001) com base na escala construída por Hart, definem a participação em quatro níveis: *Participación simples; consultiva; proyectiva e metaparticipacion*. Em situações de participação simples, o sujeito não intervém em nada, segue apenas indicações ou responde a estímulos. Na participação consultiva envolve “escuchar la palabra de los sujetos” (Trilla & Novella, 2001, p.146), sendo uma forma de obter informação para quem orienta. É em situações de participação proyectiva que a criança “se convierte en agente” (p.148). E por fim a metaparticipação “consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación” (p.150).

Espera-se do educador a capacidade de refletir acerca da sua prática pedagógica, na procura de estratégias potenciadoras do envolvimento e participação da

criança, permitindo-lhe desempenhar um papel ativo no processo educativo tornando o espaço num “espaço de participação, na medida em que convida à ativa autoria das crianças” (Silva & Farenzena, 2012, p.75).

Cabe ao educador organizar o espaço, tendo sempre subjacente as suas intenções para a ação e as especificidades do grupo de crianças. É fundamental que neste processo, adquira constantemente uma atitude reflexiva e avaliativa que o permita fundamentar as suas opções e proceder às alterações necessárias, em conjunto com as crianças, de forma a permitir tornar a sala num espaço rico, estimulante e potenciador de novas aprendizagens e desafios contribuindo assim para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

3.3. Metodologia e Roteiro ético

Sustentada na problemática, a presente investigação, tendo por base pressupostos teóricos a nível da pedagogia, assume uma abordagem qualitativa como paradigma mais adequado, tendo como processos chave a interpretação dos fenómenos observados e atribuição dos seus significados (Vilelas, 2009). A investigação qualitativa assume-se como descritiva, indutiva e sobretudo naturalista (Bogdan & Bilken, 1994) uma vez que o ambiente natural é a principal fonte direta para a recolha de dados, promovendo desta forma “um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos (Vilelas, 2009, p.107). A respetiva abordagem permite a recolha de dados de pormenores descritivos (Bogdan & Bilken, 1994) possibilitando a aquisição de novos conhecimentos na procura de resposta à pergunta de partida e aos objetivos delineados. Trata-se de uma investigação sobre a prática caracterizada por Ponte (2002) como “uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p.2) que apresenta como principal finalidade compreender problemas que possam afetar a prática “com vista à definição num momento posterior, de uma estratégia de ação” (p.4).

Sendo a minha intenção compreender o papel do educador na organização do espaço e de que forma a sua (re)organização influencia as escolhas das crianças, a presente investigação sobre a prática centra-se na metodologia do tipo investigação-ação, considerada como um processo privilegiado de construção de conhecimento sucedendo numa articulação simultânea entre a prática e a teoria (Máximo-Esteves,

2008), com vista à melhoria da qualidade de ação profissional e do ambiente (Elliot, 1991 citado por Máximo-Esteves, 2008).

Ponte (2002) defende que, embora os conceitos investigação-ação e investigação sobre a prática sejam semelhantes estes traduzem-se em significados distintos. A investigação sobre a prática exige uma atitude de autoquestionamento e reflexão por parte do educador sobre a prática. A investigação-ação, o autor explica que se rege por um conjunto de ciclos tendo como finalidade a melhoria da prática, contudo distingue-se da anterior uma vez que não se confina ao campo da educação (Ponte, 2002), sendo abrangente a outros campos.

Desta forma, a investigação-ação consiste num estudo de uma situação em que procede à recolha de dados com o objetivo de promover alterações e melhorar a ação. A respetiva metodologia é desenvolvida através da ação, sendo que o seu grande objetivo se rege pela adoção de uma atitude reflexiva a partir da prática (Vilelas, 2009). A investigação-ação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa na medida em que permite a participação dos indivíduos, designados por participantes¹⁷, envolvidos na investigação, sendo igualmente prática e interventiva na medida em que não se restringe à perspetiva teórica (Coutinho et. al., 2009, p.358). Sendo o espaço da sala, um lugar destinado e apropriado pelo grande grupo de crianças, as vinte crianças fizeram parte da amostra.

Para a recolha de dados, recorri a um conjunto de técnicas e instrumentos. Referentemente às técnicas, foi privilegiada a observação dado que “permite o conhecimento dos fenómenos. . . ajuda a compreender os contextos” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) tendo sido participativa e não estruturada (Vilelas, 2009). As observações realizadas culminaram em notas de campo, um dos instrumentos utilizados para a descrição dos fenómenos. A utilização das entrevistas não estruturadas aplicadas à educadora cooperante e ao grupo de crianças¹⁸, a consulta documental, a utilização de uma metodologia visual-fotografia foram outras das técnicas utilizadas para a recolha de dados. Ainda, no que respeita aos instrumentos para além das notas de campo, conta ainda com os guiões das entrevistas.

¹⁷ “É , assim, usado o termo participantes para demonstrar o papel activo dos indivíduos no estudo (Vilelas, 2009, p. 116).

