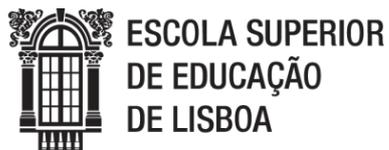


A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

MARIANA MENDONÇA

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

2017



**A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO
MATEMÁTICO**

MARIANA MENDONÇA

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

Orientador: Prof. Especialista Manuela Rosa

2017

Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madrugou.
Tenho razão, tenho esperança
Tenho o que nunca bastou.

Bem sei. Tudo isto é um sorriso
Que é nem sequer sorriso meu.
Mas para meu não o preciso
Basta-me ser de quem mo deu.

Breve momento em que um olhar
Sorriu ao certo para mim...
És a memória de um lugar,
Onde já fui feliz assim.”
(Fernando Pessoa, 1930)

AGRADECIMENTOS

Na conclusão de uma etapa tão importante como esta importa agradecer aqueles que caminharam comigo ao longo deste ano e meio.

À professora Manuela Rosa, por ser um excelente exemplo para mim enquanto futura educadora e por todo o apoio e dedicação demonstrados ao longo deste percurso, mesmo nas alturas mais difíceis. É um orgulho para mim poder dizer que sou sua aluna.

Às equipas educativas, com quem tive a oportunidade de contactar, por me apoiarem, pelos conselhos e sugestões que me deram ao longo dos estágios e pela confiança e segurança demonstradas pelo meu trabalho, dando-me liberdade para colocar em prática as minhas ideias e iniciativas.

A todas as crianças da Creche e do Jardim de Infância, pois sem elas nada disto seria possível. Obrigada por todos os sorrisos, por todos os abraços, por todas as palavras, por tudo o que me ensinaram e fizeram crescer. Foi com vocês e ao vosso lado que eu confirmei a minha certeza de que quero ser educadora de infância.

Aos meus pais, por serem o meu pilar, por todo o amor que me dão, por todo o apoio, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades e por permitirem que eu chegasse até aqui. Sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã e à sua eterna paciência para me ouvir, permanecendo sempre ao meu lado nos momentos bons e menos bons. Obrigada por festejares comigo todas as minhas conquistas, exatamente como eu festejarei contigo as tuas. Estarei ao teu lado sempre.

Aos meus avós, por todos os mimos e carinhos, são um exemplo de vida para mim e espero orgulhar-vos sempre.

Ao meu namorado, pelo constante apoio que me deu, por permanecer sempre positivo, principalmente nas alturas em que eu mais desesperei. Obrigada por todas as palavras de incentivo, obrigada por acreditares em mim.

À minha Rita, por caminhar ao meu lado, por me ajudar a crescer e a ser cada dia melhor, por me mostrar que sou capaz e acreditar em mim. Eu sei que tu também vais conseguir.

À Inês, por todos os bons momentos passados no estágio, por todas as boleias e por ouvir sem cessar os meus intermináveis monólogos. Obrigada por me mostrares que o mais importante é relativizar.

A todos o meu mais sincero obrigada!

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) desenvolvida no contexto de Jardim de Infância, enquadrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Tem como principais objetivos, exprimir, registar e refletir as minhas motivações e intenções para a ação, relativamente aos processos vividos no Jardim de Infância, com crianças e adultos, tendo por base um referencial teórico que sustenta todo o trabalho desenvolvido. A prática realizada decorreu ao longo de 15 semanas, entre os meses de setembro e de janeiro, com um grupo de 19 crianças, heterogéneo em género e idade, sendo que as idades se compreendem entre os 3 e os 5 anos.

No decorrer da minha intervenção no estágio de creche e, a partir da observação atenta das características do grupo de crianças, surgiu a problemática que vai ser apresentada e analisada no decorrer do relatório – A intencionalidade educativa para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Foi uma surpresa aperceber-me da predominância do raciocínio matemático no grupo de creche, uma vez que eu não tinha consciência do que realmente as crianças sabem. Assim, considerei que seria uma mais valia dar continuidade à investigação na valência de Jardim de Infância, tendo em consideração as alturas do ano letivo em que os estágios foram realizados. O estágio de creche foi realizado durante os dois últimos períodos do ano letivo, estando as crianças já familiarizadas com as dinâmicas. Relativamente ao estágio de JI, este decorreu maioritariamente durante o primeiro período, sendo que se caracteriza por ser um momento de adaptação das crianças ao contexto, rotinas e dinâmicas.

Para operacionalizar a investigação optou-se, do ponto de vista metodológico, por uma investigação-ação, de natureza qualitativa, sendo que os dados foram recolhidos de todas as crianças, utilizando as seguintes técnicas e instrumentos, a observação (direta, participante e naturalista), a conversação (entrevista-conversa com a educadora da sala) e a análise documental (revisão da literatura).

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, sentido do número, contagem, intenções pedagógicas.

ABSTRACT

The current report occurs under the Professional Supervised Practice (Module II) developed in Kindergarten, framed in the second year of Master Degree in Pre-School Education.

The main objectives are express, register and reflect all my motivations and intentions to the actions, related with the lived processes in the Kindergarten with children and adults, based on a theoretical reference that sustains all work developed. The performed practice occurred during 15 weeks between September and January with a 19 children group, heterogeneous in gender and age, with ages between 3 and 5 years old.

During my daycare internship intervention and from a careful observation of the children's group characteristics, emerged the problematic presented and analyzed during the report – The educational intentionality of the mathematical ratiocination development. It was a huge surprise for me to realize the predominance of the mathematical reasoning in the daycare group since I did not had the conscience of what the children really know. Therefore, I considered that it would be worth to continue the investigation into the kindergarten valence, having in consideration the phases of the school year where the internships occurred. The daycare internship took place in the last two periods of the school year, where the children were already familiarized with the dynamics. The kindergarten internship occurred mainly in the first period, characterized by being a time of adaption for the children to the context, routines and dynamics.

To operationalize the investigation, it was decided to use, in the methodological point of view, an action investigation, from a qualitative nature, where the data were collected from all children, using the following techniques and instruments, observation (direct, participating and naturalistic), conversation (interview-talk with the classroom educator) and the documental analysis (literature revision).

Keywords: Pre-School education, sense of number, counting, pedagogical intentions.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. Meio Onde Está Inserido o Contexto.....	3
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa Educativa	7
2.4. Famílias da Crianças	8
2.5. Grupo de Crianças.....	9
2.6. Ambiente Educativo da Sala.....	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	14
3.1. Intenções para a Ação.....	14
3.2. Processo de Intervenção em JI.....	18
3.3. Avaliação.....	21
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	25
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
Anexos	47
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância	48

LISTA DE ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

IA Investigação-Ação

NEE Necessidades Educativas Especiais

PEAE Projeto Educativo do Agrupamento de Escola

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

TEIP Território Educativo de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório visa apresentar, registrar e refletir, a Prática Profissional Supervisionada (PPS II) desenvolvida no Jardim de Infância. Assim, a intervenção realizada será ilustrada de forma sistemática e fundamentada, tendo por base um referencial teórico que sustenta todo o trabalho desenvolvido.

Será também apresentada no presente relatório a investigação que foi realizada durante a intervenção na valência de JI, que ocorreu ao longo de 15 semanas, entre os meses de setembro e janeiro, numa sala com 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. É importante referir que a problemática surgiu na valência de creche a partir da observação atenta das características do grupo de crianças e das primeiras atividades realizadas pela equipa educativa no início do estágio. Verifiquei que na maioria das crianças o desenvolvimento do sentido do número e da contagem era bastante evidente. Alguns dos aspetos observáveis deixaram-me surpreendida, pois eu não esperava encontrar o sucedido para esta faixa etária. No estágio em JI, acabei por dar continuidade à investigação, sendo que, no grupo de crianças de JI não era tão evidente o desenvolvimento do sentido do número e da contagem, principalmente nas crianças que estavam pela primeira vez num contexto educativo, no entanto, é fundamental referir que o desenvolvimento do sentido do número e da contagem não é constante nem igual, variando de criança para criança, sendo influenciado pelas experiências e pela maior ou menor familiaridade com contextos numéricos. Neste sentido, a problemática da investigação é a intencionalidade educativa para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Esta investigação, do ponto de vista metodológico é uma investigação-ação, sendo que a sua natureza é de abordagem qualitativa, tendo sido recolhidos dados através da observação, da conversação e da análise documental. No plano de ação definido comecei por dar continuidade ao momento de contagem que ocorre todos os dias durante o acolhimento e posteriormente inseri três jogos, que foram construídos em conjunto com as crianças, e que visam dar continuidade ao desenvolvimento do sentido do número e da contagem.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro partes que se relacionam e articulam entre si. Na primeira parte é feita uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II em JI, analisando o meio onde está inserido, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, bem como o ambiente educativo – espaços físicos, sala de atividades e rotina diária.

A segunda parte remete para a análise reflexiva da intervenção, na qual em primeiro lugar identifico e fundamento as intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa, em segundo explico o processo de intervenção da PPS II em JI e, por fim, apresento a forma como avaliei a concretização das minhas intenções.

A terceira parte centra-se na identificação e fundamentação da problemática emergente, sendo esta enquadrada teoricamente em relação ao desenvolvimento do sentido do número e da contagem e às influências que as intenções pedagógicas da equipa educativa têm sobre o mesmo. Nesta parte, será também explicitado o roteiro ético e metodológico utilizado e por fim apresentarei os dados e as conclusões obtidas.

Por último, na quarta parte é apresentada a análise do percurso feito nos dois módulos das PPS II, em Creche e JI, identificando e justificando as dimensões mais significativas do processo de aprendizagem e os contributos que estas experiências trouxeram para construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Neste capítulo será apresentada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II de JI. A caracterização é fundamental para a ação pedagógica, porque permite-nos “compreender a criança no seu contexto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14) e “vê-la” “sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (idem).

2.1. Meio Onde Está Inserido o Contexto

O contexto socioeducativo onde realizei a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, na valência de Jardim de Infância (JI), situa-se no concelho de Sintra, numa freguesia da sua periferia.

