

**ALÉM DAS QUATRO PAREDES:
APRENDER NO MEIO NATURAL E SOCIAL COM UM
GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Filipa Pereira Pires

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

2017

**ALÉM DAS QUATRO PAREDES:
APRENDER NO MEIO NATURAL E SOCIAL COM UM
GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Filipa Pereira Pires

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

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

2017

“There is a world of marvellous opportunities to discover that will not enter the classroom.”
(Bento, Bilton & Dias, 2017, p.146).¹

¹ Citação retirada de Bento, G., Bilton, H. & Dias, G. (2017). *Taking the first steps outside: under threes learning and developing in the natural environment*. New York: Routledge.

AGRADECIMENTOS

Foi fundamental a presença de certas pessoas ao longo deste percurso e, por isso, quero agradecer:

Aos contextos e às crianças que me acolheram e tornaram mais próxima a realização de um sonho profissional;

À minha família que investiu muito dinheiro e paciência nestes anos intermináveis de estudos;

À professora doutora Dalila Lino, pela sua compleição inalterada me deixar a refletir incansavelmente sobre a minha prática e por me apoiar, partilhando a sua infindável sabedoria;

À professora doutora Rita Brito, por me ter apoiado na realização deste último estágio académico e pela sua disponibilidade imediata ao longo de todo o processo;

A todos/as os/as profissionais da ESELx que me acompanharam, que me proporcionaram tantas aprendizagens, que me esclareceram tantas dúvidas e que além de bons profissionais foram bons/as amigos/as;

Aos/Às meus/minhas colegas de curso, que assistiram às minhas inquietações acerca do curso, das pessoas, do mundo e do universo e que, mesmo assim, conseguiram acreditar em mim e na minha pseudonormalidade;

Ao Cunha, pela disponibilidade afetiva nos momentos bons e maus vividos ao longo desta aventura, por acreditar nas minhas capacidades e me fazer querer ir mais longe e lutar pelas minhas convicções;

À Flávia por ser uma mulher lutadora, destemida e inteligente que me ensinou muito sobre a vida e me tornou uma pessoa melhor...;

À Cláudia V., ao Pinto, à Soraia, ao Ricardo, ao Micael e ao Daniel por acreditarem em mim quando lhes digo que estou mesmo a terminar o curso e que sou capaz;

À Catarina Valadas, Vera Cruz Silva, Magda Antunes e Rafaela Paulino por serem tão apaixonadas como eu por esta profissão e por ambicionarem sempre mais e melhor;

À Diana Brito por me ter levado a trabalhar com crianças e me ter feito sentir que este era o meu caminho;

Obrigado a todos/as por me ajudarem a (re)construir pessoalmente e profissionalmente.

RESUMO

O presente relatório tem em conta a reflexão, a análise e a fundamentação da minha intervenção realizada numa sala de JI (Jardim de Infância). Decorrente desta intervenção surge a Investigação-Ação que dá nome ao presente relatório. Através da observação e reflexão pude constatar algumas fragilidades em termos de realização de atividades fora da sala de atividades. Apesar de o espaço ser amplo e propiciar uma série de aprendizagens, estas não eram exploradas. Para além disso, as atividades realizadas em sala careciam de prolongamento e potenciação das aprendizagens realizadas para diferentes espaços do ambiente educativo e do meio. Procurei articular o referencial teórico referente à importância destes espaços para a promoção de aprendizagens significativas com uma intervenção pedagógica refletida e sustentada em fundamentação teórica. Como resultados mais evidentes da investigação destaco a apropriação das aprendizagens adquiridas pelas crianças, aplicadas em diferentes contextos, a manifestação de interesse e questionamento acerca dos fenómenos naturais e o prazer da exploração destes espaços. Culmino o relatório com uma reflexão acerca do impacto que todo o percurso realizado teve na construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ambiente Educativo; Meio Envolvente; Aprendizagens significativas.

ABSTRACT

This report takes into consideration the reflection, analysis and reasoning concerning my intervention in a daycare facility room. From this intervention, the Action Research that gives name to this report emerges. Through observation and reflection, I was able to find some weaknesses related to the implementation of outside the classroom activities. Furthermore, those activities lacked learning extension and potentiation when accomplished in different areas of the educational environment and surroundings. The effort was placed in articulating the theoretical references regarding the significance of the surroundings to promote learning with a pedagogical intervention reflected and sustained by a theoretical foundation. I would like to highlight as the most evident results of this investigation children's learning appropriation and application of the acquired learning in different contexts, the expression of interest and questioning about natural phenomena and the enjoyment of exploring. This report culminates with a reflection on the impact of this journey in the development of my professional identity.

Keywords: Preschool Education, Educational Environment, Surrounding, Meaningful learning.

ÍNDICE GERAL

1.	Caracterização reflexiva do contexto educativo	3
1.1	Meio onde se insere o contexto educativo	3
1.2	O contexto	3
1.3	Equipa educativa	5
1.4	Ambiente educativo	7
1.4.1	Organização do estabelecimento educativo.....	7
1.4.2	Organização do ambiente educativo de sala	8
1.4.2.1	Organização do grupo	8
1.4.2.1	Organização do espaço	9
1.4.2.1	Organização do tempo.....	12
1.4.3	Relações entre os diferentes intervenientes	13
1.5	Grupo de crianças	14
2.	Análise reflexiva da intervenção	15
2.1	Intenções para a ação	15
2.1.1	Com as crianças.....	15
2.1.2	Com as famílias e comunidade.....	19
2.1.3	Com a equipa pedagógica	21
2.2	Avaliação das intenções.....	23
3.	Além das quatro paredes.....	28
3.1	Aprender no meio natural e social com um grupo de jardim de infância 28	
3.1.1	Uma perspetiva – abordagem Reggio Emilia	31
3.1.2	Uma perspetiva – Movimento Escola Moderna (MEM)	32
3.2	Introdução à investigação	32
3.2	Roteiro metodológico e ético	36
3.3	apresentação e discussão dos dados	37

4. Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto	45
4.1 Uma construção continua da identidade profissional.....	45
4.1.1 Percurso vivenciado na valência de creche e de JI	47
Considerações finais	50
Referências	51
Anexos	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pátio exterior do contexto educativo. Fotografias retiradas pela autora do trabalho.....	11
Figura 2. Intenções educativas com as crianças deste grupo de JI. Esquema realizado pela autora do trabalho.....	16
Figura 3. Intenções para a ação com as famílias e com a comunidade local deste grupo de crianças. Esquema elaborado pela autora do trabalho	19
Figura 4. Registos e notícias na porta da sala de JI – P. e RV. comentam atividade realizada com os respetivos familiares. Fotografia de autoria própria	20
Figura 5. Intenções para a ação com a equipa pedagógica do contexto e de sala. Esquema elaborado pela autora do trabalho.	21
Figura 6. Fluxograma do plano de ação referente à investigação. Elaboração própria	34
Figura 7. As crianças observam os elementos presentes no espaço verde do pátio exterior. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho.....	38
Figura 8. Recolha de elementos naturais. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho	39
Figura 9. Exploração do espaço verde. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho	39
Figura 10. Visualização dos elementos naturais à lupa estereoscópica – RV.. Fotografia de autoria própria.....	40
Figura 11. Observação dos elementos naturais à lupa de mão – B... Fotografia de autoria própria.....	40
Figura 12. Produção da criança B. – Técnica Frottage e observação das características das folhas recolhidas. Fotografia de autoria própria	40
Figura 15. Videochamada com as crianças do outro contexto educativo. Fotografia de autoria própria.....	42
Figura 13. Cartaz realizado com as crianças, das características dos animais de estimação que formam levados pelos familiares à sala de atividades. Fotografia de autoria própria.....	42
Figura 14. Carta enviada às crianças de outro contexto educativo, de um meio mais distante. Fotografia de autoria própria.	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	4
Tabela 2	5
Tabela 3.....	6
Tabela 4.....	13
Tabela 5.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliares da Ação Educativa
ASG	Auxiliares de Serviços Gerais
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

INTRODUÇÃO

O presente relatório é uma reflexão crítica e um registo fundamentado das aprendizagens e da ação realizada numa sala de JI, com as crianças, com as famílias, com a equipa educativa e com a comunidade. O período de intervenção nesta IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) foi de 3 meses, numa Sala de JI, com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos². Decorrente da minha observação ao contexto, da avaliação do mesmo e da prática surgiu a Investigação-Ação “Além das quatro paredes: aprender no meio natural e social com um grupo de jardim de infância”. Para a realização e reflexão sobre esta investigação foi necessário recorrer a campos do saber, como a pedagogia. Foram utilizados instrumentos de recolha diversificados e adaptados ao grupo de crianças, fazendo com que estivesse em constante reflexão no sentido de reajustar os métodos e técnicas a utilizar. Um dos instrumentos que utilizei foi a recolha de diversos tipos de registo através de notas de campo categorizadas, conversas informais com a EI (Educadora de Infância) e com as AAE (Auxiliares da Ação Educativa), das interações entre crianças e entre adultos-crianças, das vozes das crianças e do registo fotográfico. É importante ressaltar as questões éticas subjacentes à realização desta intervenção. Foram desfocadas todas as caras das crianças e não são revelados os nomes das crianças, nem da instituição, mantendo-se assim o anonimato e preservando-se a identidade dos intervenientes.

No que concerne ao primeiro ponto do relatório, apresenta-se uma reflexão fundamentada e apoiada nas observações, nos registos e na análise dos documentos do contexto educativo, de forma a realizar uma caracterização reflexiva acerca do contexto educativo, tendo em conta: i) o meio envolvente ao contexto, o contexto e a equipa educativa; ii) o ambiente educativo, tendo por base a organização do estabelecimento educativo, do ambiente educativo (grupo, espaço e tempo) e das relações entre diferentes intervenientes; iii) o grupo de crianças.

No segundo ponto realizei a análise reflexiva da intervenção, tendo definido um conjunto de intenções para a ação, com as crianças, com as famílias e comunidade e com a equipa pedagógica. Posteriormente, encontra-se a respetiva avaliação às intenções por mim definidas, tendo em consideração a minha intervenção.

O ponto seguinte é referente à investigação que dá nome ao relatório, decorrente da prática pedagógica e fundamentada à luz da temática, realizo um roteiro ético e

² Todas as crianças completaram os 3 anos durante o primeiro trimestre do ano-letivo 2016-2017.

metodológico sobre a intervenção realizada face ao tema e apresento e discuto os dados recolhidos.

Para terminar, no último ponto, encontra-se uma reflexão acerca da construção profissional docente como educadora, ao longo do percurso vivenciado e a importância da PPS I e II no processo.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste ponto encontra-se caracterizado o contexto educativo de Jardim de infância (JI), no qual realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Para a caracterização do mesmo, procurei especificar com mais detalhe: i) o meio onde se insere o contexto educativo; ii) o contexto; iii) a equipa educativa; iv) o ambiente educativo; v) o grupo de crianças.

1.1 Meio onde se insere o contexto educativo

O contexto educativo B.³ situa-se num bairro social do Distrito e Concelho de Lisboa. O bairro tem sido alvo de diversas intervenções de reabilitação urbana e de projetos que pretendem torná-lo mais inclusivo, seguro e agradável (Câmara Municipal de Lisboa, 2016). Tem boa acessibilidade viária e, analisadas as fichas de inscrição das crianças que frequentam o JI neste estabelecimento, verifica-se que a maioria habita no bairro e as restantes em locais próximos (cf. Tabela A1). Existem ainda vários serviços socioculturais, de comércio e de lazer (e.g. biblioteca municipal; farmácia; mercado). A biblioteca municipal tem parceria com o estabelecimento, dinamizando sessões de leitura para estas crianças⁴. As crianças da sala de JI realizam saídas ao meio local, havendo um protocolo estabelecido com a biblioteca local⁵.

1.2 O contexto

O contexto surgiu na década de 60 para dar resposta social às famílias que habitavam no bairro. Inicialmente, tinha a funcionalidade de Atividades de Tempos Livres (ATL) e, atualmente, num edifício pré-fabricado, agrega respostas sociais de creche familiar, creche e JI. Este estabelecimento é um dos contextos que é parte integrante da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) que tem como missão “promover a melhoria da qualidade de vida da população, especialmente dos mais desfavorecidos, nas dimensões social, cultural e económica” (SCML, citado por Projeto Educativo, 2016-2019, p.4). Em concordância com a missão e valores intrínsecos à

³ Tanto o nome da instituição, como os nomes das crianças e agentes educativos, está apenas em sigla de forma a manter a confidencialidade dos mesmos.

⁴ (eg. Nota de Campo, 6 de outubro, 2016, Passeio pelo bairro e ida à biblioteca – *Tantos livros!*).

⁵ (e.g. Nota de Campo, 17 de outubro, Exploração dos legumes – *Fomos ao mercado*).

SCML, o contexto definiu um conjunto de objetivos pedagógicos, assentes no modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), que é seguido pela SCML (Tabela 1).

Tabela 1

Objetivos pedagógicos do contexto B.

Objetivos pedagógicos
Promover os direitos da criança, desenvolvendo actividades que assegurem o bem-estar, o brincar, desenvolvimento de competências, a igualdade de oportunidades, o respeito pela opinião da criança e sua identidade;
Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, partindo das suas potencialidades, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, garantindo a integração de todas as crianças especialmente as que apresentam necessidades educativas especiais;
Proporcionar o bem-estar da criança num ambiente securizante, afetivo, estimulante e adequado, através de uma atenção individualizada, encorajando a partilha de experiências, respeitando os seus interesses, preferências e ritmos próprios;
Desenvolver a expressão e a comunicação, através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
Favorecer a multiculturalidade e o respeito pela diferença;
Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado, para um apoio complementar mais individualizado e em parceria;
Incentivar e integrar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
Incentivar e integrar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
Desenvolver um sentimento de pertença – construção de um espírito de equipa onde se desenvolvam interacções positivas entre os vários elementos que a compõem, de modo a favorecer um ambiente de qualidade;
Os grupos são organizados com crianças de várias idades e aptidões;
Clima de livre expressão;
É dado às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir. Exploração livre dos espaços e materiais – em interação com adultos e colegas;
Negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e avaliação;
A iniciação às práticas democráticas, ter em consideração a criança como sujeito activo e nosso semelhante no seu processo educativo);

A reinstituição dos valores e das significações sociais (a escola e família como comunidade de partilha de experiências culturais da vida de cada criança, promovendo um espírito de solidariedade e inter-ajuda);
A reconstrução cooperada da cultura (são “adquiridos” pelas crianças com a colaboração do educador, através de projectos de trabalho que incluem investigações e terminam em comunicações.