¹⁸ Importa referir que as crianças foram entrevistadas em pequenos grupos, de cinco elementos, o que possibilitou que ficassem “mais descontraídas por estarem com um amigo . . . e se ajudassem uns aos outros nas respostas” (Grue & Walsh, 2003, p.141).

Após a recolha de dados, estes serão analisados posteriormente “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação” (Vala, 1986, 104) apresentando como principal finalidade analisar diferentes fontes de conteúdo. Desta forma com base na recolha de informação através dos pressupostos teóricos, observações e entrevistas realizadas proceder-se-á à triangulação dos dados (Vilelas, 2009). A triangulação entre as diferentes fontes será concretizada através da análise descritiva e da categorização.

No decorrer da investigação procurei garantir e adotar uma atitude ética perante todos os participantes envolvidos, visto que a investigação não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Máximo-Esteves, 2008, p.19).

A partir dos princípios referidos por Tomás (2011), estabelecendo uma relação com os princípios éticos definidos pela Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI, 2011) procurei que estes norteassem eticamente a minha prática.

Destaco o respeito pela privacidade e confidencialidade das informações relativas a todos os intervenientes envolvidos. A todos os intervenientes foi explicitado que seriam assegurados o anonimato e a confidencialidade. Os nomes das crianças e equipa foram substituídos pelas letras iniciais. Solicitei às famílias, o seu consentimento para a concretização de registos fotográficos, tendo sido igualmente solicitado a cada criança (cf. Anexo C- roteiro ético, tabela C1).

3.4. Apresentação e análise dos dados

Terminado o estudo realizado, serão apresentados e analisados os dados recolhidos tendo em consideração a fase inicial e a fase de intervenção.

A apresentação dos dados, em árvore categorial, divide-se em duas categorias: oportunidades de escolha e a participação e envolvimento da criança na organização e funcionamento do espaço da sala.

Fase inicial

O processo de investigação teve início no primeiro período, momento em que muitas das crianças se encontravam em fase de adaptação e a educadora em fase de observação e avaliação diagnóstica do grupo.

A sala, organizada pela educadora para receber o grupo de crianças, encontrava-se disposta em sete espaços distintos (cf. Anexo A. Portefólio da prática, Fig.A14- Planta da sala). Como mencionado na revisão da literatura, tal forma de organização é reconhecida como uma mais valia, potenciando uma maior diversidade de experiências e aprendizagens, assim como proporciona maior oportunidade de escolha.

Contudo, no decorrer desta fase inicial – período de observação e avaliação do ambiente, pude constatar algumas fragilidades ao nível das escolhas e apropriação dos espaços.

Tabela 1

Categorização fase inicial

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Apropriação e organização do espaço da sala	Oportunidades de escolha	Escolha com propósitos (iniciativa pela criança)	1
		Escolha autêntica (iniciada pelo adulto)	4
		Escolha limitada pelo adulto	7
	Participação na organização e funcionamento da sala	Não participação	2
		Consultiva	3
		Participativa	0
		Autónoma	0

Nota. Elaboração própria com base nos dados recolhidos

As oportunidades de escolha subdividem-se em três tipos: escolhas com propósitos, escolha autêntica e escolha limitada (Lino, 2014).

Numa primeira análise à tabela 1, destaco a predominância de escolhas limitadas. No momento de brincadeira, nos diferentes espaços da sala, as escolhas das crianças ficavam restringidas às alternativas dadas pelos adultos “*É melhor só nos jogos de mesa, chão, garagem e na casinha*”. Maioritariamente, a existência de escolhas limitadas devia-se a questões referentes à gestão do tempo, sendo, muitas das vezes este o motivo de não ser proporcionada às crianças a oportunidade de irem brincar para

determinados espaços *“como já são quase 15h00 é melhor escolherem ou um jogo de mesa ou um jogo de chão”*.

Relativamente às escolhas autênticas, proporcionadas pelo adulto levando a criança a pensar em alternativas e escolher (Lino, 2014), quando potenciadas *“quem já fez tudo pode escolher uma área”*, destaca-se que as escolhas das crianças incidiam regularmente nos mesmos espaços (casa, garagem e jogos de chão), não tendo qualquer registo das suas explorações em determinados espaços *“Nenhuma criança escolheu ir brincar para a área da biblioteca, dos jogos de mesa, nem da escrita e da matemática”*. Nos registos recolhidos evidencia-se a, quase, inexistência de situações de iniciativa por parte da criança- escolha com propósitos, apenas um registo *“As crianças pedem para irem brincar para as áreas”*.

No que concerne à subcategoria da participação na organização e funcionamento da sala, é possível verificar que se situa ao nível da participação consultiva.

As duas situações de não participação na organização do espaço tiveram como base o acréscimo de novos materiais na sala. *“Hoje a mãe da RC traz dois sofás que ficam arrumados na área da biblioteca”*, não tendo sido as crianças envolvidas *“a educadora e a auxiliar trocam ideias de onde colocar o globo na sala. Optam por dispô-lo entre as áreas da biblioteca e da escrita e matemática”*. No caso específico da biblioteca a existência e disposição dos novos materiais, veio impossibilitar oportunidades de exploração do espaço¹⁹ *“Ana Rita, podes ajudar-me, não chego ao livro que quero, por causa dos sofás” auxilio-a e dou-lhe o livro que quer”*.