Após um Plano Especial de Realojamento, foram realojadas, na freguesia, famílias oriundas de diversas zonas do país e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, que contribuirão para a multiculturalidade e diversidade socioeconómica que caracteriza o agrupamento de escolas a que o JI pertence. Neste sentido, o agrupamento, desde o ano letivo de 2006-2007, integra um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Este é um meio, que se localiza numa zona residencial e urbana, as suas proximidades encontram-se bem equipadas no que diz respeito à diversidade de serviços abertos à comunidade (PSP, correios, Junta de Freguesia, mercado, farmácia) e também, aos pontos de lazer existentes, como por exemplo um Parque Urbano a cerca de 100 metros do JI. É também um local servido por uma boa rede de transportes públicos e que permite o acesso direto a todas as ligações rodoviárias do País.

Os aspetos referidos anteriormente que caracterizam o meio onde está inserido o contexto, permitem encará-lo como um lugar com inúmeras potencialidades de exploração e aprendizagem, na medida em que, a sua proximidade a todos os serviços ou pontos de lazer proporciona às crianças diversificados momentos lúdicos e pedagógicos.

Foi possível constatar que, o meio envolvente é um espaço utilizado pelo JI, para a realização de determinadas atividades temáticas, como por exemplo ir pedir pão-por-deus, no entanto, seria uma mais valia utilizá-lo também para promover o conhecimento das crianças sobre o lugar onde está inserido o JI, levando-as a reconhecer os seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles. Este reconhecimento contribui para a melhoria da ligação afetiva e pessoal, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a este lugar.

2.2. Contexto Socioeducativo

A instituição na qual realizei a PPS II é um jardim de infância da rede de ensino pública, que faz parte de um agrupamento de escolas TEIP, constituído também por uma escola do ensino básico do 1º ciclo com JI, por outra só com 1º ciclo e por uma escola do ensino básico dos 2º e 3º ciclos. O seu horário de funcionamento é das 8h30 às 16h30, no entanto o horário letivo é apenas das 9h às 15h, sendo que as crianças só podem entrar no estabelecimento a partir dessa hora e pede-se às famílias que o mais tardar às 15h30 têm de as ir buscar.

Partindo da análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE) a missão deste é acima de tudo *educar*, neste sentido é fundamental assegurar um ensino-aprendizagem de qualidade, inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada criança de modo a proporcionar a formação de cidadãos ativos capazes de operarem mudanças, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças e as condições para que se tornem jovens capazes de gerir as suas vidas com consciência, espírito crítico e participativo.

Este é um agrupamento que tem a visão de “Uma Escola de Todos e para Todos”. Deste modo, todas as pessoas devem proporcionar um ambiente acolhedor, dinâmico, promotor e encorajador do potencial de cada um e verdadeiramente respeitador do ambiente e da cidadania. Para que a missão e a visão sejam concretizadas, o PEAE estabelece como valores a ética e a responsabilidade social, o espírito democrático, o envolvimento comunitário, a multiculturalidade, a atitude ambiental e ecológica e a inovação.

Afirmando ser uma escola inclusiva, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual para todas as crianças, o PEAE define os seguintes princípios orientadores:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A equidade social;

- A promoção dos valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, e do gosto pelo saber;
- A construção da aprendizagem através da prática e da experimentação;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A promoção da educação para a saúde, através da adoção de comportamentos saudáveis promotores de bem-estar físico, emocional e social;
- A partilha de dificuldades e promoção da resolução de problemas organizacionais, no caminho da excelência coletiva.

É, então, com base neste documento, que a equipa educativa do JI onde estive a realizar a PPS II, regulamenta a sua ação educativa com as crianças, levando a que a missão e a visão sejam operacionalizadas.

2.3. Equipa Educativa

Para operacionalizar a missão e a visão do agrupamento é fundamental a constituição e capacitação de uma equipa com competências adequadas às funções que exercem. Cada sala tem a sua própria equipa, formada por uma educadora e por uma assistente operacional e assim sendo, existem duas educadoras de infância, uma das quais é também coordenadora pedagógica, e duas assistentes operacionais. Faz parte da equipa também uma professora de educação especial e uma empregada de refeitório.

A equipa da sala em que estive é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, com 42 e 48 anos, respetivamente. A educadora possui, neste momento 19 anos de serviço, estando apenas há dois no agrupamento e o presente ano letivo é o primeiro neste JI. A assistente operacional trabalha no agrupamento há 6 anos, 2 dos quais neste JI.

Um dos aspetos de que me fui apercebendo no decorrer do estágio é que não é visível um verdadeiro trabalho de equipa entre a educadora e a assistente operacional. São duas pessoas que se dão bem, existe uma relação tranquila entre as duas, no entanto, as funções de cada uma são distintas e, deste modo, não se verifica a existência de um cruzamento de opiniões e ideias para a concretização daquele que deveria ser o objetivo comum – o desenvolvimento harmonioso das crianças do grupo. A educadora é a responsável por todo o planeamento e apenas ela oferece ao grupo atividades ou momentos que potenciem as suas capacidades e competências. A assistente operacional auxilia a educadora na organização e arrumação dos materiais da sala para cada atividade, no entanto, na parte da dinamização apenas a educadora está como referência. Foi também possível verificar que a assistente operacional, quando a educadora se ausenta, consegue gerir o grupo e acompanhá-lo em todos os momentos da rotina. Apenas não lhe é possível dinamizar as atividades planeadas pois não tem conhecimento das mesmas.

Relativamente ao trabalho realizado a par com a outra educadora do JI, por vezes são realizadas atividades em que participam os dois grupos, principalmente atividades em que se sai do estabelecimento, como por exemplo, a ida ao Minipreço comprar fruta ou o pão por deus.

2.4. Famílias da Crianças

As famílias das crianças do grupo são os seus primeiros educadores e são, também, quem melhor as conhece, assim sendo é importante estabelecer com as mesmas uma ligação positiva.

Relativamente à caracterização das famílias do grupo, e após ter analisado os documentos cedidos pela educadora cooperante, é possível afirmar que 27% dos pais têm idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, 58% entre os 31 e os 40 e 15% entre os 41 e os 50 anos, podendo assim considerar os pais como novos relativamente à idade. Das nacionalidades recolhidas, 3 dos pais são de nacionalidade brasileira e um é de nacionalidade angolana, sendo o resto dos pais de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito às suas habilitações literárias, com a maior percentagem, 37% dos pais possuem o 9ºano e logo imediatamente a baixo, com 27%, estão os pais que possuem o 12ºano. Com 18% estão os pais que possuem licenciatura, 12% o 6ºano e apenas 6% o 4ºano do ensino básico. Relativamente à situação profissional das famílias, 5 dos pais encontram-se neste momento desempregados e um pai já está reformado.

A estrutura familiar nuclear da maioria das crianças é composta pelos pais e pelos irmãos, chegando a ter agregados familiares numerosos constituídos por 6 e 8 filhos. Quatro das 19 crianças tem os pais separados, sendo que 2 vivem apenas com a mãe, uma vive com a mãe e com o padrasto e outra os pais possuem guarda partilhada, vivendo uma semana de cada vez com cada um dos progenitores. Existem também estruturas familiares que possuem um outro familiar, como por exemplo, tios, e uma das crianças apenas vive com os avós, pois os pais encontram-se de momento emigrados na Alemanha.

Relativamente ao contacto estabelecido com as famílias, este é feito através de conversas informais no acolhimento ou quando vão buscar as crianças, em que são partilhadas informações sobre as mesmas. Para além disto, realizam-se três reuniões para todos os pais, sendo uma por período. Existe ainda um caderno que acompanha as crianças diariamente que é utilizado para deixar informações da escola para casa ou de casa para a escola, sempre que não é possível o contacto direto entre ambas as partes, pois tendo em conta o horário de funcionamento do JI, há crianças que chegam pela CAF, pelo ATL ou por amas, pois os pais não têm flexibilidade de horários.

2.5. Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de realizar o estágio é heterogéneo relativamente à idade e ao género, sendo constituído, no momento em que a PPS II terminou, por dezanove crianças, onze do género feminino e oito do masculino. No momento em que a PPS II terminou existiam oito crianças com cinco anos, oito com quatro anos e com três anos existiam apenas três crianças. Pertencendo o JI à rede de ensino pública na formação dos grupos deu-se prioridade às crianças que já tinham os cinco anos, e só depois consoante as vagas entraram as crianças com quatro e por fim as de três anos. É importante referir que desde o início do ano letivo houve uma constante entrada e saída de crianças no grupo, por diversos motivos, sendo um deles a mudança de país, o que acabou por trazer ao grupo alguma instabilidade.

No grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sinalizada com um atraso no desenvolvimento psicomotor e, neste sentido, é acompanhada também pela professora de educação especial e por uma terapeuta da fala. É uma criança que precisa de um apoio mais individualizado, uma vez que não controla totalmente os esfíncteres e ainda não consegue comer sozinha. Relativamente à linguagem, esta é uma das maiores dificuldades sentidas, pois a criança apenas emite sons, o que fez com que por vezes tivesse alguma dificuldade em percebê-la.

Das dezanove crianças apenas seis estão desde o ano letivo passado, no entanto, para todas é o primeiro ano com esta educadora, sendo notável que para as que estão pela segunda vez existe um à vontade maior para com o espaço e com as rotinas em relação às crianças que estão pela primeira vez num JI.

Uma característica que pude constatar foi a dificuldade que a maioria das crianças tem em estar concentrada em alguma coisa que esteja a fazer ou a acontecer ao seu redor, principalmente quando envolve atividades mais dirigidas. No tempo de atividade livre, as crianças são capazes de se concentrar no que estão a brincar e, já não se verifica a constante perda de interesse. No entanto, em atividades mais dirigidas pelo adulto e dependendo também da natureza da atividade e do momento em que a estão a realizar, a desconcentração é muitas vezes evidente e em consequência disso perdem o interesse.