Nota. Informação retirada do PE (2016-2019)

Estes mesmos objetivos pedagógicos, referidos na Tabela 1, refletem-se na prática do contexto. A prática pedagógica baseia-se, tal como foi acima referido, nos princípios pedagógicos referentes ao modelo MEM, ainda que, de acordo com o observado na sala de JI deste contexto, este modelo seja implementado de forma gradual, de forma a adequar-se às necessidades e interesses do grupo de crianças. São dados espaços e momentos para que as crianças conversem e tenham uma opinião crítica, ainda que seja um processo gradual:

A educadora perguntou-lhes o que fizeram no fim-de-semana. O P.: “Apanhar folhas!”. Educadora: “Não, isso fizeste aqui na escola!”. O que fizeram com os pais, avós...” (ninguém responde) Educadora: “Eu vou dizer o que fiz no fim de semana!” (a educadora disse o que fez no fim-de-semana e com quem passou, eu e a auxiliar também o fizemos) Uma das crianças disse: “Fui ao jardim...” (Todas as crianças imitaram e disseram que foram ao jardim) (Nota de Campo, 3 de outubro, 2016, Sala de Atividades - *Reunião de Grupo*).

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa de sala é constituída por duas Auxiliares da Ação Educativa (AAE), a C. e a L., por uma Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), a Cl., que apenas está presente nesta sala de JI em caso de ausência de um dos elementos da equipa educativa de sala e por uma Educadora de Infância (EI), a A. (Tabela 2), tal como as restantes salas do contexto, também o são.

Tabela 2

Equipa de sala do JI do contexto B.

Equipa de sala	Idade	Habilitações académicas
EI A.	35	Licenciatura em Educação de Infância ⁶
AAE C.	31	Mestrado em Educação Pré-Escolar
AAE L.	---	12º ano no curso de Técnico Auxiliar de Educação
ASG	---	12º ano – Curso das Novas Oportunidades

⁶ Anterior ao Decreto-Lei n.º 79/2014

Nota. Informações recolhidas através de conversas informais às adultas da equipa de sala.

A equipa educativa de sala tem um trabalho muito cooperativo. O modelo participativo é aquele que melhor se adequa ao tipo de liderança desempenhada pela educadora da sala onde realizei a PPS II⁷. A educadora tem em conta todas as sugestões dadas pelas AAE e por mim, estagiária, incorporando-as no trabalho desenvolvido diariamente. As AAE desempenham um papel muito participativo, contribuindo com ideias e sugestões.

A restante equipa educativa do contexto, incluindo a sala de JI, encontra-se representada na Tabela 3, abaixo representada.

Tabela 3.

Equipa educativa do contexto B.

Função	Nº de Funcionários/as			Comentários/Notas de Campo/Observações
Diretora	1			A Diretora dirige-se, todas as manhãs, a todas as salas do contexto, cumprimentando as crianças e as equipas educativas de cada sala.
Ecónoma	1			
Responsável de Atendimento	1			
Educadora de Infância (EI)	Creche familiar	Creche	Jardim de Infância (JI)	
	3	4	1	
Auxiliar da ação educativa (AAE)	Creche		Jardim de Infância (JI)	
	6		2	
Auxiliar de Serviços gerais	3			“A educadora está de baixa e, por isso, a CI. está agora presente na sala de JI em vários tempos da rotina” (Nota de Campo, 24 novembro, 2016, Sala de Atividades - AAE)
Ama	11			Fazem parte da creche familiar e “estão organizadas por Unidades de Desenvolvimento e Intervenção de Proximidade (UDIP), consoante a área geográfica de influência” (SCML, 2014).

⁷ A educadora desempenha o papel de líder e segundo Fisher (citado por Santos, 2000), existem três modelos de liderança, que indicam a forma como se chega à tomada de decisão: i) “modelo autocrático, em que o líder identifica o problema, examina as soluções possíveis, toma a decisão e informa os seus subordinados” (p.116); ii) “modelo consultivo, em que o líder toma a decisão após um processo de trocas individuais ou dentro do seio do grupo” (p.116), ainda que seja este a tomar a decisão final; iii) “modelo participativo, em que a tomada de decisão é feita em grupo” (p.116).

Técnica de Educação	1	Desempenha as suas funções durante um dia completo e outro dia a tempo parcial (PE, 2014-2019)
Psicóloga	1	Desempenha as suas funções quando solicitada (PE, 2014-2019).
Assistente Social	1	Desempenha as suas funções durante dias a tempo parcial (PE, 2014-2019).

Nota. Adaptado do PE (2014-2019).

1.4 Ambiente Educativo

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (p.21). Face às relações estabelecidas entre sociedade, meio, famílias, crianças, grupo de crianças e estabelecimento educativo, importa analisar as características essenciais à organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016, p. 22): a) “Organização do estabelecimento educativo”; b) “Organização do ambiente educativo de sala: i. Organização do grupo, ii. Organização do espaço, iii. Organização do tempo; c) Relações entre os diferentes intervenientes.

1.4.1 Organização do estabelecimento educativo

A forma como o estabelecimento educativo se organiza é “determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva et al., 2016, p.23).

Este contexto, tal como já foi referido no ponto 1.2, integra as valências de creche e JI. O facto de existirem estes dois níveis educativos pode ser benéfico no que concerne à transição entre níveis e às aprendizagens que advêm das relações estabelecidas entre diferentes grupos de crianças. As crianças da sala de JI usufruem de muitos momentos/tempos de partilha de espaços e convivência com as crianças das salas de creche:

As crianças tinham pedido, numa reunião de grupo, para ir brincar para a sala ao lado. Durante a reunião de grupo perguntei quem queria ir brincar para outra sala. Sendo que só poderiam ir quatro crianças de cada vez e realizou-se uma permuta. (Nota de Campo, 04 de novembro, 2016, Sala de Atividades – *Brincar na outra sala!*)

Outro aspeto referente à organização do estabelecimento educativo é a elaboração do PE do estabelecimento e do Projeto Curricular de Grupo (PCG). Estes

documentos, além de caracterizarem e orientarem a ação, avaliam, enquadrando as potencialidades e fragilidades do contexto e do grupo de crianças, planejando-se ações de melhoria para colmatar os pontos mais fracos. O PE deste contexto foi construído tendo por base o “ficheiro de utentes, formulário de avaliação e diagnóstico, atas das avaliações intercalares . . . reuniões de reflexão efetuadas com a equipa da Creche Familiar, . . . equipa do [contexto B.] . . . educadoras e a família” (PE, 2016-2019, p. 2). Nestes documentos ficam definidos muitos aspetos organizacionais de espaço físico e dos grupos de crianças das diferentes salas, bem como de tempo (e.g. organização do refeitório; definição de horários para que todas as salas possam usufruir da sala polivalente).

1.4.2 Organização do ambiente educativo de sala

A organização do ambiente educativo da sala está intrinsecamente ligada à organização do grupo de crianças, do tempo e do espaço (Silva et al., 2016).

1.4.2.1 Organização do Grupo

O modo como se organiza o grupo depende fundamentalmente das características individuais de cada criança que o constitui (e.g. sexo; idade). Ainda assim, existem outros fatores que influenciam a forma de organização do grupo de crianças, tais como as relações simbióticas criança-criança e adulto-criança. O/A educador/a deve estabelecer “uma relação individualizada . . . com cada criança [que será] facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

São dados espaços e momentos para que as crianças conversem e tenham uma opinião crítica, ainda que seja um processo gradual, sendo que as crianças ainda têm pouca idade (2-3 anos) e ainda estão em fase de adaptação, pela transição da valência de creche para JI:

A educadora perguntou-lhes o que fizeram no fim-de-semana. O P.
Responde:

P: “Apanhar folhas!” Educadora: “Não, isso fizeste aqui na escola! O que fizeram com os pais, avós...” - ninguém responde.

Educadora: “Eu vou dizer o que fiz no fim de semana!” - a educadora disse o que fez no fim-de-semana e com quem passou, eu e a auxiliar também o fizemos. Uma das crianças disse: “Fui ao jardim...” (Todas as crianças imitaram e disseram que foram ao jardim). (Nota de Campo, 3

de outubro, 2016, Sala de Atividades - *Reunião de Grupo O fim de semana.*)

Desta forma, o papel da educadora e as oportunidades que esta proporciona às crianças para “incentivar a usar a linguagem para comunicar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31) são fundamentais para desenvolver as suas capacidades comunicativas. Além disso, esta convivência democrática de partilha de opiniões faz com que se propiciem situações de “compreensão do ponto de vista do outro e . . . [a promoção de] atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et al., 2016, p.39).

O grupo de crianças evidencia algumas especificidades que foram observadas e refletidas: i) dificuldades em termos de comunicação oral, nos momentos de grande grupo; ii) incumprimento das regras pré-estabelecidas pela educadora; iii) fraca cooperação entre as crianças.

1.4.2.1 Organização do Espaço

Sala de Atividades

A Sala de Atividades organiza-se essencialmente pela divisão intencional por parte da educadora, por áreas (Figura B1). A sala é constituída por 7 áreas, escolhidas pela educadora A.: i) Área do faz-de-conta, em que os equipamentos utilizados (e.g. lava-loiça, mesa, bancos, cama de bebé) são de madeira. Apenas as frutas e legumes são de plástico. Dispõe ainda de roupas diversas (e.g. diferentes culturas) e bonecos/as diversos/as (e.g. diferentes etnias); ii) Área da Biblioteca, em que os livros são colocados num armário com três prateleiras e tem dois pequenos sofás; iii) Área da escrita, que disponibiliza um quadro/ardósia magnético com giz e ímanes diversos (e.g. partes do corpo humano) e um computador; iv) Área dos jogos de tapete, em que existem várias caixas plásticas, etiquetadas com o tipo de jogo que lá contém (e.g. peças de encaixe diversas, ímanes diversos, animais de plástico, meios de transporte); v) Área da expressão plástica, constituída por um armário com vários tipos de materiais de pintura e de colagem, onde as crianças podem usufruir sempre que queiram, bem como um cavalete onde podem pintar com tintas; vi) Área das experiências, num armário com o aquário do Tobias (peixe, animal de estimação da sala), materiais naturais (muitos deles apanhados no pátio exterior após algumas atividades realizadas no âmbito da investigação), jogos de ímanes, lupas de mão e caleidoscópios; vii) Área da matemática, com um armário cheio de jogos de encaixe, puzzles, jogos de classificação, jogos de enfiamentos, quadro de cortiça com encaixes de formas geométricas, etc.. Apesar de

as áreas da sala não serem *fechadas* (limites físicos visíveis), os materiais não podem ser sobrepostos entre áreas e as brincadeiras não se podem prolongar entre elas.

Esta organização carece de uma planificação intencional e de uma avaliação sistemática da mesma, de forma a adequar-se aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Sendo que os materiais que são disponibilizados às crianças são “recursos para o desenvolvimento de aprendizagens” (Silva, et al., 2016, p.26), torna-se imprescindível a realização de uma observação atenta das crianças, para perceber as suas necessidades e disponibilizar os materiais mais adequados, tendo em conta os conhecimentos prévios que as crianças já têm. Partindo dos conhecimentos prévios das crianças, o/a educador/a deve planear a introdução de novos materiais, neste caso nas diferentes áreas da sala, de forma a torná-las mais estimulantes e a permitirem desencadear novas aprendizagens: “A educadora introduz, na área dos jogos de matemática, um jogo do Loto dos animais, com imagens reais” (Nota de Campo, 20 de outubro, 2016, Sala de Atividades – *Brincar com o Loto dos Animais*).

Esta adequação da organização deve ter em consideração as decisões das crianças, porque “independentemente da idade, ela [a criança] deve se sentir integrada ao ambiente que frequenta e ter o direito de ter participação nas intervenções que nele serão feitas” (Amaral, 2012, p.1).

Sala Polivalente

Existem ainda outros espaços, além da Sala de Atividades, que fazem parte do quotidiano das crianças no ambiente educativo. Um desses espaços é a sala polivalente, que é constituída por diversos materiais, organizados em armários e estantes. Os materiais são diversificados, adequados às idades das crianças deste contexto (creche e pré-escolar) e estão disponíveis para utilização, sempre que o/a educador/a queira utilizar nas suas propostas educativas. Este espaço é partilhado com todas as salas do contexto, tendo sido estipulado um calendário semanal, definindo o dia a que cada sala pode usufruir do mesmo, ainda que nem sempre seja necessário utilizá-lo e, mediante as necessidades de cada sala, também se podem efetuar trocas. A sala de JI tem direito a usufruir deste espaço à quarta-feira, dia em que a educadora da sala de JI, definiu que seria da prática do “movimento” (Domínio da Educação Física). Esta sala, pelo observado, foi utilizada meramente para a prática de “movimento” e como dormitório para a sala de JI, no tempo do descanso. A sala, a meu ver, tem dimensões muito reduzidas para a realização de Educação Física, tendo em conta que a sala conta com 20 crianças e o espaço envolvente às paredes da sala está preenchido com armários. A educadora também recorreu poucas vezes à utilização de materiais disponíveis nesta sala.

Refeitório

Este espaço é amplo e tem mesas e cadeiras adequadas às faixas etárias das crianças de cada sala. As crianças de todo o estabelecimento partilham este espaço no tempo do almoço e do lanche. São disponibilizados dois micro-ondas e um pequeno forno elétrico para os/as educadores/as utilizarem nas salas em momentos educativos e para os/as funcionários/as utilizarem para as suas refeições diárias:

LR: “Oh o milho! Ouve!”