Relativamente às situações de participação consultiva, estas relacionam-se com a organização do grupo e do tempo (cf. Anexo A- portefólio da prática, Tabela A5- categorização fase inicial com unidades de registo p.557- 559). É de salientar que, quando eram diminuídas as opções de espaços para brincar, consequentemente aumentava o número de crianças por espaço, sendo que existia um número máximo definido, a título de exemplo a casa, espaço onde só podiam brincar até cinco crianças. Desta forma, surgiam alguns conflitos entre as crianças, sendo o adulto a intervir e a mediar, acabando por ser o mesmo a tomar algumas decisões *“surge algum conflito, pelo que é sugerido pela educadora que se faça grupos, sendo que cada grupo brinca cerca de vinte minutos na casa”*. Na entrevista realizada à educadora cooperante, esta

¹⁹ (cf. Anexo A– portefólio da prática- Figura A15 – espaço da biblioteca, p.560).

afirma ser uma das suas estratégias “*utilizo estratégias como fazer ao calhas na lista de presenças, outras vezes por exclusão de partes (quem já foi muitas vezes e quem ainda não foi)*. São algumas estratégias que utilizo (cf. anexo D- entrevista à educadora cooperante – organização do espaço)

Ouvir as vozes das crianças ...

Uma das condições imprescindíveis para efetivar a participação passa por reconhecer a criança como sujeito de direitos (Tomás, 2007), proporcionando-lhe oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões. Tal como enunciado na entrevista concretizada à educadora cooperante, esta assume envolver as crianças na avaliação do espaço e materiais “*avalio o espaço com as crianças, para mim o maior instrumento são as crianças*” (cf. anexo D- entrevista realizada à educadora cooperante- organização do espaço).

Desta forma, antes de iniciar alterações no espaço, considerei crucial escutar as crianças relativamente às suas opiniões e sugestões acerca dos diferentes espaços da sala, de forma a completar os dados observados.

As entrevistas foram realizadas às vinte cinco crianças, organizadas em pequenos grupos, composto cada um por cinco elementos (cf. Anexo A- portefólio da prática, p.566).

Para a análise adequada das transcrições das entrevistas, a informação recolhida foi organizada em duas categorias: (i) organização do espaço da sala e (ii) participação na organização e funcionamento.

Relativamente a (i)- organização do espaço, subdivide-se em duas categorias espaço de preferência e opinião das crianças acerca dos materiais (cf. Anexo A- portefólio da prática-Tabela A6- transcrição das entrevistas às crianças- organização do espaço, pp.570-571).

No que concerne ao espaço de preferência, a *casa* é a que reúne maior número, onze crianças, assumem ser o espaço de eleição, seguido da garagem (seis), os jogos de mesa (três). Duas crianças referiram o desenho e a plasticina remetendo para o espaço das artes e uma criança referiu os jogos de mesa. É de salientar que nenhuma criança nomeou o espaço da biblioteca, nem da escrita e matemática o que reflete a necessidade de (re)organizar e melhorar os espaços. Quando questionadas acerca dos materiais da sala, dez crianças referiram que “*estavam bem*” ou “*eram bons*” e nove

partilharam as suas sugestões de forma a acrescentar novos recursos à sala. As sugestões e interesses das crianças incidiam em novos jogos “*gostava de ter mais jogos*”, outras sugestões relacionavam-se com o trabalho de projeto “*gostava de ter mais jogos, sobre o mar e sobre os peixes*”.

Relativamente à categoria participação na organização do espaço da sala, procurei compreender junto das crianças se já tinham mudado a sala, sendo que, apenas, cinco crianças referiram que sim. As cinco crianças fizeram referência ao mesmo momento “*Já tivemos uma área das ciências*” (cf. Anexo A- portefólio da prática-Tabela A7- transcrição das entrevistas às crianças-participação na organização e funcionamento, pp.572-574).

Numa das entrevistas, a uma das crianças, VM, procurei compreender se tinha participado “*tu participaste, também mudaste?*” “*Não, foi só a L, depois um dia eu cheguei e eu vi que estava diferente*”.

Por fim, procurei, junto das crianças, compreender que alterações sugeriam para a reorganização do espaço da sala, escutando atentamente as suas opiniões. Das sugestões partilhadas, dezoito consistiam em acrescentar um novo espaço à sala (cf. Anexo A- portefólio da prática-Tabela A7- transcrição das entrevistas às crianças-participação na organização e funcionamento, pp.572-574).