Relativamente à escolha das áreas para a maioria a preferida é a área da casa. A garagem e as construções também são áreas com bastante afluência, no entanto, para a garagem raramente vão as raparigas do grupo. Sendo que as áreas têm estipulado um número máximo de crianças, quando as mais escolhidas se encontram lotadas, a segunda escolha recai principalmente sobre a plasticina, os jogos de mesa e os desenhos. No que diz respeito aos jogos de mesa, a maior parte dos jogos que se encontram no armário já têm muitos anos e muitos deles acabam por não ter interesse para as crianças, uma vez que não os chamam à atenção. A maioria das crianças do grupo já brinca entre si e foi notável que escolhem mais as áreas que garantem que é possível brincar umas com as outras. Apercebi-me, também que muitas das suas escolhas relativamente às áreas é influenciada por quem já lá está ou não, ou seja, muitas das crianças escolhem a área que a criança, com quem têm uma maior relação, também escolheu.

Talvez por o período em que realizei o estágio ser um momento de adaptação, não considero que este seja um grupo curioso. É um grupo que facilmente aceita o que lhes é proposto, sem perguntar o porquê de se estar a fazer isto e/ou o porquê de se fazer desta maneira e não de outra. Demonstrou ser um grupo com bastante energia e que nem sempre é fácil a sua gestão. Deste modo, é bastante importante equilibrar os momentos mais agitados na sala com momentos mais calmos e tranquilos.

2.6. Ambiente Educativo da Sala

A sala de atividades ao nível das infraestruturas encontra-se organizada nas seguintes áreas, biblioteca, garagem, construções, casa, pintura, jogos, plasticina e desenhos. A maioria das áreas está suficientemente delimitada, uma vez que isso facilita a sua arrumação e para que não haja perturbação entre elas. No entanto, na zona do tapete, onde se localizam as áreas das construções e da biblioteca não é possível essa delimitação, acabando por se misturar, o que faz com que as crianças que escolham a área da biblioteca não encontrem um local tranquilo e relaxante. As construções e a biblioteca são áreas com características e maneiras de estar muito distintas e por isso, não é vantajoso para as crianças estarem no mesmo local, porque as crianças que escolherem, a biblioteca não encontram neste local a tranquilidade necessária para a exploração de um livro. Neste sentido, houve a necessidade de mudar as áreas para que conseguíssemos encontrar um equilíbrio entre elas. Assim, optou-se por trocar a área da garagem com a da biblioteca e com esta mudança conseguiu-se isolar a biblioteca, tornando a área mais tranquila e acolhedora, com um ambiente adequado para a exploração e leitura dos livros. É fundamental referir que as crianças do grupo participaram nesta mudança e em conjunto fomos percebendo o que podíamos mudar e para onde íamos mudar.

Em cada área existem materiais suficientes para o número de crianças que constituem o grupo, estando estes adequados aos interesses das mesmas, sendo que a diversidade e as várias combinações possíveis entre si estimulam as suas brincadeiras. Quase todos os dias, existem momentos de atividades livres, nos quais as crianças têm a possibilidade de explorar e utilizar os diversos materiais disponibilizados e nestes momentos é-lhes dada a liberdade para escolherem o que querem brincar. No entanto, existe a regra de que não podem mudar de área durante esses momentos. Existe ainda a regra do cuidado e respeito pelos materiais, consciencializando-as de que se os estragarem, terão de ser retirados da respetiva área e, assim, ficam impedidas de brincar com eles.

Desde o início do estágio até ao seu término foi constante a entrada e saída de crianças, como já foi referido anteriormente. Neste sentido, também se tornou necessário reorganizar as mesas, existindo no final da PPS II três mesas, perfazendo

um total de 23 lugares. Cada criança tem lugar marcado e na mesa de 8 sentam-se as crianças com 5 anos, as que no próximo ano letivo vão transitar para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, nas outras mesas sentam-se as restantes crianças.

O espaço da sala está maioritariamente organizado de acordo com a capacidade das crianças e em função das mesmas. Neste sentido, todos os materiais estão ao nível dos seus olhos e são de fácil acesso às mesmas. Em relação aos trabalhos expostos na sala é difícil colocá-los ao nível das crianças, uma vez que existe uma barra à volta de toda a sala que impossibilita a afixação dos materiais. Assim sendo, os trabalhos são colocados num nível superior ao das crianças, mas são facilmente identificados pelas mesmas. A educadora não expõe todos os trabalhos realizados; apenas afixa, dentro da sala e no placar do corredor, os trabalhos maiores e que por norma são os que estão diretamente ligados às artes plásticas.

É importante referir também o espaço exterior, onde as crianças têm a oportunidade de brincar e explorar. Neste espaço, está à disposição das crianças uma casa de madeira e outros materiais como triciclos, arcos e cordas e também a horta e os jardins, onde as crianças contactam com os materiais naturais. Por norma, as crianças usufruem do exterior depois da hora de almoço e quando as condições atmosféricas permitem, uma vez que não é um espaço coberto.

Relativamente à organização do tempo, a rotina é planeada e estruturada tendo em conta as características do grupo, sendo por isso flexível, para que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças. A rotina definida é compreendida pelas crianças do grupo, conseguindo delinear o que vão fazer em cada momento do dia e identificar em que momento da rotina estão e qual é o que se segue. Todos os momentos do dia são aproveitados pela equipa da sala, seja para realizar atividades propostas pelas crianças, seja para dinamizar um momento mais descontraído, momentos estes que são utilizados como transição, para que não haja momentos “mortos”, tornando a rotina bastante fluída e segura para as crianças. Os grandes momentos da rotina são o acolhimento, higiene, refeições, atividades livres e/ou orientadas e a saída. O acolhimento tem início às 9h30, quando a maioria das crianças já está presente. No entanto, as crianças que chegam às 9h mantêm-se sentadas desde que entram na sala até ao término do acolhimento, sendo que este termina por volta das 10h, o que faz com que haja crianças que estão uma hora sentadas no tapete.

Relativamente à higiene, esta é feita antes e depois dos momentos de refeição (lanche a meio da manhã, almoço, leite antes da saída) e sempre que as crianças sintam necessidade de ir à casa de banho. O momento das atividades, por norma, começa sempre com uma atividade orientada, realizada por todas as crianças ao mesmo tempo. Por exemplo, se for uma ficha. Ou então realizam em pequeno grupo, quando é por exemplo uma atividade de artes visuais em que a educadora sente a necessidade de ter um grupo mais pequeno para poder dar uma atenção mais individualizada. Se a atividade for realizada em pequeno grupo as restantes crianças estão a brincar nas áreas. Se a atividade for em grande grupo, apenas vão para as áreas quando a terminam. Durante a realização da PPS II apercebi-me de que realmente as crianças encontram na rotina diária uma segurança que os conforta. No entanto, foi possível verificar também que quando a rotina é alterada, isso causa impacto no bem-estar das crianças e conseqüentemente altera o seu comportamento.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Foi a partir da caracterização do contexto, das crianças, das famílias, do ambiente, da equipa e das intenções da educadora que me foi possível estabelecer as intenções para a ação que considero fundamentais para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. É a intencionalidade educativa do educador que caracteriza a sua intervenção e que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al, 2016, p. 13). Neste sentido, necessitei de observar atentamente o grupo e cada criança individualmente, os seus interesses e necessidades, a equipa educativa da sala e as estratégias que utilizam, os espaços e as rotinas, para que pudesse tomar consciência de quais seriam as minhas intenções para a ação.

3.1. Intenções para a Ação

A análise das intenções da educadora permitiu-me compreender a sua prática. Partindo da observação, de entrevistas-conversa com a educadora cooperante e da análise do questionário (Anexo A, pp.23-25), realizado à educadora, foi possível verificar que a mesma não adota, nem desenvolve nenhum modelo curricular específico, mas afirma que a sua prática se enquadra em parte no método João de Deus. A educadora refere ainda no questionário que a sua prática assenta no desenvolvimento de valores, na promoção do brincar, da iniciativa e da criatividade, favorecendo um trabalho de interação que desperte nas crianças o espírito de tolerância e liderança. A educadora afirma também que acompanha as crianças de uma forma permanente ao orientar os seus dias e ao transmitir-lhes segurança e confiança.

Na minha opinião e considerando o que refere Portugal (2009) as crianças constroem o seu próprio conhecimento de forma ativa, sendo fundamental assegurar a satisfação das suas necessidades sócio-emocionais (amor, segurança, reconhecimento) e cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade), para que haja um desenvolvimento global e harmonioso e um crescente “apetite para aprender” (p.45). Neste sentido, relativamente às crianças e dando seguimento às intenções da educadora cooperante pretendi então, durante a realização do estágio, *criar relações positivas com as crianças*, e desta forma, mostrei-me sempre disponível para o grupo e

atenta às suas características e necessidades, demonstrando uma atitude responsiva, para que fosse possível estabelecer uma relação segura e de confiança; *escutar e considerar as opiniões de cada criança*, garantido a sua participação em todo o seu processo educativo:

Hoje, depois de terminarmos o acolhimento estivemos a preencher a folha do que queríamos fazer durante o projeto. As crianças deram as suas ideias e no fim, ficou decidido que vamos plantar pinheiros e laranjeiras e vamos ver crescer uma semente num frasco transparente.

Nota de campo de 17 de novembro de 2016

Procurei também: *Facilitar a escolha e tomada de decisões por parte das crianças*, levando a que se tornem cada vez menos dependentes do adulto e cada vez mais autónomas; *aceitar e valorizar cada criança reconhecendo os seus progressos*, desenvolvendo em cada uma das crianças do grupo um sentido de segurança e autoestima; *promover a autonomia e independência das crianças do grupo*, para que progressivamente adquiram a capacidade de cuidar de si próprias, mas para que também sejam capazes de resolver os seus conflitos sozinhos, aprendendo a partilhar e a cooperar com os outros; *adotar práticas pedagógicas diferenciadas*, em que as características individuais de cada criança, interesses e necessidades são atendidos e valorizados; *estimular o brincar e a curiosidade das crianças*, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas, criando, assim, condições para que “aprenda a aprender”; *realizar atividades partindo dos interesses das crianças* e, assim sendo foi desenvolvido um projeto sobre plantas que surgiu do interesse das crianças do grupo quererem saber o que é uma planta, uma vez que as conceções das crianças, sobre plantas, eram muito diferentes umas das outras.