MC: “Saltou! F. olha ali! (apontando para o micro-ondas)”

Depois de comermos as pipocas, reparei que tinha sobrado muito milho e coloquei dentro de um frasco na área das experiências. As crianças pediram para voltarmos a fazer pipocas outro dia. (Nota de Campo, 8 de novembro, 2016, Sala de Atividades – *Pipocas.*)

Pátio Exterior

O espaço exterior é de grandes dimensões e com vários tipos de pavimentação (Figura 1).

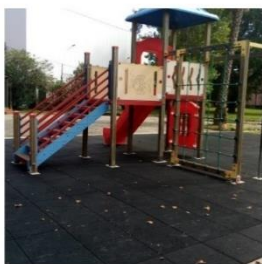


Figura 1. *Pátio exterior do contexto educativo.* Fotografia retiradas pela autora do trabalho.

Existe uma zona com um pavimento mais esponjoso com equipamentos apropriados para crianças, como um escorrega e cordas de escalar, uma zona em calçada com equipamentos diversos (e.g. casas de pequenas dimensões, pneus, bolas) e cimentada mais ampla e outra zona verde, com arborização diversificada, havendo materiais naturais diversos neste espaço. Verificou-se alguma relutância por parte da equipa educativa quanto à utilização deste espaço por parte das crianças.



Figura 2. Espaço exterior – espaço verde rodeado a vermelho. Retirada do Google Maps.

Na Figura 2⁸ é possível verificar a proporcionalidade do espaço exterior ao espaço do JI, sendo este constituído por uma grande área arborizada.

1.4.2.1 Organização do Tempo

A educadora realiza um planeamento semanal com propostas educativas e respetivas intencionalidades, baseadas nos interesses que as crianças vão demonstrando diariamente e de acordo com os tempos diários (apesar de esta ser flexível e adaptável). A rotina pedagógica é definida por um plano semanal⁹ e pelo plano do dia, feito com as crianças. Os tempos de cada criança são respeitados, sendo que o dia se organiza de acordo com os mesmos, tendo em consideração os diferentes tempos e ritmos de cada criança. Segundo Pereira (2014), é importante que o/a educador/a faça uma boa gestão da rotina diária, respeitando “os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens” (p.22). As atividades/momentos pedagógicos são igualmente pensados e adequados em termos de diversidade de

⁸ Excerto de mapa retirado do Google Maps.

⁹ cf. Nota de Campo 31 de outubro, 2016, Sala de Atividades – *Já viram o plano da semana?*

ritmos individuais, dando-se flexibilidade temporal para que todas as crianças tenham o direito de experienciar, brincar e aprender de acordo com o seu ritmo (Tabela 4).

Tabela 4.

Dia Tipo na sala amarela

Dia Tipo	
8h00 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 9h45	Higiene
9h45 – 10h00	Reforço alimentar (fruta ou bolacha)
10h00 – 11h00	Reunião de grupo, atividades planeadas com as crianças e/ou exploração das áreas na sala de atividades
11h00 – 11h45	Exploração das áreas na sala de atividades ou exploração dos equipamentos e do espaço no pátio exterior ¹⁰
11h45 – 12h00	Higiene
12h – 12h45	Almoço
12h45 – 13h00	Higiene
13h00 – 15h20	Descanso
15h20 – 15h40	Higiene
15h40 – 15h50	Reunião de grupo
15h50 – 16h20	Lanche
16h20 – 16h30	Exploração das áreas na sala de atividades ou exploração dos equipamentos e do espaço no pátio exterior ¹¹
16h30 – 18h00	Saída

Nota. Elaboração própria.

1.4.3 Relações entre os diferentes intervenientes

Existem diferentes intervenientes no processo educativo, tais como as crianças, os adultos do contexto, as famílias e os membros da comunidade. As relações que estes estabelecem de forma mútua potenciam aprendizagens e promovem relações sociais.

Neste contexto são dadas muitas oportunidades de convívio e de estabelecimento de relações sociais entre crianças de diferentes idades, entre crianças e adultos e vice-versa. De forma a promover o contacto e facilitar o conhecimento dos familiares das crianças com o contexto B., são colocadas regularmente notícias na porta da sala e no *placard* à porta da sala sobre as experiências vividas pelas crianças no contexto, bem como outras informações (e.g. pedido de colaboração no magusto). A

^{10 4} Dependendo do tempo atmosférico

participação das famílias é muitas vezes incentivada, porque "os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância" (Vasconcelos, 2009, p.145):

(A LR chega ao contexto B. com a mãe e com a irmã) Bom dia, LR. Já contaste à mãe que animal veio à nossa sala ontem? – Estagiária.

- "Sim! Um cão. Eu também tenho um animal em casa!" – LR.

- Tens? Que animal é? – Estagiária.

- É um coelho! – LR.

- Não o queres trazer para nos mostrares? – Estagiária.

(A mãe da LR responde-me)

- Eu posso vir cá mostrar uma das minhas folgas. – Mãe da LR..

- Excelente ideia! Vou marcar no nosso calendário. – Estagiária.

(Nota de Campo, 4 de outubro, 2016, Entrada do contexto B. – *O meu animal de estimação.*)

É igualmente importante a relação estabelecida entre os diferentes profissionais que fazem parte do contexto. Neste sentido, são realizadas regularmente reuniões de equipa educativa do contexto e conversas informais entre a equipa educativa de sala. A relação com a comunidade é igualmente valorizada, havendo passeios pelo bairro e visitas frequentes à biblioteca municipal (e.g. Nota de Campo, 27 de outubro, 2016, Biblioteca Municipal – *Presos*).

1.5 Grupo de Crianças

O grupo de crianças, desta sala de JI, é constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos [Tabela C2] (todas as crianças completaram os 3 anos durante o primeiro trimestre após a entrada, setembro). O grupo de crianças foi-se alterando ao longo do estágio académico, porque quando as crianças perfazem os 3 anos, as famílias procuram colocá-las no JI público, disponibilizando vagas para outras crianças neste contexto. A última criança a entrar para o grupo da sala de JI neste contexto foi o RA. a 31 de outubro de 2016. Apenas uma das crianças não é de nacionalidade portuguesa, a N. (nacionalidade brasileira). Das 20 crianças, 11 são do sexo masculino e as restantes 9 do sexo feminino. Não existe nenhum caso de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A avaliação das crianças é realizada através de múltiplos instrumentos (e.g. listas de verificação; fotografias; notas de campo), sendo que uma delas foi escolhida por mim, com a aprovação da família e da criança, para a realização do portefólio da criança, a B.. Uma das formas de avaliação que privilegio é a observação e o registo. A

observação direta é fundamental para perceber os interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como atender às necessidades individuais de cada uma e atuar com uma intencionalidade pedagógica adequada. A observação permite-nos igualmente avaliar não só o produto final, como todo o processo e otimizar a intervenção educativa, de forma a responder adequada e significativamente a cada criança (Parente, 2002). As planificações propostas foram elaboradas de acordo com o observado, privilegiando os interesses das crianças.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste ponto é realizada uma análise reflexiva de toda a intervenção. Consequentemente defini um conjunto de **intenções para a ação** que foram concretizadas através de um conjunto de **processos de intervenção**, que ao longo da prática foram sendo alvo de **avaliação**. As intenções para a ação foram definidas de acordo com a caracterização do grupo de crianças da sala de JI, a equipa educativa e as famílias das crianças. Para entender de forma mais clara o que foi referido, encontram-se abaixo explicitados cada uma destes pontos.

2.1 Intenções para a ação

2.1.1 Com as crianças

As minhas intenções com este grupo de crianças estabeleceram-se após uma observação atenta do mesmo, para responder adequadamente aos interesses das crianças, bem como às suas necessidades. A observação direta é fundamental para perceber os interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como atender às necessidades individuais de cada uma e atuar com uma intencionalidade pedagógica adequada. A observação permite-nos igualmente avaliar não só o produto final, como todo o processo e otimizar a intervenção educativa, de forma a responder de forma adequada e significativa a cada criança (Parente, 2002).

Neste sentido, defini cinco intenções para este grupo de crianças, tal como se pode observar no esquema abaixo representado (Figura 3).

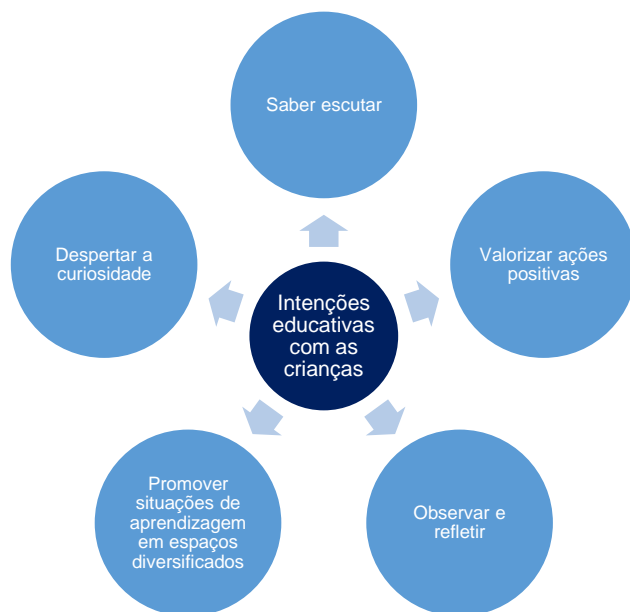


Figura 3. *Intenções educativas com as crianças deste grupo de JI*. Esquema realizado pela autora do trabalho.

1. Saber escutar

As crianças têm interesses e necessidades específicas e cabe ao/à adulto/a saber ouvir, interpretar e responder de forma intencional e adequada. Todas as crianças têm “direito a ser escutada[s] e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (Silva et al., 2016, p. 12). Neste sentido, uma das estratégias utilizadas por mim para cumprir esta mesma estratégia foi por exemplo a realização da *Caixinha das Surpresas* (Anexo D - Portefólio Pessoal, Planificações) em que as crianças podiam surpreender os/as colegas com um objeto trazido de casa, de que gostem muito, apresentando-o oralmente às restantes crianças. O saber escutar é também estar atento/a às diferentes formas de expressão das crianças e responder às suas necessidades com intencionalidade. Procurei ouvir as crianças, respeitar as suas opiniões e acatar sugestões, guiando-me pelos seus interesses e necessidades, dando respostas adequadas.

2. Valorizar ações positivas

É importante dar valor às crianças, apreciando os seus contributos, elogiando-as quando estas demonstram “perseverança face a dificuldades, [destacam] o que foi aprendido a partir das dificuldades que foram sentidas” (Glauert, 2004, p.82) e partilham ideias. A valorização destas ações pode ajudar as crianças a sentirem-se mais confiantes e mais motivadas para aprender. Esta intencionalidade foi respondida através do diálogo diário com as crianças acerca das ações que tomavam nos diferentes

tempos da rotina (e.g. Anexo D – Portefólio Pessoal, Reflexão semanal) e através da realização de reuniões do conselho, às sextas-feiras em que as crianças refletiam acerca dos acontecimentos decorridos ao longo da semana e acerca dos seus comportamentos.

3. Observar, refletir e planear

Através das observações, do registo do observado (e.g. notas de campo) e da minha análise e reflexão sobre os mesmos devem elaborar-se as planificações de momentos educativos, de forma a promover experiências e aprendizagens significativas às crianças. Este processo de recolha é fundamental para formar hipóteses, analisar o observado e planear de acordo com as aprendizagens e interesses das crianças (Wittmer & Jackson, 2010). É importante ressaltar que todas as planificações realizadas são propostas educativas, ou seja, não são estanques. Os interesses das crianças e outros imprevistos são-lhes sobrepostos, sendo necessário tomar decisões no momento, salvaguardando as necessidades das crianças.

No momento da planificação deve ter-se em consideração os conhecimentos prévios das crianças e planear uma fase seguinte, proporcionando-lhes novas aprendizagens (Fisher, 2004). É ainda importante frisar que apesar de realizar planificações que se adequem a todo o grupo de crianças, existe diferenciação pedagógica, ou seja, durante a PPSII, a minha intervenção com cada criança foi intencional e diferenciada de acordo com as suas necessidades, interesses e conhecimentos prévios. Nas atividades/momentos tentei realizar diferentes processos para atingir um determinado resultado e dar apoio diferenciado consoante as necessidades das crianças (Anexo D - Portefólio pessoal, Gémeas – Plano de ação).

Todas as atividades/momentos pedagógicos carecem de uma avaliação, para que o que se propõe seja sempre adequado aos gostos e necessidades das crianças (Fisher, 2004). Essa avaliação foi realizada ao longo de todo o processo de intervenção (Anexo D - Portefólio pessoal – Dados recolhidos), reformulando formas de intervir e de planear, readequando a minha ação ao grupo e a cada criança (Anexo D - Portefólio Pessoal – Portefólio da criança).

Um portefólio é um formato de avaliação das aprendizagens na educação de infância. Este tipo de avaliação individual da criança requer uma discussão dos “progressos das crianças com base em exemplos concretos realizados pela criança [o que] torna a comunicação mais próxima, mais interessante e bem mais fácil” (Parente, s.d., p. 797).

Este formato de avaliação foi importante para desenvolver aquilo que considerei o mais importante para a B. (criança escolhida para o portefólio da criança), a linguagem

oral. Este tipo de avaliação implica o envolvimento das crianças (neste caso visto ter havido alguma dificuldade na comunicação oral, a B. apenas selecionou as fotografias e os trabalhos que queria introduzir), o envolvimento das famílias através de registos (e.g. fotografia de um momento significativo para o desenvolvimento e de aprendizagem pela criança) e o envolvimento do/a educador/a no processo de registo e análise dos documentos nele introduzidos, refletindo sobre todos os domínios de desenvolvimento.