De forma a organizar as diferentes sugestões e opiniões relativamente à alteração dos espaços da sala, na procura de compreender qual o espaço com maior interesse por parte das crianças procedi à organização da informação numa nova tabela

Tabela 2

Alterações nos espaços

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Participação no espaço da sala	Alterações nos espaços	Biblioteca	3
		Ciências	11
		Jogos	2
		Faz de conta	3

Nota. Elaboração própria com base nos dados recolhidos

Segundo a análise da tabela 2, as crianças demonstraram interesse em acrescentar um espaço das ciências relacionado com a área do conhecimento do

mundo, sendo que existia a necessidade de criar esse mesmo espaço fazendo acompanhar os interesses do grupo de crianças “*Uma área das ciências com coisas novas (RC)*” (cf. Anexo A- portfólio da prática-Tabela A7- transcrição das entrevistas às crianças-participação na organização e funcionamento, pp.572-574).

Por fim, outra das sugestões das crianças, dizia respeito ao melhoramento do espaço da biblioteca “*Também temos que por os sofás na biblioteca para nos sentarmos lá a ver os livros (MM)*”.

“A nossa sala está diferente (ML)” – (re)organização do espaço

Valorizando os interesses do grupo de crianças e com a finalidade de colmatar as fragilidades a nível da organização do espaço e apropriação dos diferentes espaços, procedeu-se a alterações na sala, dando continuidade às intenções da educadora” quando *vejo que um espaço não está a ser requisitado é porque alguma coisa não está bem. Vemos o que precisamos de mudar e mudamos, o que gostam e não gostam*”. (cf. Anexo D- entrevista realizada à educadora cooperante- organização do espaço).

Em conjunto com as crianças o espaço da biblioteca foi reorganizado, permitindo tornar-se funcional e disponível para uso das crianças e, foi, ainda, acrescentado um novo espaço- a área das ciências (cf. Anexo A, Figura A16- novo espaço das ciências, p.575).

As crianças foram envolvidas e participaram em todo o processo de organização de ambos os espaços, o que permitiu um aumento significativo a nível da participação ativa e autónoma

Tabela 3

Categorização fase intervenção

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Apropriação e organização do espaço da sala	Oportunidades de escolha	Escolha com propósitos (iniciativa pela criança)	8
		Escolha autêntica (iniciada pelo adulto)	9
		Escolha limitada pelo adulto	0
	Participação na organização e funcionamento da sala	Não participação	0
		Consultiva	0
		Participativa	8
		Autónoma	3

Nota. Elaboração própria com base nos dados recolhidos

As crianças desempenharam um papel ativo na reorganização do espaço da biblioteca. Num primeiro momento foi sentida a necessidade de fazer uma seleção de alguns livros. Tal opção deveu-se à necessidade de reduzir a quantidade de livros, escolhendo os mais adequados e excluindo aqueles que apresentavam más condições ou livros com imagens estereotipadas e/ou texto pouco rico. Posteriormente a essa seleção, incentivei as crianças a pensar qual seria a forma de organizar a biblioteca e juntamente com elas procedemos à organização dos livros

TEMOS DE FAZER MONTINHOS” afirma a MS “montinhos?” questiono “sim, o montinho dos animais, o montinho das histórias a sério, assim” afirma “então vamos lá colocar os livros por montinhos” (Nota de campo 174, 15 de janeiro, organização do material – biblioteca).

Em conjunto, vimos os livros e as crianças, autonomamente, agruparam-nos por categoria, sendo atribuída uma cor: animais- verde; coleções- laranja; enciclopédias- cinzento; formas e cores- azul; histórias a sério- vermelho e fábulas e contos- branco. As crianças escolheram as cores e organizaram os livros autonomamente, tendo eu desempenhado, apenas, um papel de mediadora. Desta forma é possível afirmar que, aquando da (re)organização do espaço da biblioteca, as crianças desempenharam um

papel ativo, tendo sido proporcionado espaço para que estas partilhassem as suas ideias e opiniões e tomassem as suas decisões.

No que concerne ao espaço das ciências, este não existia, pelo que é sentida a necessidade de criar um novo espaço relacionado com o conhecimento do mundo, surgindo de forma a dar resposta aos interesses das crianças.

A organização do espaço vem a ser outro dos momentos que potencia a participação ativa das crianças.

Com a principal finalidade de proporcionar oportunidade de escolha, foi questionado ao grupo quem queria ajudar *“agora temos de organizar os materiais todos que trouxeram e organizar a área, quem é que me quer ajudar?”* *“EU”* gritam a ML e o HR”. Na organização dos diferentes materiais, incentivei as crianças a, em conjunto, decidirem como arrumariam e organizariam os recursos *“Mostro às crianças os diferentes materiais que temos e com a sua ajuda colocamos em caixas “olha, esta caixa pode ser a caixa das conchas” afirma o HR enquanto as guarda numa caixa “então eu meto aqui as pedras nesta caixa” diz a ML. Vão guardando os materiais enquanto trocam ideias um com o outro”*. Embora, algumas das questões fossem iniciadas por mim, como por exemplo *“como poderíamos organizar”* ou *“como saber onde arrumar os diferentes materiais”*, era proporcionada a oportunidade de as crianças partilharem as suas ideias e opiniões e assim as decisões serem tomadas pelas mesmas, sendo que apenas procurei desempenhar um papel de mediador *“então e agora como é que vamos fazer para os meninos e os adultos saberem que esta é a caixa das luvas, aquela é a caixa das conchas e a outras todas?”* *“temos que por aqui o nome” sugere a ML “sim escrevemos, eu posso ajudar-te porque eu já sei escrever” diz o HR*”. (cf. anexo A- portefólio da prática, Figura A17– organização dos materiais, p.577)

Após a reorganização do espaço da sala, priorizei na minha ação momentos de brincadeira, proporcionando às crianças oportunidades para escolherem os espaços para brincar.