Relativamente ao portefólio e sendo este uma forma de avaliação das crianças, considerei fundamental promover a total participação da criança escolhida na construção do seu portefólio, incluindo a escolha dos separadores e a sua identificação, a escolha das suas produções e a sua justificação. O portefólio permite ainda perceber as suas preferências, quer seja ao nível dos trabalhos, desenhos ou fotografias, quer seja ao nível das relações que estabelece com os pares ou com os adultos e acompanhar o seu desenvolvimento e aprendizagem durante o período da elaboração do portefólio.

O trabalho em equipa é essencial e, por isso, importa: “estabelecer relações de apoio entre os adultos; recolher informações fidedignas sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre o trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 1997, p.136). Neste sentido, considerei importante estabelecer uma relação de confiança e entreaajuda com todos, mostrando-me disponível e empática e apoiando a minha prática nos seus contributos e sugestões de melhoria. Mantive sempre a equipa informada de todos os aspetos da minha intervenção, permitindo assim a sua participação. Partilhei com a equipa as minhas conquistas, mas também dificuldades e todas as informações ou observações acerca das crianças e do que aconteceu na rotina. Pretendi ainda, interagir com a equipa acerca do trabalho que fui desenvolvendo, dando continuidade às suas intenções, de modo a integrar-me na equipa.

Sendo que “as famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (Alarcão, 2009, p.202), a relação que pretendi estabelecer com cada família centrou-se na criança e teve em conta que somos coeducadores da mesma criança. Deste modo, considerei importante incluir as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, neste sentido, promovi o seu envolvimento na execução do projeto do grupo “As Plantas”, no qual propus às famílias que realizassem uma pesquisa com as crianças sobre um determinado legume, sendo que “o envolvimento directo [*sic*] das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos [*sic*] em sala de actividades [*sic*], constituindo um recurso valioso.” (Vasconcelos, 2012, p.33). O *feedback* recebido por parte das crianças é o reconhecimento de que este envolvimento é importante para as mesmas:

“Oh Mariana, olha o que eu fiz com a minha mãe para o projeto! Fizemos um livro. Ela imprimiu isto no estúdio e eu pinte!”

Nota de campo de 3 de janeiro de 2017

Outra estratégia de envolvimento que utilizei foi a construção do portefólio de uma criança, no qual um dos separadores era o da família e que em certos momentos acompanhou a criança para casa, para que a família pudesse seguir a sua construção e sempre que quisesse podiam introduzir novas produções da criança. Foi fundamental

manifestar disponibilidade e empatia em relação às famílias, mostrando ser uma profissional responsável e eticamente correta, para que fosse possível estabelecer uma relação positiva entre estagiária e família das crianças, mas foi também necessário “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, combinar as formas de participação que melhor correspondam às suas disponibilidades” (Silva et al, 2016, p.28). Pretendi ainda, manter as famílias constantemente informadas, sobre todas as atividades realizadas com as crianças e o seu desenvolvimento.

No que diz respeito à rotina do grupo, foi fundamental conseguir adaptar-me a todos os momentos do dia, pois permitiu-me acompanhar as crianças, e estabelecer uma relação de proximidade com cada uma. Desde o início do estágio foi-me dado espaço para intervir e realizar todos os momentos que constam na rotina, promovendo, assim, a minha autonomia enquanto estagiária. Considero também que, sendo este um período de adaptação, foi fundamental apoiar as crianças na sua rotina, de maneira a que progressivamente se tornassem independentes, ativas e autónomas, uma vez que segundo Niza (2012), “uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável ao investimento cognitivo das crianças” (p.206).

Quanto ao espaço e materiais da sala, eu tive a oportunidade de introduzir alterações ao nível de algumas áreas da sala, nomeadamente a área da biblioteca, construções e garagem, uma vez que, em conjunto com a educadora, concluímos que era necessária a mudança como explicitiei anteriormente. Modificar os espaços de acordo com as necessidades e evolução do grupo exige uma reflexão permanente sobre a funcionalidade dos mesmos, para que se evite espaços que não são desafiadores para as crianças. Neste sentido, tendo em conta a investigação realizada sobre o desenvolvimento do raciocínio matemático, inseri alguns jogos na sala que foram construídos por mim e pelas crianças e que estiveram sempre à disposição do grupo, para quando alguma criança quisesse jogar.

3.2. Processo de Intervenção em JI

Para a minha intervenção eu optei por utilizar a estratégia de planificar à semana, tal como a educadora do grupo também utiliza. Planifiquei sempre tendo em conta os interesses das crianças ou determinadas necessidades que eu percebi que podiam ser colmatadas. Fui autónoma na elaboração das planificações, mas a educadora esteve sempre informada de todas as estratégias/atividades que eu iria propor ao grupo.

Considerarei fundamental propor a realização das atividades em pequeno grupo, uma vez que isso permite dar um apoio mais individualizado a cada criança, caso seja necessário. Optei que todas as atividades propostas promovessem totalmente a autonomia das crianças, levando a que não fosse necessário dedicar toda a minha atenção às crianças que as estavam a realizar no pequeno grupo, o que fez com que não perdesse a visão do grande grupo e que tivesse oportunidade de interagir também com as crianças que estavam a brincar nas áreas.

Na minha opinião é fundamental o brincar na rotina das crianças e, neste sentido, tentei que as atividades propostas não fossem muito extensas, permitindo que todas as crianças pudessem brincar, mesmo as que são mais demoradas. Considero ainda, que os pequenos grupos também facilitam o tempo de brincar, uma vez que, no mesmo momento, há crianças a brincar e outras a realizar a atividade proposta e que depois trocam.

As atividades propostas foram ao encontro dos interesses ou necessidades das crianças, a partir do que eu fui observando ao longo do estágio, ou então eram propostas atividades que poderiam dar a conhecer às crianças novos materiais, instrumentos e técnicas. Foi desenvolvido um projeto¹ intitulado “As Plantas” que surgiu de um interesse das crianças em que todas as atividades realizadas partiram das ideias ou sugestões que as crianças deram na segunda fase do projeto ou durante o desenvolvimento do mesmo. Em determinados momentos, também possibilitei às crianças o contacto com as tecnologias, especificamente o computador, mostrando-lhes as várias

¹ Projeto desenvolvido segundo a metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, 2012)

potencialidades do equipamento, como por exemplo a visualização de vídeos e a produção de texto.

A educadora do grupo, durante a realização do meu estágio, propôs que eu começasse a dinamizar sessões de educação física, todas as terças-feiras. Assim na primeira sessão, eu comecei por observar como estava o desenvolvimento motor e o domínio do corpo de cada criança, levando a que chegasse à conclusão que havia muitas diferenças entre as crianças. As diferenças de desenvolvimento encontradas fizeram com que eu tivesse que encontrar atividades/ exercícios que fossem desafiantes para umas crianças e que ao mesmo tempo não fossem demasiado difíceis para outras. Apesar de ter proposto muitas atividades para as sessões, em várias ocasiões foram as crianças do grupo que acabaram por sugerir determinado jogo ou referiam o que gostavam de fazer na sessão seguinte.

Como já foi referido anteriormente existem crianças que chegam a estar sentadas 1 hora no tapete desde que chegam até ao término do acolhimento. Neste sentido, quando era eu a dinamizar este momento da rotina, optei por ser o mais objetiva possível, ou seja, não desvalorizei o acolhimento, mas tentei que não se estendesse demasiado, para não se tornar maçador para as crianças, principalmente para aquelas que já estavam sentadas desde as 9:00. Eram preenchidos todos os instrumentos (mapa das presenças, calendário, mapa do tempo e os “quantos somos”) e falávamos sempre sobre o que iríamos fazer durante o dia. Quando eu começava a sentir que as crianças estavam a perder o foco, sugeria que fossem à casa de banho fazer a sua higiene para depois comerem a fruta. Relativamente a este momento de pequena refeição eu penso que também pode ser utilizado para se conversar com as crianças.

Relativamente aos momentos de transição na rotina diária das crianças, tentei dinamizá-los sempre que era possível, recorrendo a canções, jogos e a brincadeiras de invenção de histórias, como por exemplo, eu começava por dizer para imaginarmos que estávamos numa praia e depois cada criança ia acrescentando um pormenor à história. No momento de transição que antecede o almoço eu optei por, sempre que era possível, lhes ler um livro da biblioteca da sala ou que eu levasse para o JI. Tentei que os livros fossem sempre diferentes. No entanto, diversas vezes as crianças sugeriam um livro que já tinham ouvido e de que tinham gostado ou referiam que preferiam ouvir um livro específico em vez do que eu tinha proposto. É importante referir que todos os livros que

eu levava para lhes ler ficavam na biblioteca da sala, para que depois as crianças os pudessem explorar:

Hoje li a história *A Galinha Medrosa* durante o acolhimento. As crianças mostraram-se bastante envolvidas durante a leitura, porque cada vez que aparecia um animal novo eu imitava o seu som, fazendo com que as crianças também quisessem imitar. Depois, no tempo em que estiveram nas áreas, eu apercebi-me que o G. foi para a biblioteca e que esteve a ler a história exatamente como eu tinha feito.

Nota de campo de 11 de janeiro de 2017

Para mim é também fundamental utilizar o meio envolvente onde o JI está inserido não só para fazer atividades específicas, como por exemplo ir pedir o pão por Deus, mas também para sair apenas para passear e deixar as crianças explorarem à vontade o que existe nas redondezas, como quando fomos ao parque da Junta de Freguesia, no qual puderam brincar no parque infantil, correr na relva e contactar com árvores grandes, mas com ramos rasteiros, o que os convidava a trepar.