4. Promover situações de aprendizagem em espaços diversificados

De acordo com Heal e Cook (2004), as orientações providenciadas pelo departamento responsável pela garantia dos padrões educativos no Reino Unido, *Office for Standards in Education*, alertam os/as educadores/as para providenciarem “uma série de oportunidades para que as crianças pequenas possam explorar o ambiente exterior e a comunidade” (p.125). Esta mesma intencionalidade foi aplicada através da planificação de diversas atividades fora da sala de atividades (e.g. Anexo D - Portefólio pessoal, planificações), local onde eram realizadas todas as atividades, à exceção de “movimento” (denominação adotada pela equipa pedagógica do contexto para a sessão de educação física). Planeei diversas atividades no espaço exterior e na comunidade, de forma a tornar estes espaços um prolongamento das aprendizagens realizadas em sala ou até mesmo em espaços que despoletam curiosidade e novas aprendizagens, de forma a que pudessem ser alvo de reflexão em sala de atividades. Para a promoção de aprendizagens nestes espaços procurei realizar atividades que tivessem intrínsecos um conjunto de objetivos e indicadores assentes num conjunto de novos saberes e/ou de consolidação de aprendizagens para este grupo de crianças. Esta minha intenção é a base da minha investigação que se encontra mais detalhada no ponto 3.

5. Despertar a curiosidade pelo que rodeia

Esta intencionalidade está intimamente ligada à anterior. Além das oportunidades diversas que o/a educador/a deve providenciar às crianças, este/a deve ser entusiasta nas propostas que lhes coloca, despertando-lhes o interesse e invocando a sua curiosidade natural, pelo que as rodeia. Tentei ser sempre uma entusiasta em todas as propostas que realizei e procurei questionar as crianças acerca do que as rodeia, incentivando-as a procurar respostas e a refletir:

Eram muitas cores lá em cima! (CR.) E a sombra do João? Tinha cor? (estagiária) Não! (RN.) Porque será? (estagiária) Ele não tinha papel bonito! Aquele com cores da nuvem (CT.) O João [personagem da história] era feito de cartolina preta [meto cartolina à frente da CT.] consegues ver quem está à tua frente? (estagiária) Não...(CT.) E agora?

[meto o papel celofane à sua frente] (estagiária) *Sim! É a LR.!* (CT.) *A CT. tem a cara azul...*[ri-se] (LR.). (Nota de Campo, 22 de novembro, 2016, Sala de Atividades, Reunião de grupo – *A sombra colorida*)

2.1.2 Com as famílias e comunidade

Com base na contextualização do meio, do contexto e das famílias destas crianças, defini um conjunto de intenções para a ação com as famílias e com a comunidade local (Figura 4).

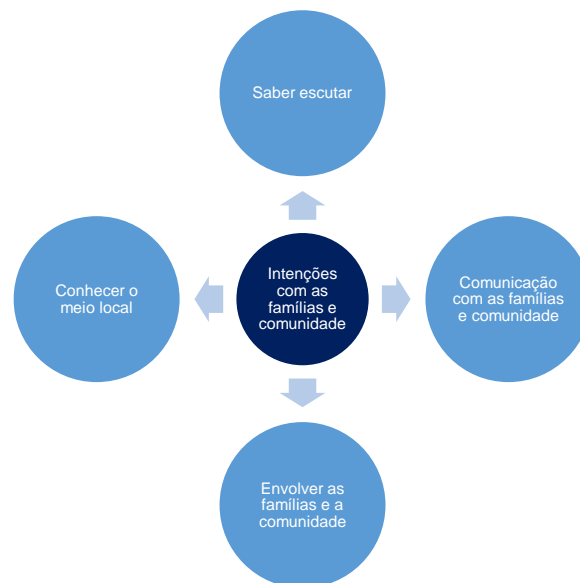


Figura 4. Intenções para a ação com as famílias e com a comunidade local deste grupo de crianças. Esquema elaborado pela autora do trabalho

1. Saber escutar

Escutar os familiares e outros membros da comunidade envolvente é fundamental para que os possamos envolver e encorajar a participar ativamente “com os seus saberes e criando parcerias” (Vasconcelos, 2008, p.80). Para que esse mesmo envolvimento fosse garantido, tentei informar os familiares das crianças acerca do que se realizava diariamente com as suas crianças, através da colocação de registos/notícias na porta da sala, que ficavam não só disponíveis para os familiares verem, como também para as crianças, colocando-os ao seu nível. Normalmente o que acontecia era que as próprias crianças é que divulgavam aos familiares as notícias/registos, apontando para a porta e descrevendo a atividade/momento (Figura 5).



Figura 5. Registos e notícias na porta da sala de JI – P. e RV. comentam atividade realizada com os respetivos familiares. Fotografia de autoria própria.

2. Comunicação com as famílias e com a comunidade

As intenções para a ação com as crianças devem ser partilhadas com os familiares e deve ser encorajado o envolvimento das famílias e de elementos da comunidade no processo de planeamento e de participação (Silva et al., 2016). De acordo com Heal e Cook (2004), “quanto melhor for o nível de comunicação estabelecido com as famílias e quanto mais harmoniosos os laços que mantiver com a comunidade mais alargada, maior será o número de oportunidades disponíveis” (p.125).

Para cumprir esta mesma intencionalidade procurei realizar o mesmo processo citado no ponto anterior, elaborando notícias e registos para a porta, complementado com um diálogo aberto e sincero, sempre que possível. O mesmo aconteceu com a comunidade, procurando divulgar o trabalho realizado com alguns serviços/membros da comunidade, sempre com o consentimento da diretora do estabelecimento, articulando de forma positiva e contextualizada o trabalho desenvolvido com as crianças dentro do contexto educativo com as potencialidades que o meio envolvente tinha para a aprendizagem das crianças. Esperava poder ter um contacto mais direto com os familiares das crianças, mas foi complicado pelo meu papel de estagiária e por não ter a educadora na sala durante um grande período de tempo.

3. Envolver as famílias e a comunidade

O/A educador/a deve procurar “encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância” (Vasconcelos, 2008, p.80), partilhando informação, partilhando saberes e criando parcerias cooperativas. É imprescindível a comunicação, tal como está referido no ponto 2., para que haja envolvimento e articulação entre estes membros. Como exemplo deste envolvimento com a comunidade, a bibliotecária ao conhecer o nosso projeto sombra, quis realizar um momento de exploração de teatro de sombras, agendando connosco esta mesma dinamização (Anexo D – Planificações).

4. Conhecer o meio local

É fundamental conhecer o meio local, ampliando os recursos disponíveis e proporcionado às crianças envolvimento com o seu meio próximo. Além disso, o conhecimento do meio envolvente ao contexto educativo pode criar relações “com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada . . . para realizar as suas finalidades educativas” (Silva et al., 2016, p.30). A maioria dos serviços localizavam-se nas imediações da instituição e, por isso, facilitou a exploração do meio local. A instituição não dispunha de carrinha, não havendo a possibilidade de visitar locais mais distantes. De forma a cumprir com esta intencionalidade procurei explorar o espaço exterior como forma de prolongamento das atividades realizadas:

A CT e a LR. quiseram vir comigo para a mesa dizer o que gostavam de transmitir às crianças de outra escola. Fizeram ainda o seu autorretrato e assinaram com o auxílio das tiras com os nomes que estão na área da escrita. (Nota de Campo, 4 de novembro, 2016, Sala de Atividades – Uma carta para os/as nossos/as amigos/as)

Na sequência desta atividade fomos aos correios do meio local para enviar esta carta, dando a conhecer às crianças mais um serviço da sua comunidade (cf. Anexo D - Planificação dos correios).

2.1.3 Com a equipa pedagógica

Tal como para as crianças, famílias e comunidade, também elaborei um conjunto de intenções para a ação com a equipa pedagógica do contexto e de sala (Figura 6).



Figura 6. Intenções para a ação com a equipa pedagógica do contexto e de sala. Esquema elaborado pela autora do trabalho.

1. Saber escutar

Mais uma vez, o saber escutar é fundamental, respeitando as diferentes opiniões e articulando saberes. É importante escutar a equipa pedagógica, escutando as suas sugestões e sabendo integrá-las de forma intencional nas planificações e na execução das atividades, tirando partido da experiência que têm e dos seus saberes. Foi o que procurei realizar ao longo da minha intervenção. A equipa de sala reunia-se para discutir as minhas propostas educativas e contribuía com a sua opinião, normalmente em tempo não-letivo.

2. e 3. Comunicação com a equipa educativa e Trabalhar cooperativo e articulado

A comunicação, através de reuniões periódicas é muito importante para que o trabalho desenvolvido com as crianças seja cooperado e articulado. A comunicação não se deve cingir à equipa educativa de sala. Toda a equipa do contexto deve trabalhar de forma cooperada e articulada e, para isso, é essencial a troca de informações, experiências, opiniões, ideias e sugestões, para que todos se sintam integrados e a aprendizagem e bem-estar das crianças não sejam comprometidos. No tempo não letivo realizaram-se conversas informais que procuravam comunicar o trabalho desenvolvido nas salas e articulá-lo. Procurei ter uma relação muito próxima entre a valência de creche a valência da educação pré-escolar. Além dos momentos que são comuns (e.g. acolhimento), as crianças das diferentes salas partilham diversos momentos de brincadeira e de partilha:

As crianças entraram em silêncio na sala da educadora J. e colocaram-se sentadas em meia lua de frente para as crianças dessa sala. As crianças, ao sinal da educadora cantaram e realizaram os gestos referentes à mesma. No final, as crianças foram entregar à educadora J. uma folha com a letra da canção para ficar na sala. Despediram-se das crianças e regressaram à sala de JI. (Nota de Campo, 10 de outubro, 2016, Sala da educadora J. – *Popó da Carolina*)

De acordo com Silva, et al. (2016), é importante que o/a educador/a promova a relação e a cooperação entre as crianças, “alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos” (p.28).

2.2 Avaliação das intenções

Tendo em conta as intenções acima definidas, importa analisar a intervenção educativa de forma a perceber se essas mesmas intenções foram cumpridas. Ao longo do meu processo de intervenção fui sempre observando e verificando se os objetivos e intenções por mim definidos estavam a ser cumpridos e as reflexões semanais permitiram-me (re)adequar a minha intervenção. A observação diária é extremamente importante para perceber como é que se pode planificar o dia seguinte de cada criança, fornecendo-lhe materiais e equipamentos adequados e proporcionando-lhe uma interação adequada que proporcione aprendizagem (Post & Homann, 2011). Realizei diariamente uma recolha de diversos tipos de registo, daquilo que fui observando. Através da observação pude analisar as ações das crianças e determinar estratégias de intervenção para cada uma delas. A análise de situações observadas por vezes foi partilhada com a equipa de sala para melhor compreender determinadas ações e comportamentos das crianças.

No decorrer das semanas da PPS II elaborei planificações com base nos interesses das crianças e nos seus conhecimentos prévios, de forma a promover novas aprendizagens e torná-las significativas. Ainda que as planificações tenham sido realizadas para o grupo de crianças, foram respeitados os seus diferentes ritmos. Ainda assim, nem todas as atividades partiram de uma planificação, ou seja, houve atividades que surgiram no seio do grupo e/ou dos familiares das crianças que foram igualmente explorados. Como exemplo, fui solicitada com alguma regularidade pelas crianças para lhes contar histórias e, como me pedem sempre “Os três porquinhos” de Raquel Méndez e Helga Bansch e “O Coelho Branco” de Xosé Ballesteros, pedi-lhes para me contarem elas a história, depois de lhes contar: *“Agora vou contar eu! (CT.) (Agarra no livro “Os três porquinhos” e começa) Os três porquinhos! O porquinho faz uma de palha, olha ali o lobo! O lobo soprou muito forte (sopra) e a casa foi pelo ar! Os porquinhos... água quente... queimou o rabinho! (abana o rabo). Acabou a história!* (Nota de Campo, 24 de outubro, 2016, Sala de Atividades– Reconto pela CT). Este interesse em histórias trespassa o espaço da sala, conforme se verifica na nota de campo relativa ao recreio da instituição: “A LR., a LO. e o P. pediram-me para ser o lobo mau e disseram: Não apanhas os porquinhos!” (Nota de Campo, 24 de outubro, 2016, Pátio Exterior – *O Lobo mau!*).

Tendo em conta as intenções que defini para o grupo de crianças, para as famílias, para a equipa pedagógica e para a comunidade tentei intervir de forma a responder as essas mesmas intenções definidas de acordo com os seus interesses. As informações relativas ao trabalho desenvolvido com as crianças foram partilhadas com

os familiares das crianças, bem como informações referentes ao desenvolvimento e bem-estar da criança diariamente aquando da entrega da criança na sala de JI.

Face às estratégias referidas no ponto 2.1 apresento abaixo, na Tabela 5, a forma como respondi diariamente às intenções por mim definidas.

Tabela 5.

Intervenção vs Intenções para ação com as crianças, com as famílias e comunidade e com a equipa pedagógica.