Desta forma, analisando a tabela 3, apresentada acima, correspondente ao período de intervenção, é possível constatar que ao nível da categoria oportunidades de escolha, regista-se um aumento significativo de escolhas autênticas e com propósitos (cf. Anexo A- portefólio da prática, Tabela A8- categorização fase de intervenção com unidades de registo, pp. 578-581).

Ao nível das escolhas autênticas, sucederam, em grande parte, em momentos de planeamento em grande grupo, sendo que procurava planejar com as crianças,

questionando-as acerca do que queriam fazer “*O que querem fazer?*” “*BRINCAR OUTRA VEZ NAS ÁREAS*” *grita a maior parte do grupo*”. Nas suas respostas reflete-se a necessidade e o interesse em brincar nos diferentes espaços. Após a reorganização do espaço e de forma a compreender se tal alteração influenciava nas escolhas das crianças foi inserido um novo instrumento na sala – tabela das áreas (cf. Anexo A- portefólio da prática, Figuras A18, A19 e A20- apropriação, pp. 582-584).

Nos momentos de brincar, as crianças escolhiam a respetivo espaço e registavam na tabela, sendo este registo realizado semanalmente. Com base nos registos fotográficos é possível constatar que as crianças foram diversificando nas suas escolhas e apropriação dos diferentes espaços. Na 13^a semana de prática as suas escolhas incidiram nos espaços dos jogos de mesa, biblioteca, escrita e matemática e casa. Já na 14^a semana veio a observar-se uma evolução, no sentido em que todos os espaços fizeram parte das escolhas das crianças à exceção do espaço da garagem²⁰.

A utilização desse mesmo instrumento possibilitou verificar que espaços como a biblioteca, ciências e o espaço da escrita e matemática estavam a ser solicitados e escolhidos pelas crianças (cf. Anexo A- portefólio da prática, Figuras A18, A19 e A20- apropriação, pp. 582-584).

Relativamente ao aumento considerável das escolhas com propósitos, escolhas que partem da iniciativa das crianças, penso que tal aumento teve por base as estratégias adequadas de incentivo para que as crianças escolhessem os espaços que queriam explorar. No decorrer da prática fui verificando que as crianças demonstravam maior iniciativa para escolherem o que queriam fazer e conseqüentemente menor dependência do adulto na espera que lhe fossem dadas alternativas “*O SH vem ter comigo “olha Ana Rita, sabes é que não me apetece brincar mais com aquilo ... quero fazer um desenho” diz-me “acho uma excelente ideia*”. O facto de ter sido possível, através de uma atitude reflexiva, reduzir as situações de escolhas limitadas favoreceu e potenciou, igualmente, a autonomia e independência das crianças.

²⁰ Tal deve-se ao facto de ter sido o espaço eleito pelas crianças, para a concretização da exposição e comunicação no âmbito do trabalho de projeto.

3.5. Conclusões da investigação

A partir da concretização do presente estudo foi possível concluir que, a organização do espaço, sendo um dos principais suportes na ação do educador no desenvolvimento curricular (Silva et al., 2016) exige do mesmo um olhar atento e observador e uma constante atitude de reflexão e autoquestionamento, na procura de melhorar a ação pedagógica e adequar o espaço às crianças.

Tendo por base a literatura reunida, foi possível compreender que a organização do espaço desempenha um papel fundamental no processo educativo (Zabalza, 1992). Não existe um modelo pré-concebido de organização, contudo a forma como deve ser organizado deve ter subjacente os princípios e intenções do educador traduzindo a sua conceção pedagógica, permitindo dar resposta às especificidades e interesses do grupo de crianças.

Um espaço adequado é aquele que potencia oportunidades de escolha proporcionando uma diversidade de experiências e aprendizagens, assim como envolve ativamente as crianças na sua organização e formas de funcionamento, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia e independência.

Tabela 4

Comparação fase inicial e fase final

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência – fase inicial	Frequência- fase final
Apropriação e organização do espaço da sala	Oportunidades de escolha na apropriação dos espaços	Escolha com propósitos (iniciativa pela criança)	1	8
		Escolha autêntica (iniciada pelo adulto)	4	9
		Escolha limitada pelo adulto	6	0
	Participação na organização e funcionamento da sala	Não participação	2	0
		Consultiva	3	0
		Participativa	1	8
		Autónoma	0	3

Nota. Elaboração própria com base nos dados recolhidos

A partir da análise e comparação dos dados é possível constatar que existe um aumento significativo de escolhas com propósitos e escolhas autênticas na apropriação dos espaços.