3.3. Avaliação

Durante a realização do estágio, a observação foi a principal estratégia de recolha de informação que utilizei, exigindo um registo que permite posteriormente contextualizar o que observei e situar essas informações no tempo. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p. 13). Considero que é partindo da reflexão que se pode constituir a avaliação.

Segundo Gaspar (citado por Portugal, 2012), “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p.597), ou seja, é necessário escutar e observar a criança, de modo a recolher informação para percebermos de que forma se desenvolve o seu processo de aprendizagem, e assim com essa informação poderemos apoiar e amplificar a sua aprendizagem, pois podemos ajustar os objetivos definidos às suas necessidades e competências. Segundo Portugal (2012), a avaliação contínua no decorrer da experiência de jardim de infância é “uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p.596). Deste modo, posso afirmar que durante a realização do estágio existiu uma avaliação contínua, tanto a nível coletivo como a nível individual. A mudança do espaço da sala é outro sinal da avaliação contínua, uma vez que, este é alterado quando a partir da reflexão sobre as suas potencialidades educativas se conclui que já não constitui um contexto rico e estimulante para o desenvolvimento das crianças.

É nas brincadeiras das crianças que se consegue identificar os seus principais interesses, motivações e as suas necessidades. Deste modo, considerei fundamental observar estes momentos para poder avaliar e ajustar as minhas intenções. Ao longo de toda a prática houve uma preocupação em proporcionar às crianças atividades ou experiências que fossem do seu interesse, tornando as aprendizagens significativas, mas, no entanto, nem todas as atividades interessaram da mesma maneira a todos, e deste modo, tentei diversificar o tipo de experiências, de maneira a conseguir chegar a todas as crianças.

Escutar as crianças é também uma forma de avaliação, no sentido em que elas também avaliam. As crianças dão continuamente feedback do que fazem, do que gostam, do que não gostam, de como se sentem e esta informação é essencial para a

constante avaliação. A divulgação do projeto “As Plantas”, na qual as crianças comunicaram às famílias e à outra sala do JI o que descobriram, foi também um momento de avaliação, uma vez que foi perceptível que as aprendizagens foram significativas para as mesmas, sendo visível no à vontade que as crianças mostraram neste momento de exposição.

Outro instrumento de avaliação utilizado foi o portefólio que, neste caso apenas foi construído com uma das crianças do grupo. O portefólio, segundo McAfee e Leong (1997) (citados por Formosinho & Parente, 2005), “é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (p.30). O portefólio foi construído com a criança, que selecionou dos seus trabalhos e fotografias aqueles que lá queria colocar no portefólio e que posteriormente justificou a sua escolha. De acordo com Formosinho e Parente (2005), a construção do portefólio encoraja a criança a autoanalisar-se enquanto reflete sobre o seu próprio trabalho e encoraja também à autoavaliação, tomando consciência das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Segundo os mesmos autores (2005), “um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p.31). Neste sentido, e após a construção e análise do portefólio (Anexo A, pp.78-121), importa agora apresentar a sua avaliação. A criança tem 5 anos de idade, é do género feminino e é o segundo ano que está no JI. É uma criança que é capaz de expressar as suas emoções e sentimentos e também as reconhece nos outros, manifesta os seus gostos e preferências e, justifica as suas opções. No entanto, desenvolve mais as suas respostas se lhe for colocada a pergunta “Porque é que é importante para ti?”. Se a pergunta for apenas “Porque é que escolheste?”, a resposta é “Porque quis”. Durante a construção do portefólio foi notável o crescente à vontade que a criança foi demonstrando durante as nossas conversas. Ao início mostrou-se um pouco confusa, mas com o passar do tempo foi percebendo como funcionava o portefólio e muitas vezes após a realização de um desenho ou trabalho, ela referia que o queria colocar no portefólio. É uma criança que demonstra prazer nas suas produções e refere também que, muitas vezes precisa da ajuda de outra criança para fazer determinados desenhos. Foi a partir das justificações de alguns desenhos que consegui perceber a relação que existe entre ela e uma outra criança do grupo, relação esta que não é totalmente observável.

A criança tem perfeita noção das coisas que faz a pedido de algum adulto e das coisas que faz por vontade própria. Uma vez, quando estávamos as duas a conversar sobre quais as produções que queria colocar no portefólio, a criança escolheu um desenho e colocou-o no separador dos trabalhos, estando eu à espera que ela o colocasse no separador dos desenhos. Considerei importante perguntar-lhe o porquê de ter colocado o desenho nos trabalhos, ao qual a criança respondeu que aquele desenho foi feito porque a educadora tinha pedido e não porque ela quis fazer sozinha. Neste sentido, cheguei à conclusão de que no separador dos trabalhos a criança coloca todas as produções que partiram de um pedido de um adulto e que no separador dos desenhos coloca as produções que partiram da sua vontade.

Relativamente à comunicação oral e tendo em conta as conversas que tivemos durante a construção do portefólio, a criança usa a linguagem oral, comunicando eficazmente. Possui um vocabulário alargado, responde adequadamente às questões colocadas, elaborando frases completas com estrutura complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas). É notável no portefólio que a criança domina conceitos matemáticos como muito, pouco e nenhum e recorre a enumerações para justificar algumas das suas opções. É uma criança que demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, tentando encontrar explicações ou soluções para situações que desconhece, tem noção do que é ou não real, explicando as diferenças. Na justificação das produções selecionadas evocou algumas memórias, para explicar o que fez ou como as fez.

Por fim, importa ainda salientar a forte presença da família no portefólio, principalmente da mãe. Muitos dos trabalhos ou desenhos selecionados pela criança representam a sua família e as suas justificações exemplificam o quão importantes são essas pessoas para ela.

Segundo Epstein et al. (citados por Portugal, 2012), a avaliação das crianças também pode ser uma avaliação da prática dos profissionais de educação de infância, uma vez que, “a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria” (p.597). Drummond (citado por Portugal, 2012) refere também que “a avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura

de qualidade, na nossa prática diária” (p.597). Neste sentido, é essencial e imprescindível a avaliação para obter uma prática pedagógica de qualidade. No entanto, para poder avaliar é preciso também planejar e agir e, assim sendo, é possível recorrer a um processo cíclico de planejar – agir – avaliar. Para planejar foi essencial observar, “para conhecer cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.49), sem esquecer que a atribuição de significado à experiência por outra criança é necessariamente diferente, e escutar a criança, para que esta colabore no processo de coconstrução do seu conhecimento. Assim, a escuta e a observação contextualizaram e projetaram a minha ação educativa. Na fase da ação, importou observar a resposta da criança e a sua implicação no que estava a fazer. Relativamente à avaliação, este é um momento de reflexão entre o planeamento e a ação, ou seja, verifiquei se houve um consenso entre o que foi planeado e o que realmente aconteceu, levando à correção das falhas detetadas e ao ajuste do que foi proposto. Após esta reflexão, foi necessário voltar ao momento de planificar, tendo agora em conta também as conclusões a que cheguei no momento de avaliar. Com este processo cíclico, foi possível garantir que a prática pedagógica respeitou o ritmo e o processo de crescimento e aprendizagem de cada criança e do grupo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

Neste capítulo irei apresentar a investigação realizada ao longo da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, através de um referencial teórico adequado e dos dados recolhidos. Após a observação das crianças e da reflexão com a educadora cooperante a minha investigação debruçou-se sobre “A intencionalidade educativa para o desenvolvimento do raciocínio matemático”.

4.1. Identificação da Problemática

O tema desta investigação surgiu na valência de creche, após um momento de reflexão, no seguimento de uma atividade de contagem realizada com o grupo de crianças de creche. O momento de reflexão foi influenciado pelo à vontade que as crianças demonstraram durante os momentos de contagem, em que me foi possível observar não só crianças que já conheciam a sequência de números, mas também crianças que já compreendiam que a cada objeto corresponde um e um só termo da contagem, que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados, mas que não se pode perder nem repetir nenhum objeto, o conceito da cardinalidade, ou seja, ao último termo dito corresponde o número total de objetos contados. As crianças faziam ainda a aplicação do *subitizing*. Todos estes aspetos referidos anteriormente surpreenderam-me, pois eu não estava à espera de ver tal a acontecer na valência de creche, talvez por não ter consciência do que realmente as crianças são capazes de fazer, mas também porque, nas aulas pouca informação é disponibilizada sobre o raciocínio matemático em creche, seja em relação à contagem ou a outro conceito. Em entrevista-conversa com a educadora da sala de creche, esta referiu que é habitual a contagem no grupo, seja numa atividade mais dirigida, seja noutra momento da rotina, como a hora da refeição, em que as crianças contam os pedaços de fruta que vão comer. Foi possível também verificar que o conceito de número é um dos objetivos específicos da área da matemática presente no projeto curricular de grupo.

No decorrer da PPS II em JI, pude observar diversas atividades propostas pela educadora no domínio da matemática, sendo que muitas eram fichas iguais para todos e, na minha opinião, nem sempre estavam adequadas às características individuais de cada criança. No momento de acolhimento, a educadora estabeleceu com o grupo um

momento de contagem das crianças presentes e foi nestes momentos que me apercebi, como era expectável, dos diferentes desenvolvimentos relativamente ao sentido do número e à contagem. A maior diferença encontrava-se entre as crianças que já estavam há mais tempo no JI e as que tinham entrado este ano letivo, uma vez que, as primeiras tinham mais experiências e contacto com situações matemáticas, principalmente no contexto de JI.