Intenções para...	Intenções	Notas de campo, reflexões e Planificações
As crianças	Saber escutar	“A B. trouxe um livro que colocou na Caixinha das Surpresas e, da parte da tarde que foi quando houve oportunidade, exibiu a história às restantes crianças da sala: <i>É a Mini!</i> (B.) E o que está ela a fazer? (estagiária) <i>B(r)incar com o Mickey</i> (B.) <i>E estão a brincar ao quê?</i> (estagiária) <i>A rua...</i> (B.) <i>Estão a brincar na rua! E sabes qual é a brincadeira que estão os dois a fazer?</i> (estagiária) <i>Esconde</i> (B.)” (Nota de Campo, 24 de outubro, 2016, Sala de Atividades – <i>O meu livro!</i>).
	Despertar a curiosidade	“ <i>Só viram a vossa sombra no chão?</i> (estagiária) <i>Na parede!</i> (LO.) <i>Pois foi! A LO., viu a sombra dela na parede. Porque será?</i> (estagiária)” (Nota de Campo, 14 de novembro, 2016, Sala de Atividades – <i>Reunião de grupo da caça às sombras.</i>)
	Promover situações de aprendizagem em espaços diversificados	Consultar Proposta Educativa: <i>Explorar a natureza!</i> – ANEXO D
	Observar e refletir	“Todas as crianças que já pude observar a realizar este jogo, não contabilizam o fator número de pintas. Sendo que as crianças ainda não sabem bem os números e que fica complicado associar ao número de pintas da joaninha, pensei em realizar um jogo de tabela de dupla entrada.” (Reflexão diária, 6 de outubro, 2016, p.1).
	Valorizar ações positivas	As crianças participam com sugestões de melhoria de comportamentos para as gémeas para que possam incluí-las nas suas brincadeiras: “Não podes bater. Eu empresto

		a saia depois [refere-se às brincadeiras com a CT. na área do faz-de-conta] (LR.)” (Nota de Campo, 16 de dezembro, 2016, Reunião do Conselho – <i>Não podes bater!</i>)
As famílias e comunidade	Saber escutar	A mãe da N., durante uma conversa informal, pergunta-me se pode contribuir trazendo um <i>fantocheiro</i> adaptado a teatro de sombras, para oferecer à sala, construído por ela. (Reflexão semanal, 14 a 18 de novembro, 2016 - Acolhimento)
	Conhecer o meio local	Consultar Proposta Educativa: Conhecer o meio local – <i>passeio até à biblioteca!</i> – ANEXO D
	Comunicar com as famílias e comunidade	Consultar Proposta Educativa: Animais de estimação – <i>O coelho da LR.</i> – ANEXO D.
	Envolver as famílias e a comunidade	Seguidamente, todas as crianças brincaram no pátio exterior com as crianças do outro contexto. Quando se foram embora, despediram-se e pediram para voltar cá a brincar no pátio deste contexto. (Nota de campo, 11 de novembro, 2016, Pátio Exterior – Magusto).
A equipa educativa	Saber escutar	Toda a equipa educativa se reuniu na escola e realizou uma avaliação geral e específica de cada sala (realizada pela equipa educativa de cada sala e posteriormente partilhada em grande grupo). (Nota de Campo, 20 de janeiro, 2016, Refeitório – Reunião de avaliação)
	Trabalhar cooperativo e articulado	Depois de alguns ensaios, as crianças realizam comigo, em grande grupo, a construção dos convites para as salas de creche. (Projeto Sombra, Anexo D)
	Comunicar com a equipa educativa	O feedback das educadoras das salas que assistiram foi muito positivo e as crianças de JI quiseram repetir o teatro, o que revelou estarem a tirar prazer deste momento. (Projeto Sombra, Anexo D)

Nota: Elaborado pela autora do trabalho

As reflexões semanais realizadas ajudaram-me a (re)adequar interações pedagógicas, atividades realizadas com o grupo de crianças, rotinas e tempos e a definir estratégias para colmatar fragilidades que se vão identificando ao longo da PPS II. Antes de se realizar o planeamento para a ação, é fundamental avaliar primeiro. Ainda que, “ao mesmo tempo que recolhe a informação [para realizar a avaliação], o educador [deve reunir] ainda mais evidências das necessidades reais da criança” (Fisher, 2004, pp.21-22).

Para avaliar utilizei um conjunto de indicadores previamente definidos após a avaliação inicial e as informações que recolhi através da técnica de observação, pelos instrumentos como as notas de campo, através de vários tipos de registos, pelos registos fotográficos, grelhas de observação e reflexões semanais. As notas de campo (cf. Anexo D - Notas de Campo) permitiram-me ter em conta o desenvolvimento de cada criança, as necessidades de cada uma, as interações entre o grupo, os interesses, etc., tornando-se a verdadeira base para a reflexão semanal. As reflexões semanais (cf. Anexo D - Reflexões Semanais) são realmente importantes para: i) Avaliar o desenvolvimento das crianças e do ambiente educativo, para posteriormente analisar os progressos; ii) Planear de acordo com a avaliação realizada, para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças – que têm por base os registos efetuados diariamente (Fisher, 2004).

A avaliação é um processo contínuo que é fundamental para (re)ajustar o plano de ação. Segundo Oliveira-Formosinho (citado por Parente, 2005), a avaliação é “uma forma de reflectir sobre as aprendizagens dos alunos e as oportunidades que são oferecidas pelos contextos e processos educativos” (p.22). Desta forma, realizei uma primeira tabela de objetivos, subjacentes às diferentes áreas de conteúdo, para verificar se através da realização de atividades de prolongamento de aprendizagens através da exploração de espaços diversificados foram ou não colmatadas as fragilidades detetadas.

Para avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens de uma das crianças do grupo de JI, realizei um portefólio. Um portefólio é um formato de avaliação das aprendizagens na educação de infância. Este tipo de avaliação implica o envolvimento das crianças (neste caso houve alguma dificuldade em termos de participação da criança, pela dificuldade que esta apresenta em termos de comunicação oral), o envolvimento das famílias através de registos (e.g. fotografia de um momento significativo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança) e o envolvimento do/a educador/a no processo de registo e análise dos documentos nele introduzidos, refletindo sobre todas as áreas de conteúdo desenvolvimento (Formosinho & Parente, 2005).

Escolhi a criança para o portefólio tendo por base as relações que já tinha com os familiares das crianças (e.g. durante o acolhimento) e a opinião da EI. Iniciei o portefólio da criança, da B. (Anexo D – Portefólio da criança), logo após ter entregue à mãe da criança um papel informativo e pedir autorização da mesma para a sua realização. A mãe assinou prontamente o papel e disponibilizou-se a colaborar no mesmo com a periodicidade de uma semana. É importante definir esta periodicidade de forma a “garantir que se acumulam todos os dados necessários para traçar uma imagem

do desenvolvimento da criança ao longo do tempo em cada área ou domínio” (Formosinho & Parente, 2005, p.38). Apesar de não se ter podido realizar presencialmente a reunião acerca do portefólio com os familiares da criança, a troca de informações foi realizada via *e-mail*. A mãe contribuiu com dois registos da criança que eu incluí. Utilizei diversos formatos de registo de observação para poder incluir no portefólio (e.g. Registos diários; registos fotográficos; produções da criança). Algumas entradas foram selecionadas pela criança, ainda que esta não tenha justificado nenhuma das escolhas, pela dificuldade em termos de expressão oral. Todos estes registos foram alvo de análise e posteriormente foi realizada uma reflexão final a todo o processo.

As intenções que defini e que estão expressas e analisadas tendo em conta a ação, no ponto 2, foram amplamente cumpridas, tanto com as crianças, como das famílias e com a equipa educativa. Foram sempre a base da minha intervenção, da minha autoavaliação e da planificação no contexto de JI, sendo este um processo de reconstrução ao longo do tempo da realização da PPS II.

3. ALÉM DAS QUATRO PAREDES

Ao longo deste ponto irei expor e refletir acerca da investigação *além das quatro paredes: Aprender no meio natural e social com um grupo de jardim de infância*. Irei apresentar i) a investigação desenvolvida em JI, respetiva fundamentação teórica que a sustenta e roteiro ético e metodológico; ii) a apresentação dos dados e respetiva discussão dos mesmos.

3.1 Aprender no meio natural e social com um grupo de jardim de infância

O ambiente educativo pretende-se que seja um meio que “facilite e promova a coconstrução das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.27). Para isso, os mesmos autores defendem que é necessário que o/a educador/a abra “portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura [e que isto] é essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre crianças e o mundo” (p.27). A sala de atividades é um local promotor de aprendizagens, mas existem locais diversificados com os quais as crianças devem contactar e tirar partido dos mesmos para a construção de aprendizagens. Também Bento, Bilton e Dias (2017) referem que o contacto das crianças com o ambiente natural fornece-lhes oportunidades de aprendizagem e estes espaços podem ser aproveitados para explorar, experienciar e descrever oralmente essas vivências.

O espaço e materiais pedagógicos desempenham um papel fulcral na organização do ambiente educativo. O espaço pedagógico deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.28).

O espaço exterior deve ser privilegiado e o/a educador/a deve explorar as potencialidades deste mesmo espaço, criando momentos educativos que enriqueçam as aprendizagens das crianças, pois “se as atividades se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.29). É nesta dualidade de espaços que o/a educador/a promove situações de prolongamento de aprendizagens, rentabilizado o potencial que cada um dos espaços pode oferecer e “também, sensibilizar as crianças para as questões ambientais, uma vez que brincar num jardim com os materiais que a natureza oferece, para além de estimular o imaginário infantil, permite levar essa mesma natureza para a sala” (Tavares, 2015, p.21). A envolvimento

das crianças com o meio natural, através de “brincadeiras informais, [d]a exploração e [da] descoberta em ambientes naturais” (2015, p. 112) para a abordagem relativa a questões ambientais é também referida por White e Stoecklin (citados por Coelho, Vale, Bogotte, Figueiredo-Ferreira, Duque & Pinho, 2015), “são frequentemente descritos como as melhores formas de envolver e inspirar as crianças e cultivar um sentimento de admiração pelo mundo natural” (p. 112). Antunes (2015) corrobora a ideia, referindo que “as interações pessoais com a natureza também ajudam as crianças a desenvolverem uma preocupação e uma atitude de respeito para com todos os seres vivos” (p.90).

Vários autores defendem que o espaço exterior é um local promotor de aprendizagens:

O aumento do contacto com a natureza pode ainda melhorar a forma como as crianças aprendem. A aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante. O contacto com a natureza permite às crianças desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação; competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais (Coelho et al., 2015, p. 113)

Antunes (2015) refere que a exploração do espaço exterior tem “benefícios para as crianças ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional” (p.88).

Contudo, parece-me que o espaço exterior por vezes é encarado pelo/a educador/a como sendo apenas um local de descompressão, um “espaço de recreio, destinado às brincadeiras das crianças, deixando a ideia de que a aprendizagem apenas ocorre dentro da sala de atividades” (Duarte, 2015, p.22). A sala de atividades é muitas vezes encarada como o único local promotor de aprendizagens, descurando-se a importância dos espaços exteriores e comunidade envolvente como locais estimulantes, com recursos variados que têm uma infinidade de novas sensações, experiências e aprendizagens que por vezes não são possíveis de transmitir numa sala de atividades: “Ver uma criança cheirar uma flor, encontrar um inseto ou mergulhar num riacho, permite-nos compreender o valor da vida na natureza, da importância de correr, brincar e explorar livremente em espaços verdes” (Coelho et al., 2015, p.114).

O tempo atmosférico é, por vezes, um fator condicionante em termos de saídas para o espaço exterior. Ainda assim, o/a educador/a deve tirar partido das características inerentes às diferentes estações do ano, promovendo aprendizagens através da exploração e brincadeira no espaço exterior (Tovey, 2007). Segundo White (citado por Bento, 2015), “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências,

sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p.130) e é por isso que ainda que o tempo atmosférico por vezes não seja o mais agradável, devem-se aproveitar essas mesmas características para explorar e retirar daí o máximo de aprendizagens.

Os materiais pedagógicos são também eles muito importantes devendo ser estimulantes e diversificados, provocando novas situações de aprendizagem. Sendo que no contexto onde realizei a PPS II o espaço exterior contém materiais mais estruturados (e.g. cozinha de pequenas dimensões, triciclos) e materiais menos estruturados (e.g. pneus, elementos da natureza), é importante observar e planear momentos que levem as crianças a explorar estes recursos e a retirar deles o máximo de potencialidade em termos de exploração, aprendizagens e brincadeira. As crianças quando exploram aprendem, pois “quando as crianças exploram materiais naturais são movidas pela curiosidade e pela vontade de aprender” (traduzido de Bento, Bilton & Dias, 2017, p.40). Através dos mesmos, as crianças podem explorar e aprender, atribuindo-lhes múltiplos significados, descrevendo as suas características, etc..

O meio envolvente é um recurso valioso e que deve ser estudado pelo/a educador/a de infância de forma a tirar o máximo de partido dele, porque a criança “precisa de habitar os espaços públicos com segurança e autonomia, precisa de participar na vida da cidade” (Neto & Malho, 2004, p.3). Concordante com esta ideia está Bento (2015) que afirma que se deve “aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais” (p.132). A comunidade dispõe de serviços e recursos que podem ser explorados por parte do/a educador/a, (re)construindo aprendizagens, dando às crianças a oportunidade de explorar e conhecer o seu meio local. Ferreira (2015), refere que:

A interação criança-espaço é dinâmica, interativa e assenta na reciprocidade bidirecional perceção-ação, constituindo a criança e o espaço um todo complementar. O espaço engloba não apenas a dimensão física (superfícies, objetos e organização), mas também as dimensões histórico-cultural e social (p. 96).

Gill (citado por Antunes, 2015), refere que existe outro fator condicionante relativo à exploração do meio, “o risco, pois este é um aspeto que está intimamente ligado e que tende a ser alvo de uma interpretação errada pela sociedade” (p.86). O/A adulto/a por vezes apresenta reações exageradas, de acordo com Bento (citado por Antunes, 2015) pelo “receio de que algo negativo possa suceder” (p.86) ainda assim, essas preocupações não devem impossibilitar “a vivência de qualquer situação que englobe risco” (p.86). Antunes (2015) acrescenta que o risco é algo importante e que

deve existir, de forma a promover o desenvolvimento da criança, respondendo à sua curiosidade natural. Numa perspetiva em que o/a adulto/a quer que a criança se desenvolva e adquira progressivamente a autonomia, não pode condicioná-las, “privando-as de lidar com espaços menos normalizados, menos assépticos, ou seja, potencialmente perigosos” (Vale, 2013, p.11). O/A educador/a tem o papel de apoiar a criança nas suas explorações, encorajando-a e tornando-a mais confiante, de forma a que a mesma se sinta cada vez mais capaz e autónoma (Bento, Bilton & Dias, 2017). É através da experimentação e tomando alguns riscos que a criança aceita desafios e os ultrapassa: “os joelhos ou os cotovelos esfolados são sinais da infância, representando experiências importantes de aprendizagem por tentativa e erro” (traduzido de Bento, Bilton & Dias, 2017, p.62).

Cabe então ao/à educador/a realizar uma observação atenta, e um registo do observado das “interações das crianças com os espaços exteriores, . . . de modo a perceber a qualidade destas interações” (Ferreira, 2015, p.220).