Tal como é defendido por Lino (2014), proporcionar oportunidades de escolha é essencial na prática de educação de infância. Assim, no decorrer da ação procurei planejar com as crianças, o que possibilitou incentiva-las a pensar em alternativas e decidir *“como é que vamos fazer agora de manhã?”* *“podemos ir para as áreas”* sugere a MM *“SIM, BRINCAR”* grita a maioria do grupo”.

A adequação de tais estratégias permitiu contribuir para o desenvolvimento do pensamento autónomo das crianças no sentido que incentivava as crianças a pensar e tomar decisões (Oliveira e Siqueira, 2004). A capacidade em fazer escolhas e tomar decisões decorre num processo gradual, tal como afirma Zatti (2007) *“ninguém é espontaneamente autónomo”* (p.53). Estratégias como o incentivo e/ou reforço positivo permitem potenciar a segurança e confiança necessárias para que, a criança demonstre iniciativa em fazer as suas escolhas.

Ao longo da realização do estudo, a intenção de privilegiar o brincar na minha ação educativa, foi, inevitavelmente potenciada, permitindo proporcionar maiores oportunidades de brincadeira, assim como escutar as crianças, proporcionando-lhes um papel ativo, sendo esta outra das intenções que mais se destacou.

A concretização do processo de investigação fez-se refletir a importância do envolvimento e participação das crianças na organização do espaço da sala.

Sendo a sala, um espaço das crianças é crucial que todas as alterações sejam partilhadas e negociadas com as mesmas. Assim, a sua participação na (re)organização do espaço da biblioteca e na organização do espaço das ciências foi fundamental como contributo para o desenvolvimento da sua independência, na medida em que permitia às crianças ter conhecimento dos espaços, como se encontravam organizados e que atividades podiam desenvolver. A participação e envolvimento das crianças veio permitir diminuir situações de não participação ou participação consultiva, como se verifica na tabela 4.

No que refere ao novo espaço das ciências, este vem dar resposta aos interesses e curiosidade natural das crianças e em simultâneo proporcionar novas aprendizagens do currículo relacionadas com o meio que a rodeia.

Importa, ainda, realçar que, tendo o presente estudo sido sustentado nos pressupostos teóricos da investigação-ação, pela questão da falta de tempo não me foi possível concluir o seu ciclo. Contudo, ainda existia um longo caminho a percorrer.

Tendo por base os dados recolhidos é possível afirmar que a reorganização do espaço revelou-se um fator de influência nas escolhas das crianças, uma vez que as suas escolhas diversificaram apropriando-se de outros espaços como a biblioteca e o espaço das ciências.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

No seguinte capítulo, refletirei acerca do meu percurso de formação nomeadamente sobre aquela que foi a minha ação pedagógica, as aprendizagens adquiridas para a construção da minha identidade profissional e os principais valores que estarão subjacentes na minha prática e que me definem enquanto futura educadora de infância.

A construção da identidade profissional é um processo de construção do sujeito refletindo a sua maneira de ser e estar na profissão (Melo & Sousa, 2017) “sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (p.117). A construção da identidade de um educador é um processo que se vai (re)contruindo ao longo da vida (Sarmiento, 2009) resultando das interações, aprendizagens, partilhas e relações estabelecidas no campo profissional, não sendo considerado um processo solitário.

Os períodos de prática profissional supervisionada devem ser encarados como um momento, na qual temos a oportunidade de nos desafiarmos, perante uma atitude reflexiva permitindo uma evolução a nível profissional e pessoal. Tendo sido estes os períodos de maior proximidade à realidade educativa, revelaram-se fundamentais no processo de construção da minha identidade profissional, permitindo definir os princípios e valores que defendo enquanto futura profissional de educação.

Em ambos os contextos de prática, o centro da minha ação foram sempre as crianças, tendo procurado privilegiar os seus interesses, agindo em conformidade com as suas características e necessidades. Observar e conhece-las constituíram, assim, as minhas prioridades.

As experiências vivenciadas tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, levam-me a assumir a importância do estabelecimento de uma relação de proximidade e afetividade com as crianças, sendo a qualidade das relações “o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (Portugal, 2011, p.8)

O Rique chega, recebo-o. Estica os braços pelo que, o coloco no meu colo, encostando-se ao meu ombro. Abraço-o, dou-lhe beijinhos e brinco com ele. Chamo a sua atenção para o seu brinquedo favorito. O Rique inicia a brincadeira (Creche- Nota de campo 26, 1 de março, rotina- intervenção do adulto).

O SH está a porta da sala e não quer largar a avó “Olá SH, estás triste?” Não sei o que se passa hoje?” partilha a avó. Estico-lhe os braços e o SH abraça-me “era só um abraço que faltava! Queres vir com a Rita?” acena que sim, abraça-se à avó, dá-lhe um beijinho e dá-me a mão “obrigada e até logo” despede-se a avó, retribuo com um sorriso “até logo” (Nota de campo 38, acolhimento).