Neste sentido, e após reflexão com a educadora cooperante de JI e com a professora orientadora, defini como objetivo geral para a investigação, explicitar os contributos da intencionalidade educativa para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

4.2. Revisão da literatura - Desenvolvimento do Sentido do Número e Contagem

A aprendizagem é considerada um processo de construção ativa do conhecimento por parte das crianças, que tal como os adultos, “concebem um modelo do mundo com base nas experiências que vivem e nos conhecimentos prévios que têm.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.24). Quando as crianças entram na escola, trazem consigo conhecimentos informais de matemática que não podem ser ignorados pela educadora sala. É a partir das suas vivências diárias que, segundo Barros e Palhares (1997), as crianças vão construindo espontaneamente, com maior ou menor consistência, noções e conceitos matemáticos. Deste modo, a matemática assume um papel importante na estruturação do pensamento das crianças, nas suas funções da vida corrente e para as suas futuras aprendizagens e é necessário dar-lhe a devida atenção nestas primeiras idades, pois o quotidiano oferece variadas possibilidades de aprendizagens matemáticas.

Relativamente ao tema da investigação números e contagem, segundo Castro e Rodrigues (2008), o desenvolvimento das crianças relativamente aos números e à numeração é notável durante os primeiros anos de vida. Desde cedo as crianças mostram distinguir alguns números, por exemplo, quando estão no elevador e querem carregar no botão do andar (que já identificam) ou quando reconhecem alguns números nas portas, nos livros, nas revistas. No JI também são diversas as situações em que as crianças se confrontam com oportunidades para contar (as presenças na sala de atividades) e observar os numerais (na representação de quantas crianças podem permanecer nas áreas, no calendário, na data escrita nos trabalhos realizados).

Quando se fala em crianças em idade pré-escolar, de acordo com as autoras (2008) acima referidas, “o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados.” (p.11), este conhecimento não é igual nem constante para todas, pois varia de criança para criança, dependendo do que para ela tem significado e, em grande parte, da maior ou menor familiaridade com contextos numéricos no Jardim-de-Infância e no seu meio ambiente familiar. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), acrescentam ainda que,

o *sentido do número* não é algo que se aprenda de uma vez por todas numa data fase do percurso escolar mas sim uma competência genérica que se desenvolve ao longo de todo o ensino . . . e mesmo ao longo de toda a vida (p. 46).

Considera-se que o conhecimento que cada criança tem da sequência numérica é variável e que muitas vezes as crianças aprendem a recitar a sequência, sem, no entanto, terem o sentido do número, uma vez que, saber a sequência verbal dos números é diferente de saber os números. Para algumas crianças pequenas recitar a sequência numérica é um desafio e criam sequências próprias até conhecerem a correta. Bergeron e Hercovics (citados por Barros & Palhares, 1997) referem que a sequência verbal dos números começa pela formação da sequência ascendente, em que as palavras estão ligadas entre si, num todo indiferenciado; de seguida, as palavras tornam-se separáveis, mas a sequência continua crescente e é reproduzida começando do princípio; depois, partes da sequência podem ser reproduzidas começando num ponto arbitrário, não necessariamente o “um”; por fim, as palavras podem ser reproduzidas facilmente e de forma flexível no sentido crescente ou decrescente. Silva et al (2016), afirmam que , o processo de desenvolvimento do sentido do número é progressivo, implicando saber a sequência numérica, como já foi referido, mas também fazer a correspondência termo a termo para contar, isto é, para se contar objetos é necessário estabelecer uma correspondência termo a termo entre os elementos da sequência verbal dos números e os objetos em causa, mas é também necessário saber que não se pode perder nem repetir nenhum objeto, o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados) e que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados (Castro & Rodrigues, 2008). Bergeron e Herscovics (citados por Barros & Palhares, 1997) indicam alguns tipos de erros que ocorrem na contagem de objetos, principalmente se forem muito numerosos e/ou estiverem dispostos de forma desorganizada:

- A criança aponta sem dizer nenhuma palavra;
- A criança aponta e diz mais que uma palavra da sequência;
- A criança passa um objeto sem apontar;
- A criança aponta para um objeto e de seguida volta a apontar.

Castro e Rodrigues (2008) referem ainda que a percepção de valores pequenos sem recorrer à contagem, o *subitizing*, é um outro aspeto importante no desenvolvimento do sentido do número, porque permite a construção de relações mentais entre números.

Tendo em conta a informação apresentada anteriormente, o JI tem então a função de “sistematizar e consolidar . . . [os] conhecimentos e capacidades espontaneamente desenvolvidas [pelas crianças]” (Barros & Palhares, 1997, p.9), criando ambientes de aprendizagens ricos, significativos e desafiantes. De acordo com Abrantes et al (1999), “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em atividades significativas” (p.24), sendo que, como referem os mesmos autores (1999), a natureza das atividades que as crianças realizam “assume uma importância fundamental uma vez que é sobre a sua própria experiência que vão desenvolvendo os novos conhecimentos” (p.24). O apoio dado pela educadora deve corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, construindo assim uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Esta aprendizagem das crianças necessita de experiências ricas, ligadas aos seus interesses e à sua vida do dia a dia, quando estas estão a brincar e a explorar o seu mundo quotidiano. Nestas experiências informais, as crianças aprendem a matematizar, abstraindo-se e utilizando as ideias matemáticas para criarem representações de situações significativas para as mesmas, surgindo muitas vezes associadas a outras áreas. Deste modo, importa empregar uma abordagem sistemática, contínua e coerente, em que a ação da equipa educativa sustenta-se em apoiar as descobertas das crianças, que emergem das suas brincadeiras ou jogo, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos e aprendizagens matemáticas (Silva et al, 2016).

4.3. Metodologia Utilizada

A investigação realizada em JI, do ponto de vista metodológico, é uma investigação-ação (IA), que é utilizada, segundo Elliott (1991), para tentar melhorar uma determinada situação que decorre da prática. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, (2009) afirmam ainda que a IA, é uma metodologia que inclui simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), que se baseia num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, em que se aperfeiçoa o método nos ciclos posteriores.

A natureza da investigação é de abordagem qualitativa, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha, os dados recolhidos são de carácter descritivo, a questão fundamental é o processo, a análise dos dados é feita indutivamente e o principal interesse é a compreensão do significado das coisas, sendo que é importante refletir sobre os dados obtidos, tendo por base a revisão literária. A investigação ocorreu de forma evolutiva, em que participou todo o grupo de crianças da sala de JI onde estagiei e foi realizada por mim, enquanto investigadora participante. Para operacionalizar a investigação, recolheu-se dados de todas as crianças e sempre que se verificava interesse, utilizando as seguintes técnicas e instrumentos que Latorre (2003) divide em categorias, baseadas na observação (direta, participante e naturalista). Durante a minha intervenção direta na organização do ambiente educativo, nomeadamente, nas rotinas, espaços, materiais e atividades desenvolvidas, na conversação (entrevista-conversa com a educadora da sala) e na análise documental (revisão da literatura). A observação é um meio privilegiado de recolha de informação e permite conhecer diretamente os fenómenos que ocorrem num determinado contexto, no entanto, é também fundamental anotar o que se observa, levando a que haja um distanciamento da prática, constituindo assim, uma primeira forma de reflexão.

Após a recolha dos dados é necessário proceder à sua triangulação, que segundo Stake (1999), é um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. É, também, conforme o mesmo autor, uma das características de um bom estudo qualitativo.

Para uma investigação de qualidade é importante considerar um roteiro ético, tornando confidenciais todos os dados obtidos. De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) privilegiam-se a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito pela criança como princípios de referência ética.

No trabalho de investigação com crianças importa também ter em conta os princípios éticos apresentados por Tomás (2011). A autora (2011) refere que os objetivos do trabalho devem ser explicitados a todos os atores envolvidos, no caso concreto da minha investigação, apresentei-os à equipa educativa da sala e ao grupo de crianças. Relativamente aos custos e benefícios que a investigação trouxe às crianças, eu tentei que nada afetasse as suas rotinas ou momentos de brincadeira, evitando ao máximo tornar-me uma intrusa para o grupo. Em relação ao respeito pela privacidade e confidencialidade, não identifiquei a instituição onde estive a realizar o estágio, nem utilizei os nomes verdadeiros das crianças, para que não pudessem ser identificadas e, houve também determinados pormenores sobre as crianças e as suas famílias que a educadora partilhou comigo, por influenciarem a sua prática e eventualmente a minha, mas que eu considerei confidenciais. No que diz respeito à decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, relativamente a este pressuposto, eu e a educadora considerámos importante incluir todo o grupo, uma vez que cada criança aprende de determinada maneira, sendo isso o reflexo da influência que as intenções pedagógicas têm sobre elas. Os fundamentos da minha investigação têm uma relação direta com a matemática, sendo que o conceito desenvolvido é o sentido do número e a contagem. A planificação e a definição dos objetivos e métodos de investigação foram explicitados à educadora, tal como no primeiro princípio, relativamente às crianças e como a principal técnica de recolha de dados da investigação foi a observação dos jogos e dos momentos da rotina, sendo que todas as crianças participam, eu não lhes explicitarei a planificação da investigação. Relativamente ao consentimento informado das crianças, como expliquei no princípio anterior, a principal técnica de recolha de dados da investigação foi a observação de jogos, em que todas as crianças participam, e de momentos em que a contagem surge de livre e espontânea vontade das crianças, não havendo da minha parte nenhuma obrigação de participação. Após o término do estágio, não houve um relato das conclusões. No entanto, durante toda a prática, houve sempre uma devolução da informação, aos pais

ou à restante comunidade escolar, com a exposição das atividades que se realizaram durante as semanas de estágio, no placar do grupo. No momento da minha despedida considerei fundamental ter uma conversa com o grupo e com a equipa da sala, para que todos fossem informados de todas as aprendizagens que fiz com eles, de que me ajudaram a crescer enquanto profissional e de que apenas lhes tenho a agradecer pela forma como me receberam e me aceitaram no grupo.