3.1.1 Uma perspetiva – Abordagem *Reggio Emilia*

Nesta abordagem, os/as educadores/as ou professores/as “valorizam o que é especial sobre os espaços que cercam suas escolas, considerando-os como extensões do espaço da sala de aula” (Gandini, 1995, p. 148). Existe uma preocupação em estender as aprendizagens por espaços diversificados, por exemplo “o espaço exterior é cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p.105), ampliando as aprendizagens, através da exploração dos mesmos. Neste sentido, o mesmo autor refere que nesta abordagem é fundamental o envolvimento das mesmas com a comunidade, sendo que cabe ao/à educador/a “levar as crianças para que explorem as vizinhanças e os marcos da cidade” (1995, p.148). O modelo está muito sustentado na comunidade, sendo que o apoio dado pela comunidade local “ajuda a diminuir o isolamento dos pais e facilita o diálogo entre educadores e pais, os pais entre si, e entres estes e as crianças, estendendo-se, por vezes, ao diálogo com a comunidade” (Lino, 2013, p.98).

Outra vertente peculiar desta mesma abordagem é a relevância atribuída ao espaço físico do ambiente educativo, sendo considerado um espaço com características hospitaleiras e harmoniosas, com muitos materiais naturais. Com um espaço físico com muita iluminação natural, “busca-se um diálogo entre o ambiente interior e o exterior que permita a interconexão entre dentro e fora” (Sá, 2010, p.68).

3.1.2 Uma perspetiva – Movimento Escola Moderna (MEM)

No MEM, “o papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade” (Folque, 2006, p.6). De acordo com o mesmo autor, o MEM assenta na condição de que o/a educador/a deve “proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (2006, p.7) e, desta forma, “as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (2006, p.8).

A comunidade representa um papel importante neste modelo, pois é “através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade” que “as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos” (Niza, 2013, p.147).

3.2 Introdução à Investigação

O/A educador/a deve conhecer e refletir acerca dos espaços e recursos disponíveis, bem como gerir de forma equacionada o tempo pedagógico, permitindo que a criança possa brincar, explorar e aprender numa perspetiva holística:

O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.30).

Pude verificar que, no contexto onde realizei a PPS II, a educadora organiza algumas saídas das crianças da sala de JI ao exterior, tais como idas à biblioteca municipal do bairro (cf. Nota de Campo, 20 de outubro, 2016), ida ao mercado (cf. Nota de Campo, 14 de outubro, 2016), atividades no pátio exterior (cf. Nota de campo, 19 de outubro, 2016), etc.. Ainda assim, considero que as crianças passam pouco tempo no espaço exterior e que estas experiências são pouco exploradas de forma a promover aprendizagens mais significativas. Quando as crianças iam para o exterior observei momentos potenciadores de aprendizagens, através da utilização de diferentes recursos/espaços do ambiente educativo e do meio envolvente à instituição. Considero que estes espaços são privilegiados para a promoção de aprendizagens significativas em que se verifica um grande envolvimento das crianças, constatando-se que estes momentos lhes eram prazerosos. Aponto como fragilidade não ter sido dada a importância devida à potencialidade destes espaços, como prolongamento das

atividades/aprendizagens realizadas em sala de atividades e vice-versa, verificando-se a escassez de partilha, reflexão e potenciação destes momentos vivenciados nestes espaços. Daqui surgiu o tema da minha Investigação-Ação “Além das quatro paredes: aprender no meio natural e social com um grupo de jardim de infância”.

Através das observações e registos diários e reflexões realizadas, verificou-se a não existência de um prolongamento das aprendizagens realizadas para espaços diversificados, não ampliando as mesmas. Após a realização desta avaliação, surgiram algumas questões pois, de acordo com Máximo-Esteves (2008), o ponto de partida para avançar com a implementação da investigação é formular questões de investigação: *Como é possível potenciar aprendizagens destas crianças através da exploração do espaço exterior? Será que o ambiente educativo e o meio envolvente terão influência no que concerne à aquisição de novas aprendizagens significativas neste grupo de crianças?*

De forma a responder a estas questões, elaborei um plano de ação assente no modelo de Investigação-Ação de Kemmis, que desenrola em quatro momentos: 1) planificação flexível; 2) ação; 3) observação; 4) reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Para melhor compreender a planificação da ação, elaborei um fluxograma, representado na Figura 7, de acordo com a previsibilidade da ação ao longo das fases de implementação dos planos definidos para responder às questões acima colocadas.

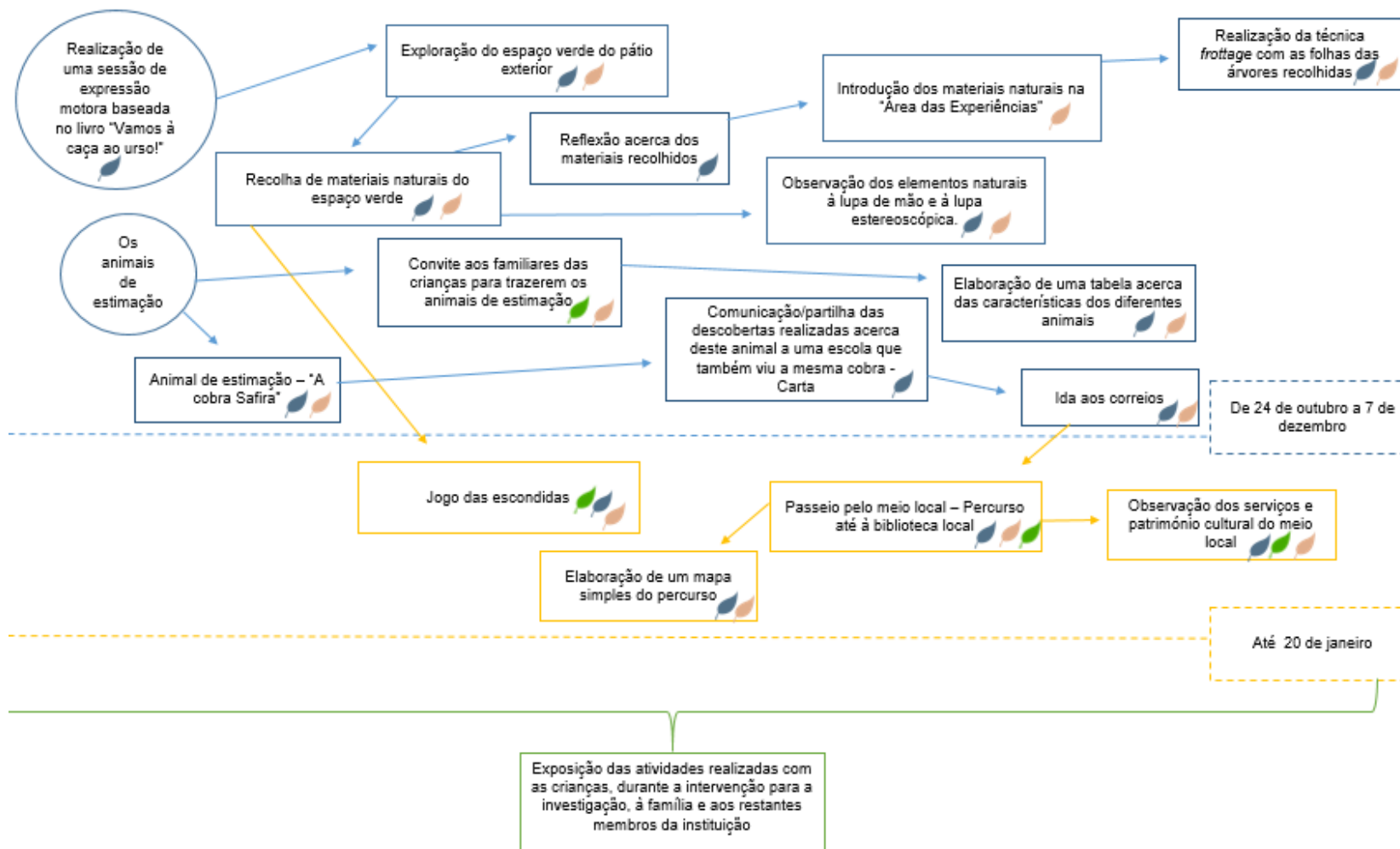


Figura 7. Fluxograma do plano de ação referente à investigação. Elaboração própria.

Importa referir que este fluxograma foi elaborado através da observação do grupo de crianças, dos interesses e experiências e aprendizagens prévias das crianças. A avaliação dos momentos interventivos despoletou a reformulação de alguns momentos planeados.

Tendo por base os Fundamentos e Princípios educativos definidos por Silva et al. (2016): i) “desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis”; ii) “criança como sujeito do processo educativo”; iii) “resposta a todas as crianças”; iv) “construção articulada do saber” (p.7) e face à caracterização do contexto e do grupo de crianças, importa definir um conjunto de objetivos subjacentes à realização deste projeto:

- Planear e pôr em ação um conjunto de ações pedagógicas no espaço exterior do contexto e no meio envolvente, de forma a:
 - Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva acerca das experiências realizadas;
 - Dar primazia aos interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas;
 - Potenciar aprendizagens no âmbito do conhecimento do mundo social;
 - Prolongar as atividades realizadas na sala de atividades para o exterior e vice-versa;
 - “Apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio . . . natural” (Silva et al., 2016, p.92);
 - Criar oportunidades de envolvimento com a comunidade.

Face a estes objetivos gerais e à avaliação inicial, defini um conjunto de objetivos que pretendo cumprir através da implementação de um conjunto de atividades (cf. Anexo E) que permitem verificar o cumprimento dos objetivos por mim definidos e responder às questões acima citadas. De forma a verificar a veracidade e o cumprimento destes mesmo objetivos, irei apresentar um conjunto de dados recolhidos através de fotografias, notas de campo e grelhas de observação e refletir acerca dos mesmos, comparando o cumprimento dos indicadores por mim definidos na investigação e o cumprimento dos indicadores definidos em cada uma das propostas educativas.

3.2 Roteiro metodológico e ético

Além da prática educativa que é realizada diariamente com as crianças no âmbito da UC de PPSII, foi igualmente levada a cabo uma intervenção com base numa problemática inspirada no método de investigação-ação, em que há um conjunto “de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) . . . que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Segundo os mesmos autores/as, a investigação-ação tem subjacente uma metodologia de pesquisa assente na prática, que visa realizar transformações de melhoria da realidade. A ação e a observação ocorrem de forma simultânea ao longo da implementação do plano de ação, ocorrendo, de igual forma, uma constante reflexão sobre o mesmo. Esta reflexão levará à avaliação, que será importante para a verificação de resultados sobre a implementação do plano de ação da investigação em causa. Esta deve ser realizada através da análise reflexiva dos resultados.

A natureza da investigação é qualitativa, porque, segundo Máximo Esteves (2008) esta caracteriza-se pela observação e registo da mesma, de forma a compreender “as pessoas, as suas ações, os valores que as orientavam e o significado que lhes atribuíam” (p. 109), valorizando-as. Assim sendo, a principal técnica de recolha de dados é baseada na observação estruturada (participante, que requer uma interação constante entre o observador e os/as participantes (Angrisino, citado por Azevedo & Betti, 2014), realizei ainda a técnica baseada na conversação e análise documental (Latorre, citado por Coutinho, et al., 2009). Para cada uma destas técnicas de recolha de dados foram utilizados instrumentos de recolha diversificados e adaptados de acordo com o grupo de crianças, fazendo com que estivesse em constante reflexão, no sentido de reajustar os métodos e técnicas a utilizar. Um dos instrumentos que utilizei foi a recolha de diversos tipos de registo através de notas de campo categorizadas, realizadas através de uma observação não estruturada e naturalista (Parente, 2002). Através da observação participante pude “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc” (Tomás, 2011, p. 149). Outro instrumento utilizado que me ajudou a refletir sobre o observado foram as conversas informais com a EI e com as AAE. As interações e diálogos com as crianças foram igualmente importantes para perceber se o meu plano de ação estava a funcionar ou se era necessário fazer alterações ao mesmo. O registo fotográfico permitiu-me recolher imagens de situações de aprendizagem e envolvimento das crianças e imagens

das produções das crianças. A observação e a análise de documentos como o PE foram muito importantes na medida em que fez equacionar os meus momentos de intervenção, através do registo de um dia tipo, representado na Tabela 4. Posteriormente, foram triangulados os dados recolhidos através dos instrumentos referentes a cada uma das técnicas de recolha de dados, de forma a não ocorrerem enviesamentos nas conclusões da investigação, tornando as conclusões do mesmo mais verossímeis (Maxwell, citado por Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013).

É importante referir as questões éticas referentes ao trabalho com as crianças e, nesse sentido, identifiquei alguns princípios que constituem o meu roteiro ético no trabalho com as crianças. O meu roteiro ético foi construído a partir dos 10 Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças presentes em Tomás (2011), tendo, também, como referência a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, realizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI): i) “Objetivos do trabalho” (Tomás, 2011, p. 160); ii) “Custos e benefícios” (Tomás, 2011, p. 160); iii) “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, s.d., p.2); iv) “Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (Tomás, 2011, p. 162); v) “Fundamentos” (Tomás, 2011, p. 163); vi) “Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação” (Tomás, 2011, p. 163); vii) “Consentimento informado” (Tomás, 2011, p. 164); viii) “Uso e relato das conclusões” (Tomás, 2011, p. 166); ix) “Possível impacto nas crianças” (Tomás, 2011, p. 166); x) “Garantir a troca de informações” (APEI, s.d., p. 2). Cada um dos princípios está explicitado na Tabela G, para se compreender de que forma é que os mesmos foram aplicados a este contexto educativo.

3.3 Apresentação e discussão dos dados

Face ao plano acima representado na Figura 7, importa apresentar os dados obtidos em cada uma das atividades planeadas, bem como em atividades/momentos que tenham partido das crianças após a implementação destas mesmas atividades.

Dei início às atividades da investigação com a atividade *Vamos à caça ao urso* (Semana 24 de outubro, 2016, Anexo D) com o intuito de levar as crianças a **explorar o espaço verde, os equipamentos, os materiais e de realizar atividades no exterior do edifício (recreio)**, que era algo pouco explorado por parte da educadora: “Não tenho hábito de fazer actividades no exterior e também como as crianças não costumam ir

para a zona das árvores e da relva [espaço verde do pátio exterior] mas no verão já brincamos mais lá fora” (Questionário realizado à educadora, p.2 – Anexo H).



Figura 8. As crianças observam os elementos presentes no espaço verde do pátio exterior. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho.

Através da utilização do espaço exterior, as crianças estavam muito envolvidas e deram vida à história que ouviram, criando um imaginário através da exploração do espaço e do corpo. Os resultados obtidos com esta exploração vêm confirmar o referido por Coelho et al. (2015), dizendo que “a exposição das crianças a ambientes naturais pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas” (p.111). Esta atividade foi o mote para a realização de muitos momentos de exploração do espaço verde e de prolongar as aprendizagens realizadas em espaços diversificados (e.g. comunidade, sala polivalente, sala de atividades). Uma dessas atividades foi a recolha de materiais naturais no pátio exterior (Semana 7 de novembro, 2016, Anexo D):

“A LR. pergunta-me se a folha fininha é daquela árvore (aponta para o eucalipto) e eu digo-lhe para ela ver a folha que apanhou e comparar com as que estão na árvore. Depois de recolhermos muitos elementos naturais diversificados, as crianças pedem para voltarmos a ir brincar para a «floresta»”. (Nota de Campo, 7 de novembro, 2016, Pátio exterior - Exploração do espaço verde)



Figura 9. Exploração do espaço verde. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho



Figura 10. Recolha de elementos naturais. Fotografia retirada pela educadora cooperante com os direitos cedidos à autora do trabalho

Esta atividade foi realizada com o intuito de explorar o espaço verde do espaço exterior e retirar daí o máximo de proveito para a promoção de aprendizagens. Desta forma, fui ao encontro daquilo que Bilton (citado por Antunes, 2015) refere, valorizando o espaço exterior como sendo

um ambiente rico em aprendizagem que tem em conta diversas necessidades das crianças, desta forma deve ser um contexto valorizado como tal, ou seja, este espaço deve estar disponível, para as crianças, todos os dias, bem como o espaço interior (p.111).

As crianças puderam observar os elementos naturais presentes no local, recolher exemplares diferenciados de materiais naturais que foram encontrando e partilhar oralmente as descobertas que iam fazendo através da observação e exploração. Além das aprendizagens adquiridas através da exploração dos mesmos, partilharam socialmente as descobertas. Estes tipos de materiais foram utilizados tanto para a observação como para trabalhos manuais, verificando-se a versatilidade dos mesmos e a importância da sua utilização para o desenvolvimento das crianças em várias áreas. Indo ao encontro de White, citado por Duarte (2015) que defende que “os materiais naturais têm um potencial lúdico enorme e contribuem para as principais áreas de desenvolvimento, são materiais abertos e que por isso podem ser usados de muitas formas diferente” (p.24). Elas demonstraram entusiasmo no contacto com a natureza e respeito pela conservação deste espaço, tal como Bento (2015) refere como sendo consequente das oportunidades de exploração de espaços verdes. Além disso, constatei que as crianças identificaram características inerentes aos materiais que iam encontrando, procurando explicar fenómenos naturais: “O P. apanha uma pinha e

mostra-me: *Olha F. uma, uma, uma coisinha! (P.). Que coisinha é essa, sabes? (estagiária). Uma coisinha da árvore. (P.) É da árvore! E como veio cá parar ao chão? (estagiária) Não sei...(P.)* (Nota de Campo, 7 de novembro, 2017, Pátio Exterior - Exploração do espaço verde). Verifica-se que a exploração promove situações de aprendizagem e “o desenvolvimento da curiosidade das crianças e do ímpeto exploratório” (traduzido de Bento, Bilton & Dias, 2017, p.19).

Estes momentos de exploração e aprendizagem foram prolongados para dentro da sala, fazendo-se a descoberta dos elementos naturais que as crianças apanharam neste espaço (Semana 14 de novembro, 2016, Anexo D), através de uma exploração profunda dos mesmos: A CT. comenta o observado sem lupa, com lupa de mão e com lupa estereoscópica (Figura 11, 12 e 13) – “Aqui é pequena, aqui é grande e aqui é mais grande” (Registo retirado da grelha de observação da atividade observação de elementos naturais, Anexo D). As crianças foram encorajadas “a fazer observações de forma científica, a observar e a classificar objetos . . . de diferentes maneiras” (Glauert, 2004, p.76). Estão a desenvolver competências ao nível das ciências, da matemática e da linguagem, descrevendo o que observam.



Figura 111. Produção da criança B. – Técnica *Frottage* e observação das características das folhas recolhidas. Fotografia de autoria própria



Figura 10. Observação dos elementos naturais à lupa de mão – B... Fotografia de autoria própria.



Figura 93. Visualização dos elementos naturais à lupa estereoscópica – RV.. Fotografia de autoria própria

Sendo que as crianças não tinham o hábito de questionar, realizei estes momentos exploratórios no sentido de as encorajar a descrever características e a comparar, através do questionamento, pois “as perguntas têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da actividade” (Glauert, 2004, p. 81).

Também pretendi colmatar algumas fragilidades em termos de aproveitamento das **saídas ao exterior**. Sendo que já estava estabelecido um protocolo e datas de visita com a **biblioteca local**, um dos meus grandes objetivos foi retirar o máximo de aproveitamento do espaço e do percurso realizado até lá, despertando as crianças para o património cultural e serviços da sua localidade: “*Ali à frente é a igreja. A minha avó vai lá. (TO.) O mercado está ali. (LR.) A biblioteca é atrás disto. (P.) Os correios da carta dos amigos! (MC.)*” (Nota de Campo, 13 de janeiro, 2017, Meio local – Percurso até à biblioteca). As saídas ao exterior permitiram refletir e consciencializar as crianças acerca das regras de segurança imprescindíveis à realização dos percursos pelo meio envolvente. Ao consciencializar as crianças para os perigos, não as impedindo de explorar o meio, dá-lhes mais autonomia e responsabilidade (Bento, 2015).

Procurei articular o trabalho desenvolvido na biblioteca com o trabalho desenvolvido no JI com as crianças (e.g. Projeto Sombras, Exploração do *fantocheiro* na biblioteca, Anexo D). Levei as crianças a usufruir de outros serviços que tinham no meio envolvente e que nunca tinham usufruído dos mesmos¹², como é o exemplo da ida aos correios, que surgiu da troca de correspondência iniciada através da atividade dos animais de estimação. A atividade dos animais de estimação iniciou-se com a vinda da cobra safira à sala, que também foi à escola de um grupo de crianças de JI com as quais quisemos trocar impressões sobre as características da mesma (Figura 13). Após a vinda da cobra à sala, procurei convidar as famílias a trazer os animais de estimação à sala, mostrando-os e descrevendo algumas características dos mesmos. Através desta atividade, pude trazer os familiares das crianças à sala e envolvê-los nestas explorações. Uma das melhores formas que o/a educador/a tem de promover aprendizagens científicas, de acordo com Glauert (2004) é “possibilitando que os pais e outras pessoas ligadas à educação das crianças venham à escola em determinados dias e se envolvam no mesmo tipo de actividades científicas que os alunos” (p.83).

Além do envolvimento das famílias, esta atividade promoveu o contacto das crianças com os animais, fazendo-as consciencializar-se das características dos mesmos, pois, de acordo com Bento, Bilton e Dias (2017) as aprendizagens nestas idades dão-se maioritariamente através dos sentidos e “o contacto com diferentes formas de vida promove entusiasmo, curiosidade e mede, permitindo à criança aprender

¹² e.g. Semana de 7 de novembro, 2016, Proposta educativa: *Vamos aos correios!*, Anexo D

em primeira mão pela experiência como funciona o mundo” (traduzido, p.21). Puderam ainda organizar essa informação através da realização de uma tabela (Figura 14), fazendo comparações entre os tipos de deslocação, revestimentos, idades etc.. Utilizou-se novo vocabulário, linguagem científica e números representados através dos numerais, sendo que as crianças estavam habituadas a ver os números representados através dos dedos da mão e por pintas. Nestas situações de exploração e aprendizagem a linguagem assume um papel fulcral, atribuindo significado ao que a criança observa (Bento, Bilton, & Dias, 2017). Esta atividade foi o mote para a realização de um momento de brincadeira exterior não planeada:

Olha a cobra anda assim? (CT.) Ela desloca-se a rastejar, sim. E como se deslocava o cão? (estagiária) Eu sei! Assim, olha! (TI.) [as restantes crianças juntam-se a nós e começam a imitar os movimentos realizados por mim, TI. e CT.] Olha eu! Sou um sapo! (LR.) (Nota de Campo, 23 de novembro, 2016, Pátio exterior – *Como se deslocam os animais?*)

A troca de correspondência despoletou a partilha de informações acerca dos projetos desenvolvidos em cada uma das salas de JI nos diferentes contextos (Figura 15) e culminou numa correspondência em videochamada para a divulgação dos projetos e para as crianças se conhecerem (Figura 16). Foi através do envolvimento das crianças com a comunidade mais distante que as crianças puderam divulgar o projeto e realizar novas aprendizagens através da troca de saberes, tal como refere Folque (2006) afirmando que a aprendizagem também se desenvolve “através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade” (Folque, 2006, p.6).

Fotografia	Animal Nome	Cor	Idade	Tipo de revestimento	Tipo de deslocação	Outras características
	Cobra	Verde	3 anos	Escamosas	Desloca-se a rastejar	Como uma cobra
	Cão	Preto	2 anos	Pêlo	Anda com os 4 patas	Como um cão
	Gato	Amarelo	2 anos	Escamosas	Anda com os 4 patas	Como um gato
	Sapo	Verde	6 meses	Pele	Anda com os 4 patas	Como um sapo
	Cobra	Verde	2 meses	Pele	Anda com os 4 patas	Como uma cobra

Figura 134. Cartaz realizado com as crianças, das características dos animais de estimação que foram levados pelos familiares à sala de atividades. Fotografia de autoria própria.



Figura 145. Carta enviada às crianças de outro contexto educativo, de um meio mais distante. Fotografia de autoria própria.



Figura 126. Videochamada com as crianças do outro contexto educativo. Fotografia de autoria própria.

Todas estas propostas educativas, e outras que foram realizadas, além de promoverem aprendizagens que mencionei na Tabela 6 do ponto anterior, 3.2, fez com que as crianças passassem a transpor as suas aprendizagens para os diferentes espaços (e.g. contei a história dos três porquinhos e as crianças quando foram para a rua organizaram-se e formaram autonomamente um jogo baseado na história - A LR., a LO. e o P. pediram-me para ser o lobo mau. *Não apanhas os porquinhos!* – LR.¹³). O mesmo é referido por Vale (2013) quando afirma que estes espaços e materiais pouco estruturados, reinventados, abriram novas possibilidades, potenciaram a construção e reconstrução de cenários, permitiram o jogo simbólico e facultaram a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a sua perspetiva e regras do jogo.” (p.12). A atenção para os fenómenos naturais foi outra das aprendizagens que mais se destacou. Foi de um fenómeno natural que se desencadeou o projeto sombra¹⁴ e verificou-se que as crianças passaram a realizar mais brincadeiras que envolvessem o espaço verde e a questionarem mais a ocorrência de determinados fenómenos naturais:

Quem levou as folhas todas da árvore? (LR.) [olha para mim com um ar preocupado] Foi o lobo mau! Ruuuuuu (MC) Hum...o lobo parece-me muito pequeno. Eu acho que ele não chega lá acima...(estagiária) Já sei! Uma girafa! (LR.) Será? Acho que devíamos investigar melhor...(estagiária) Vamos fazer um projeto? (LR.) Acho que era uma boa ideia! Vamos falar com o resto dos amigos para ver se eles também querem descobrir quem levou as folhas da árvore. (estagiária). (Nota de Campo, 10 de janeiro, 2017, Exploração do espaço verde do pátio exterior – Olha a árvore!)

Este relato comprova que se pode tirar partido das diferentes características referentes a cada estação do ano (Tovey, 2007) e desenvolver daí um projeto que articule as diferentes áreas do saber, promovendo aprendizagens a partir dos interesses das crianças. São estas oportunidades que o/a educador/a deve dar à criança, de

¹³ Nota de Campo, 24 de outubro de 2016, Pátio exterior – Jogo dos três porquinhos

¹⁴ “A N. andava à procura da sua sombra atrás de si, no entanto não estava lá (o sol estava a incidir nas suas costas, logo a sua sombra estava à sua frente e não atrás de si – local onde estava a procurá-la)” (24 de outubro, 2016, Pátio Exterior – *Onde está a minha sombra?*).

explorar, descobrir, partilhar as descobertas, que vão fazer com que a criança queira saber mais, questione e procure descobrir (Silva, et al., 2016).

Notou-se que houve uma evolução em termos de desenvolvimento da linguagem e que as crianças passaram a contribuir com a sua opinião e a questionar mais, tal como referido por Glauert (2004), as questões desenvolvem o raciocínio e o pensamento da criança. Considero que a partilha em grande grupo das descobertas realizadas foi uma das estratégias mais relevantes para a evolução em termos de linguagem e participação das crianças. O mesmo é referido por Bento (2015) que descreve que este tipo de “atividade adquire uma importante dimensão social, tornando-se numa oportunidade para partilhar ideias, aventuras e histórias com os pares.” (p.129).

As experiências e explorações vividas no exterior tiveram impacto nos materiais, atividades desenvolvidas e conversas realizadas na Sala de Atividades.

As crianças, ao utilizarem o espaço verde do pátio exterior demonstraram curiosidade e envolvimento, questionando fenómenos naturais e desejo de saber mais (Bento, Bilton & Dias, 2017). Possibilitou ainda a introdução de novos materiais naturais e da sua exploração na sala, ampliando as aprendizagens pelos diferentes espaços (Lino, 2013).

Foi igualmente importante ter o envolvimento das famílias, que puderam contribuir com os “seus saberes . . . e enriquecer as situações de aprendizagem” (silva, et al., 2016, p.30). O envolvimento da comunidade foi significativo na medida em que permitiu que as crianças pudessem contactar com os serviços do meio próximo e contactar com as pessoas da comunidade (Niza, 2013).

As aprendizagens realizadas foram transversais às diferentes áreas de conteúdo, pois tal como foi referido por Antunes (2015) que defende que a exploração do espaço exterior traz benefícios para as crianças ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e social. Estes resultados demonstram que é “reconhecida a importância fulcral do movimento/exploração de diferentes espaços não só na aprendizagem e desenvolvimento motor das crianças, mas também noutros domínios, nomeadamente no desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais” (Fjørtoft & Gundersen, citados por Ferreira, 2015, p.14).

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

Neste capítulo reflito acerca da minha formação enquanto futura educadora de infância, do percurso vivenciado na PPS I e II, nas valências de creche e JI e sobre a sua influência na construção da minha identidade profissional.

4.1 Uma construção contínua da identidade profissional

A formação foi para mim um dos fatores determinantes no que concerne à construção evolutiva da minha identidade profissional, “num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais.” (Sarmiento, 2009, p.48). O curso de formação para habilitação à docência foi o “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (Canário, citado por Nascimento, 2007, p.215). Através da formação profissionalizante e do envolvimento e participação académica pude adquirir conhecimentos e desenvolver competências que me permitem desempenhar funções em diversos contextos socioeducativos de infância, “mas também a integração das dinâmicas . . . patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais.” (Nascimento, 2007, p.208). É, portanto, um “processo nunca acabado” (Nascimento, 2007, p. 208) de construção individual e que se vai alterando com as vivências específicas de cada um/a.

De acordo com Nascimento (2007), existem três dimensões intrinsecamente ligadas e presentes na construção identitária docente na formação inicial: i) motivacional, que é “relativa ao projecto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma” (p. 208); ii) representacional, que está “relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor” (p.208); iii) socioprofissional, que está relacionada com os “níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional” (p.208).

Relativamente à dimensão motivacional, ser educadora de infância foi algo que surgiu na sequência de uma experiência de trabalho com crianças. Desde essa experiência senti-me decidida e motivada a ingressar no curso profissionalizante que

me habilitasse a ser educadora de infância. Foi, portanto, uma escolha intencional e voluntária.

A minha formação ao longo desde quatro anos e meio permitiu-me ter uma opinião mais crítica e reflexiva, fundamentada nas aprendizagens adquiridas no curso e nas conferências e workshops preconizados pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). A prática profissional supervisionada, realizada em creche e JI permitiu-me desconstruir algumas representações que tinha acerca da prática profissional e a dar forma e sentido às aprendizagens realizadas ao longo da formação académica.

Os estágios académicos vieram reforçar a vontade que já tinha de ser educadora e de querer aplicar os saberes adquiridos durante a formação, para justificar a minha intervenção pedagógica. Foi também imprescindível a reflexão sistemática acerca da minha ação pedagógica, para a (re)construção da minha identidade profissional, permitindo responder de forma adequada a cada criança e ao grupo com o qual estou a desenvolver a minha ação. Através das reflexões diárias e semanais pude desenvolver estratégias e atuar de forma a responder às necessidades e interesses do grupo. Tanto na valência de creche como na valência de JI, procurei realizar uma observação atenta às crianças de forma a avaliar não só o produto final, como todo o processo e otimizar a intervenção educativa, de forma a responder de forma adequada e significativa a cada criança (Parente, 2002). Sendo que o tipo de registos efetuados tem muito a ver com o tipo de observação realizado, importa refletir sobre os mesmos. O tipo de observação realizado pode ser variado, sendo que o tipo de observação que pretendi realizar foi enquanto observadora participante. Segundo Postic e De Ketele (2000), o observador participante “integra-se no grupo que observa e na vida deste” (p.45). Existem ainda várias formas de ser observador participante, segundo Green (citado por Postic e De Ketele, 2000), tais como:

- i) “Observador – Participante” (p.46), em que o registo do observado se realiza simultaneamente à participação do observador;
- ii) “Participante – Observador” (p.46), em que observa o observador observa sem intervir. Realiza apenas a intervenção quando as crianças recorrem ao mesmo;
- iii) “Ajudante” (p.46), em que o observador está disposto a intervir para ajudar as crianças e restante equipa de sala.

Adotei simultaneamente o papel de “Participante – Observador” e de “Ajudante” (p.46), dependendo com as necessidades momentâneas do grupo de crianças e da equipa educativa.

O meu tipo de registo foi sempre realizado fora das horas letivas, tanto no contexto de creche como de JI, para não se tornar um fator constrangedor tanto para o grupo de crianças como para a equipa de sala.

4.1.1 Percurso vivenciado na valência de creche e de JI

O percurso que realizei em creche foi a primeira experiência profissional que tive com crianças dos 0 aos 3 anos. Apesar de ter trocado de local de estágio durante o período de PPS I, por uma experiência menos positiva, acabou por ser importante para refletir acerca do tipo de modelo de liderança desempenhada pelos órgãos diretivos dos diferentes contextos e a sua influência na dinâmica de organização da equipa educativa.

Na creche CV. A diretora técnica assumia uma posição de liderança autoritária benevolente, que se caracteriza pelo afastamento do/a líder com o grupo, “havendo apenas uma comunicação de cima para baixo” (Likert citado por Roque, 2012, p. 16). Pude desmistificar muitas das conceções que tinha acerca do berçário e aplicar de forma intencional e contextualizada a teoria apreendida através da formação. Ainda assim, foi nesta aliança entre a teoria e prática que senti mais dificuldades, algo que considero ter sido melhorado na intervenção em contexto de JI. Este tipo de liderança pareceu-me causar alguma insegurança na equipa educativa na tomada de decisões, debates acerca de determinado assunto e na apresentação de novas propostas educativas, havendo um clima de desconfiança entre alguns elementos da equipa.

Na creche SC. a coordenadora pedagógica tinha um tipo de liderança participativa, que “pressupõe uma comunicação de grupo, em que todos participam e expõem determinada situação interligando as diversas áreas.” (Likert citado por Roque, 2012, p. 16). Segundo a coordenadora dessa instituição, o papel de líder passa por um trabalho cooperativo, pois “se nós não tivermos um bom trabalho de equipa, nós não fazemos nada. Nenhum de nós funciona sozinho sem o apoio de outra pessoa” (Entrevista à coordenadora pedagógica, Anexo H). Neste contexto educativo a equipa educativa trabalhava de forma fluida e cooperada. Os diferentes elementos da equipa educativa pareciam confiantes e realizavam novas propostas educativas e/ou outras sugestões sobre o modo de funcionamento.

Uma das dificuldades que tive durante o percurso de intervenção em creche, que penso ter sido colmatada no estágio académico de JI, foi não proporcionar o devido espaço e tempo para que a criança se pudesse autorregular. A autorregulação, segundo Jeber (2006), “é a capacidade biológica e natural que revela nosso potencial para o desenvolvimento da autonomia” (p.27). A criança deve tentar encontrar formas de se autorregular e o meu papel deve ser de observadora. Devo inclusive questionar a criança sobre o que sente e incentivá-la a expressar o que sente por palavras, promovendo a autorregulação (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Em JI, houve um momento em que senti um certo receio de não ter um pilar, na ausência da educadora de infância durante cerca de dois meses¹⁵. Ainda assim, considero que consegui ultrapassar essa insegurança e foi imprescindível trabalhar cooperativamente com a equipa de sala e com a restante equipa educativa.

O trabalho desenvolvido por mim na creche CS. e no JI foi de cooperação entre equipa educativa. Procurei realizar conversas informais e integrar-me nas reuniões de equipa educativa e famílias, de forma a desenvolvermos um trabalho articulado, não só com as crianças de todo o estabelecimento como com as famílias:

As crianças da sala de 1-2 anos foram à sala de JI cantar a canção deles do outono, sendo que as crianças de JI demonstraram interesse pela canção. A educadora e as auxiliares cantaram a canção para as crianças de JI e . . . [as] crianças imitaram os gestos realizados pelas adultas da sala. (Nota de Campo, 13 de outubro, 2016, Sala de Atividades – *A sala de 1-2 anos trouxe o outono*)

Senti que por vezes o meu papel de estagiária era algo impeditivo em termos de relacionamento com os/as familiares das crianças. Além da insegurança sentida por mim na ausência da EI na sala, as AAE também me transmitiram algum receio, inicialmente, quando assumi mais responsabilidades em termos de gestão da rotina, do grupo, dos tempos, transições, etc.. O facto de dialogar com as famílias causou alguma estranheza, mas que ao longo do período de estágio foi sendo diluída. Foi uma experiência enriquecedora e que me tornou mais convicta e segura.

Durante a minha intervenção, tanto em creche como em JI, realizei um processo sistemático de observação, registo, planificação, avaliação e reflexão. Em todo este

¹⁵ Baixa médica.

processo, o/a educador/a deve ter em consideração estes dois processos, a observação e a escuta. Segundo Parente (2002), a observação regular e atenta é fulcral para “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças” constituindo-se assim “um elemento fundamental da avaliação educacional” (p.168). Escutar a criança é “ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento. . .[e] o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, pp. 32-33). De acordo com o/a mesmo/a autora e autor, o/a educador/a exerce o papel de mediador/a neste processo, exigindo que este/a reconheça a criança com um agente ativo e participativo, com direitos e que deve ser respeitada. Acresce ainda a importância de uma reflexão sistemática da sua ação pedagógica e readequação do processo, potenciando as aprendizagens das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório reflete a análise reflexiva do observado e da minha intervenção na PPS I e II. O facto de ter realizado a investigação, permitiu-me refletir acerca da minha identidade profissional docente como educadora de infância, da importância de escutar as crianças e (re)adequar a ação aos seus interesses e necessidades. Os resultados obtidos através da investigação deram-me fôlego para continuar a investir na minha autorreflexão e a lutar por realizar os meus ideais sustentados em referencial teórico. Considero importante continuar a desenvolver sempre uma atitude reflexiva relativamente à minha ação e à forma como promovo momentos de aprendizagem e brincadeira, envolvendo espaços diversificados e ampliando as aprendizagens das crianças. Para poder ter esta postura enquanto futura profissional de educação, foi fundamental ter em consideração todas as aprendizagens realizadas ao longo do da Licenciatura e Mestrado, para poder colocá-las em prática. Dou enfoque também a uma formação contínua de constante reflexão para ação:

A formação inicial e continuada dos profissionais assume uma grande importância neste âmbito, sendo pertinente encontrar momentos para que os profissionais possam questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica. (Bento, 2015, p.132)

O trabalho em equipa foi algo a que atribuí especial importância na minha intervenção pedagógica.

Foi importante realizar a prática profissional supervisionada tanto em creche como em JI para poder aplicar e refletir acerca da teoria recolhida ao longo da formação académica. A realização da investigação tanto de creche como de JI foram importantes para repensar os espaços e materiais disponibilizados, retirando destes a máxima rentabilidade, promovendo oportunidades exploratórias e de aprendizagem. Considero que estou mais desperta para o que me rodeia e para apontar as potencialidades que o meio e contexto educativo podem oferecer em termos de recursos e aprendizagens.

Considero que a constante reflexão e formação são fundamentais para o continuo processo de construção da minha identidade profissional, sendo que não se encerra por aqui um capítulo, mas inicia-se assim um novo.

REFERÊNCIAS

- Amaral, A. (2012). *A importância de expor o trabalho dos alunos*. *Gestão Escolar*, 19, pp. 1-2, Consultado a 14 de outubro, 2016, em <http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/importancia-expor-trabalho-alunos-689791.shtml>.
- Azevedo, F., Oliveira, L., Gonzalez, K. & Abdalla, M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 1–16.
- Azevedo, N. & Betti, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças: Caminhos teórico-metodológicos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(2), 291-310.
- Antunes, C. (2015). Exterior(izando) aprendizagens: relatório final (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/11388>.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 11(4), 127-140.
- Bento, G., Bilton, H. & Dias, G. (2017). *Taking the first steps outside: Under threes learning and developing in the natural environment*. New York: Routledge.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de estudios e investigación En psicología y educación, Extr.*(10), 111-117.
- Coutinho, A., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2), 355-380.

- Duarte, S. (2015). A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5240>.
- Ferreira, A. (2015). Interação criança-espaço exterior em Jardim de infância (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/14081>.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia de infância ao serviço da equidade: O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Gedei)*, pp.22-46.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.) *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp.145-159). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Glauert, E. A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons, Inc. Cryer, D. & Clifford, M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Heal, C. & Cook, J. (2004). *Humanidades: Desenvolvendo uma noção de lugar e de*

tempo nas crianças mais pequenas. In. I. Siraj-Blatchford (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 114-128). Lisboa: Texto Editora.

Jeber, L. J. (2006). Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. *Escritos sobre Educação*, 5(1), 26-32.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliverira-Formosinho, S. Niza & Lino, D. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 93-142). Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.

Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, (41-2), 207-218.

Neto, C. & Malho, M. (2004), Espaço Urbano e Independência de Mobilidade na Infância, *Boletim do IAC*, (73), 1-4.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho S. Niza & Lino, D. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (s.d.). A avaliação Leitmóvit da interação e colaboração entre a escola e a família. In B. Silva & L. Almeida (Org.). Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2, 791-797).

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6133/1/Ana%20Margarida%20Pereira.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. & De Ketele, J. (2000). *Observer les situations éducatives*. Madrid: Narcea, S.A. DE EDITION
- Roque, J. O. C. (2012). O papel do diretor técnico na gestão da sua equipa: a liderança em contexto de creche (Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10316/21435>.
- Sá, A. (2011). Um olhar sobre a abordagem educacional Reggio Emilia. *Revista Pandéia*, 7(08), 55-80.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Tavares, A. (2015). *Lá fora também se aprende: A Articulação com a Comunidade em Jardim de Infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5194>.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors- Spaces and Places, Risk and Challenge*. Poland: McGraw-Hill.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*. (98), 11-13.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In. Conselho Nacional de Educação (Org.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Wittmer, D. & Petersen, S. (2010). Routines, Environments, and Opportunities Day to Day the Relationship Way. In D. Wittmer & S. Petersen, *Infant and toddler development and responsive program planning – A relationship-Based Approach* – (pp. 296-327). New Jersey: Peason.

Documentos Oficiais da Instituição:

Projeto Curricular de sala. 2015/2016

ANEXOS