A minha ação enquanto adulta responsiva, possibilitou-me em ambos os contextos estabelecer uma relação de proximidade e afetividade com cada criança, permitindo-me criar um clima de confiança e segurança. O estabelecimento desta relação tornou-se um dos alicerces fundamentais para o desenvolvimento de toda a minha ação pedagógica. É nesse sentido que assumo, esta relação de proximidade como um dos principais valores subjacentes à minha prática futura, dada a sua importância no processo de desenvolvimento da criança e na ação do educador.

Assumindo uma atitude reflexiva perante aquele que foi o meu percurso formativo, considero que uma das aprendizagens mais significativas, assentou na definição e conceção de criança. Segundo Sarmiento (2009) a visão que o educador possui sobre a infância assume-se como um dos aspetos centrais no processo de construção da sua identidade. Devo assumir que foi um processo evolutivo, todavia desafiador, nomeadamente em contexto de prática. Assumo uma conceção de criança, sustentada nas suas capacidades e competências, capaz de realizar escolhas e tomar decisões, desempenhando um papel ativo como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016)

Ultimamente já são as crianças que escolhem as canções que querem ouvir, sendo que faço questão de lhes proporcionar essa oportunidade. Tal estratégia permite às crianças terem a oportunidade de escolherem a canção, desempenhando um papel ativo na transição entre dos diferentes momentos da rotina (Creche- Reflexão diária, 8 de maio).

Desta forma, (re)pensei na minha ação e senti a necessidade de a alterar potenciando momentos de planeamento em conjunto com as crianças em que fosse proporcionado às crianças oportunidades para escolherem o que queriam fazer, como e quando (Reflexão semanal 9ª semana).

Neste sentido, uma prática potenciadora do envolvimento e participação da criança é um dos valores que defendo e que sustentará a minha ação educativa.

O processo educativo exige do educador uma constante atitude reflexiva sobre a própria ação e o modo como a organiza, permitindo reformulações de forma a evoluir e adequar na sua prática.

Este processo de autorreflexão e avaliação foi uma das aprendizagens mais significativas no meu percurso formativo. Embora exigente, foi enriquecedor à minha ação educativa. Refletir e avaliar-me diária e semanalmente permitiu-me desenvolver atitudes de autoquestionamento perante as minhas intervenções, melhora-las, ultrapassar dificuldades e consciencializar-me sobre a minha prática adequando-a ao contexto.

Que estratégias poderei implementar para que não prejudique as crianças que terminam o seu desenho mais tarde? E se existisse maior flexibilidade da rotina nestas situações? Quais as estratégias mais adequadas a implementar na transição entre os diferentes momentos? (Reflexão semanal- 4ª semana)

É neste sentido que, num processo gradual e construtivo, fui adquirindo uma atitude reflexiva e crítica, emergindo da necessidade de evolução.

Procurei nunca desvalorizar aquelas que eram as minhas maiores fragilidades e torna-las em processos de aprendizagem. Penso que o reconhecimento das minhas fragilidades e saber refletir sobre as mesmas na tentativa de evoluir tornou-se um fator potencial, fundamental para a minha prática futura.

Um dos aspetos que priorizei e levo comigo como parte integrante da minha identidade assenta na importância que atribuo ao brincar. Sendo considerado fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, devendo ser parte integrante da atividade educativa (Homem, 2009) é imprescindível proporcionar às crianças oportunidades em que possam brincar

Sento-me na pequena mesa que se encontra no meio da área da casa “então por favor alguém me pode servir o almoço?” o HR rapidamente se disponibiliza “sim sim, eu vou dar o teu almoço, Ana Rita queres carne ou peixe”

“podes ser tu a escolher HR” (o HR arranja o meu prato e o dele, ambos fazemos de conta que comemos) (Nota de campo 10, 8 de outubro, áreas, brincar).

Em ambos os contextos, consciencializei-me da importância dos momentos de brincadeira como forma de obter conhecimento acerca de cada criança, de permitir a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens de forma global e, ainda, potenciar o estabelecimento de relações.

Para além dos princípios referidos anteriormente, é minha intenção referir a importância que atribuo ao envolvimento da família na minha ação pedagógica assim como a existência de um trabalho colaborativo entre equipa. Segundo Melo e Sousa (2017) as relações estabelecidas não só com a instituição educativa assim como com os sujeitos que nela participam são fatores que influenciam a construção da identidade e permitem a aquisição de novos conhecimentos.

Tanto em contexto de creche como de jardim de infância tive a oportunidade de estabelecer relações positivas com as famílias que me transmitiram a segurança e confiança necessárias para as envolver na minha ação pedagógica, embora o retorno positivo tenha sido maior em jardim de infância. A existência de um trabalho colaborativo entre ambos os contextos me permitiram conhecê-las melhor, consciencializando-me da importância do seu envolvimento na ação educativa.