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Relativamente à investigação em JI, como foi realizada durante o momento de adaptação que caracteriza o primeiro período do ano letivo, a própria educadora estava ainda na fase da avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças do grupo. Deste modo, considero que as suas propostas de atividades se focavam nesta avaliação. Para além das atividades propostas existe ainda um momento na rotina que está totalmente direcionado para a contagem. Este momento é realizado durante o acolhimento, quando uma criança do grupo faz a contagem das crianças presentes nesse dia na sala. É uma contagem termo a termo, em que a criança que conta está em pé e as restantes estão sentadas à volta do tapete. Durante a realização desta contagem foi possível observar: crianças que desconheciam a sequência verbal dos números e que precisavam do total apoio do adulto ou das restantes crianças do grupo; crianças que sabiam de cor a sequência, mas que não estabeleciam a correspondência termo a termo entre os elementos da sequência verbal dos números e as crianças sentadas; crianças que iniciavam corretamente a sequência verbal, estabeleciam a correspondência mas que acabavam por se perder na contagem e necessitavam de começar do início; e foi possível também, observar crianças que estabelecem corretamente a correspondência termo a termo entre os elementos da sequência verbal dos números e as crianças sentadas e que se por algum motivo se enganam recomeçam exatamente do mesmo local. Após esta análise são evidentes os diferentes níveis de desenvolvimento do sentido do número e da contagem existentes no grupo de crianças. Considero fundamental voltar a referir que para a maioria das crianças é a primeira vez em contexto de JI e que por isso podem não ter tido experiências ou contacto com situações matemáticas, o que acaba por traduzir as diferenças existentes no desenvolvimento das crianças.

Para o desenvolvimento da investigação comecei por dar continuidade a este momento de contagem que se realiza todos os dias e considerei fundamental apoiar as crianças que sentem mais dificuldade na sua realização. No entanto, e como é apenas uma criança que conta por dia, não foi totalmente evidente a existência de progressos. É importante lembrar que as crianças estão em processo de aprendizagem e por isso nem sempre se evidenciam progressos num curto espaço de tempo.

Para dar continuidade à investigação, considerei importante introduzir novos materiais que potenciasses o desenvolvimento do sentido do número e da contagem. Estes novos materiais são jogos e foram construídos com as crianças do grupo, para que as mesmas participassem mais conscientemente na inserção de novos materiais na sala. Um pintaram os rolos, outras os paus de gelado e era notável a grande expectativa que as crianças demonstravam em relação aos jogos que iam surgir. Os jogos tinham todos como objetivo principal a contagem de objetos, sejam eles paus de gelado, pompons ou molas, mas também era necessário mobilizar conceitos como por exemplo a quantidade. Eu inseri três jogos diferentes:

- Jogo I (Anexo A, p.122): Este jogo possui 10 copos de plástico e cada copo está numerado de 1 a 10, sendo que por baixo de cada símbolo numérico eu optei por desenhar a quantidade de bolas correspondentes e um saco com pompons pretos e brancos. Para jogar este jogo as crianças podem ordenar ou não os copos e posteriormente têm de colocar dentro do copo a quantidade de pompons que corresponde ao número do copo. As crianças que já reconhecem os números escritos fazem apenas a contagem dos pompons, as crianças que ainda não reconhecem realizam primeiro a contagem das bolas desenhadas no copo e de seguida contam os pompons.
- Jogo II (Anexo A, p.123): Este jogo contém 10 rolos numerados de 1 a 10 e 55 paus de gelados de diversas cores. Neste jogo as crianças começam por ordenar ou não os rolos e posteriormente colocam dentro de cada um o número de paus que corresponde à quantidade indicada no rolo. Para realizar esta tarefa as crianças recorrem à contagem termo a termo.
- Jogo III (Anexo A, p.124): Este jogo possui a representação física dos números de 1 a 10 e 55 molas de cores diferentes. A criança em primeiro lugar identifica o número e depois coloca o número de molas que corresponde à quantidade indicada, por exemplo, se a criança tem o número 5 nas mãos, tem de lhe colocar 5 molas.

Como é possível verificar os jogos têm níveis de dificuldade diferentes para que se consiga criar desafios diferentes às crianças do grupo. Eu comecei por realizar os jogos com cada uma das crianças, apresentando e explicando-lhes as regras de cada

um. Tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento do sentido do número e da contagem em que as crianças se encontram eu fui propondo a cada criança o jogo que eu considere que melhor se adequava. Optei por implementar esta estratégia, porque para mim era importante que a criança estivesse motivada durante o jogo, sendo que se o jogo fosse demasiado difícil facilmente a criança ficaria frustrada e perderia o interesse. Trabalhando assim na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) da criança.

Para além do jogo proposto por mim, se a criança queria realizar outro à sua escolha eu permanecia ao seu lado e apoiava a sua realização. No entanto, não lhe dizia o que ela tinha de fazer, deixava que ela descobrisse sozinha. Os jogos inseridos por mim foram colocados no armário juntamente com os outros jogos já existentes na sala, para estarem sempre à disposição das crianças do grupo.

Após a realização dos jogos pude constatar que as crianças mostraram mais à vontade do que quando têm de contar no momento do acolhimento, penso que se sentem menos pressionadas, pois não têm o resto do grupo a olhar para elas e à espera que sejam capazes de contar corretamente. Como estão sozinhas a realizar os jogos, não têm medo de falhar e começar de novo, e a tentativa e erro faz parte do processo de aprendizagem. Foram perceptíveis alguns progressos, principalmente nas crianças que apresentavam as maiores dificuldades, no entanto, não são muito evidentes. Os progressos observáveis localizam-se nas crianças que desconheciam a sequência verbal dos números e que agora já são capazes de a iniciar sozinhas e nas crianças que apenas sabiam de cor a sequência verbal e que agora já estabelecem a correspondência termo a termo entre os elementos da sequência verbal dos números e os objetos em causa:

Hoje, estive a fazer um dos jogos com o J.P. e ele já foi capaz de contar até 5, no entanto a partir daí eu dizia o número e ele repetia.

Nota de campo de 10 de janeiro de 2017

O F., esta manhã, durante a realização do jogo conseguiu fazer, na maioria das vezes, a correspondência termo a termo, entre o número dito e o pompom, para colocar no copo.

Nota de campo de 13 de janeiro de 2017

Terminado o tempo de estágio, e tendo em conta o que foi referido anteriormente, considero que é muito mais significativo para as crianças explorarem determinados conceitos matemáticos através dos materiais, porque segundo Turrioni e Perez (2006), isso “facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (p.61). Durante os momentos da rotina, como por exemplo, nos momentos de acolhimento, de refeição, contando ou quantificando a fruta que vão comer, ou utilizando expressões como *muito* ou *pouco*, durante as suas brincadeiras, ou na continuação de uma conversa iniciada por uma das crianças, do que apenas focar as aprendizagens matemáticas nas atividades orientadas pela equipa, visto que, estas até podem revelar-se pouco interessantes para as crianças. No entanto, as atividades podem ser utilizadas como forma de avaliação das crianças, não sendo determinantes, pois uma criança que sabe, durante a realização da atividade, pode não mostrar os seus conhecimentos.

A utilização de jogos ou outros materiais lúdicos é fundamental no desenvolvimento do raciocínio matemático, dado que, segundo Vygotsky (1991), o brinquedo possui o importante papel de preencher uma atividade básica da criança, motivando-a para a ação. Deste modo, e de acordo com Ritzmann (2009), para atuar no processo de desenvolvimento das crianças, é fundamental escolher atividades lúdicas, que favoreçam o seu envolvimento nas brincadeiras. Considero ainda fundamental voltar a referir que as crianças estão em processo de aprendizagem e que por isso nem sempre são observáveis progressos em curtos espaços de tempo. Isso leva-me a concluir que este tipo de investigação necessita de mais tempo, com mais ciclos, e mais momentos reflexivos. No entanto, considero que a minha intervenção influenciou positivamente o desenvolvimento do sentido do número e da contagem das crianças do grupo, tanto na valência de creche como em jardim de infância, podendo afirmar também que esta investigação me fez tomar consciência de que as intenções e objetivos definidos pela equipa da sala vão influenciar o desenvolvimento das crianças não só no domínio cognitivo, mas como em todos os domínios.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

A construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância é uma aprendizagem que ocorre desde o momento em que decidi que era esta a profissão que queria ter. É a minha identidade profissional, uma vez que, segundo Sarmiento (2009), não existe “homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas [sic], nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (p.48).

A profissão de educação de infância insere-se, segundo Bidou (citado por Sarmiento, 2009), nos “especialistas do humano”, uma vez que esta se desenvolve “por pessoas junto de pessoas . . . num sistema cultural com valores próprios e sustentada em práticas éticas, que têm em atenção o Outro (crianças, pais, comunidade) enquanto Pessoa” (p.61). Sarmiento (2008) afirma ainda que as educadoras de infância para conseguirem trabalhar bem com as pessoas necessitam de assumir a sua identidade pessoal, identidade esta que se reconstrói ao longo da vida.

A construção da identidade profissional docente ocorre quando há um cruzamento entre a identidade pessoal com as experiências socioprofissionais. Neste sentido, a PPS permitiu alargar este número de experiências, dando-me a oportunidade de enriquecer ou clarificar a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Para se resumir o processo de construção da identidade profissional do educador de infância, Nóvoa (citado por Sarmiento, 2009) defende que “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar [sic] um contínuo processo de reflexão sobre a acção [sic] profissional” (p.61).

Apesar de já ter tido algum contacto, em momentos de voluntariado e no estágio do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, com crianças de idade compreendidas entre os 0 e os 6 anos e de ter conhecimento das suas competências e características, nunca tinha estado perante um grupo como educadora, tendo de o gerir e organizar, e em simultâneo potenciar o desenvolvimento global e harmonioso e as aprendizagens de todas as crianças. Neste sentido, a realização da PPS caracterizou-se por ser um

momento que resulta de um conjunto de aprendizagens realizadas, tanto para a pessoa que o efetua, como para todos os outros intervenientes desta ação (Sousa & Batista, 2011).

A PPS tanto no contexto de Creche, como no de Jardim de Infância, foi a experiência mais enriquecedora e gratificante para mim, enquanto futura educadora de infância. Foi durante a realização dos estágios que pude colocar em prática todas as aprendizagens construídas durante o meu percurso de formação, mas principalmente, foi durante a minha intervenção que (re)construí a minha profissionalidade docente como educadora de infância.