Relativamente ao trabalho em equipa, em qualquer contexto priorizei dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Na linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2009) trabalhar em equipa permite a partilha, desde as observações das crianças e acontecimentos que permitirá construir práticas adequadas e sustentadas com base na informação partilhada. Aprendi que o estabelecimento de uma relação positiva, centrada no espírito de ajuda e trabalho colaborativo são os elementos chave para o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos e a concretização de uma prática pedagógica de qualidade.

As experiências vivenciadas demonstraram-me uma realidade educativa em constante mutação suscitando em mim a inquietação de (re)validar conhecimentos de forma a contribuir para o desenvolvimento e formação de crianças mais críticas e proativas relativamente ao mundo que as rodeia e mais apaixonadas e comprometidas com os sonhos que pretendem alcançar.

Acredito que, a identidade profissional que assumo hoje, com base em determinados princípios e valores que me caracterizam enquanto futura profissional

deverá sempre passar por uma constante reformulação resultante das experiências vivenciadas e do processo de desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Termino, na certeza de que a prática futura se constrói partindo da teoria enriquecida no contacto interpessoal com equipas educativas e famílias, contudo a verdadeira fonte de aprendizagem está nas crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim, o capítulo que encerra o presente relatório que reflete um longo percurso nos últimos cinco anos, atribuindo maior relevância aos períodos de prática profissional supervisionada.

É um relatório que espelha todo o trabalho desenvolvido junto das crianças, famílias e equipa educativa, mas igualmente o confronto com as dificuldades sentidas, e superadas, os receios, as maiores inquietações e os desafios diários que me permitiram refletir, questionar e melhorar resultando num processo evolutivo a nível pessoal e profissional.

No decorrer de todo o processo foram diversas as situações de aprendizagem junto dos diferentes agentes educativos.

Em contexto de creche, a inexperiência revelou-se um dos maiores desafios. A consciencialização de todo o trabalho desenvolvido nestas idades, que vai para além do estabelecimento de uma rotina e a confirmação de competências e capacidades das crianças tornaram-se os principais impulsionadores da alteração de conceção que até então tinha acerca de 1ª infância. Neste contexto aprendi a dar espaços de liberdade, autonomia e participação das crianças, reconhecendo-as como seres capazes. Vivenciar esta experiência em contexto de creche despertou em mim um olhar mais atento à prática, aos comportamentos e às ações das crianças.

Contudo, foi a prática desenvolvida em contexto de jardim de infância que exigiu mais de mim, no sentido que me era dada maior oportunidade de ação e conseqüentemente maior necessidade de reflexão, autoquestionamento, avaliação da ação e reformulação. Senti que foi um processo vivido num constante conflito entre a componente teórica e a realidade educativa, porém permaneci sempre fiel aos princípios e valores que me definem enquanto futura educadora de infância.

No que respeita à realização do estudo, assente numa problemática identificada, foi para mim uma experiência enriquecedora, mas em simultâneo desafiador. O tema de investigação permitiu-me compreender o quanto fundamental é proporcionar a existência de um ambiente de qualidade, nomeadamente a organização de um espaço educativo como potenciador das escolhas das crianças. A concretização da investigação permitiu-me igualmente compreender quais os critérios imprescindíveis a ter em consideração aquando da organização do espaço da sala, assim como a identificar e adequar estratégias de forma a potenciar o envolvimento e participação das crianças na organização do espaço.

Levo comigo todas as aprendizagens sejam elas mais e menos positivas na certeza que sustentarão a minha prática pedagógica futura.

Encaro o futuro na certeza de que não existe profissão igual a esta, gratificante e na qual temos o futuro nas nossas mãos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Associação de Profissionais de Educação de infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2) 455-479.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In S. Pereira, M., Rodrigues, A., Almeida, C., Pires, C., Tomás & C., Pereira (Org). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). *Agente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças em jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Forneiro, L. I. (1998). Capítulo 11: A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229 - 281). Brasil: Artmed Editora.
- Graue, M. E. & Walsh D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em acção* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), 21-24.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working papers in *Early Childhood Development*, 36.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. o portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de Educação*, (64), 27-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, J. & Sousa, A. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4 (1), 117-117-128
- Milteer, R. M & Ginsburg, K. R. (2012). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty*. *American Academy of Pediatrics*, 129 (1), 204-213.
- Oliveira, R.R. & Siqueira, J.E. (2004). Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes. *Revista da Faculdade Médicas Sorocaba*, 6, (2), 57-61. .

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. In CNE (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47 - 60). Porto: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber e Educar*, (21), 66- 70.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *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*, 10 (1), 43- 63.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, (2), 46-64.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. & Farenzena, R. C. (2012). Participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania. In L. V. Domelles & N. Fernandes (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância- Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto editora
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade": Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, (78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo ... direitos das crianças. cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças*. Porto: Edições Afrontamento
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Zabalza, A. (1992). *Didática da educação infantil: Organização dos espaços* (pp. 119-158). Amadora: Edições Asa.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre.

Documentos Orientadores:

Plano Curricular de Grupo (2018-2019)

Projeto Educativo (2016-2019)

Regulamento Interno (2014)

Legislação:

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* nº 126 – 1ª Série. Ministério da Educação, Lisboa.