A PPS ofereceu-me o contacto com diferentes equipas educativas que influenciaram a minha maneira de pensar e de agir. Houve a possibilidade de trocar ideias e conhecimentos, refletir em conjunto, de articular práticas e ainda de estabelecer relações com diferentes grupos de crianças e com variadas famílias, daí que Sarmento (2009) afirme que

Reflectir [sic] sobre as identidades profissionais de educadoras de infância obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida . . . as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção [sic] educativa, transformando essa teia de interacções [sic] numa forma própria de ser e de agir (p.48).

A componente prática do presente mestrado em Educação Pré-Escolar ofereceu-me a oportunidade de realizar aprendizagens importantes e imprescindíveis para o meu futuro profissional, de adquirir um conjunto de conhecimentos e saberes que não teria sido possível apenas com a componente teórica e de me consciencializar de que é estritamente necessário observar as crianças para sabermos o que elas já são capazes de fazer. Foram muitas e constantes as aprendizagens, sentindo que em todos os momentos estava a aprender algo novo. Aprendi diferentes formas e estratégias de gestão de grande e de pequeno grupo. Constatei a realidade e o funcionamento de uma sala de atividades em contexto de creche, na qual se tem que assegurar a satisfação das necessidades das crianças, sejam elas físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores, tendo uma atenção individualizada sobre cada uma. Compreendi a importância de uma

interação permanente entre a equipa educativa, sendo necessária a constante troca de informações, opiniões e marcos no desenvolvimento do grupo de crianças; aprofundei os meus conhecimentos quanto à forma como se organiza o ambiente educativo, tanto a nível físico como temporal, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Assim, posso afirmar que esta experiência foi gratificante para o meu processo de aprendizagem, pois foram muitos os momentos em que coloquei à prova as minhas capacidades enquanto futura educadora de infância, deparando-me com as minhas potencialidades e as minhas limitações.

Quando iniciei os estágios, muitas eram as dúvidas e receios por não saber como os grupos de crianças iriam reagir à minha presença, mas acabei por conseguir criar uma relação bastante positiva com todas as crianças, sendo que todas elas me receberam muito bem. No decorrer das intervenções procurei mostrar-me disponível para as apoiar e escutar, pois como defende Brickman e Taylor (1991), “os adultos apoiam as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos” (p.198), assegurando os seus interesses e necessidades. Deste modo, os laços estabelecidos foram-se tornando cada vez mais fortes, as crianças mostraram maior à vontade na minha presença, tornando-se constantes as interações que estabelecíamos, os momentos partilhados, de afeto, de aconchego, de brincadeiras, e de aprendizagens. Sinto que consegui estabelecer com as crianças uma relação segura, de confiança e de respeito mútuo, sendo estas as bases para o desenvolvimento da sua autonomia, iniciativa e autoconfiança. Assim, no término da PPS II, afirmo que a minha intervenção fez diferença nas vidas dos grupos e de cada uma das crianças, tendo tido um papel relevante no desenvolvimento de determinadas competências e na aquisição de diversos conhecimentos. Como futura educadora de infância, vou procurar manter este registo de intervenção, garantindo que as experiências e interações satisfaçam todas as necessidades das crianças, uma vez que “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades [sic] e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p.5).

Ao longo deste mesmo período, ao observar diariamente a ação das equipas educativas das salas, percebi quais seriam as melhores estratégias para organizar e gerir o grupo, para cativar as crianças e fazer com que se interessassem por aquilo que pretendia desenvolver, e qual a postura e atitude mais correta para cada momento da rotina diária, sendo que o apoio e a ajuda das educadoras e auxiliares foram imprescindíveis para que a minha intervenção fosse tão positiva. As equipas educativas das salas sempre me deixaram intervir todos os dias com as crianças, o que acabou por me ir dando progressivamente mais confiança e segurança na minha intervenção, sendo que me senti apoiada em todos os momentos.

A PPS confrontou-me ainda com a necessidade de estabelecer os pilares que sustentam a minha identidade profissional, sendo eles a satisfação das necessidades das crianças, o estabelecimento de relações positivas com as crianças, a promoção da sua participação no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, utilizando, por exemplo, a Metodologia de Trabalho de Projeto, que encara a criança “como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo” (Vasconcelos, 2012, p.18).

Considero ainda que, para uma resposta educativa de qualidade em que todas as crianças sejam incluídas é fundamental adotar práticas pedagógicas diferenciadas, em que se interligue o *cuidar* e o *educar*, tendo em conta os níveis de desenvolvimento, os conhecimentos, as competências e as características de cada criança conseguindo assim, “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Silva et al, 1997, p.15).

É também fundamental a permanente interação entre a equipa educativa, sendo necessária a constante troca de informações, opiniões e marcos no desenvolvimento do grupo de crianças e a reflexão conjunta sobre a organização do ambiente educativo, tanto a nível físico como temporal, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Considero do mesmo modo importante a valorização do papel das famílias na participação da vida educativa das crianças, considerando-os verdadeiros parceiros educativos, pois são os principais responsáveis e os seus primeiros educadores.

No decorrer da PPS, fui-me tornando cada vez mais autónoma na gestão e organização do grupo de crianças e das suas rotinas, participando em todos os momentos, de forma a perceber como é que tinha de ser a minha futura ação enquanto educadora de infância. Mostrei-me também disponível para ajudar, não sendo preciso indicações de como participar, pois, através da observação percebi como era o funcionamento e a organização de todos os acontecimentos da rotina.

Durante o estágio em Jardim de Infância a educadora esteve ausente durante três semanas, o que fez com que eu pudesse assumir sozinha a sala e o grupo durante esse tempo. Ao início os receios foram muitos, tinha dúvidas de que era capaz de gerir o grupo sozinha, sem a educadora por perto para me ajudar, caso fosse necessário. Tive receio também de que as atividades propostas não fossem do interesse das crianças do grupo. No primeiro dia sozinha pensava que ia correr tudo mal, mas não, é verdade que foi um dia mais agitado, porque as crianças sentiram a diferença da educadora não estar presente, mas fui capaz de superar os meus receios e tudo correu bem. Posso afirmar que as três semanas em que estive sozinha foram as melhores semanas de estágio, porque me mostraram realmente de que sou capaz de ser educadora de infância.

Assim, posso afirmar que esta experiência foi muito importante para o meu processo de aprendizagem, pois foram muitos os momentos em que coloquei à prova as minhas capacidades enquanto futura educadora de infância, deparando-me com as minhas potencialidades e as minhas limitações. O contacto com duas equipas educativas completamente distintas na sua prática e com dois grupos de crianças diferentes a todos os níveis também me ajudaram a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

De acordo com Sarmento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações [sic], com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (p.48), neste sentido, posso considerar que a minha identidade profissional, não foi algo que se construiu apenas durante a realização da PPS II, mas sim um processo que será vivido ao longo dos anos enquanto educadora de infância, pois cada contexto e cada

grupo, trarão consigo novas aprendizagens e competências que vão enriquecer a minha prática.

Concluindo, ser competente enquanto educadora de infância, na minha opinião, não passa apenas por dominar certos conhecimentos ou saberes e aplicá-los na ação, mas também é preciso saber que se está preparada para abraçar a profissão e de acordo com Alarcão (citado por Costa e Caldeira, s.d), é necessário saber improvisar, ou seja, ser-se capaz de agir em função do contexto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a Prática Profissional Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância, considero que esta experiência foi um contributo muito importante para a minha formação, na qual pude confrontar-me com as minhas fragilidades, mas também me apercebi das minhas potencialidades. Foi um percurso longo, que muitas dúvidas e receios me trouxeram, no entanto, ao ser capaz de superar cada etapa e estar neste momento na última fase do mestrado, mostra-me que consegui ultrapassar todos os momentos menos bons e reforçou a minha certeza de que esta é sem dúvida a profissão que vou abraçar de corpo e alma.

A realização da investigação possibilitou-me compreender a importância de estabelecer intenções pedagógicas tendo em conta as características individuais de cada criança e do grupo, reconhecendo a capacidade da criança de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p.9). Considero que relativamente ao desenvolvimento do sentido do número e da contagem das crianças, é muito mais significativo para estas explorarem os conceitos matemáticos durante atividades lúdicas, favorecendo o seu envolvimento nas brincadeiras. Este desenvolvimento é também influenciado pelo número de experiências e pela maior ou menor familiaridade com contextos numéricos, daí que, como as crianças de creche já estavam familiarizadas com as dinâmicas desde o início do ano letivo foi bastante evidente o desenvolvimento do sentido do número e da contagem. Já em relação ao JI, este desenvolvimento não era tão evidente, porque o estágio se realizou no início do ano letivo, momento de adaptação das crianças, em que para a maioria era o primeiro contacto com um contexto educativo. Penso que, e apesar de os progressos não serem muito visíveis, a minha intervenção contribuiu para o desenvolvimento do sentido do número e da contagem das crianças do grupo, tanto na valência de creche como na de JI.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar, consciencializou-me de que por mais que o caminho seja difícil, o final será sempre recompensador. Deste modo, continuarei a dar o melhor de mim por esta profissão e por todas as crianças que irão atravessar o meu caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.114-127). Lisboa: Ministério da Educação.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1987). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355- 379.
- Costa, M.L. & Caldeira, A.I. (s.d.). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.) (pp.9-24). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^aed.) (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação, in OliveiraFormosinho, J. (org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 7, (pp. 22-46).
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 593-607.
- Ritzmann, C. D. S. (2009). *O Jogo na atividade de ensino: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial* (Dissertação de mestrado, São Paulo.) Consultada em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141257/pt-br.php>

- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus 56 SOCI@L, 2, 46-64.
- Silva, I.L.(Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, I.L.(Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento
- Turrioni, A. M. S. & Perez, G. (2006). Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: S. Lorenzato, *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. (p. 57- 76). Campinas: Autores Associados.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projectos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Ma: Harvard university Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância