

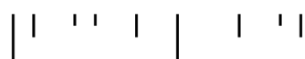


AUTONOMIA DAS CRIANÇAS:  
CONTRIBUTO DA ORGANIZAÇÃO DO  
ESPAÇO E DOS MATERIAIS NO  
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Sabrina Mendonça Gama

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

2024-2025



AUTONOMIA DAS CRIANÇAS:  
CONTRIBUTO DA ORGANIZAÇÃO DO  
ESPAÇO E DOS MATERIAIS NO  
MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Sabrina Mendonça Gama

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

Orientadora: Clárisse Nunes

Presidente: Rita Friães

Arguente: Ana Simões

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Para a elaboração deste relatório, contei com o apoio e a colaboração de várias pessoas e, por isso, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha professora orientadora Clarisse Nunes, pela presença constante, pela disponibilidade para esclarecer dúvidas e pelo apoio fundamental na concretização deste relatório.

Agradeço também à organização socioeducativa que me acolheu durante a PPS II, em especial à educadora cooperante, pelo apoio, disponibilidade e colaboração prestada na investigação, como também à auxiliar de ação educativa. Ambas me acolheram com grande simpatia e de braços abertos, fazendo com que eu me sentisse parte da equipe e proporcionaram aprendizagens e experiências que considero essenciais para o meu futuro profissional.

Um agradecimento especial às crianças da sala onde decorreu a PPS II, pois, sem a sua participação não teria sido possível desenvolver esta investigação. As crianças acolheram-me com muito carinho, o que tornou esta experiência mais significativa. Agradeço igualmente às famílias das crianças, pelo consentimento dado para a participação dos/as seus/suas educandos/as, permitindo assim a recolha de dados relevantes sobre os momentos de rotina, brincadeiras e explorações feitas pelas crianças.

Por fim, agradeço aos meus pais, à minha família e amigos pelo constante apoio e encorajamento ao longo deste percurso.

## RESUMO

O relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu numa sala de jardim de infância, com 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido na PPS II, incluindo a caracterização do contexto educativo, as intencionalidades educativas, a investigação de uma problemática surgida na PPS II e uma reflexão sobre a construção da profissionalidade.

Durante a PPS II, evidenciou-se a importância da organização do espaço e dos materiais na promoção da autonomia das crianças, surgindo a investigação em torno desta relação no contexto do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). O estudo procurou: (i) identificar as estratégias utilizadas pela educadora para promover a autonomia das crianças através da organização do ambiente educativo num jardim de infância com o modelo pedagógico MEM; (ii) mapear a participação das crianças na organização do espaço da sala; (iii) analisar a influência da participação das crianças na organização do espaço da sala de atividades no desenvolvimento da sua autonomia; e (iv) analisar de que maneira a organização e a disposição dos materiais na sala de atividades de um jardim de infância com o modelo pedagógico MEM, influenciam a capacidade das crianças de tomarem decisões de forma autónoma.

Realizou-se uma investigação de natureza qualitativa e segue o método do estudo de caso. Os dados recolhidos foram registados em notas de campo, num questionário aberto realizado à educadora cooperante e através de algumas narrativas visuais. A análise dos resultados mostra que, quando o espaço está bem organizado e os materiais são acessíveis, as crianças sentem-se mais seguras e confiantes para tomar decisões. Assim, verificou-se que as estratégias da educadora cooperante e o envolvimento das crianças na organização do espaço e dos materiais contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia.

**Palavras-chave:** jardim de infância, organização do espaço e dos materiais, autonomia das crianças, Movimento da Escola Moderna (MEM)

## **ABSTRACT**

The report was prepared within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a kindergarten room, with 20 children aged between 2 and 6 years. This report presents the work developed in PPS II, including the characterization of the educational context, the educational intentions, the investigation of a problem that arose in PPS II and a reflection on the construction of professionalism.

During PPS II, the importance of the organization of space and materials in promoting children's autonomy was highlighted, and research around this relationship emerged in the context of the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM). The study sought: (i) to identify the strategies used by the kindergarten teacher to promote children's autonomy through the organization of the educational environment in a kindergarten with the MEM pedagogical model; (ii) map the children's participation in the organization of the classroom space; (iii) to analyze the influence of children's participation in the organization of the activity room space on the development of their autonomy; and (iv) to analyze how the organization and arrangement of materials in the activity room of a kindergarten with the MEM pedagogical model influence the children's ability to make decisions autonomously.

A qualitative research was carried out and follows the case study method. The data collected were recorded in field notes, in an open questionnaire carried out to the cooperating educator and through some visual narratives. The analysis of the results shows that, when the space is well organized and the materials are accessible, children feel safer and more confident to make decisions. Thus, it was found that the strategies of the kindergarten teacher and the involvement of the children in the organization of the space and materials contributed to the development of their autonomy.

**Keywords:** kindergarten, organization of space and materials, children's autonomy, Modern School Movement (MEM)

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ...	3
2.1. Meio envolvente .....	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo .....	8
2.4.1. Organização do espaço .....	9
2.4.2. Organização do tempo.....	12
2.5. Famílias das crianças .....	14
2.6. Grupo de crianças .....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	19
3.1. Intenções para a ação .....	20
3.1.1. Intenções para com as crianças .....	20
3.1.2. Intenções para com as famílias.....	23
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa da sala .....	25
3.2. Análise da ação .....	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	30
4.1. Identificação da problemática e dos objetivos do estudo .....	31
4.2. Revisão da literatura .....	32
4.2.1. Autonomia das crianças em idade de jardim de infância .....	33
4.2.2. Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças .....	35

4.2.3. Papel do/a educador/a na organização do espaço e dos materiais no modelo pedagógico do MEM – estratégias .....	38
4.2.5. Investigação face à organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças .....	41
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	44
4.3.1. Natureza e desenho do estudo .....	44
4.3.2. Participantes do estudo .....	45
4.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados .....	45
4.3.4. Princípios éticos .....	48
4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	48
4.4.1. Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades segundo os princípios do MEM .....	48
4.4.2. Estratégias utilizadas pelo adulto na organização do espaço e dos materiais	53
4.4.3. Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais .....	59
4.4.4. Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças na exploração dos mesmos .....	65
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75
ANEXOS.....	85
ANEXO A. Planta da sala.....	86
ANEXO B. Agenda semanal da sala .....	89
ANEXO C. Caracterização sociodemográfica das crianças .....	91
ANEXO D. Participantes do estudo .....	93
ANEXO E. Técnicas de recolha de dados .....	95
ANEXO F. Notas de campo referentes à investigação .....	97

ANEXO G. Questionário aberto realizada à educadora cooperante.....	128
ANEXO H. Análise categorial do questionário aberto realizado à educadora cooperante .....	135
ANEXO H. Guião da entrevista semiestruturada realizada às auxiliares de ação educativa.....	152
ANEXO I. Análise categorial das notas de campo referentes à investigação.....	153
ANEXO J. Sínteses das notas de campo.....	166
ANEXO K. Roteiro ético.....	171
ANEXO L. Consentimento informado .....	185
ANEXO M. Carta de apresentação às famílias.....	188
ANEXO N. Portfólio individual da PPS II.....	190

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Preparação do espaço para a atividade a realizar – Montagem de um presépio e acessibilidade dos materiais ..... 57
- Figura 2. Introdução dos suportes de canetas – antes (esquerda) e o depois (direita).... 61

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões e objetivos da investigação.....	32
Tabela 2. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades.....	49
Tabela 3. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Princípios pedagógicos considerados na organização do espaço e dos materiais na sala de atividade.....	51
Tabela 4. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Estratégias utilizadas na organização do espaço e dos materiais .....	53
Tabela 5. Excerto da análise categorial das notas de campo – Tema: Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças .....	56
Tabela 6. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades.....	59
Tabela 7. Excerto da análise categorial das notas de campo – Tema: Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais.....	60
Tabela 8. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento das crianças.....	65
Tabela 9. Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Influência da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades .....	66

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e orientado pela docente Clarisse Nunes, foi desenvolvido numa sala de jardim de infância composta por 20 crianças, com idades entre os 2 e os 6 anos, caracterizando-se como um grupo heterogéneo em termos de idade e desenvolvimento. A prática profissional supervisionada decorreu entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, com a duração aproximada de quatro meses. Durante este período, foi realizada uma investigação centrada na organização do espaço e dos materiais como fator promotor da autonomia das crianças, destacando o papel do/a educador/a enquanto guia e mediador/a no processo de construção da autonomia.

Este relatório está estruturado por capítulos, que contém todo o processo da PPS II, como também da investigação realizada. Deste modo, o primeiro capítulo deste relatório consta com a presente Introdução. O segundo capítulo é dedicado à Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada, apresentando as características do meio envolvente onde decorreu a PPS II, a caracterização da organização socioeducativa (OS), do ambiente educativo da sala, da equipa educativa, das famílias das crianças e do grupo. O terceiro capítulo refere-se à Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância, no qual são expostas as intenções delineadas para a PPS II relativamente às crianças, à equipa educativa e às famílias. No final deste capítulo, é apresentada a avaliação da ação, analisando as intenções que foram alcançadas e aquelas que necessitam de ser melhoradas. O quarto capítulo apresenta-se a Investigação realizada em Jardim de Infância, onde é descrita a problemática que deu origem à investigação, bem como as respetivas questões e objetivos. Este capítulo inclui ainda a revisão da literatura, mobilizando autores que abordam a temática e o roteiro ético e metodológico, que descreve a natureza da investigação, o método, as técnicas de recolha e análise de dados e os participantes. Por fim, são apresentados e analisados os resultados.

O quinto capítulo refere-se à Construção da Profissionalidade e o sexto capítulo às Considerações Finais, seguindo-se as Referências Bibliográficas, com todos os autores citados ao longo do relatório, e, por fim, os Anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, irei caracterizar o contexto em que realizei a PPS II, tendo em conta o meio envolvente da OS, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, a família e o grupo de crianças. As caracterizações foram formuladas com base em observações diretas, materializadas em registos escritos, como as notas de campo, em registos fotográficos e em observações indiretas, nomeadamente consulta de alguns documentos relativos à OS, fornecidos pela educadora cooperante.

## **2.1. Meio envolvente**

A OS onde realizei a PPS II, situa-se na área de Lisboa. É uma OS que se encontra bem situada, numa zona muito movimentada por pessoas e por transportes. Neste sentido, encontra-se numa área que é de fácil acesso por meio de transportes públicos (autocarros) ou privados. A OS está localizada numa área que apresenta diversas áreas comerciais, seja por restaurantes, cafés e lojas. Além disso, à sua volta encontram-se outras organizações socioeducativas, um parque infantil, um campo de basquetebol e um jardim público.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

A OS foi fundada em 1968, sendo que ao longo da história os seus proprietários e diretores, são professores (site da OS, s.d.). Esta é considerada como uma OS de referência em Portugal, visto que valoriza a experiência social e humana das crianças e, além disso, procura potenciar todas as suas características (site da OS, s.d.). Esta OS é privada e apresenta duas valências, sendo estas o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico.

O edifício da OS distribui-se por três andares, na qual o primeiro é destinado às salas de jardim de infância e o segundo e terceiro às turmas do 1.º ciclo do ensino básico. Inclui ainda um espaço exterior e uma zona polivalente, onde se localiza o refeitório e se realizam as sessões de expressão físico-motora em dias de chuva. Ao entrar pelo portão principal, sobe-se umas escadas que conduzem à entrada principal, onde existe um quadro com as propostas pedagógicas e dinâmicas desenvolvidas pelas crianças, assim como os cabides da sala onde realizei a PPS II. Subindo mais umas pequenas escadas, à direita encontra-se a secretaria e à esquerda as escadas que dão acesso ao piso superior, além de móveis destinados ao uso da equipa educativa. Próximo destes móveis, encontra-se uma

porta que dá acesso às salas de jardim de infância. Neste piso, existem três salas, uma casa de banho adaptada às crianças e uma sala de repouso, utilizada para a sesta e para sessões de expressão musical.

O espaço exterior da OS inclui estruturas que estimulam as capacidades motoras das crianças, como uma parede de escalada, uma escada horizontal de ferro (“baloço”) e um cesto de basquetebol. Existem duas casas de brincar, uma de madeira e outra colorida. O espaço é relativamente amplo, permitindo às crianças correr e brincar livremente, embora disponha de poucos recursos. Contudo, é possível as crianças brincarem com os brinquedos trazidos de casa. O espaço exterior possui uma zona coberta, permitindo a brincadeira em dias de chuva. No entanto, devido à sua dimensão reduzida, quando ambas as valências utilizam o recreio, as crianças do jardim de infância permanecem na sala.

### **2.2.2. Projeto educativo e modelo pedagógico**

Segundo o *site* da OS (s.d.) e o Projeto Curricular de Turma (2023/2024) fornecido pela educadora cooperante, o modelo pedagógico em que esta OS se baseia é o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo pedagógico, fundamenta-se na teoria de Celestin Freinet e integra as perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996, citado por Folque, 1999). Em Portugal, o modelo pedagógico do MEM tem vindo a ser desenvolvido ao longo de 30 anos, através do trabalho colaborativo de professores que seguem este modelo (Folque, 1999). De acordo com Folque (1999), Sérgio Niza é o principal fundador e líder educacional deste modelo pedagógico.

O Projeto Educativo da OS ajusta-se em quatro valores, sendo estes: (i) a democracia; (ii) a cooperação; (iii) a comunicação; e (iv) a diferenciação pedagógica (*site* da OS, s.d.). Em relação à (i) democracia, as crianças são consideradas como agentes principais do seu processo de aprendizagem, sendo capazes de construir o seu próprio conhecimento (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996, citados por Luís, 2017; Silva et al., 2016). A OS incentiva a negociação e a (ii) cooperação entre crianças e adultos, promovendo uma construção do conhecimento em que todos aprendem e ensinam (Niza, 1996, citado por Folque, 1999). A (iii) comunicação tem um papel fundamental, permitindo a troca de ideias e experiências entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças (Folque, 1999). Quanto à (iv) diferenciação pedagógica, valoriza-se as características de cada criança,

respeitando seu ritmo de aprendizagem. Assim, são utilizadas diferentes estratégias para ajudar cada uma a alcançar os objetivos (*site da OS, s.d.*).

O *site da OS (s.d.)* salienta que o Projeto Educativo está estruturado em cinco componentes: (i) o trabalho por projeto; (ii) o trabalho participado; (iii) as reuniões de conselho; (iv) a comunicação e partilha dos produtos culturais/projetos; e (v) o trabalho autónomo. De acordo com o Projeto Curricular de Turma (2023/2024), com base nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, procurou-se que as crianças: (i) saibam conviver em grupo e respeitar as diferenças; (ii) cooperem entre si; (iii) sejam responsáveis e cuidem dos materiais; (iv) respeitem o meio ambiente; (v) desenvolvam curiosidade, sentido crítico e autonomia; (vi) saibam resolver conflitos; e (vii) desenvolvam a expressão e a comunicação.

### **2.3. Equipa educativa**

Os principais órgãos da OS são: (i) a direção, que está organizada em direção executiva e na direção não executiva; (ii) a direção pedagógica; e (iii) o conselho de docentes (Regulamento Interno, 2021). Neste sentido, (i) a direção gere a OS a nível administrativo, funcional e de recursos (Regulamento Interno, 2021). Em relação (ii) à direção pedagógica, esta representa a instituição no Ministério da Educação, planifica atividades curriculares e culturais, e assegura o cumprimento dos programas (Regulamento Interno, 2021). De acordo com o Regulamento Interno (2021) da OS, (iii) o conselho de docentes é composto por membros da direção, professores, educadores, psicóloga educacional e diretor pedagógico. Este coordena a área pedagógica, elabora o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades. Reúne-se semanalmente e no fim de cada semestre, realizando reuniões de avaliação dos alunos (Regulamento Interno, 2021). O *site da OS (s.d.)* ainda menciona a equipa de secretariado, a equipa multidisciplinar e de apoio geral.

A valência de jardim de infância tem três educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de apoio geral, um professor de expressão musical e um professor de expressão físico-motora (*site da OS, s.d.*). De acordo com a Direção-Geral da Educação (2024), é essencial que a OS assegure uma resposta educativa de qualidade. Assim, o facto de a equipa educativa envolver educadoras de infância, auxiliares de ação

educativa e professores de expressão musical e físico-motora, reflete o compromisso em oferecer uma abordagem pedagógica diversificada (Silva et al., 2016; Direção-Geral da Educação, 2024).

No que se refere à sala onde realizei a PPS II, a auxiliar de apoio a todas as salas esteve muito presente no ambiente da sala, por variadas razões: horários de alguns membros de equipa e a presença no grupo de uma criança com perturbação de espectro de autismo (PEA), que apresentava alguns comportamentos desafiantes. Por estes dois motivos, a presença da auxiliar de apoio geral foi fundamental. A comunicação entre a equipa da sala apresentava algumas fragilidades, no entanto, ao longo da PPS II houve um esforço e trabalho para superar essa lacuna. De acordo com Silva et al. (2016), a comunicação entre a equipa da sala é essencial para que haja “uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (p. 29).

Quanto às relações entre adultos e crianças da sala, observou-se que a equipa da sala tinha uma relação de afeto com o grupo, respeitando sempre as necessidades de cada criança, proporcionando-lhes apoio e segurança. Estas atitudes são importantes, na medida em que, é através de relações estáveis, que se desenvolve nas crianças um sentimento de bem-estar e de segurança. Como refere Silva et al. (2016), “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). No contexto da sala o desenvolvimento de relações afetivas estáveis com as crianças, observou-se através da postura da educadora cooperante, ao apresentar uma atitude calma, afetuosa, positiva e assertiva para com as crianças do grupo, como se pode ler no seguinte excerto de uma nota de campo:

(...) a A.C. começa a riscar o mapa de atividades ou de presenças. A educadora cooperante não deixa que a A.C. faça isso (...) A A.C. fica mais agitada e resiste ao que a educadora cooperante lhe estava a dizer, deitando-se no chão e a chorar. De forma calma, mas assertiva, a educadora cooperante diz que a A.C. não pode riscar os mapas e se quiser pode-se sentar ao lado dela. A A.C. não se levanta do chão de imediato, mas passado poucos segundos levanta-se e senta-se ao colo da educadora cooperante, aparentando estar mais calma (Nota de Campo, 23 de outubro de 2024, Sala).

Como refere Folque (1999), no modelo pedagógico do MEM, o/a educador/a tem um papel de guia, sendo que este/a deve observar o que as crianças fazem e dizem, acompanhando o seu desenvolvimento. Deste modo, o/a educador/a deve mediar o currículo consoante as ações das crianças, ou seja, este/a deve apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta as suas necessidades e interesses (Sacristán, 2000, citado por Silva et al., s.d.).

A educadora cooperante dava oportunidade às crianças para expressarem as suas ideias e opiniões, proporcionando momentos e propostas pedagógicas que se baseavam nos interesses e sugestões das crianças e, assim, estimulava-as a participarem ativamente no dia-a-dia da sala. Observou-se um respeito pela forma como cada criança aprendia, apoio das decisões que eram tomadas pelas crianças, o que favorecia o seu desenvolvimento, como se evidencia no seguinte excerto de uma nota de campo:

(...) Ao perceber que, para o A.C., faz mais sentido utilizar no mapa de presenças e no mapa de atividades a cor correspondente ao dia da semana, a educadora cooperante apoiou a sua escolha, visto que isso o ajuda a organizar-se melhor (...) o uso de uma cor específica para cada dia facilita o seu entendimento e gestão da rotina (Nota de Campo, 14 de outubro de 2024, Sala).

Deste modo, é significativo que o/a educador/a procure que as crianças se desenvolvam de forma harmoniosa e saudável (Dewey, 2002, citado por Luís, 2014). Como afirma Luís (2014), o/a educador/a deve conduzir “uma determinada experiência da criança sem, contudo, exercer imposição” (p.6).

## **2.4. Ambiente educativo**

O jardim de infância é um contexto que estimula o processo de socialização das crianças, onde a aprendizagem ocorre por meio de experiências, sendo que as crianças se desenvolvem através das novas relações e interações vividas neste ambiente (Silva et al., 2016). Para tal importa olhar para a forma como o espaço e o tempo se encontram organizados.

A sala de jardim de infância, onde decorreu a PPS II, recebe alguma luz natural e, portanto, é necessário recorrer mais vezes à luz artificial. É uma sala que está organizada em diversas áreas de atividade, delimitadas por móveis. De acordo com Forneiro (1998)

e Cardona (1992), a organização do espaço em áreas distintas facilita a construção da noção de espaço, promove interações diversas e proporciona múltiplas oportunidades de escolha e aprendizagem num ambiente estimulante. No entanto, isso só é possível “se estiver organizado de um certo modo (...) se estiver equipado de uma determinada maneira” (Neri & Vecchi, 1982, citados por Forneiro, 1998, p. 9). Ao longo da PPS II, a organização da sala e dos materiais foi sendo reajustada, sendo que a seguir é apresentada a disposição final observada no término da PPS II (ver Anexo A, Figura A2).

#### **2.4.1. Organização do espaço**

Ao entrar na sala, à esquerda, localiza-se a área de expressão plástica, equipada com diversos materiais de livre acesso para as crianças. Existe um grande quadro/tela onde podem pendurar as suas folhas enquanto pintam com tintas disponíveis ao seu alcance. Junto ao quadro, há uma caneta para escreverem o nome nas pinturas e uma folha com os nomes de todas as crianças para que estas possam consultar. As folhas A4, A3 e cartolinas estão organizadas numa estante próxima. Ao lado do quadro/tela, encontra-se um móvel com folhas de rascunho, cartões e materiais não estruturados, como rolas, tampas, caixas e pedaços de madeira, para construções em três dimensões (3D). Segundo Forneiro (1998), estes materiais não estruturados são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade das crianças e para promover a perceção de que objetos destinados a um fim específico podem ser reutilizados de outras formas. Na área de expressão plástica, existe um móvel com uma caixa de plasticina, materiais de modelagem, pincéis, tintas de aquarela e dossiês com imagens, ilustrações e obras de artistas, para inspiração e planeamento de atividades. Além disso, o espaço oferece materiais para costura e tapeçaria, introduzidos no início do mês de janeiro.

O espaço destinado ao desenho, atividades de recorte e colagem encontra-se separado do espaço anterior, na qual inclui uma mesa central para as atividades de grupo, como também, outras atividades de expressão plástica. Neste espaço, encontra-se um móvel onde são organizados os cadernos das crianças, identificados pelas suas fotografias e os materiais riscadores organizados em caixas. Além disso, neste móvel contém outros materiais, como tesouras, colas, folhas, papel de lustro, cartolinas, carimbos e régua. Junto desta área, encontra-se um quadro branco, que permite às crianças desenhar e

explorar a escrita. Considerando que a expressão plástica não tem como objetivo formar artistas, mas promover o desenvolvimento das crianças, o facto de esta área estar organizada de modo a tornar os materiais acessíveis, promove a autonomia das crianças, permitindo-lhes explorar formas, texturas e cores de forma livre e criativa (Souza, 2005).

No lado esquerdo da área de expressão plástica, encontra-se a área da escrita. Na mesa, há um pequeno móvel, onde estão organizados materiais em cestos, que contém lápis de carvão, borrachas, caneta para quadro branco e afia. Existem dois cestos, um com fichas de matemática e outro com fichas de português, identificados por cores. Sobre o móvel, há uma caixa com gavetas, cada uma organizada com uma letra do abecedário e uma caixa de carimbos com as letras do abecedário (introduzido em janeiro). O móvel ainda guarda os cadernos para as crianças mais novas explorarem as letras e, numa caixa à parte, com os cadernos das crianças mais velhas. Na mesa, estão ainda colados os números de 0 a 10 e as letras do abecedário em maiúsculas e minúsculas.

Nessa área encontra-se uma mesa com um computador, onde as crianças podem fazer alguns jogos, explorar a plataforma do *Paint* (desenhar, fazer formas) e o *Word*, onde podem escrever e explorar as letras e a escrita. Além disso, existe um *placard*, onde são expostos os textos livres, que as crianças partilham do que fizeram no fim-de-semana ou outros aspetos do seu dia-a-dia. No modelo pedagógico do MEM, a literacia é considerada como um instrumento cultural e, de acordo com Folque (1999), a aquisição do código da escrita deve ser um processo natural e, desta forma, estes materiais de escrita e o computador são recursos que “convidam também a criança a escrever e a formular hipóteses acerca da linguagem escrita” (p. 10).

A área da biblioteca é composta por uma estante com diversas prateleiras. Nas prateleiras de cima estão os livros de estudo (livros de pesquisa), que são etiquetados pela cor verde. Alguns desses livros são dicionários de imagem, que abordam diferentes assuntos como a natureza, os transportes, os animais e livros com referência ao espaço e ao corpo humano. De acordo com Silva et al. (2016) “são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (...), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e (...) deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças” (p. 67). Nas prateleiras de baixo, encontram-se os livros de histórias que são identificados pela cor azul. Nas últimas prateleiras, encontram-

se caixas com fantoches, instrumentos musicais e livros de música, além de uma caixa para os livros que as crianças trazem de casa para partilhar com restante grupo, juntamente com as histórias criadas por elas. A área da biblioteca permite que as crianças explorem os livros de forma autónoma, seja para consulta, pesquisa ou prazer e, assim, promovendo o interesse pela leitura e escrita (Silva et al., 2016).

Ao lado da área da biblioteca, encontra-se a área do faz-de-conta. Para Silva et al. (2016), é através da brincadeira do faz-de-conta ou do jogo simbólico que as crianças “representam” momentos do seu dia-a-dia, as pessoas à sua volta, animais, situações imaginárias, entre outros. Assim, é essencial que esta área contenha diferentes recursos que estimulem o jogo simbólico e dramático das crianças. Esta área contém diversos materiais referentes à vida quotidiana: fogão de brincar, utensílios de cozinha de brincar, máquina registadora de madeira, chapéus, malas e bonecos. Nesta área encontram-se duas mesas, um fantocheiro e um móvel com almofadas para as crianças se sentarem.

A área de construção é identificada por um pequeno móvel junto à janela, com Legos e uma caixa de animais. Na prateleira superior, encontra-se uma balança com peças de diferentes pesos, o Mapa do Tempo e a caixa das ciências. Ao lado, está a área dos jogos, com materiais organizados nas prateleiras superiores, juntamente com a documentação de projetos e propostas pedagógicas. Nas três últimas prateleiras estão organizados os jogos, com uma prateleira dedicada aos jogos de matemática e outra aos restantes jogos. Junto a esta área, encontra-se uma mesa para jogos de mesa. Ao lado, está a mesa das ciências, que se abre e contém duas caixas: uma com recursos naturais e lupas, e outra com peças de Lego pequenas.

No modelo pedagógico do MEM, é comum as crianças registarem no Plano de Atividades as áreas em que estiveram. Assim, a educadora cooperante etiquetou alguns materiais, como os jogos matemáticos e materiais de ciências, com a mesma imagem usada no plano para facilitar a associação das crianças às áreas. Segundo Zabalza (1992), o espaço deve ser uma estrutura de oportunidades e, portanto, é essencial que os materiais estejam acessíveis às crianças. De acordo com Forneiro (1998), “O fato [*sic*] de os materiais estarem ao alcance das crianças, estarem organizados seguindo uma estrutura lógica, estarem rotulados, etc., marca uma relação diferente com os objetos” (p. 239).

No que concerne à decoração da sala, esta deve ser harmoniosa e deve estimular a sensibilidade estética das crianças e, desta forma, os trabalhos deverão ser expostos de forma estética (Forneiro, 1998). Em algumas paredes estão expostas algumas produções das crianças, como os textos escritos, as regras da sala e outros instrumentos de regulação, como o Mapa de Presenças, o Plano de Atividades, a Lista de Projetos, o Diário de Turma, o Mapa de Tarefas, o Mapa de Aniversários e das idades das crianças, a Agenda Semanal e o Plano do Dia. Estes instrumentos de regulação, de acordo com Folque (1999), são fundamentais, visto que ajudam o grupo a regular o que acontece na sala. Portanto, estes instrumentos são significativos para as crianças compreenderem melhor a rotina da sala.

#### **2.4.2. Organização do tempo**

A organização do tempo, representa os diferentes momentos da rotina vividos pelas crianças na sala (Silva et al., 2016). Neste sentido, Silva et al. (2016) referem que, a rotina engloba os tempos diários, semanais, mensais e anuais. No entanto, o sentido do tempo das crianças não é o mesmo que a do adulto e, portanto, é necessário que este seja flexível, adequado e que responda às suas necessidades (Pereira et al., 2022). Cardona (1992) salienta que deve haver uma alternância entre os diferentes momentos e atividades ao longo do dia, de modo a ir ao encontro dos interesses e ritmos das crianças. Pois, o tempo deve ser vivido pelas crianças de forma significativa, para que sejam proporcionadas experiências que influenciam positivamente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Barbosa, 2013, citado por Pereira et al., 2022).

Na sala de atividades existem instrumentos que ajudam as crianças a compreender a noção de tempo, como a Agenda Semanal, que descreve a rotina semanal e os momentos do dia (ver Anexo B). O Plano do Dia é feito todas as manhãs com a participação das crianças e avaliado na reunião da tarde, antes do lanche. Ambos os instrumentos são elaborados em conjunto e são essenciais para que o grupo compreenda os diferentes momentos do dia, proporcionando consciência das noções temporais de passado, presente e futuro (Osório, 2015). Osório (2015) salienta que, com o apoio desses dois instrumentos de regulação “cada um é consciente do que tem de fazer em determinado momento do dia ou da semana. Esta certeza (...) dá segurança e permite uma planificação” (p. 78). De referir ainda que, às segundas-feiras, na reunião da manhã as crianças também partilham

o que fizeram no fim-de-semana. À terça-feira de manhã, ocorre o momento de leitura, em que a educadora cooperante lê uma história relacionada a um tema que tenha surgido na sala ou trazida pelas crianças. Este momento é importante, pois, além de estimular o interesse das crianças pelos livros, promove desenvolvimento da linguagem escrita (Wells, 1988, citado por Teberosky & Colomer, 2003). À quarta-feira, as crianças comunicam os seus projetos, descobertas e outros trabalhos realizados nas áreas de atividades, com o grupo. De acordo com Folque (1999), no modelo pedagógico do MEM as crianças são estimuladas a comunicarem, seja por apresentarem e partilharem a outros o que aprenderam. Os projetos podem ser realizados individualmente, a pares ou em pequenos grupos, onde a temática ou a problemática surgem dos interesses ou situações vividas pelas crianças (Projeto Curricular de Turma, 2023/2024). Após a reunião, segue-se o momento do trabalho autónomo, em que as crianças escolhem a área de atividades que pretendem ir e registam a sua escolha no Mapa de Atividades.

Relativamente ao trabalho participado, de acordo com Osório (2015), é o momento em que é realizado o trabalho colaborativo entre as crianças e o adulto. À sexta-feira é realizado o conselho de turma, com recurso ao instrumento de regulação, o Diário de Turma. É neste momento que existe um debate sobre os acontecimentos da semana relativamente ao que foi feito, ao que se vai fazer, ao que “gostámos” e “não gostámos” (Folque, 1999). Segundo Osório (2015), o conselho de turma possibilita a reflexão, a resolução de conflitos, a implementação de regras necessárias, entre outros. O modelo pedagógico do MEM visa promover uma vida democrática no grupo, onde as crianças tomam consciência do seu processo de aprendizagem e vivenciam experiências emocionais, sociais e culturais. Desta forma, a organização e regulação do ambiente educativo são partilhadas com o grupo (Folque, 1999). As crianças participam também no processo de avaliação, com recurso ao Plano de Atividades. Segundo Folque (1999), este instrumento regula o trabalho individual das crianças, permitindo-lhes analisar, refletir e avaliar, para que tenham consciência do trabalho que têm vindo a desenvolver.

Considerando todos estes momentos da rotina da sala, na qual realizei a PPS II, é perceptível que existe tempo e espaço para as crianças fazerem partilhas, expressarem as suas ideias e interesses, brincarem, explorarem e descobrirem, visto que estes aspetos são essenciais no dia-a-dia das crianças numa sala de jardim de infância (Folque, 1999).

## 2.5. Famílias das crianças

A família é o primeiro contexto que a criança tem contacto e, por isso, esta apresenta um papel fundamental na educação das crianças (Silva et al., 2016). Silva et al. (2016) mencionam que “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Portanto, é importante que haja um trabalho de cooperação entre a família e o ambiente educativo, de modo a promover o melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A este respeito, a OS possibilita que as famílias entrem dentro do edifício, como por exemplo, nos momentos do acolhimento da manhã, onde podem ter contacto com a sala onde os seus educandos se encontram. Além disso, a comunicação entre as famílias e o/a educador/a é essencial para que haja trocas de informação relativamente à criança, pois, de acordo com Silva et al. (2016), a relação entre o/a educador/a com a família centra-se na criança. Assim, Folque (1999) refere que, a família é uma fonte de informação, que possibilita ao/à educador/a conhecer melhor cada criança, tendo em conta as experiências e vivências que estas têm fora da OS.

Deste modo, Silva et al. (2016) destacam outras formas que facilitam a comunicação entre a família e o/a educador/a. Uma dessas formas são os momentos planeados, que envolvem as reuniões com as famílias (Silva et al., 2016). Segundo o Projeto Curricular de Turma (2023/2024) fornecido pela educadora cooperante, são realizados atendimentos individuais com cada família, reuniões de turma e reuniões gerais, que envolvem toda a OS. É através da primeira reunião de turma do ano letivo, que a educadora cooperante dá a conhecer às famílias as dinâmicas que são desenvolvidas na sala. As reuniões de família, permitem que esta compreenda o funcionamento da sala e as intenções desenvolvidas pelo/a educador/a (Silva et al., 2016).

Outra forma de comunicação que a educadora cooperante recorria, eram as trocas de informação por escrito. Por exemplo, o envio de fotografias dos momentos significativos vividos pelas crianças ou os comunicados para as famílias por via e-mail. Este método permite às famílias acompanharem o que as crianças desenvolviam na sala, considerando as diferentes dinâmicas e experiências. Outro exemplo é o Jornal da Sala, que regista momentos vividos pelas crianças ao longo do mês, com ilustrações feitas por

elas mesmas. Este documento torna-se um meio de comunicação entre o ambiente educativo e a família (Oliveira, 2003).

O Projeto Curricular de Turma (s.d.) fornecido pela educadora cooperante, refere o modo como a OS inclui as famílias no quotidiano do ambiente educativo, por possibilitar que esta participe nas atividades da sala, como na elaboração de projetos e na comunicação dos mesmos. Observou-se que as famílias das crianças da sala onde realizei a PPS II, participavam diversas vezes nos projetos que eram realizados na sala. Um exemplo disso, encontra-se no seguinte excerto de uma nota de campo:

(...) a A.D. (5 anos) vem ter comigo com um caderno, que tinha trazido de casa e disse-me para ver o que a sua mãe tinha feito para o projeto "Como caem as folhas?". Ao abrir o caderno (...) vi alguns desenhos de folhas, que segundo a A.D., tinham sido feitos pela sua mãe (...) Além disso, a mãe da A.D. deu uma sugestão (...) fazer a textura das folhas (Nota de Campo, 7 de novembro de 2024, Sala).

Além disso, o Regulamento Interno (2021) da OS salienta que, as famílias têm o direito de participarem nos momentos de avaliação dos seus educandos, tendo conhecimento dos instrumentos e critérios utilizados neste processo. Pois, como referem Silva et al. (2016), "Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos" (p. 29).

## **2.6. Grupo de crianças**

O grupo da sala, na qual realizei a PPS II, era composto por 20 crianças, sendo que 13 eram do sexo masculino e sete eram do sexo feminino. No modelo pedagógico do MEM um dos fundamentos do jardim de infância é de os grupos serem heterogêneos, pois, procura-se promover a colaboração entre as crianças (Folque, 1999). Desta forma, considera-se que a diversidade de idades enriquece a vida social das salas, visto que as crianças mais velhas e que já se encontravam na OS, podem ajudar e integrar as crianças mais novas no ambiente da sala (Folque, 1999). Neste sentido, o grupo apresentava idades variadas, que iam desde os 2 anos até aos 6 anos (ver Anexo C).

Neste ano letivo entraram nove crianças na sala: três com 2 anos, três com 3 anos, duas com 5 anos e uma com 6 anos, sendo que algumas vieram do contexto de creche e

outras do jardim de infância de outras organizações socioeducativas. Duas das crianças que entraram com 2 anos, ainda necessitavam de usar fralda durante o dia, mas o processo do desfralde foi realizado de forma gradual. Como esta PPS II decorreu no início do ano letivo, foi perceptível que as crianças que entraram neste ano letivo estavam numa fase de adaptação ao espaço e às rotinas. Por outro lado, as crianças que já frequentavam a sala no ano anterior estavam numa fase de readaptação, visto que estavam a adaptar-se novamente às rotinas. Contudo, foi possível observar que, de dia para dia, as crianças foram-se adaptando às rotinas e ao ambiente educativo, principalmente, as crianças mais novas. Foi notório que estas crianças, aos poucos, foram percebendo e conhecendo o que se encontrava em cada área da sala e nos momentos da reunião da manhã e da avaliação do dia, a sua capacidade de conseguirem esperar e de estarem sentadas nesses momentos, foi se desenvolvendo.

No que concerne aos interesses e à brincadeira entre pares observou-se que, no espaço da sala, geralmente as crianças mais velhas do sexo masculino brincavam muito entre si e tinham preferência pela área de construção e pela área do computador. No entanto, observou-se que algumas destas crianças também gostavam de ir para a área do faz-de-conta, sendo que algumas das suas brincadeiras envolviam a construção de “fortes” ou grutas. Em relação às crianças mais velhas do sexo feminino, a M.S. (5 anos) e a M.T. (4 anos), gostavam de brincar em conjunto e tinham preferência pela área da expressão plástica. Estas duas crianças desenhavam no seu caderno ou a faziam modelagem com a plasticina, sendo que as suas produções eram muito detalhadas.

A outra criança do sexo feminino, a A.D. (5 anos), tinha preferência pela área do faz-de-conta, sendo a área que mais frequentava. No entanto, observou-se que a A.D., também gostava de brincar na área dos jogos e de ver/explorar livros na área da biblioteca. Esta criança, geralmente brincava com o D.S. (4 anos), visto que estas são muito próximas por terem uma relação familiar (primos). Além disso, a A.D. brincava muito com as crianças mais novas. Em relação às crianças mais novas que entraram este ano (2 anos), ainda estavam numa fase de exploração do espaço, no entanto, estas demonstraram ter preferência pela área de expressão plástica, sobretudo pela plasticina/modelagem, pela área dos jogos e pela área da biblioteca.

No espaço exterior, as crianças mais velhas do sexo masculino gostavam de brincar aos espiões, à apanhada e de trepar a escada horizontal de ferro (“baloíço”) e a casa colorida. As crianças mais velhas do sexo feminino, normalmente brincavam com os brinquedos que traziam de casa ou gostavam de balançar na escada horizontal de ferro. A criança diagnosticada com PEA, neste espaço gostava de brincar no “baloíço” e ver a rua, sobretudo ver os transportes a passarem. As crianças mais novas gostavam de brincar à apanhada e de estar na casinha de madeira. Ao longo da PPS II, observou-se que as crianças mais novas começaram a interagir mais entre si e com as crianças mais velhas.

Este grupo de crianças era muito participativo nos diferentes momentos do dia-a-dia da sala, mostrava interesse em partilhar as suas ideias, opiniões e experiências. Desta forma, as crianças comunicavam muito entre si e com o adulto. Também tinham gosto em realizar as tarefas que eram responsáveis e ao longo do tempo, mostraram estar mais autónomas na execução das mesmas. Era um grupo que se ajudava mutuamente, sendo que em diversos momentos observou-se as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas, onde mostravam estar dispostas e terem a iniciativa em ajudá-las.

De referir ainda que as crianças eram afetuosas, cooperativas, dinâmicas e procuravam resolver determinados conflitos por si mesmas, embora necessitassem, por vezes, da mediação do adulto.

Ao longo do tempo, as crianças foram-se tornando mais autónomas nas diversas situações do dia-a-dia e nas rotinas da sala. No final da PPS II, foi notório que, inicialmente, as crianças que exploravam apenas uma ou duas áreas de atividade começaram a explorar outras, descobrindo novos materiais e compreendendo as diferentes formas de os utilizar. Isto foi possível porque, ao longo dos meses, a educadora cooperante foi explorando as diferentes áreas e materiais da sala com o grupo, mostrando-lhes que existem múltiplas formas de os utilizar. Por exemplo, quando a educadora cooperante introduzia novos materiais, no momento da atividade autónoma nas áreas de atividades, as crianças tinham a iniciativa de explorar autonomamente esses novos recursos. Além disso, as crianças mostravam-se seguras e participativas nos momentos de planeamento e organização de novos materiais. Considerando esse aspeto da organização da sala e dos materiais, assim como a autonomia das crianças, remete-se para o tema da

investigação que será abordado neste relatório. A seguinte nota de campo apresenta um desses momentos em que as crianças participaram na organização dos materiais:

O D.S. (4 anos) trouxe para a sala alguns materiais/brinquedos que já não utilizava (...) Como estes materiais estão direcionados aos jogos e à construção, as crianças propuseram organizar os materiais no móvel dos jogos (...) Ao observar que um dos materiais era feito de madeira, o F.O. (6 anos) sugere colocá-lo também dentro de uma caixa de madeira (Nota de Campo, 7 de janeiro de 2025, Sala).

Sublinha-se ainda que algumas crianças manifestavam certas especificidades a nível emocional, da fala e motoras. Em relação à questão da fala, uma das crianças com 5 anos não articulava bem as palavras, comunicando através de gestos e de sons. Esta criança era seguida por uma terapeuta da fala. No domínio motor, uma das crianças com 5 anos apresentava desequilíbrio ao andar, tendo marcha atáxica, frequentando sessões de fisioterapia, porém, ainda não tinha recebido um diagnóstico completo. A criança de 6 anos, que entrou este ano letivo na OS, com perturbação de espectro de autismo (PEA), tinha boas capacidades motoras, apresentava alguma comunicação verbal, gostava de desenhar e quando desenhava bonecos/pessoas estes eram sempre muito expressivos, gostava de jogar e sabia escrever o seu nome. No início da PPS II, esta criança necessitava de ter constantemente um adulto ao seu lado, pois, apresentava alguns comportamentos desafiantes e necessitava de mais apoio na regulação desses comportamentos. Contudo, no fim deste estágio, observou-se que esta criança foi-se adaptando às rotinas e, em muitos momentos do dia, não necessitava ter um adulto ao seu lado.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo serão apresentadas as intenções para a ação formuladas na PPS II para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, como também a análise da ação, na qual serão referidas as intenções que foram alcançadas ao longo da PPS II e as que precisam ser melhoradas.

### **3.1. Intenções para a ação**

As intenções para a ação são essenciais na prática do/a educador/a, pois atribuem sentido às suas propostas e permitem a reflexão sobre a prática, considerando o contexto, os interesses e necessidades da criança. É neste processo que o/a educador/a define os objetivos a alcançar (Silva et al., 2016). Considerando o acima exposto, as intenções para a ação no contexto do jardim de infância foram formuladas com base nas observações feitas durante a PPS II, nas características e necessidades das crianças e nas intenções da educadora cooperante. Assim, serão apresentadas as intenções para ação com as crianças, famílias e equipa educativa, destacando a sua importância e relevância no contexto.

#### **3.1.1. Intenções para com as crianças**

Na elaboração das intenções da ação para com as crianças, além de ser necessário conhecer o grupo de crianças, na qual fui inserida para realizar a PPS II, é também essencial reconhecer as suas vivências no seu dia-a-dia no jardim de infância, tendo em conta as intenções e a prática proposta pela educadora cooperante. Deste modo, considerando que a educadora cooperante baseia a sua ação pedagógica no modelo pedagógico do MEM e pretende promover a construção de uma formação democrática, as intenções para com as crianças procuraram ir ao encontro da prática desenvolvida pela educadora cooperante (Projeto Curricular de Turma, 2023/2024). Assim, as intenções da ação para com as crianças que defini, foram: (i) estabelecer vínculos afetivos e uma base segura para com as crianças; (ii) promover a participação ativa e a expressão livre das crianças; (iii) proporcionar momentos para o brincar e para a exploração livre; (iv) incentivar a comunicação e a cooperação entre os pares; e por fim, (v) organizar o espaço de forma a favorecer a autonomia das crianças, incentivando a exploração livre dos materiais e a interação entre os pares.

Relativamente à primeira intenção para a ação – estabelecer vínculos afetivos e uma base segura para com as crianças – considero ser fundamental criar uma relação de

conforto, proteção e afeto, para que as crianças se sintam seguras e, deste modo, sejam autónomas e desenvolvam confiança. De acordo com Silva et al. (2016), o cuidar é essencial para o estabelecimento de relações afetivas, na qual as necessidades, ritmos de desenvolvimento e diferentes características das crianças, sejam respeitadas. É através deste tipo de relação, que se proporciona um clima de bem-estar e de segurança nas crianças (Silva et al., 2016). Além disso, Portugal (2009) refere que, “As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção [sic] com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (p. 34). Neste sentido, é notório que o cuidar e a aprendizagem se relacionam entre si (Silva et al., 2016).

Como afirma Portugal (2000), o estabelecer um vínculo forte com as crianças e responder assertivamente às suas necessidades físicas e de afeto, onde são estabelecidos limites claros, de modo que estas percebam o que podem ou não fazer, proporciona-lhes um sentimento de proteção e de segurança. Deste modo, segundo Portugal (2009), as crianças serão estimuladas a desenvolverem a sua autonomia, autoconfiança e a aprenderem a regular os seus comportamentos. Tendo este pensamento em mente, nesta PPS II, pretendi apresentar uma postura responsiva, atenta, calorosa e disponível perante as crianças. Procurei ainda responder às necessidades das crianças, colocando-as sempre em primeiro lugar e respeitar os diferentes ritmos, interesses e características de cada criança. Além disso, pretendi escutar as crianças, as suas ideias, experiências e opiniões.

Considerando a escuta ativa, esta possibilita que a criança sinta que as suas opiniões e interesses são reconhecidos e valorizados e, portanto, para que isso aconteça é necessário permitir que esta se expresse. Assim, segue-se a intenção para a ação de promover a participação ativa e a expressão livre das crianças. A educação para a democracia, visa promover a participação ativa da criança, permitindo que esta reconheça que pertence e contribui nas diferentes vivências da sala (Dewey, 1895, citado por Westbrook & Teixeira, 2010). Este processo, envolve o incentivo à expressão livre, o que se entende ser relevante para as crianças, dado que de acordo com Folque (1999), “A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (p. 7).

Para Alarcão (2009) e Silva et al. (2016), a criança deve ser reconhecida como sujeita ativa do seu processo de aprendizagem e, portanto, pretendi valorizar as suas opiniões, ideias e experiências, dando-lhe espaço para poder se expressar, de modo, a proporcionar momentos e propostas pedagógicas que se basearam nos seus interesses e necessidades. Contudo, foi fundamental guiar a participação das crianças, respeitando a sua autonomia e individualidade, visto que segundo Oliveira-Formosinho (2003), o/a educador/a tem o papel de guiar ou mediar os momentos de aprendizagem, que são ajustados aos interesses e necessidades das crianças.

Relativamente aos interesses das crianças, estes podem ser observados através dos momentos de brincadeira e de exploração livre. Portanto, para que isso tenha sido possível foi essencial proporcionar momentos para o brincar e para a exploração livre. Importa destacar que o brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos diferentes níveis, pois, estas são estimuladas a experienciarem diversas situações, a estabelecerem relações com os adultos e com as outras crianças, além de estimular a sua curiosidade e imaginação (Bruner, 1972; Moyles & Adams, 2001, citados por Portugal, 2009). Sendo o brincar uma forma holística de a criança aprender como salienta Silva et al. (2016), é nestes momentos lúdicos e de exploração livre, que surgem novas questões, visto que é no brincar que “as crianças serão capazes de activamente [*sic*] se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p. 8). Assim, ao definir esta intenção para a ação, procurei observar os momentos de brincadeira e de exploração livre das crianças e envolver-me nesses momentos, sem interferir nas iniciativas propostas pelas crianças, mas guiá-las e sugerir-lhes outras formas de exploração.

No que concerne à penúltima intenção para com as crianças – incentivar a comunicação e a cooperação entre os pares – procurei criar um ambiente onde as crianças foram estimuladas a ouvir diferentes opiniões e a resolverem problemas em conjunto através da negociação. A cooperação, envolve a capacidade de a criança se inserir num grupo, onde esta coopera e desenvolve tarefas em comum com o restante grupo (Griebel & Niesel, 2003, citados por Vasconcelos, 2009). Neste sentido, segundo Portugal (2009), quando a criança é estimulada a relacionar-se com outras crianças, a respeitar o outro e a conjugar as suas necessidades com a dos outros, está-se a promover o desenvolvimento de capacidades de cooperação, mas também as suas competências sociais.

Entende-se ser fundamental dar a compreender às crianças, que na vida em grupo é importante respeitar as opiniões, ideias e as diferenças dos outros, na qual os problemas ou conflitos que podem surgir no dia-a-dia da sala, sejam resolvidos em conjunto, através do debate e da negociação (Silva et al., 2016). Folque (1999) afirma que, “A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa [*sic*], não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (p. 6). Esta autora enfatiza que as trocas de comunicação devem envolver o adulto e a criança, mas também as próprias crianças, sendo que é dessa forma que se pode construir aprendizagens através da cooperação, onde todos ensinam e todos aprendem (Niza, 1996, citado por Folque, 1999). Portanto, nesta intenção para a ação, procurei proporcionar momentos de brincadeira ou de propostas pedagógicas, para estimular o trabalho de cooperação entre as crianças, estimular a comunicação entre as crianças na procura de resolução de conflitos e criar oportunidades que fortaleceram ainda mais os laços entre as crianças.

Assim, para que estas intenções para com as crianças fossem eficazes e de qualidade, foi importante ter em conta a organização do espaço. Desta forma, definiu-se a última intenção para a ação – organizar o espaço de forma a favorecer a autonomia das crianças, incentivando a exploração livre dos materiais e a interação entre os pares. De acordo com Silva et al. (2016), o espaço deve ser cuidadosamente planeado, de forma a proporcionar um ambiente seguro, que promova a expressão livre, a exploração e a interação entre as crianças, visto que “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26). Esta intenção relaciona-se com o tópico da investigação, o qual foi definido considerando as características físicas do contexto educativo e da forma como a educadora cooperante organizava o espaço, sendo que serviu de auxílio para a elaboração da investigação sobre a organização do espaço e dos materiais.

### **3.1.2. Intenções para com as famílias**

As intenções para a ação definidas para com a família, foram as seguintes: (i) estabelecer uma relação de confiança com as famílias; e (ii) desenvolver uma relação de parceria.

Devido às questões do horário para a realização da PPS II não tive muitas oportunidades de me encontrar com algumas das famílias das crianças. Contudo, pretendi estabelecer uma relação de confiança com as famílias. Desta forma, esse tipo de relação, desenvolve-se quando se transmite segurança às famílias. Portugal (2009) refere que, ao respondermos às necessidades das crianças, estaremos a transmitir confiança e segurança não apenas às crianças, mas também à sua família. Além disso, uma maneira de transmitir confiança às famílias, de acordo com Afonso (2009), é por apoiá-las no momento do acolhimento das crianças, onde é necessário dar uma continuidade aos cuidados prestados à criança. Neste sentido, considerando que a família é o primeiro contexto educativo, na qual a criança tem contacto, é essencial ter em conta as suas diferenças, tradições e cultura familiar, desenvolvendo assim, uma relação de respeito.

Em relação à intenção para a ação de desenvolver uma relação de parceria com as famílias, procurei incentivar a colaboração e a participação das famílias e, assim, apoiar a comunicação entre escola e família. Essa colaboração pode ser realizada, proporcionando oportunidades de a família participar em projetos ou em partilhar alguns registos (fotografias) do dia-a-dia das crianças. Esses registos foram enviados geralmente à educadora cooperante, que posteriormente, partilhou-os com as famílias.

Segundo Silva et al. (2016), a relação que o/a educador/a estabelece com as famílias centra-se na criança e, portanto, deve-se estabelecer uma comunicação com as famílias. Vasconcelos (2009) refere que, é por meio da partilha de informações e ao escutar as famílias, que podemos conhecer as suas opiniões e sugestões e, desta forma, elaborei estratégias que permitiram a participação e o envolvimento das famílias no contexto de jardim de infância (Silva et al., 2016). É através da proximidade e da continuidade do que é feito no contexto familiar e no contexto de sala, que se estabelece uma boa relação com a família, que influencia positivamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Perrenoud, 1995, citado por Sarmiento, 2009). Assim, de acordo com Guzman (2012), “na escola há espaço para todos os agentes educativos que intervêm neste processo que a criança iniciou com aqueles que o acompanham desde o princípio. A família tem, portanto, um papel fundamental em toda esta aventura” (p. 16).

### **3.1.3. Intenções para com a equipa educativa da sala**

A intenção para com a equipa educativa da sala foi a seguinte: (i) estabelecer relações de respeito e de trabalho colaborativo.

Nesta intenção para a ação, procurei estabelecer uma relação de respeito com a equipa educativa, visto que ao se definir um compromisso com a equipa é necessário respeitar todos os intervenientes da equipa da sala (Moita, 2011). Além disso, procurei aprender com as experiências de cada profissional e em simultâneo, contribuir colaborativamente no trabalho que é desenvolvido no contexto educativo. Neste sentido, de acordo com Roldão (2007), é por meio do trabalho colaborativo que se melhora o conhecimento e desempenho profissional, visto que ocorre uma partilha de diferentes perspetivas e de saberes, onde todos aprendem e todos ensinam (Folque et al., 2015).

Segundo Roldão (2007), é através do trabalho colaborativo entre a equipa da sala, que se planeia estratégias em conjunto, com o propósito de alcançar determinados objetivos que potencializam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Contudo, Silva et al. (2016) referem que, para haver essa articulação é fundamental que os elementos da equipa educativa comuniquem entre si. Portanto, durante a PPS II, tencionei colaborar com a equipa educativa no dia-a-dia da sala e partilhar/comunicar as vivências e os acontecimentos do quotidiano das crianças mais significativos e relevantes. E além disso, receber de maneira construtiva as sugestões dadas pela educadora cooperante, de modo a melhorar a minha prática e assim, adquirir novas aprendizagens que contribuirão para o meu desenvolvimento profissional.

### **3.2. Análise da ação**

Durante a PPS II procurei desenvolver uma prática educativa que correspondesse às intencionalidades definidas. Para tanto, recolhi diversas informações através da observação, como as notas de campo e as narrativas visuais (fotografias). Estes registos foram importantes, pois, de acordo com Silva et al. (2016), “Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos” (p. 14). Com base nessas observações e registos foram realizadas as reflexões semanais que, com apoio de autores de referência, ajudaram-me a avaliar a minha prática e a aprofundar

conhecimentos sobre as situações que foram surgindo. Esse processo permitiu-me melhorar a minha intervenção ao longo da PPS II, visto que estas reflexões eram baseadas nas vivências e nas situações que surgiram no dia-a-dia das crianças. Segundo Pinheiro et al. (2007), a reflexão é fundamental na vida profissional de um/a educador/a de infância, pois, possibilita que este/a analise as suas práticas pedagógicas e, assim, promova e aprimore a sua ação pedagógica. Ainda de acordo com Pinheiro et al. (2007), “É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes” (p. 130). Além disso, partindo destas reflexões semanais, construiu-se um Portfólio, que foi uma ferramenta essencial para documentar essas práticas reflexivas e, deste modo, permitiu-me identificar os aspetos que deveria melhorar e adquirir aprendizagens significativas.

Relativamente à avaliação das intencionalidades para com as crianças, tendo em conta a primeira intenção relacionada com o estabelecer vínculos afetivos e uma base segura para com as crianças, considero que a mesma foi alcançada. Desde o início da PPS II, procurei estabelecer uma relação positiva e afetiva com as crianças do grupo, e adotar uma atitude responsiva e disponível. Mantive uma postura atenta às necessidades de cada criança, procurando oferecer apoio de forma acolhedora e eficaz. Sempre que alguma criança recorria a mim para pedir ajuda, procurava responder da melhor forma possível, considerando o que seria mais benéfico para ela. O facto de ter estabelecido este tipo de relação com as crianças e de me ter mostrado disponível para atender às suas necessidades permitiu que, desde o início, as crianças desenvolvessem uma relação positiva e de proximidade para comigo. Este envolvimento fez com que as crianças me vissem como uma figura de referência, fortaleceu o vínculo afetivo e proporcionou um ambiente seguro. Pois, é ao desenvolver uma relação afetiva, acolhedora e respeitosa com as crianças que se promove um sentimento de bem-estar nelas (Silva et al., 2016).

Quanto às intenções relacionadas com o promover a participação ativa e a expressão livre das crianças e proporcionar momentos para o brincar e para a exploração livre, considero que alguns aspetos foram alcançados, enquanto outros eram necessários ser aprimorados. Como referem Silva et al. (2016), as crianças são as principais agentes do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, assim as propostas pedagógicas que implementei recorreram aos seus interesses, como também, respondiam às vivências

que se destacavam no dia-a-dia da sala. Os projetos que desenvolvi com as crianças surgiram com base nos interesses das mesmas e das propostas pedagógicas desenvolvidas, na qual estas tinham abertura para expressar as suas ideias, opiniões e decisões. Durante as atividades autónomas realizadas pelas crianças nas áreas de atividades ou nos momentos de brincadeira, também procurei estar presente e participar nesses momentos com as crianças. No entanto, tentei que fossem estas a planear e a pensar como iriam realizar as suas produções, mantendo uma postura de mediadora, na qual guiava as crianças, oferecendo sugestões, mas respeitando a sua autonomia e formas de expressão. O seguinte excerto de uma nota de campo, demonstra uma dessas situações:

Quando foi para a M.S. desenhar o registo da sessão de expressão musical, onde as crianças aprenderam a música da andorinha, a M.S. não sabia como fazer uma andorinha (...) sugeri à M.S. que fossemos procurar uma andorinha nos livros de estudo que estão na sala (...) a M.S. pede ajuda para fazer a andorinha. Desta forma, desenho um círculo mais oval para fazer o corpo e de seguida, deixo que seja a M.S. a desenhar o resto da andorinha (...) (Nota de Campo, 11 de outubro de 2024, Sala).

Embora tenha proporcionado algumas propostas pedagógicas, participado e acompanhado as crianças nos seus momentos de trabalho autónomo nas áreas de atividade, considero que poderia ter sido mais consistente nos momentos em que as crianças realizavam as suas produções, incentivando-as a gerir melhor as suas tarefas e na gestão do grupo de forma mais eficiente. Ao estimular as crianças a gerirem as suas produções ou atividades, pretendi promover a sua autonomia, pois, estas aprenderam a planear, a organizar e a tomar decisões (Silva et al., 2016).

Relativamente ao portfólio individual da criança, este foi realizado em conjunto com ela, na qual a respetiva criança teve conhecimento dos dados fotográficos que seriam incluídos no portfólio, como também os seus comentários face ao que está representado na observação realizada ou na situação, foram incluídos nesse documento.

Em relação à intenção “incentivar a cooperação e comunicação entre os pares”, procurei que as crianças cooperassem e comunicassem entre si. Nos trabalhos por projetos que desenvolvi com algumas crianças da sala, foi possível incentivar essa interação entre as crianças, estimulando o desenvolvimento de cooperação entre as crianças (Guedes,

2011). Proporcionei ainda momentos em que estas dialogassem entre si, pensassem em conjunto o que poderia ser realizado e trabalhassem em conjunto nas diversas propostas que eram implementadas. Perante situações de conflitos entre as crianças, incentivava-as a conversarem entre si, de modo a encontrarem um consenso e resolverem os seus conflitos.

No entanto, em algumas dessas situações, senti que não consegui resolver determinados problemas ou situações, sendo necessário a intervenção da educadora cooperante, para me ajudar a mediar o diálogo e a orientar as crianças a resolverem determinados conflitos. Neste sentido, percebi que era essencial manter uma postura de uma mediadora mais assertiva em determinadas situações, visto que o/a educador/a apresenta um papel significativo como mediador/a de conflitos. É nessa mediação que se promove o diálogo, o respeito mútuo e a empatia, facilitando a resolução de conflitos de forma colaborativa (Morgado & Oliveira, 2009, citados por Quinquiolo, 2017). Assim, a mediação de conflitos é uma estratégia de gestão e resolução de conflitos “baseada numa metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras” (Costa & Silva, 2010, citados por Quinquiolo, 2017, p. 121).

Em relação à intenção “promover a autonomia das crianças na exploração do espaço e dos materiais”, quando as crianças em alguns momentos não sabiam para que área de atividades gostariam de ir, incentivava-as a consultarem o Plano de Atividades. Neste sentido, as crianças poderiam verificar a área de atividades que frequentavam menos e, assim, incentivava-as a explorarem os materiais presentes nessa área, acompanhando a criança até ao plano e analisava-o juntamente com ela. Quando as crianças se encontravam no momento de trabalho autónomo, procurava estimulá-las a serem autónomas a escolher as atividades e a explorarem os materiais da sala, como se pode ler na seguinte nota de campo:

O H.P. (5 anos) vem ter comigo e pergunta se pode fazer pintura e eu respondo que sim (...) Enquanto isso, digo ao H.P. que este não precisa de questionar se pode realizar uma atividade ou utilizar determinados materiais, pois estes estão expostos com o objetivo de serem utilizados pelas crianças de forma livre, sempre que desejarem (Nota de Campo, 14 de janeiro de 2025, Sala).

No que concerne às intencionalidades para com as famílias, ao longo da PPS II não foi possível manter um contacto consistente com as famílias. No entanto, em alguns momentos do acolhimento da manhã, tive a oportunidade de me cruzar e conversar com algumas delas. Contudo, para que estas me conhecessem, no início da PPS II escrevi uma pequena carta de apresentação, que foi enviada via e-mail para as famílias. Além disso, a convite da educadora cooperante, tive a oportunidade de participar na reunião realizada com as famílias, na qual puderam conhecer-me diretamente e, onde partilhei de forma mais detalhada o objetivo da PPS II, informando-as que iria realizar uma investigação com as crianças. Desta forma, procurei estabelecer uma relação de respeito com as famílias e incluí-las, por exemplo, nos projetos que desenvolvi com algumas crianças da sala. Relativamente à investigação, as famílias não tiveram nenhum envolvimento, visto que a temática abordada envolve principalmente as perspetivas da educadora cooperante e das crianças, no que diz respeito à sua autonomia no ambiente da sala.

A intencionalidade para com a equipa educativa, considero que foi alcançada, visto que ao longo da PPS II, procurei estabelecer uma relação baseada no respeito, participando ativamente na rotina da sala e colaborando com a equipa. Durante este período, fui partilhando com a equipa educativa, especialmente com a educadora cooperante, informações relevantes sobre as crianças e situações significativas que seriam importantes para a educadora ter conhecimento. Além disso, a educadora cooperante partilhava comigo aspetos significativos sobre as crianças, assim como escolhas ou planeamentos que tinha para o ambiente da sala, de modo que eu estivesse a par do que estava a ser desenvolvido e implementado.

Em relação à investigação, a educadora cooperante tinha conhecimento do que esta consistia e, desta forma, muita das partilhas e conversas que tivemos foram essenciais, pois, permitiram-me compreender determinados aspetos que registei em notas de campo e que contribuíram positivamente para a investigação. Neste sentido, como Silva et al. (2016) referem a importância de haver uma comunicação consistente entre a equipa da sala de forma a haver coerência entre a prática e o processo educativo, considero que nesta PPS II a relação que estabeleci com a equipa educativa também se baseou na comunicação.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

#### **4.1. Identificação da problemática e dos objetivos do estudo**

A PPS II decorreu numa fase inicial do ano letivo, durante a qual se observou que as crianças que ingressaram em setembro na OS estavam em processo de adaptação, enquanto as que já frequentavam a sala desde o ano anterior passavam por uma fase de readaptação. Esta distinção resulta do modelo pedagógico do MEM, adotado pela instituição e pela educadora cooperante, que promove grupos heterogéneos. A adaptação diz respeito às crianças novas, que estavam a familiarizar-se com o espaço e as rotinas da sala. Já a readaptação refere-se às crianças que, embora já conhecessem a instituição, necessitavam de se reajustar ao ambiente, às dinâmicas do grupo e a integração das novas crianças

Durante a PPS II, a educadora cooperante assumiu um papel de guia, orientando as crianças e ajustando a organização do espaço conforme as necessidades do grupo. Segundo Silva et al. (2016), essa organização deve refletir tanto as intenções da educadora como a dinâmica do grupo. A disposição do ambiente é especialmente importante nas fases de adaptação e readaptação, sendo essencial que o/a educador/a crie um espaço que favoreça experiências significativas, promovendo a autonomia das crianças e apoiando o seu desenvolvimento de forma intencional e sensível às suas necessidades. A seguinte nota de campo descreve uma conversa que tive com a educadora cooperante, relativamente ao que foi abordado anteriormente:

Em conversa com a educadora cooperante, esta refere que o grupo ainda está numa fase de adaptação e, deste modo, ainda é necessário que seja o adulto a guiar as crianças (...) para que mais tarde as crianças tenham mais autonomia (...) a educadora cooperante acredita que isso trará frutos no futuro, uma vez que o educador/a é um/a guia (Nota de Campo, 14 de outubro de 2024, Sala).

No modelo pedagógico do MEM, a organização do espaço é essencial para a aprendizagem e para a prática democrática, onde o/a educador/a além de ser um/a guia, deve envolver as crianças na organização da sala e no seu planeamento (Folque, 1999). Segundo Silva et al. (2016), essa abordagem permite que as crianças se apropriem do espaço e dos materiais, incentivando-as a fazer escolhas e a utilizar os recursos de maneiras diversas, promovendo autonomia. É através dessa apropriação do espaço, que as crianças desenvolvem a sua autonomia, como referem Silva et al. (2016), “O

conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (p. 26).

Considerando a importância da organização do espaço na autonomia das crianças e o modelo pedagógico MEM adotado pela educadora cooperante e pela OS, foi considerado relevante realizar uma investigação centrada nesse tema. Assim, com base nos aspectos que desencadearam a problemática, foram formuladas três questões de investigação e seus objetivos, os quais estão detalhados na tabela a seguir.

**Tabela 1**

*Questões e objetivos da investigação*

<b>Questões de Investigação</b>	<b>Objetivos de Investigação</b>
Que estratégias são utilizadas pela educadora na organização do espaço e dos materiais numa sala de jardim de infância com o modelo pedagógico MEM, de modo a promover a autonomia das crianças?	- Identificar as estratégias utilizadas pela educadora para promover a autonomia das crianças através da organização do ambiente educativo num jardim de infância com o modelo pedagógico MEM.
Como se caracteriza a participação das crianças na organização do espaço da sala de atividades e de que maneira essa participação influencia a sua autonomia?	- Mapear a participação das crianças na organização do espaço da sala; - Analisar a influência da participação das crianças na organização do espaço da sala de atividades no desenvolvimento da sua autonomia.
Em que medida a organização e a disposição dos materiais da sala de atividades num jardim de infância com o modelo pedagógico MEM, promovem a iniciativa e a autonomia das crianças?	- Analisar de que maneira a organização e a disposição dos materiais na sala de atividades de um jardim de infância com o modelo pedagógico MEM, influenciam a capacidade das crianças de tomarem decisões de forma autónoma.

## **4.2. Revisão da literatura**

Neste subcapítulo serão analisados tópicos fundamentais relacionados com a temática da investigação desenvolvida ao longo da PPS II, nomeadamente: (i) Autonomia das crianças em idade de jardim de infância; (ii) Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças; (iii) Papel do/a educador/a na organização do espaço e dos materiais no modelo pedagógico do MEM – estratégias; (iv) Participação

das crianças na organização do espaço e dos materiais no modelo pedagógico do MEM; e por fim, (v) Investigações face à organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças.

#### **4.2.1. Autonomia das crianças em idade de jardim de infância**

A autonomia é um aspeto essencial no crescimento das crianças, permitindo que desenvolvam a sua independência ao longo do tempo. O conceito de autonomia provém das palavras gregas *autos*, que significa próprio, e *nomos*, que significa lei ou regra. Assim, este termo pressupõe a capacidade de um indivíduo definir as suas próprias regras e limites (Mogilka, 1999). Além disso, Montandon e Longchamp (2007) definem autonomia como a capacidade de um indivíduo tomar decisões e governar a sua própria vida, sem estar completamente desligado da realidade, visto que os seus pensamentos, emoções e ações são influenciados pelo meio e implicam responsabilidades. Desta forma, é necessário que desde pequena, a criança seja estimulada a tomar decisões e agir de forma autónoma, pois “Conceder uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (Brasil, 1998, citado por Azevedo et al., 2022, p. 1394). Segundo Roldão (2009), a autonomia desenvolve-se nas crianças de forma gradual e Portugal (2009) refere que, esta constrói-se em todas as áreas do desenvolvimento (física, motora, social, emocional, cognitiva, linguística, entre outras), sendo promovida de forma contínua desde a infância.

Koerich (2012) também salienta que a autonomia não se desenvolve de forma imediata. Pelo contrário, é um processo gradual, que resulta das relações que a criança estabelece com os outros e com o ambiente à sua volta (Koerich, 2012). Em concordância, Reis et al. (2023) afirmam que, “A autonomia (...) é desenvolvida assim como outras habilidades do ser humano, ou seja, é desenvolvida pelo estímulo, interação e contato com adultos e outras crianças da mesma faixa etária” (p. 7). Estes autores mencionam alguns teóricos que abordam a autonomia das crianças e o seu desenvolvimento.

Por exemplo, Erik Erikson defende a importância de as crianças explorarem e fazerem escolhas para desenvolverem a sua autonomia, pois, a falta desta pode gerar sentimentos de vergonha e dúvida (Reis et al., 2023). Enquanto Jean Piaget, argumenta

que o desenvolvimento moral e cognitivo desempenha um papel fundamental na autonomia, tornando as crianças capazes de tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades (Reis et al., 2023). Além disso, de acordo com Azevedo et al. (2022), Jean Piaget afirma que, as crianças passam por duas fases no desenvolvimento. Inicialmente, apresentam heteronomia, pois, ainda têm dificuldade em compreender as regras e dependem muito dos adultos e, ao longo do tempo, passam para a segunda fase que é o desenvolvimento da autonomia (Piaget, 1978, citado por Azevedo et al., 2022). Por outro lado, Vygotsky destaca a importância da interação social no desenvolvimento da autonomia, uma vez que esta se constrói através do contacto com adultos e outras crianças (Reis et al., 2023).

Todavia, é necessário compreender que a autonomia não envolve apenas permitir que as crianças tomem decisões sozinhas e aprendam a resolver problemas, implica também, “torná-las [*sic*] mais seguras e independentes, ensinando e orientando conforme sua idade, na realização de todas as suas tarefas” (Reis et al., 2023, p. 7). Neste sentido, Koerich (2012) refere que, o desenvolvimento da autonomia envolve a capacidade de as crianças construir os seus próprios pensamentos, desenvolverem a sua personalidade e controlarem as suas próprias vontades. Para Reis et al. (2023) é fundamental que o/a educador/a estimule as crianças a serem autónomas. Além de possibilitar que as crianças tomem decisões, é necessário que estabeleça limites claros e consistentes, promovendo a segurança e o bem-estar das crianças (Reis et al., 2023). Estes autores salientam ainda ser fundamental o/a educador/a valorizar as boas escolhas e os comportamentos das crianças, em vez de se focar nos seus erros. Portanto, tendo em conta estes aspetos, o/a educador/a deverá assumir uma postura de mediador/a, oferecendo apoio quando necessário, mas permitindo que as crianças experimentem e aprendam com os seus erros.

Por conseguinte, considerando que o ambiente educativo é significativo na promoção da autonomia das crianças, o modo como o tempo e o espaço se encontram organizados, também são fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia (Barbosa, 2006, citado por Vale, 2012). Neste sentido, o subtópico que se segue analisa a forma como a organização do espaço e dos materiais influencia a autonomia das crianças.

#### **4.2.2. Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças**

A organização do espaço e dos materiais no jardim de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1992). O espaço não é apenas um lugar físico, envolve também um conjunto de elementos que influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Forneiro, 1998). Forneiro (1998) refere que, o espaço é formado por materiais, objetos e a mobília, na qual o modo como estes estão organizados criam oportunidades para as crianças interagirem, explorarem e aprenderem. Em concordância, Barbosa (2006) refere que, o espaço proporciona diversas oportunidades de aprendizagem, pois, este desenvolve “múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (Barbosa, 2006, citado por Durli & Brasil, 2012, p. 114).

No entanto, segundo Zabalza (1992), mesmo que o espaço de uma sala de jardim de infância seja uma estrutura de oportunidades, o modo como este é organizado pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Como tal, o modo como o espaço é organizado pode estimular ou limitar o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, a organização do espaço, como também a disposição e a variedade dos materiais existentes numa sala de jardim de infância, devem ser planeadas de forma flexível, adequando-se às necessidades das crianças, permitindo que estas se movam livremente pelo espaço, explorem as diferentes atividades e enfrentem novos desafios (Leardini, 2015, citado por Silva et al., 2024). Portanto, quando o espaço e os materiais são organizados dessa forma, não só favorecem a aprendizagem das crianças, mas também contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades e capacidades, incluindo a autonomia.

Para responder à necessidade de autonomia das crianças, o espaço da sala de jardim de infância deve ser amplo, permitindo que estas tenham espaço para se movimentar, utilizar e explorar os materiais, bem como interagir entre si e com os adultos (Zabalza, 1992). Além disso, Zabalza (1992) destaca que, o espaço deve ser organizado de forma a proporcionar segurança física e afetiva nas crianças. São estes fatores que permitem às crianças explorar o espaço e os materiais de forma autónoma, visto que ao

haver segurança, estas não necessitam da presença constante de um adulto para se sentirem confiantes em suas atividades e escolhas.

Do mesmo modo, para favorecer a autonomia das crianças, é necessário ter em consideração a forma como a mobília e os materiais estão organizados no espaço. Para Forneiro (1998), tanto os móveis quanto os materiais devem estar acessíveis às crianças, permitindo que estas os alcancem e os utilizem de forma autónoma. Considerando o que é referido por Cardona (1992), as salas de jardim de infância devem ser organizadas de modo a possibilitar que as crianças escolham diferentes tipos de atividades. Para que isso seja possível, os materiais devem estar acessíveis, permitindo que as crianças os explorem e realizem as suas atividades sem necessitar da ajuda de um adulto.

Enquanto as atividades de grupo são implementadas e dirigidas pelo/a educador/a, sendo que é este/a que prepara os materiais, as crianças ficam dependentes desses materiais que foram organizados, nas atividades individuais são as crianças que escolhem e preparam os materiais. Neste sentido, estas precisam de autonomia para organizar os materiais e decidir em que espaço irão realizar as suas explorações ou brincadeiras. Como refere Forneiro (1998), “Já que um dos nossos objetivos básicos é potencializar a autonomia das crianças, ou seja, que possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização” (pp. 247-248). Contudo, a criança deve conhecer como o espaço está organizado e que materiais existem na sala para que possa funcionar autonomamente no ambiente da sala e no desenvolvimento das suas atividades e explorações (Cardona, 1999).

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que surgiu em 1945 com Loris Malaguzzi, também considera o espaço como um elemento fundamental no processo de aprendizagem das crianças (Pereira, 2021). Nesta abordagem pedagógica o espaço é considerado um terceiro educador, pois é um elemento de modificação e de construção do conhecimento (Marafon & Menezes, s.d.). De acordo com Marafon e Menezes (s.d.), esta constante modificação deve-se à necessidade de ajustar o espaço às crianças. Pois, tudo o que está presente no ambiente, como os materiais, as estruturas e a forma como este é organizado, são “elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (Edwards et al., 1999, citados por Marafon & Menezes, s.d., p. 5995). É, portanto, perceptível que as crianças influenciam o espaço à sua volta e, da

mesma forma, o ambiente também exerce influência sobre o comportamento e o desenvolvimento das crianças (Rinaldi, 2016, citado por Petená, 2021).

O facto de esta abordagem integrar uma pedagogia participativa, as crianças envolvem-se na organização do espaço e dos materiais (Pereira, 2021). Segundo Lino (2021), tanto os espaços como os materiais numa sala baseada na abordagem de Reggio Emilia, são cuidadosamente seleccionados, planeados e organizados, tendo em conta o contexto cultural, os interesses e as necessidades das crianças. Além disso, os materiais são diversificados e acessíveis às crianças, estimulando a sua curiosidade e proporcionando diferentes explorações e experiências, promovendo, assim, o seu desenvolvimento, incluindo a autonomia (Petená, 2021; Lino, 2021). O espaço na abordagem Reggio Emilia é valorizado, “devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva” (Malaguzzi, 1999, citado por Coelho, p. 355).

Também no modelo pedagógico do MEM, “a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 1999, p. 8). Ou seja, é dada relevância ao modo como o espaço e os materiais devem de estar organizados, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, incluindo a autonomia. Nas salas de jardim de infância, que se baseiam neste modelo pedagógico, o espaço está organizado de forma a incentivar as crianças a fazerem escolhas, a decidirem as atividades que pretendem realizar e a pensar nas alternativas de outras atividades e materiais que podem recorrer, ou seja, serem autónomas nas suas escolhas e explorações (Rodrigues & Filipe, 2014, citados por Osório, 2015).

No MEM, as salas são organizadas por diversas áreas de atividades, que apresentam determinadas funções e são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na qual os materiais que se inserem nestas áreas são diversificados e acessíveis às crianças (Rodrigues & Filipe, 2014, citados por Osório, 2015). Neste modelo pedagógico, o espaço é organizado de forma estruturada e de modo a facilitar o acesso das crianças aos materiais, incluindo os instrumentos de regulação, que devem de estar visíveis e ao seu alcance (Santana, 1999, citado por Gomes, 2014).

Posto isto, Bottan et al. (2022) afirmam que, “um espaço físico elaborado, com objetos ao alcance das crianças, potencializa a autonomia e iniciativa infantis” (p. 129).

Segundo Gomes (2014), neste modelo pedagógico as crianças são estimuladas, desde cedo, a utilizarem estes recursos, de modo a desenvolverem a sua autonomia em gerirem as atividades que realizam na sala e a regularem o seu dia-a-dia. Assim, no modelo pedagógico do MEM, “a organização do espaço tem em vista a possibilidade de os alunos realizarem atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho (...) e a disposição dos materiais visa permitir que os alunos o utilizem autonomamente” (Grave-Resendes & Soares, 2002, citados por Gomes, 2014, p. 140).

#### **4.2.3. Papel do/a educador/a na organização do espaço e dos materiais no modelo pedagógico do MEM – estratégias**

A forma como o espaço e os materiais de uma sala de jardim de infância estão organizados depende da postura e do papel do/a educador/a. Ao organizar e estruturar o espaço e os materiais, é essencial que o/a educador/a tenha intenções bem definidas e compreenda o motivo e a forma como irá realizar esse processo de organização. De acordo com Forneiro (1998), é fundamental que o/a educador/a reflita sobre essa organização, planeando os materiais que irá disponibilizar na sala, considerando aqueles que são mais significativos para o grupo, e definindo a disposição dos móveis e dos materiais. Segundo Silva et al. (2016), esse processo de reflexão e planeamento é “indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

Portanto, o/a educador/a, ao refletir e planear a organização do espaço e dos materiais, deve basear-se nos interesses e necessidades das crianças (Silva et al., 2016). A Direção-Geral da Educação (s.d.) salienta que, a forma como o/a educador/a estrutura o espaço e os materiais, reflete a sua visão sobre o grupo. Conhecendo as suas características o/a educador/a poderá estruturar e organizar o espaço de forma segura e acessível às respetivas faixas etárias e recorrer a materiais diversificados que respondam às suas necessidades, interesses e nível de desenvolvimento. Assim, o/a educador/a poderá assegurar “a todas as crianças bem-estar e pertença, que promova a autonomia e

independência, que permita a todas as crianças e a cada uma sentirem-se seguras e agirem com confiança” (Direção-Geral da Educação, s.d., p. 2).

Considerando o modelo pedagógico do MEM, o/a educador/a é um/a mediador/a e, por isso, deve atuar como facilitador/a, possibilitando que as crianças desenvolvam sua própria agência e autonomia. Portanto, nesta mediação o/a educador/a deve incentivar as crianças a participarem no processo de organização do espaço e dos materiais da sala, assim como, deve definir bem essa organização, permitindo assim “à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Hohman et al., 1984; Gilabert et al., 1988; Sanchez, 1986, citados por Cardona, 1999, p. 133). Contudo, é necessário que o/a educador/a explique e demonstre as suas intenções neste processo, pois, segundo Folque et al. (2020), é fundamental que as crianças conheçam e compreendam os motivos que justificam o ajuste ou a mudança na organização do espaço e dos materiais.

Quando partilha com as crianças esses ajustes e mudanças, segundo Bottan et al. (2022), o/a educador/a deve escutar as crianças e ser sensível às suas sugestões, permitindo que participem ativamente na organização do espaço e dos materiais, uma vez que são as principais protagonistas do processo educativo. Neste sentido, no modelo pedagógico do MEM, o papel do/a educador/a visa proporcionar uma organização participativa, envolvendo todas as crianças nesse processo de organização, reforçando a cooperação e a cidadania, incentivando as crianças a expressarem os seus pontos de vista e potencializando a sua autonomia e responsabilidade (Folque, 1999). De acordo com a Direção-Geral da Educação (s.d.), ao proporcionar um ambiente que valoriza a voz de cada criança e que promove a participação colaborativa na organização do espaço e dos materiais, o/a educador/a irá contribuir para a criação de um espaço de aprendizagem democrático e participativo, tendo em conta que estes são um dos principais valores do MEM.

#### **4.2.4. Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais no modelo pedagógico do MEM**

No modelo pedagógico do MEM, como referido anteriormente, propõe-se um sistema de organização cooperativa da aprendizagem, na qual os/as educadores/as e as crianças trabalham de forma colaborativa. De acordo com Folque (1999), este modelo

pedagógico tem como objetivo promover a formação democrática, estimulando a participação ativa, a autonomia e a responsabilidade das crianças no processo educativo. Desta forma, “A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo” (Niza, 1990, citado por Folque, 1999, p. 8).

No modelo pedagógico do MEM, o/a educador/a partilha com as crianças e incentiva a participação das mesmas na organização e regulação do espaço e dos materiais da sala (Folque, 1999). Segundo Silva et al. (2016), as crianças são as principais agentes do seu processo educativo, assim, este processo deve-se basear nelas e, desta forma, “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (Brasil, 2006, citado por Durli & Brasil, 2012, p. 123). Para Fernandes et al. (2019), o facto de se procurar estabelecer e desenvolver nas crianças uma democracia participativa, influencia as crianças a participarem ativamente na organização e planificação dos diferentes momentos vividos no ambiente da sala, incluindo a rotina e a organização do espaço. Estes autores destacam que esta prática estimula as crianças a se tornarem cidadãs participativas e responsáveis, promovendo assim, a sua autonomia.

Além disso, ao terem acesso aos diferentes instrumentos de regulação e ao planearem juntamente com o/a educador/a o que será realizado ao longo do dia ou da semana, as crianças são estimuladas a gerenciar e a regular o seu dia-a-dia e suas atividades, utilizando, por exemplo, a Agenda Semanal (Fernandes et al., 2019). Neste sentido, Folque (1999) refere que, esses instrumentos facilitam a organização democrática na sala. Ao utilizarem o Plano de Atividades, as crianças desenvolvem a sua autonomia, pois, planeiam o que irão fazer e para qual área de atividades pretendem ir gerenciando os materiais e o espaço, na qual vão explorar e brincar, autonomamente. No modelo pedagógico do MEM, todas as semanas são distribuídas tarefas, que são apresentadas no Mapa de Tarefas e, conforme Mendes (2005), são geridas de forma cooperativa na sala, uma vez que o grupo é “responsável pela manutenção do espaço e dos materiais” (Folque, 1999, p. 9). As crianças participam ainda, juntamente com o/a educador/a, no processo de avaliação do ambiente educativo (Fernandes et al., 2019). Estes autores salientem que, ao alterar a estrutura ou a organização do espaço e dos materiais da sala, as crianças avaliam essas modificações com o/a educador/a, para que, caso seja necessário, possam reajustar a organização em conjunto.

Fernandes et al. (2019) também referem que, essa organização e reorganização cooperativa, onde as crianças organizam com o/a educador/a os materiais pelas áreas de atividades, promove a autonomia das crianças. Pois, segundo Silva et al. (2016), estas acabam por apropriar-se do espaço e dos materiais, conhecendo-os na íntegra, o que lhes permite fazer escolhas sobre como poderão utilizá-los, tornando as suas explorações cada vez mais diversificadas. Em concordância, Dominico e Lira (2022) afirmam que, ao apropriar-se do espaço, as crianças, além de desenvolverem a sua autonomia, são estimuladas a dar novos significados ao lugar. De acordo com Martins e Garanhani (2011), para as crianças o espaço da sala é um local onde brincam, interagem com os outros, riem, choram, ou seja, um espaço de vivências. Neste sentido, Forneiro (1998) salienta que, o espaço da sala envolve um conjunto de sentimentos nas crianças, que ganha significado através do que a criança sente, vê e faz nele, tornando-se um elemento ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quando as crianças se apropriam do espaço da sala, este torna-se mais do que um local físico, tornando-se assim num lugar. Para Tuan (1983), existe uma diferença entre os conceitos de espaço e lugar: o espaço é um termo mais abstrato e remete para a liberdade de exploração, o lugar está associado à segurança. Neste sentido, com base neste autor, o espaço e o lugar são ideias interligadas, e, por isso, para que haja um lugar, é preciso haver um espaço. Um espaço torna-se num lugar quando este é significativo para um indivíduo, partindo das suas vivências, emoções, memórias e valor afetivo (Tuan, 1983). Para este autor, à medida que as crianças vivenciam momentos significativos na sala, se apropriam do espaço e compreendem que contribuem para a sua organização, este torna-se num lugar, “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 6).

#### **4.2.5. Investigação face à organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças**

De forma a compreender melhor como a organização do espaço e dos materiais influencia a autonomia das crianças, apresentamos os resultados de uma investigação realizada numa sala de jardim de infância com um grupo de 20 crianças dos 5 anos de idade (Lima, 2010). O tópico da investigação está relacionado com a influência da

organização do espaço da sala no desenvolvimento moral das crianças, com ênfase na autonomia.

O estudo de Lima (2010) foi realizado num jardim de infância público na cidade de Fortaleza, no Brasil e seguiu uma abordagem qualitativa, na qual a recolha de dados foi feita através de observação participativa, da análise documental e de narrativas visuais (vídeos), durante duas horas por dia, ao longo de dois meses, desde o segundo semestre de 2009 até janeiro de 2010. As observações foram realizadas nos diversos espaços da instituição: pátio, sala, cozinha e biblioteca (Lima, 2010). A investigadora acompanhou a rotina diária das crianças, desde a sua entrada até à saída, focando-se nas interações entre elas e com a educadora, destacando momentos significativos da organização do espaço e do papel ativo das crianças na gestão dos materiais e do ambiente.

Durante a investigação, Lima (2010) observou que a sala estava organizada com recursos limitados, o que não estimulava a interação entre o grupo nem a exploração por parte das crianças. É referido a ausência de diferentes áreas de atividades, destacando apenas uma área, que era a da biblioteca. No entanto, foi perceptível que as crianças não demonstravam interesse por essa área, devido ao facto de apenas existir um livro e esta não estar organizada na sala de forma adequada, pois, encontrava-se atrás de um armário, dificultando o acesso das crianças a essa área. Lima (2010) salienta que a educadora não incentivava a exploração dessa área, nem procurava estruturar e disponibilizar outros livros para esse espaço.

A autora afirma que, como as crianças tinham apenas uma área de atividades para explorar, estas não tinham muita diversidade de escolha e de exploração. É importante destacar que a ausência de outras áreas poderá estar relacionada com o tamanho da sala, que era considerada pequena para 20 crianças. Porém, Lima (2010) refere que, a sala continha uma grande quantidade de mesas e cadeiras e a disposição desses móveis dificultava a movimentação das crianças pelo espaço, a interação entre elas e, também, não lhes permitia realizar outras atividades em grupo ou a pares. Desta forma, Lima (2010) sugere uma solução para esta questão, que seria retirar as mesas e cadeiras que não eram necessárias ou posicionar esses móveis de forma a deixar o espaço mais aberto, possibilitando às crianças mais oportunidades para explorar o espaço e para a organização de outras áreas de atividades.

A ausência de áreas de atividades e de materiais adequados, como também, a dificuldade de acesso das crianças aos espaços e materiais disponíveis na sala, afetava negativamente na sua autonomia. Como afirmam Cardona (1992) e Forneiro (1998), quando as crianças são limitadas nas suas escolhas, perdem oportunidades importantes de tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades. A existência de áreas de atividade é, por isso, essencial para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes escolher livremente as suas brincadeiras e explorações, o que também favorece a interação entre pares (Carvalho & Fochi, 2017, citados por Guterres et al., 2024). Assim, a organização destes espaços deve atender à qualidade e acessibilidade dos materiais, tendo em conta que, de acordo com Lima (2010) “as atividades propostas nos diversos espaços devem possibilitar às crianças o acesso a todos esses elementos, para que elas se tornem capazes de observar, categorizar, propor e escolher” (p. 9).

Na sua investigação Lima (2010) observou ainda que as paredes da sala estavam decoradas com azulejos castanhos e com letras e números em cartolina EVA, tornando a decoração pouco estimulante, que não atraía a atenção das crianças. Forneiro (1998) defende, que a decoração deve favorecer a sensibilidade estética e contribuir para a aprendizagem e, desta forma, as paredes podem ser decoradas com produções das crianças ou réplicas de obras de arte. Neste sentido, quando a sala é decorada de forma harmoniosa, cria um ambiente acolhedor e confortável, proporcionando às crianças um sentimento de bem-estar (Zabalza, 1992). A este respeito Lima (2010) enfatiza que, “Ao decorar os espaços, faz-se necessário também colocar-se no lugar da criança, ver com os olhos de criança, decorar pensando nas crianças” (p. 10).

Através da observação do espaço da sala e da disposição dos materiais, Lima (2010) identificou, que a ausência de iniciativas por parte da educadora para promover a interação e a cooperação entre as crianças, e a falta de oportunidades de comunicação, tomada de decisões e resolução de problemas, limitava o desenvolvimento da autonomia das crianças. O espaço não estava estruturado de forma a favorecer a participação das crianças, nem apresentava diversidade de materiais acessíveis. Deste modo, Lima (2010) concluiu que é essencial que o/a educador/a organize intencionalmente o espaço e os materiais, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo.

Assim, ao observar a organização do espaço da sala e dos materiais, como também a falta de iniciativas da educadora para estimular a interação e a cooperação entre as crianças, por não criar oportunidades de comunicação, de tomada de decisões, de resolução de problemas e de estruturação adequada do espaço com diversidade de materiais, Lima (2010) pôde constatar que o grupo participante nesta investigação, não demonstrava autonomia no ambiente da sala. Lima (2010) concluiu que, é fundamental que o/a educador/a tenha uma intenção clara ao organizar o espaço e os materiais da sala, considerando as necessidades e os interesses das crianças. Assim, verificou-se que a forma como o espaço da sala está organizado, assim como a disponibilização de materiais variados e de qualidade, potencia a aprendizagem e promove a autonomia das crianças, indo ao encontro das ideias de Zabalza (1992) e Forneiro (1998).

### **4.3. Roteiro ético e metodológico**

A realização de uma investigação requer também a definição dos aspetos metodológicos e éticos a utilizar, sendo importante descrever a natureza e o desenho do estudo.

#### **4.3.1. Natureza e desenho do estudo**

Considerando as questões formuladas para o estudo e os seus objetivos, apresentados, esta investigação assumiu uma natureza qualitativa. Uma investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características: (i) a recolha de dados ocorre no ambiente natural, ou seja, no espaço onde a investigação se realiza; (ii) é descritiva, apresentando os dados por palavras ou imagens; (iii) foca-se no processo, e não nos resultados; (iv) a análise dos dados é indutiva, com o investigador aprofundando as questões ou teorias à medida que recolhe os dados, sem validar hipóteses prévias; e (v) considera as perspetivas dos participantes sobre a sua vida e o ambiente ao seu redor. O presente estudo corresponde a estas características. Sublinha-se igualmente que numa abordagem qualitativa os investigadores desenvolvem estratégias, procedimentos e “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo [*sic*] de perceber «aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem»” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Quanto ao método usado nesta investigação este é um estudo de caso, que segundo Yin (2003), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Para este autor, a investigação de estudo de caso prioriza as características que são fornecidas no contexto, sendo que este determina o fenômeno que se irá investigar. Neste sentido, uma investigação de estudo de caso recorre a dados provenientes de situações concretas ou reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever acontecimentos atuais que ocorrem em um determinado contexto (Branski et al., 2010; Cohen et al., 2018, citados por Rios, 2021).

#### **4.3.2. Participantes do estudo**

Esta investigação envolveu 11 crianças entre os 3 e os 6 anos, sendo estas as principais participantes desta investigação, e um adulto (Ferreira & Tomás, 2022). A escolha das 11 crianças decorreu dos seguintes critérios: (i) sexo das crianças (incluir crianças de ambos os sexos - masculino e feminino); (ii) idades das crianças (incluir crianças com 3, 4, 5 e 6 anos - foram escolhidas entre uma a três crianças de cada faixa etária); e (iii) ano de ingresso na instituição, de modo a se poder ter crianças que entraram este ano letivo na sala e outras que já se encontravam no ano letivo anterior na sala (ver Anexo D). Participou também no estudo a educadora cooperante, através do preenchimento de um questionário aberto.

#### **4.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados**

Num estudo de caso, o investigador deve utilizar diferentes formas de recolha e diversas fontes de evidência para garantir a qualidade da análise (Dooley, 2002, Yin, 2005, citados por Meirinhos & Osório, 2010). Assim, nesta investigação recorri a duas técnicas: observações diretas e observações indiretas, as quais permitiram a triangulação de dados, o que se entende ser importante realizar neste tipo de estudo, visto que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Contudo, Meirinhos e Osório (2010) salientam, que o excesso de recolha de dados, poderá originar uma quantidade numerosa de informação para analisar e, por isso, o investigador deverá ser flexível durante esse processo. Especificando, para a recolha de dados

recorreu-se às técnicas de observação direta, observação participante e não participante, e de observação indireta, tais como as narrativas visuais (fotografias e/ou gravações de vídeo) e ao questionário aberto realizado à educadora cooperante (ver Anexo E).

A técnica de observação direta foi a principal técnica de recolha de dados utilizada nesta investigação. Desta forma, a observação pode ser de carácter participante ou não participante (Wells, 1939; Gold, 1958, citados por Bogdan & Biklen, 1994). A observação participante foi realizada nos momentos em que participei ou intervim nas brincadeiras das crianças, nas propostas pedagógicas ou nos momentos da rotina. Durante este processo foi importante não esquecer, que a participação feita em excesso, pode influenciar negativamente o processo de investigação, visto que, “Um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um *indigena* (Gold, 1958), expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e activos [*sic*] com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Assim, como referem Bogdan e Biklen (1994), conforme a investigação vai-se aprofundando é importante recorrer a uma observação não participante. Por esse motivo, em alguns momentos da investigação observei as brincadeiras das crianças, o modo como estas exploravam o espaço e os materiais e as suas interações, sem intervir nesses momentos, mas, mantendo uma postura responsiva.

As observações realizadas foram registadas em notas de campo (ver Anexo F), as quais representaram um instrumento fundamental na técnica de observação direta. Funcionam como um diário que auxilia o investigador a acompanhar as evoluções da investigação, sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo [*sic*] sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo são comparadas a um diário, pois, possibilitam ao investigador perceber as evoluções da investigação e os seus processos, tendo em conta, os dados que foram recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Em relação às narrativas visuais, ou seja, aos registos fotográficos, mesmo que esta técnica não tenha sido utilizada com muita frequência, considero que foi fundamental para a investigação, pois, pode complementar os registos das notas de campo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam, que as fotografias podem auxiliar o investigador, quando este pretende registar algo que seja muito detalhado e difícil de transcrever, podendo aceder a

esses registros visuais sempre que possível. Neste sentido, esta técnica de recolha de dados, facilitou a compreensão do que foi observado e registado por escrito.

O questionário aberto realizado à educadora cooperante (ver Anexo G) teve como objetivo obter mais informações sobre o tema de investigação. De acordo com Nogueira (2002), neste tipo de questionário é possível explorar uma variedade de respostas, proporcionando uma compreensão mais detalhada relativamente à investigação. No entanto, a elaboração de um questionário aberto exige uma estruturação cuidadosa e uma planificação do tempo de aplicação, garantindo que o investigador consiga identificar a informação significativa para as suas questões de investigação (Hill, 2014, citado por Sá et al., 2021). Na construção do questionário aberto dirigido foi fundamental garantir que as questões fossem formuladas de forma clara, objetiva e diretamente relacionadas às experiências do inquirido, neste caso, da educadora (Sá et al., 2021).

No que se refere à análise de dados, como esta investigação é de natureza qualitativa, foi realizada uma análise de conteúdo aos dados do questionário aberto e das notas de campo (ver Anexos H, I e J). Segundo Bogdan e Biklen (1994) “O investigador qualitativo não só precisa de saber trabalhar e recolher os dados, com também de ter uma boa ideia sobre o que os dados são” (p. 145). Portanto, o investigador ao analisar o conteúdo, deverá cruzar os diversos dados que recolheu, compreendendo as diferentes visões, materiais utilizados e competências, para que haja um “pensamento combinatório” (Becker, 1998, citado por Tomás, 2011, p. 158). A análise de conteúdo envolve a interpretação dos dados recolhidos, que poderão ser verbais ou não-verbais (Silva & Fossá, 2013), ocorrendo em três etapas: (i) a pré-análise, que envolve a sistematização das primeiras ideias, leitura geral dos dados, formulação de hipóteses e objetivos, e desenvolvimento de indicadores; (ii) a exploração do material, onde se realiza a codificação, categorização e quantificação da informação; e (iii) o tratamento dos resultados, que inclui inferência e interpretação. Portanto, a análise de conteúdo consiste em técnicas e procedimentos para extrair conclusões dos dados analisados. Assim, com base em Bardin (1997), as informações obtidas foram organizadas em categorias e, desta forma, foi realizada uma análise categorial.

#### **4.3.4. Princípios éticos**

Durante a realização desta investigação foi necessário seguir os princípios éticos. Na elaboração de uma investigação *com* crianças é essencial ter-se em atenção que estas são as principais protagonistas e, portanto, deverão ter uma participação ativa no estudo (Ferreira & Tomás, 2022). Neste sentido, como o estudo envolveu as crianças foi fundamental olhar para elas como cidadãs da nossa sociedade e, por esse motivo, compreender e respeitar a sua privacidade, confidencialidade e voz, visto que, de acordo com Ferreira e Tomás (2022), a criança possui direitos, sendo um deles o direito à proteção. Assim, realizei um roteiro ético com base no documento de Tomás (2011) e na Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que inclui os 10 princípios éticos integrados nesta pesquisa, visando assim, cumprir os compromissos com as crianças, com a equipe educativa e com as famílias das crianças (ver Anexo K).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos e realizada a sua discussão, com o objetivo de responder às questões e aos objetivos propostos para esta investigação. O tópico encontra-se estruturado nos seguintes subtópicos: (i) Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades segundo os princípios do MEM; (ii) Estratégias utilizadas pelo adulto na organização do espaço e dos materiais; (iii) Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais; e por fim, (iv) Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças na exploração dos mesmos.

##### **4.4.1. Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades segundo os princípios do MEM**

Iniciamos este tópico apresentando os resultados referentes à análise de conteúdo dos dados do questionário aberto preenchido pela educadora cooperante. O primeiro resultado que se descreve relaciona-se com o modo como a educadora referiu organizar o espaço e os materiais, seguindo-se a apresentação dos princípios que estão subjacentes a essa organização.

Como se explicitou na caracterização do contexto educativo, a OS onde se realizou a PPS II tem como modelo pedagógico de referência na sua ação educativa o MEM. No questionário aberto a educadora cooperante descreveu a forma como organiza o espaço e os materiais, de acordo com o modelo pedagógico do MEM, como se pode observar na tabela seguinte. Sublinha-se que a mesma referenciou quatro aspetos: (i) Definição de diferentes áreas de atividades; (ii) Disponibilização de instrumentos de regulação, (iii) Organização dos materiais e mobília e (iv) Organização do espaço.

**Tabela 2**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Disposição do espaço	Existência de diversas áreas de atividade na sala	1	13%
		Delimitação de áreas de atividade	1	
		Criação de uma zona polivalente	1	
	Definição de diferentes áreas de atividades	Relacionadas com a escrita e a leitura	1	34,8%
		Relacionadas com os jogos e construções	1	
		Relacionadas com as ciências e matemática	1	
		Relacionadas com as expressões artísticas	1	
	Disponibilização de instrumentos de regulação	Placard com instrumentos de regulação	1	34,8%
		Mapa de presenças	2	
		Mapa de tarefas	1	
		Agenda semanal	1	
		Planos diários	1	
		Plano de atividades	1	
		Lista de projetos	1	
Organização dos materiais e mobília	Existência de materiais indutores da aprendizagem	1	17,4%	
	Recurso à mobília para dinamizar momentos individuais e coletivos	3		
Total			19	100%

Com base na análise dos resultados apresentados, é possível afirmar, na organização do espaço e dos materiais, a educadora atribui maior relevância à «*Definição de diferentes áreas de atividades*» e «*Disponibilização de instrumentos de regulação*». Quanto à «*Definição de diferentes áreas de atividades*», a educadora cooperante destacou a existência de oito áreas de atividades: (i) Área da escrita e reprodução; (ii) Área da leitura; (iii) Área das construções; (iv) Área dos jogos; (v) Área das ciências; (vi) Área da matemática; (vii) Área da expressão plástica; e por fim, (viii) Área do faz-de-conta (ver

Anexo H, Tabela H2). Relacionando a descrição destas áreas com o protagonizado pelo modelo pedagógico do MEM, verificamos que estas estão em concordância com o modelo, tal como referenciam Fernandes et al. (2019). Entende-se que as áreas de atividades referenciadas, proporcionam às crianças um ambiente estimulante e diversificado, permitindo que explorem os materiais de forma autónoma, interajam entre si e adquiram novas aprendizagens (Mello, 2007, citado por Guterres et al., 2024). Na opinião de Zabalza (1992) “Uma distribuição da sala por zonas (...), permite um espectro de acções [*sic*] muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (p. 134). Este autor também refere que, quando a sala apresenta uma diversidade de áreas de atividades, esta promove o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios. Forneiro (1998) salienta ainda, que essa diversidade responde às necessidades e preferências individuais de cada criança.

Relativamente à «*Disponibilização de instrumentos de regulação*», a educadora cooperante enumerou esses recursos, os quais são característicos e frequentemente utilizados nas salas que se baseiam no modelo pedagógico do MEM. A educadora cooperante refere os seguintes instrumentos: (i) Mapa de presenças; (ii) Mapa de tarefas; (iii) Agenda semanal; (iv) Planos diários; (v) Plano de atividades; e (vi) Lista de projetos (ver Anexo H, Tabela H2). Pensamos ser importante o recurso a este tipo de instrumentos, pois, como já foi referido na caracterização da ação educativa e na revisão da literatura, de acordo com Folque (1999), estes possibilitam ao/à educador/a partilhar com as crianças as rotinas, os planos de propostas pedagógicas ou do dia e tudo o que é desenvolvido em sala, incluindo as decisões que são tomadas. Assim, as crianças participam no registo destes instrumentos e desenvolvem a sua autonomia, pois, podem avaliar e aprender a gerir ou a regular o seu dia-a-dia, as suas atividades e tarefas (Folque, 1999). Neste sentido, a disponibilização destes instrumentos de regulação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo-lhes gerir e planear o seu tempo e as suas atividades.

Face aos resultados acima expostos, percebe-se que, na organização do espaço e dos materiais, a educadora cooperante tem subjacente princípios do modelo pedagógico do MEM. Neste sentido, no questionário aberto à educadora cooperante, procurou-se perceber de que modo esses princípios influenciam a forma como a educadora cooperante

organiza o espaço e os materiais da sala de atividades. Considerando esse aspeto, a análise de conteúdo efetuada aos dados do questionário aberto, evidencia que a educadora tem em consideração três princípios pedagógicos na organização do espaço e dos materiais, os quais se apresentam na tabela seguinte.

**Tabela 3**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Princípios pedagógicos considerados na organização do espaço e dos materiais na sala de atividade*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Princípios pedagógicos considerados na organização do espaço e dos materiais na sala de atividade	Centrado na aprendizagem cooperada e na participação da criança	Construção coletiva do conhecimento	13	68%
		Garantia do direito à tomada de decisões	3	
		Valorização da escuta ativa da criança	1	
	Centrados no respeito pela singularidade de cada criança	Direito a ter o auxílio de que necessita	1	12%
		Respeito pela singularidade das crianças	2	
	Centrado na dinâmica da sala de atividades		Gestão democrática e participação ativa	3
Valorização do diálogo e da comunicação			2	
Total			25	100%

A análise dos resultados expostos permite-nos afirmar que os princípios referidos estão relacionados com: (i) a aprendizagem cooperada e na participação da criança; (ii) o respeito pela singularidade de cada criança e (iii) a dinâmica da sala de atividades.

O princípio «*Centrado na aprendizagem cooperada e na participação da criança*», foi aquele a que educadora cooperante atribuiu maior destaque. Constatamos que este princípio vai ao encontro do modelo pedagógico do MEM, o qual pressupõe que o conhecimento e a aprendizagem são construídos de forma cooperada, em que as crianças e o/a educador/a colaboram na organização e gestão do ambiente educativo (Folque, 1999). De acordo com Folque (1999), é através da comunicação que as crianças e o/a educador/a constroem aprendizagens, visto que “*todos ensinam e todos aprendem*” (Niza, 19996, citado por Folque, 1999, p. 6). Desta forma, o/a educador/a, que baseia a sua prática no modelo pedagógico do MEM, tem como papel promover um ambiente participativo, para tal é fundamental ouvir, valorizar e estimular a liberdade de expressão e a tomada de decisões das crianças (Folque, 1999). Sublinha-se ainda que, a *Construção coletiva do conhecimento*, a *Garantia do direito à tomada de decisões* e a *Valorização da*

*escuta ativa da criança*, foram três “dimensões” referenciadas pela educadora cooperante no questionário, sendo que atribuiu maior ênfase à *Construção coletiva do conhecimento*.

A respeito da «*Construção coletiva do conhecimento*», a educadora cooperante refere que, “*Toda a minha acção é ser desenvolvida em parceria e cooperação com as crianças*” e que “*conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com educador quer, com grupo de crianças*” (ver Anexo H, Tabela H1) o que ilustra, de algum modo, a sua preocupação em promover uma aprendizagem cooperada. Quanto à «*Garantia do direito à tomada de decisões*», a educadora cooperante salienta que, “*a criança tem o direito a tomar decisões*” e “*a fazer escolhas*” (ver Anexo H, Tabela H1). Neste sentido, relacionando esta dimensão com o modo como a educadora cooperante organiza o espaço e os materiais, pode-se pressupor que uma das formas de promover a autonomia das crianças em fazer escolhas e tomar decisões revela-se na diversidade de áreas de atividades e materiais presentes na sala, como se pode verificar na análise dos resultados do tema «*Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades*».

Ao longo da PPS II foi possível observar que a organização do espaço e dos materiais seguia os princípios propostos pelo modelo pedagógico do MEM. No caso das áreas de atividades, estas encontravam-se bem definidas e, deste modo, as crianças conheciam todos os espaços e materiais presentes na sala. As crianças tinham liberdade para escolher de forma autónoma, as áreas de atividades que pretendiam explorar ou brincar, sendo evidente a valorização do princípio referente ao direito de as crianças tomarem decisões. Além disso, foi possível observar que, as crianças recorriam aos instrumentos de regulação, nomeadamente ao mapa de atividades, para registarem as áreas que frequentavam. Este processo não só lhes permitia gerir as suas escolhas e planear as suas atividades, como também as ajudava a avaliar e refletir sobre a diversidade de áreas de atividades que exploravam, por verificarem as áreas que mais ou menos frequentavam. Desta forma, é evidente que a organização do espaço e dos materiais, assim como a implementação dos instrumentos de regulação, promoviam um ambiente educativo que reforçava a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento progressivo da autonomia das crianças, em conformidade com os princípios do MEM.

#### 4.4.2. Estratégias utilizadas pelo adulto na organização do espaço e dos materiais

Neste tópico apresentam-se os resultados da análise categorial do questionário aberto realizado à educadora cooperante, como também das notas de campo, no que diz respeito às estratégias utilizadas pelo adulto na organização do espaço e dos materiais. Num primeiro momento, serão expostos os resultados referentes à análise do questionário aberto e, de seguida, os dados provenientes das notas de campo.

No questionário aberto a educadora cooperante mencionou um conjunto diverso de estratégias que utiliza na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades, as quais se centram em vários aspetos, como se verifica na tabela que se segue.

**Tabela 4**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Estratégias utilizadas na organização do espaço e dos materiais*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Estratégias utilizadas na organização do espaço e dos materiais	Centradas na intencionalidade e organização do espaço e dos materiais	Estruturação intencional do espaço	2	31,81%
		Atenção à acessibilidade dos materiais	2	
		Atenção à acessibilidade do espaço	2	
		Atenção à gestão das rotinas	1	
	Centradas nas características do grupo	Atenção às singularidades do grupo	3	36,36%
		Consideração pelas especificidades de cada criança	1	
		Observação da forma como as crianças interagem com o espaço	1	
		Observação do modo como as crianças resolvem os problemas	1	
		Adequação das estratégias às necessidades e evolução do grupo	2	
	Centradas na promoção da autonomia e participação da criança	Promoção da autonomia	1	22,72%
		Promoção da participação	3	
		Criação de oportunidades para a tomada de decisões	1	
	Centradas no desenvolvimento das crianças	Estimulação do sentido crítico	1	9,09%
		Estimulação da curiosidade	1	
Total			22	100%

Conforme se pode observar nos resultados acima descritos, a educadora cooperante enfatiza com maior frequência, as estratégias «*Centradas nas características do grupo*». Dentro desta categoria, destaca-se particularmente a «*Atenção às singularidades do grupo*» como a principal estratégia mencionada. Assim, com base

nestes resultados, pressupõe-se que esta seja uma das estratégias prioritárias da educadora cooperante na organização do espaço e dos materiais. Neste sentido, a educadora refere ainda a importância de “conhecer o grupo”, “estar sempre muito atenta” e destaca “a importância do olhar do educador para um grupo” (ver Anexo H, Tabela H1).

Desta forma, é notório que, ao organizar o espaço e os materiais, a educadora cooperante tem em consideração as características do grupo de crianças, procurando observá-las de forma a conhecê-las melhor. Tendo em conta o que foi referido no tópico anterior, relativamente aos princípios do MEM, destaca-se o direito da criança a ser ouvida como um desses princípios fundamentais. Assim, para que o/a educador/a possa conhecer verdadeiramente as crianças, é necessário que as escute e que as observe. De acordo com Freitas et al. (2015), fazer uma leitura do grupo exige observar como as crianças brincam, quais os espaços da sala que têm preferência e o que gostam de fazer. Estes autores destacam que, é por meio dessa observação que o/a educador/a pode organizar ou reajustar o espaço e os materiais, considerando os interesses e necessidades das crianças. Além disso, Martins e Garanhani (2011) destacam que, “são as crianças que podem nos informar sobre os espaços da instituição educativa que frequentam, revelando o que pensam destes espaços e como dão sentido a eles” (p. 40). Assim sendo, ao observar o grupo, o/a educador/a consegue conhecer melhor as crianças e organizar o espaço e os materiais com base nos seus interesses e necessidades.

Portanto, o/a educador/a deve refletir sobre a forma como organiza os espaços e os materiais, de modo a poder reajustá-los às necessidades e ao desenvolvimento das crianças, adequando as suas intencionalidades (Silva et al., 2016). Para Magnusson e Elm (2023) é da responsabilidade do/a educador/a criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, o cuidado, as diferentes interações e as explorações por parte das crianças. Neste sentido, Silva et al. (2016) salientam que, a forma como o espaço é organizado reflete as intenções do/a educador/a, sendo por isso essencial, que este/a reflita e planeie conscientemente a organização do espaço e dos materiais.

Considerando a análise dos resultados apresentados anteriormente, observa-se que a segunda categoria que se destaca é referente às estratégias «*Centradas na intencionalidade e organização do espaço e dos materiais*». A educadora cooperante demonstra ter intencionalidade ao organizar o ambiente educativo, dizendo, “*Há toda*

*uma intencionalidade ao organizar o espaço*” (ver Anexo H, Tabela H1). É necessário que o/a educador/a garanta, que a organização da sala e dos materiais responda às suas intenções pedagógicas, visto que essa organização vai ao encontro das “... suas ideias sobre desenvolvimento infantil” e dos “... seus objetivos” (Carvalho & Meneghini, 1998, citados por Silva, 2020, p. 5).

Outras estratégias que se realçam na categoria «*Centradas na intencionalidade e organização do espaço e dos materiais*» é a acessibilidade dos materiais e do espaço. Considerando a acessibilidade do espaço, a educadora cooperante afirmou ser importante “*proporcionar às crianças condições no que diz respeito à organização dos espaços*” (ver Anexo H, Tabela H1). De acordo com Iliev e Domljan (2021), quando o espaço não está adequadamente organizado, as crianças tendem a depender mais da orientação do/a educador/a, o que limita o desenvolvimento da sua autonomia. Considerando este aspeto, a educadora cooperante destacou que “*os materiais devem estar ao alcance das crianças*” (ver Anexo H, Tabela H1). Em concordância, Sen e Sharma (2023) referem que, quando os materiais são acessíveis, as crianças podem manipulá-los de forma independente sem a necessidade de pedir ajuda a um adulto, o que não limita suas oportunidades de aprendizagem e autonomia. Além disso, esses autores enfatizam que a acessibilidade dos materiais estimula as crianças a se envolverem em explorações e brincadeiras construtivas, permitindo-lhes realizar suas atividades no próprio ritmo.

Ao longo da PPS II, foi possível observar as estratégias anteriormente destacadas, as quais foram registadas em notas de campo. As estratégias observadas evidenciam a importância atribuída pela educadora cooperante à promoção da autonomia e da participação das crianças na organização do quotidiano da sala. Através da análise categorial das notas de campo, obtiveram-se os seguintes resultados, apresentados na tabela que se segue.

**Tabela 5**

*Excerto da análise categorial das notas de campo – Tema: Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Alteração dos espaços / áreas da sala	Alteração na área do faz-de-conta	3	27,45%
		Alteração na área das ciências	1	
		Alteração na área de expressão plástica	2	
		Alteração na área da escrita	1	
		Preparação do espaço para a atividade a realizar	7	
	Reorganização de materiais	Com a participação e envolvimento das crianças	5	25,5%
		Atenção às necessidades e aos interesses das crianças	2	
		Atenção ao conforto do espaço	1	
		Atenção à acessibilidade dos materiais	5	
	Reorganização do grupo de crianças	Promover e colaboração entre pares	1	2%
	Introdução de novos materiais	Letras do alfabeto e fichas na área da escrita	2	17,6%
		Organização dos cadernos, carimbos e novas atividades na área de expressão plástica	3	
		Balança e peças com diferentes pesos na área dos jogos e da matemática	1	
		Suporte de canetas na agenda semanal	2	
		Fotografias das crianças nas mesas da sala para o lanche	1	
	Estimulação da utilização dos instrumentos de pilotagem	Incita as crianças a planear as ações recorrendo à agenda semanal	1	11,8 <sup>oo</sup> %
		Relembra as crianças sobre as regras estabelecidas	2	
		Explicita às crianças as tarefas semanais e a dinâmica a usar	3	
	Conversa com as crianças	Apresentação dos novos materiais e das possibilidades de utilização	1	6%
		Apresentação das alterações introduzidas nos espaços	2	
	Incentivo à exploração do espaço e dos materiais	Guiar/mediar as crianças	1	10%
Orientação e demonstração		2		
Explicitação		2		
Total			51	100%

Constata-se que as estratégias relacionadas com a «*Alteração dos espaços / áreas da sala*», foram as mais frequentemente registadas. Durante a prática profissional supervisionada, observou-se que a educadora cooperante realizava ajustes no espaço, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Essas mudanças ocorriam progressivamente, à medida que o grupo se adaptava à sala e às rotinas. Fazer alterações frequentes no espaço é essencial, pois, garante que ele esteja sempre atualizado e atenda

às necessidades das crianças (Pessoa, 2015, citado por Silva et al., 2024). Importa referir que, essas alterações não se limitavam apenas às áreas de atividades, mas também incluíam ajustes nos diferentes momentos da rotina diária.

No Anexo I encontram-se alguns exemplos que evidenciam a «*Preparação do espaço para a atividade a realizar*», por parte da educadora cooperante. No exemplo da cadeira alta, utilizada para os momentos de comunicação, a educadora cooperante posiciona-a junto ao móvel onde estão expostas as produções das crianças, indicando o momento de comunicação dessas produções. Ao posicionar a cadeira alta nesse local e ao colocar as cadeiras das crianças voltadas para esse espaço, além de permitir que todo o grupo pudesse visualizar as produções, a educadora cooperante também evidencia a sua intencionalidade, permitindo que, ao olharem para a organização do ambiente, as crianças percebessem o que iria acontecer. Este exemplo destaca a importância de organizar o espaço de forma clara, para que as crianças consigam reconhecer e antecipar as atividades que se seguirão (Barbosa, 2006, citado por Crosera & Zurawski, s.d.). Outro exemplo apresentado nessa estratégia foi a preparação para um momento de leitura relacionado com a festividade de Natal, na qual a educadora cooperante montou um pequeno cenário de um presépio. Com isso, a educadora procurou tornar o momento mais dinâmico e, no final, disponibilizou esses recursos para que as crianças pudessem explorá-los. A seguinte figura, ilustra o exemplo referido anteriormente.

### **Figura 1**

*Preparação do espaço para a atividade a realizar – Montagem de um presépio e acessibilidade dos materiais*



Ao considerar estes exemplos, é perceptível que a educadora cooperante demonstrava cuidado na organização do espaço e dos materiais, planeando e preparando antecipadamente essa organização de acordo com a proposta que iria desenvolver,

atendendo também, a estratégias que tornavam o espaço e os materiais mais acessíveis às crianças. Assim, pode-se salientar a segunda estratégia mais evidente na análise categorial das notas de campo, que é referente à «*Reorganização de materiais*». Nesta categoria, verifica-se que uma das estratégias mais observadas na PPS II está relacionada com a acessibilidade dos materiais. No entanto, mesmo não apresentando um grande número de frequência, nessa categoria também se encontra as estratégias focadas nos interesses e nas necessidades das crianças.

Relativamente à estratégia: «*Atenção à acessibilidade dos materiais*», nos diferentes registos apresentados (ver Anexo I), verifica-se que os materiais se encontravam ao alcance das crianças, permitindo que estas os utilizassem de forma autónoma e sem precisarem de pedir a um adulto que lhes fornecesse os materiais de que necessitavam. Observa-se ainda que a educadora cooperante recorria a estratégias que tornavam os materiais mais acessíveis, de forma, a promover a autonomia das crianças, não apenas na utilização dos mesmos, mas também nas rotinas da sala. Um exemplo foi a etiquetagem de materiais nas áreas de atividades, facilitando o registo das atividades realizadas no Plano de Atividades. Essa etiquetagem surgiu quando a educadora cooperante observou que o grupo tinha alguma dificuldade em associar as áreas de atividades que tinham frequentado quando faziam o registo no Plano de Atividades.

Face aos resultados apresentados, torna-se evidente que a educadora cooperante implementa diversas estratégias, de forma consistente, promovendo um ambiente educativo que valoriza a autonomia das crianças. Ao organizar o espaço e os materiais, a educadora tem em consideração as características, interesses e necessidades do grupo de crianças, ajustando essa organização consoante a evolução do mesmo. Este aspeto é fundamental, pois, quando o adulto organiza o espaço centrando-se apenas em si, as crianças não têm motivação nem autonomia para fazerem escolhas (Freitas et al., 2015).

Os resultados demonstram ainda que a organização da sala foi realizada de modo a envolver ativamente as crianças no seu quotidiano, permitindo-lhes escolher, explorar e regular as suas atividades com base em recursos acessíveis. Segundo Freitas et al. (2015), ao considerar os interesses e necessidades das crianças, o/a educador/a transmite-lhes a sensação de que estas pertencem ao espaço. Assim, o/a educador/a deve estabelecer estratégias de qualidade e ajustá-las à medida que o ano avança e as necessidades das

crianças se vão alterando, pois, como defendem os mesmos autores, o/a educador/a “tem a capacidade de criar e transformar o ambiente, tornando-o mais agradável e desafiador” (Freitas et al., 2015, p. 28). Neste sentido, verifica-se que as práticas da educadora cooperante vão ao encontro de um modelo pedagógico que valoriza e promove autonomia e o seu envolvimento das crianças.

#### 4.4.3. Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais

A descrição dos resultados relativos à participação das crianças na organização do espaço e dos materiais tópicos decorrem da análise de conteúdo efetuada ao questionário aberto realizado à educadora cooperante e às notas de campo. Observemos na tabela seguinte, o que a educadora cooperante destacou relativamente à participação das crianças na organização do espaço e dos materiais e em que situações estas se envolvem mais.

**Tabela 6**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Centrada na organização das rotinas e atividades	Participação na gestão dos instrumentos de regulação	4	72,72%
		Participação no preenchimento dos instrumentos de regulação	1	
		Participação no planeamento da rotina	3	
	Centradas na manutenção do espaço e dos materiais	Realização das tarefas propostas	2	27,27%
		Envolvimento na manutenção de espaços e materiais	1	
Total			11	100%

Na opinião da educadora a participação das crianças centra-se em dois aspetos: um relativo à organização das rotinas e atividades e outro ligado à manutenção do espaço e dos materiais.

A participação «*Centrada na organização das rotinas e atividades*» foi a que apresentou maior destaque por parte da educadora. Infere-se que as crianças tendem a envolverem-se mais na organização das rotinas e das atividades, do que na manutenção do espaço e dos materiais. Portnato, as crianças participam frequentemente na gestão dos instrumentos de regulação e no planeamento das rotinas, o que favorece o

desenvolvimento da sua capacidade de planear e gerir o tempo das atividades. Segundo Folque (1999), no modelo pedagógico do MEM, a gestão das rotinas e atividades é apoiada pelos instrumentos de regulação. Essa participação ativa das crianças contribui para o seu envolvimento e autonomia, permitindo-lhes ter maior controle sobre as atividades diárias e a organização do espaço. No questionário aberto a educadora cooperante refere ainda que as crianças são “participativas” e “estão muito envolvidos em toda a gestão no que respeita ao seu espaço educativo”. Observando-se um “contexto democrático e ativo” (ver Anexo H, Tabela H1). Esta destaca a importância da cooperação entre as crianças e o/a educador/a, demonstrando como procura desenvolver uma parceria com as crianças na sua prática. Para Folque (1999), para que haja uma parceria e cooperação entre o/a educador/a e as crianças, é fundamental que estas participem ativamente na organização do ambiente da sala, o que se verificou neste contexto.

De seguida apresentam-se os resultados referentes à análise de conteúdo das notas de campo, destacando-se os comportamentos das crianças: (i) Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais; (ii) Quanto à participação na organização do espaço e dos materiais e (iii) Quanto à autonomia na exploração do espaço e dos materiais.

**Tabela 7**

*Excerto da análise categorial das notas de campo – Tema: Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais	Utiliza os materiais adequados para preencher os instrumentos de regulação	4	50%
		Manifesta interesse em usar o novo recurso na área de expressão plástica	2	
		Utiliza adequadamente os novos recursos na área dos jogos e da matemática	2	
		Utiliza adequadamente o novo recurso na área da escrita	1	
		Identifica as alterações do espaço e dos materiais	2	
		Antecipa a atividade	2	
	Quanto à participação na organização do espaço e dos materiais	Cumprir as tarefas definidas	4	30,8%
		Organiza as produções finalizadas	2	
		Manifesta a sua opinião sobre a gestão e organização dos materiais	2	
	Quanto à autonomia na exploração do	Informa o adulto sobre as suas intenções	1	19,2%
		Explora os materiais sem ajuda	1	

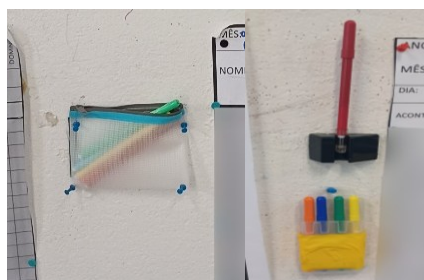
	espaço e dos materiais	Espera pelo auxílio do adulto	2	
		Manifesta interesse na exploração dos materiais na área da escrita	1	
Total			26	100%

Ao longo do período da PPS II foram realizadas algumas alterações no espaço e introduzidos novos materiais na sala, pelo que nesta análise verifica-se haver mais evidências relativamente ao comportamento das crianças «*Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais*». Assim, é possível perceber que, as crianças mostravam interesse em explorar os novos materiais que eram disponibilizados, como também eram autónomas na utilização dos mesmos. O exemplo que apresenta mais importância nessa categoria é referente à utilização suporte de canetas nos instrumentos de regulação, que se insere na subcategoria, «*Utiliza os materiais adequados para preencher os instrumentos de regulação*».

Como já foi referido no subtópico relacionado com as estratégias do adulto, as crianças sentiam necessidade de utilizar a cor de caneta correspondente à cor representada na agenda semanal. Para facilitar essa associação, a educadora cooperante introduziu dois suportes para as canetas. Um desses recursos é destinado para colocar apenas a caneta com a cor correspondente ao dia da semana representado na agenda semanal, enquanto o outro suporte, introduzido posteriormente, serve para as restantes canetas, associadas aos outros dias. A figura que se segue ilustra o suporte de canetas.

### Figura 2

*Introdução dos suportes de canetas – antes (esquerda) e o depois (direita)*



Considerando as crianças que já frequentavam a OS, estas estavam familiarizadas com o recurso, uma vez que o haviam utilizado em anos anteriores. Assim, sabendo que a caneta colocada no suporte correspondia à cor do dia da semana destinada aos instrumentos de regulação, não se observou dificuldades na adaptação destas crianças a

este recurso. Relativamente às crianças que ingressaram neste ano letivo, como A.M. (5 anos), H.P. (5 anos) e o G.B. (3 anos), estas adaptaram-se rapidamente ao suporte. Desde a sua introdução, estas começaram a utilizar a caneta colocada no suporte para registar a sua presença. Por outro lado, no caso de A.V. (3 anos), que pertence à mesma faixa etária de G.B. (3 anos), levou algum tempo a adaptar-se a este recurso. Embora a educadora cooperante tenha apresentado e explicado as suas intenções ao introduzir o suporte de canetas, é essencial compreender que crianças são todas diferentes e, portanto, cada uma tem o seu próprio ritmo de adaptação (Silva et al., 2016). Assim, segundo Reis e Parente (2019), o/a educador/a deve dar tempo para que as crianças explorem os materiais, especialmente os recentemente introduzidos, tendo possibilidade de observar a forma como os utilizam e determinando se o recurso é adequado às características do grupo.

Além de a participação das crianças ter-se tornado mais evidente ao longo da PPS II, a sua autonomia na exploração do espaço e dos materiais também foi desenvolvendo. As crianças da sala demonstraram ser autónomas e ter iniciativa em manipular e explorar o espaço e os recursos nele presentes.

Face aos resultados apresentados é perceptível que, nos momentos em que as crianças recorriam à área de expressão plástica para fazer pintura, estas tendiam a avisar o adulto sobre o que iriam fazer e, algumas, ainda esperavam que o adulto as ajudasse a colocar as folhas na tela/quadro para a pintura. Essa necessidade que as crianças tinham de esperar que o adulto tirasse a folha da estante e a pendurasse na tela/quadro de pintura poderá derivar de um fator. Esse fator surge da própria tela/quadro, onde as folhas eram penduradas. As folhas eram penduradas nessa tela/quadro com pioneses e, por vezes, era necessário fazer alguma força para conseguir colocar os pioneses.

Neste sentido, considerando que algumas crianças, ao saberem que iriam ter dificuldade em colocar os pioneses na tela/quadro, não tentavam pendurá-las sozinhas e esperavam pelo auxílio de um adulto. Esta situação vai ao encontro do que é abordado por Forneiro (1998) e Silva et al. (2016) relativamente à acessibilidade dos materiais e à influência que esta tem na exploração das crianças, pois, mesmo que as crianças tivessem acesso às tintas, às folhas e aos pioneses, a tela/quadro poderia, em determinadas situações, dificultar a autonomia das crianças em realizarem pintura sem terem de esperar pela intervenção de um adulto.

Contudo, observou-se que muitas crianças, independentemente da idade, ao dirigirem-se para o espaço, tentavam pendurar os pioneses e as folhas sozinhas e, no final, conseguiam realizar a tarefa. No caso de H.P. (5 anos), este mostra ser autônomo nesse momento (ver Anexo I, Tabela II). No entanto, precisou de um incentivo do adulto para pendurar a folha na tela/quadro. Após o incentivo, H.P. experimentou e teve sucesso na tarefa. Neste sentido, esse incentivo entra em concordância com o que foi abordado na revisão da literatura, quando se destaca Reis et al. (2023), que cita a necessidade de o/a educador/a guiar ou orientar as crianças, de forma a potencializar a sua independência, ou seja, estimular a sua autonomia.

No entanto, considerando a análise dos resultados apresentados na tabela anterior, a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais foi a segunda categoria com maior destaque, com um número significativo de registros na participação das crianças nas tarefas da sala. Primeiramente, importa referir que o grupo de crianças onde se realizou a PPS II tinha algumas crianças com determinadas especificidades, que foram destacadas na caracterização do grupo. Apesar de a educadora cooperante ter incluído as crianças na reorganização do espaço e dos materiais, a participação delas neste processo foi mais evidente nos últimos meses da PPS II. Desde o início da prática profissional supervisionada, observou-se que a educadora cooperante envolveu as crianças na gestão e manutenção do espaço e materiais, através da divisão de tarefas. Essas tarefas foram estabelecidas no início do ano letivo, permitindo que as crianças fossem gradualmente estimuladas a participar na organização do ambiente da sala.

No modelo pedagógico do MEM, as tarefas são essenciais para envolver as crianças na manutenção do espaço e dos materiais, promovendo sua participação na gestão do ambiente da sala (Folque, 1999). As tarefas estimula as crianças a se tornarem responsáveis pelo espaço e pelos materiais, e ao permitir esse envolvimento, o/a educador/a favorece o desenvolvimento da participação e autonomia das crianças na organização do ambiente, como se pode ler na seguinte citação, “envolver as crianças (...) e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação” (Lino, 2014, citado por Reis & Parente, 2019, p. 42). Desta forma, durante a PPS II, pôde-se constatar que as crianças foram progressivamente adaptando-se às tarefas e, como se pode examinar nos

registros presentes na análise de resultados, estas foram realizando as tarefas que lhes eram estipuladas durante a semana.

Assim, ao envolver as crianças na organização do ambiente educativo, por meio de tarefas e estratégias estabelecidas pela educadora cooperante, as crianças se tornaram mais participativas no processo de organização do espaço e dos materiais ao longo da prática pedagógica. Neste sentido, tendo em conta os registros apresentados na análise dos resultados na subcategoria, «*Manifesta a sua opinião sobre a gestão e organização dos materiais*», pode-se observar dois exemplos em que as crianças participaram na organização, dando a sua opinião relativamente a esse aspeto (ver Anexo I). No final da PPS II, os exemplos registados demonstram que as crianças se tornaram mais participativas e seguras ao compartilhar suas opiniões. Isso deve-se à inclusão das crianças no processo de organização do espaço e dos materiais, e à disponibilidade da educadora cooperante para ouvir as sugestões do grupo, promovendo um ambiente de confiança e colaboração.

No caso do F.O. (6 anos) e do A.M. (5 anos), percebe-se que estes se sentiram confiantes e seguros ao partilharem as suas opiniões relativamente à organização dos materiais, pois, sabiam que o seu envolvimento no ambiente da sala era valorizado, como também sabiam que seriam escutados. Neste sentido, “quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente expressa as suas intenções e pensamentos” (Luís et al., 2015, citados por Reis & Parente, 2019, p. 42). Ao participarem na organização do espaço e dos materiais da sala, as crianças sentem que pertencem àquele espaço.

Ao sentirem que pertencem a um espaço, como foi referido na revisão da literatura, esse deixa de ser apenas um espaço físico e torna-se um lugar (Tuan, 1983). Em concordância, Green e Turner (2017) salientam que, o espaço torna-se um lugar quando as crianças lhe atribuem um significado, ou seja, as suas vivências nesse espaço tornam-se mais relevantes, proporcionando memórias significativas. Desta forma, ao sentirem-se envolvidas na organização do espaço e dos materiais, as crianças compreendem que tem influência no espaço, assim como o espaço tem influência nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento (Williams, 1995, citado por Green & Turner, 2017, p. 28).

#### 4.4.4. Influência da organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças na exploração dos mesmos

Iremos agora analisar de que forma a organização do espaço e dos materiais influencia o desenvolvimento das crianças e, a sua exploração autónoma, na opinião da educadora cooperante e da nossa observação. A educadora cooperante nas suas respostas ao questionário aberto, referiu vários aspetos do desenvolvimento que considera serem influenciados pelo modo como o espaço e os materiais estão organizados, salientando melhorias: (i) ao nível da autonomia e responsabilidade; (ii) a nível cognitivo e (iii) a nível socioemocional. A seguinte tabela, apresenta a análise dos resultados referentes ao tema, «*Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento das crianças*».

**Tabela 8**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento das crianças*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.		
			N=	%	
Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento das crianças	Melhoria ao nível da autonomia e responsabilidade	Ser autónoma a fazer escolhas	1	44,44%	
		Ser autónoma a utilizar e gerir os materiais	4		
		Ser autónoma na organização do espaço	3		
	Melhoria a nível cognitivo	Ter capacidade para gerir e planear	2	27,78%	
		Ser capaz de antecipar	1		
		Adquirir novas aprendizagens	2		
	Melhoria a nível socioemocional	Sentir segurança e confiança	2	27,78%	
		Sentir motivação	1		
		Ter autoconfiança	1		
		Sentir que pertence a um grupo	1		
	Total			18	100%

A análise dos resultados apresentados indica que a educadora cooperante atribui maior destaque à «*Melhoria ao nível da autonomia e responsabilidade*». Nessa categoria, verifica-se que deu maior ênfase à capacidade de a criança «*Ser autónoma a utilizar e gerir os materiais*». Estes resultados confirmam o que nos é referido por Zabalza (1992) e Forneiro (1998): o modo como o espaço é organizado e como os materiais presentes nele são disponibilizados, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das

crianças e influenciam as suas aprendizagens. Assim, é possível compreender, que os resultados obtidos se alinham com o que é referenciado por Forneiro (1998). Este autor afirma que a forma como o espaço e os materiais estão organizados devem favorecer a autonomia das crianças, permitindo que estas os explorem sem depender de um adulto. A educadora cooperante salienta que é dessa forma que a criança “*sabe manipular o que tem na sala*” e “*sabe manipular os materiais*” (ver Anexo H, Tabela H1).

A educadora cooperante aborda ainda a importância da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais no seu desenvolvimento, sublinhando que essa participação tem impacto no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento socioemocional. Os dados estão expressos na seguinte tabela.

**Tabela 9**

*Excerto da análise categorial do questionário aberto – Tema: Influência da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.	
			N=	%
Influência da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Centrada no desenvolvimento cognitivo	Melhor capacidade de planeamento e avaliação	3	57%
		Melhor capacidade de gestão do tempo das suas atividades	3	
		Melhor capacidade de organização das suas produções	2	
	Centrada no desenvolvimento socioemocional	Melhor capacidade de autorregulação	2	43%
		Maior segurança e confiança	2	
		Sentimentos de pertença a um grupo	1	
		Maior motivação	1	
Total			14	100%

A análise dos resultados expostos permite-nos afirmar que o tipo de influência mais evidenciada pela educadora cooperante se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, dando esta particular destaque à «*Melhor capacidade de planeamento e avaliação*» e «*Melhor capacidade de gestão do tempo das suas atividades*». É ainda possível perceber que a participação das crianças na organização das rotinas e das atividades, permite-lhes desenvolver a sua capacidade de planeamento e de organização, bem como ter uma maior consciência do tempo. Como referido pela educadora cooperante, ao envolver a crianças nessa organização estamos a promover a capacidade de “*saberem gerir o seu tempo face ao que se propõem fazer*” (ver Anexo H, Tabela H1).

Este aspeto é relevante na medida em que, segundo Durli e Brasil (2012), o modo como o tempo é organizado e o envolvimento das crianças neste processo, influenciam a forma como estas gerem suas explorações e brincadeiras. Tendo em conta que a dimensão temporal e a dimensão física (espaço) estão diretamente relacionadas, compreende-se que o tempo influencie a utilização dos espaços e a realização das atividades ou brincadeiras das crianças (Durli & Brasil, 2012). Salienta-se que a criança tem de planear o tempo que a sua atividade irá durar e em que espaço esta irá decorrer. E, como é referido pela educadora cooperante, a criança ao participar na gestão do tempo das suas atividades, “*planeia as suas atividades em função do tempo que sabe que tem para levar a cabo determinada produção*” (ver Anexo H, Tabela H1). Assim, a participação das crianças na organização na dimensão espacial e na temporal, possibilita que estas conheçam as rotinas e o plano do dia e, desta forma, desenvolvem a capacidade de gerir e planear as suas atividades e o tempo que estas irão levar, tornando-se autónomas nesta ação.

Relativamente à categoria do desenvolvimento socioemocional, verifica-se que este tipo de influência também foi destacado pela educadora cooperante estando presente nos descritos nas tabelas anteriores. A este nível a educadora salienta, sobretudo, aspetos relacionados com a segurança e confiança, a motivação e o sentimento de pertença.

Confrontando estes resultados com a literatura, Leardini (2015, citado por Silva et al., 2024), também salienta a importância de o espaço ser organizado de forma flexível e, como este influencia o desenvolvimento das crianças, principalmente na sua autonomia em explorar o espaço e os materiais. Por exemplo, quando o espaço é estruturado de forma ampla, permitindo que as crianças se movam livremente, ele favorece interações positivas, diferentes explorações e oferece novos desafios, estimulando assim a motivação das crianças (Leardini, 2015, citado por Silva et al., 2024).

Silva et al. (2016) também referem, que a disponibilização de materiais variados e de qualidade, adequados à faixa etária das crianças, facilita as brincadeiras e explorações, uma vez que estas se sentem confiantes em utilizá-los de forma autónoma, por serem seguros. A este respeito, Iliev e Domljan (2021) afirmam que as crianças ao perceberem que podem manipular, explorar e utilizar o espaço e os materiais de forma livre, compreendem que têm a oportunidade de participar na organização da sala de atividades e de criar espaços para brincar.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A realização da PPS II foi uma mais-valia para a minha prática profissional como futura educadora de infância, na medida em que me permitiu adquirir novas aprendizagens que irão beneficiar o meu futuro profissional. Esta PPS decorreu num contexto com um modelo pedagógico que ainda não tinha experienciado anteriormente, o MEM. Neste sentido, e tendo em conta que este modelo pedagógico envolve grupos heterogéneos, foi nesta PPS II que vivenciei pela primeira vez, uma prática pedagógica com um grupo de crianças de idades diversas. Inicialmente, considerei que seria um desafio gerir um grupo heterogéneo, no entanto, nesta PPS II percebi que se trata de uma experiência interessante e dinâmica, na qual é possível observar a colaboração entre as crianças, como também a forma como as crianças mais velhas ajudam as mais novas. De acordo com o modelo pedagógico do MEM, o objetivo de constituir salas com grupos heterogéneos é de estimular essa colaboração entre pares (Folque, 1999).

Além disso, considerando as diferentes idades das crianças do grupo, foi perceptível nesta prática profissional supervisionada, que é possível gerir grupos heterogéneos, visto que a educadora cooperante ajustava a sua prática pedagógica às necessidades do grupo, tendo em conta as suas diversidades etárias. Ao longo da PPS II, a educadora cooperante demonstrou sensibilidade ao respeitar o ritmo de adaptação de cada criança, principalmente das que fizeram a transição do contexto de creche para o jardim de infância. Por exemplo, teve em consideração que, inicialmente, as crianças mais novas poderiam não ter capacidade para permanecer sentadas durante muito tempo nas reuniões da manhã e da tarde. Assim, a educadora cooperante permitia que estas tivessem consigo um brinquedo ou objeto, que facilitava a sua permanência e atenção nesses momentos. Com o passar dos meses, foi notório que as crianças mais novas começaram a participar nas reuniões sem necessitarem desses objetos, demonstrando uma evolução no seu processo de adaptação e as reuniões começaram a durar o tempo determinado.

Desta forma, foi possível compreender que a educadora cooperante incluía todas as crianças da sala na sua prática pedagógica, demonstrando atenção não apenas às diferentes idades, mas também à individualidade de cada criança, tendo em conta que este grupo era composto por algumas crianças com determinadas especificidades. Neste sentido, Silva et al. (2016) referem a importância de “o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais,

de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 10). Assim, ao planear o dia ou as atividades a desenvolver ao longo da semana, a educadora cooperante demonstrava uma postura flexível, pois, ajustava o seu planeamento em função do grupo, de forma a responder às necessidades e ao que era mais significativo para as crianças em determinado momento ou situação. Estes aspetos serviram de modelo para mim.

Outro aspeto que considerei significativo nesta PPS II e que está relacionado com um dos princípios do modelo pedagógico do MEM, e que era constantemente promovida pela educadora cooperante, foi a educação pela democracia. No modelo pedagógico do MEM, a construção da democracia numa sala de jardim de infância implica a vivência de valores como o respeito, a justiça, a liberdade de expressão e a cooperação (*Movimento da Escola Moderna*, s.d.). Neste sentido, na sala onde decorreu esta prática profissional supervisionada, era evidente a cooperação, não apenas entre as crianças, mas também entre o grupo e a educadora cooperante. A educadora partilhava com o grupo as suas intenções relativamente às alterações que fazia nos seus planos semanais, tendo em conta as propostas pedagógicas ou outras atividades e nas mudanças na organização do espaço e dos materiais, conforme foi abordado ao longo da investigação.

Além disso, a educadora cooperante permitia que as crianças participassem nessas alterações e em outros momentos do dia, escutando-as e incentivando a sua participação ativa na sala. Desta forma, as crianças tornaram-se progressivamente mais participativas no dia-a-dia da sala, quer na gestão das rotinas e das atividades, quer na organização do espaço da sala, sendo que isso deveu-se às oportunidades que a educadora cooperante ia proporcionando. Assim, a resolução de problemas ou conflitos que surgiam no dia-a-dia, eram debatidos em grupo ou resolvidos com o envolvimento e o conhecimento de todas as crianças. Assim sendo, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é essencial compreender que “A democracia (...) é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada” (p. 10).

Por conseguinte, considerando as aprendizagens que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico, esta PPS II permitiu-me relacioná-las diretamente com a prática, pois, segundo Costa e Caldeira (2015), é através da prática profissional supervisionada que ocorre a articulação entre a teoria e a prática. Foi por meio da PPS II

que pude adquirir novas experiências e vivências relativas à vida cotidiana de uma sala de jardim de infância e, desta forma, desenvolver novas aprendizagens (Sarmiento, 2009). Como nos diz Sarmiento (2009), é através da prática profissional supervisionada que, gradualmente, posso construir a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

A identidade profissional, segundo Sarmiento (2016), é um processo que se constrói através das relações que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros. Este autor salienta também que, cada educador/a constrói a sua identidade profissional de forma única, com base nas suas vivências, isto é “cada profissional da educação confere à atividade docente quotidiana, com base nos seus valores, no seu modo de se situar no mundo, e na sua história de vida” (Sarmiento, 2016, p. 72). Assim, tendo em conta as vivências que fui adquirindo ao longo da prática profissional supervisionada, enquanto futura educadora de infância, pretendo valorizar a voz da criança e o seu protagonismo no desenvolvimento da minha prática pedagógica e na organização do ambiente da sala (Silva et al., 2016). Por considerar a participação das crianças essencial para o funcionamento das rotinas e das atividades numa sala de jardim de infância, pretendo envolvê-las nas diferentes situações e momentos da sala, estimulando-as a partilhar as suas ideias e sugestões, assumindo uma postura de guia/mediadora.

Além disso, procuro estabelecer uma relação positiva com as crianças, baseada no respeito pelas suas necessidades, interesses e individualidade, pois, como referem Silva et al. (2016), tanto o cuidar como o educar não podem ser desassociados, uma vez que ambos são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção do seu bem-estar. Em concordância, Amante (2016) salienta que, “É imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o ‘calor’” (p. 112). É através do estabelecimento de vínculos afetivos positivos que proporcionamos às crianças interações saudáveis com os outros e com o mundo e promovemos o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

Enquanto futura educadora de infância, reconheço a importância de promover a participação ativa das crianças no quotidiano da sala, valorizando as suas ideias, interesses e necessidades e, deste modo, basear e adaptar a minha ação pedagógica nesses aspetos. Considero essencial desenvolver uma postura empática, que respeite a

individualidade e os ritmos de desenvolvimento de cada criança, como também, criar um ambiente seguro, afetivo e estimulante, onde cada uma se sinta valorizada e respeitada. Além disso, procuro adotar uma postura responsiva e de escuta ativa, refletindo criticamente sobre a minha prática pedagógica, de forma a aperfeiçoá-la e tornar as experiências e aprendizagens das crianças mais significativas. Assim, pretendo promover um desenvolvimento integral e aprendizagens de qualidade, num ambiente que acolha, respeite e faça com que cada criança se sinta feliz e segura.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A PPS II proporcionou-me diversas experiências positivas, que irão promover e favorecer a minha prática pedagógica que irei aplicar no futuro. Assim, como referido por Costa e Caldeira (2015), através da prática profissional supervisionada foi possível integrar conhecimentos que já tinha adquirido anteriormente, com novas aprendizagens e articulá-las na prática.

O jardim de infância é um contexto que promove a aquisição de novas aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, incluindo também o cuidado e a promoção do bem-estar das mesmas (Silva et al., 2016). Além disso, considerando a problemática desta investigação, segundo Silva et al. (2016), a promoção da autonomia das crianças é essencial nesse contexto. Assim, o ambiente educativo deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que as crianças tomem decisões, explorem livremente o espaço e os materiais, respeitando os seus ritmos e interesses.

Com esta investigação, constatou-se que a organização do espaço e dos materiais é um fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. Segundo o modelo pedagógico do MEM, a criação de um espaço acessível e bem organizado, que permita a livre exploração, é crucial para o desenvolvimento das crianças (Folque, 1999). De acordo com Durli e Brasil (2012), a organização do ambiente deve ser pensada de forma que as crianças possam aceder aos materiais por si mesmas, sem a necessidade constante da mediação do adulto. Isso não só facilita a aprendizagem ativa, mas também fortalece a capacidade da criança em fazer escolhas e responsabilizar-se pelas suas ações.

Assim, esta investigação evidenciou a importância de o/a educador/a envolver as crianças na organização do espaço e dos materiais, pois estas são as principais agentes do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Silva et al., 2016). Além disso, ao organizar o espaço e os materiais com base nos interesses e necessidades do grupo e proporcionar a participação das crianças nesse processo, o/a educador/a está a dar voz às crianças e a promover uma abordagem democrática (Folque, 1999). Quando o ambiente é planeado para ser acessível e dinâmico, as crianças desenvolvem confiança para explorar, criar e aprender de forma autónoma. Assim, a organização do espaço não promove apenas a autonomia, mas também favorece o desenvolvimento e a aquisição de novas aprendizagens nas crianças.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 198-232). Ministério da Educação.
- Amante, L. (2016). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Org.), *Educação de infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-85). De Facto Editores.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Azevedo, J. M., Prado, J., Silva, J. S., Moraes, J., Alcântara, L. & Souza, M. (2022). Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, 8(7), 1389-1401.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bottan, M. E., Lima, E. A. & Silva, A. (2022). Organização espacial da sala de educação infantil: Espaço potencialmente humanizador? *Educação em Revista*, 23(1), 115-132. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p115>
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.

- Costa, M. L. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Atas do II encontro de mestRADOS em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131. <http://hdl.handle.net/10400.21/4566>
- Crosera, M. A. & Zurawski, M.p. (s.d.). *O tempo e o espaço na educação infantil: Um estudo a partir de uma experiência com crianças pequenas*. [https://site.veracruz.edu.br/doc/ise\\_tcc\\_manuela\\_assuncao\\_crosera.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_manuela_assuncao_crosera.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação pré-escolar – A organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância?* Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Dominico, E. & Lira, A. (2022). Espaços e ambiente na educação infantil: A organização promove envolvimento? *Ensino*, 23(2), 309-316.
- Durli, Z. & Brasil, M. (2012). Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. *Roteiro*, 37(1), 111-126. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1433>
- Fernandes, C., Filipe, J., Liberal, J. & Louseiro, M. (2019). A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática. *Escola Moderna*, 6(7), 215-234. [https://issuu.com/movimentoescolamoderna5/docs/escola\\_moderna\\_serie6\\_2019\\_7.pdf](https://issuu.com/movimentoescolamoderna5/docs/escola_moderna_serie6_2019_7.pdf)
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: É possível escapar à observação? In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 269-296). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

- Freitas, F., Scheneider, M. C., Lorenzon, M. & Silva, J. S. (2015). O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. *Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente*, 2(2), 42-64.  
<https://seer.ufu.br/index.php/diversapratICA/article/view/33557>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)
- Folque, M.A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Folque, M. A., Artur, A. & Pereira, C. (2020). Aprender o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna através da escrita dialogada na de formação inicial. In Barbosa, I. G. (Org.). *Formação de professores, e trabalho Educativo em pesquisa: perspectivas teóricas e metodologias* (127- 148). Imprensa Universitária.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28290/1/Artigo%20%20Artur%20C%20Pereira%20e%20Folque%20%2020%20jan.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28290/1/Artigo%20%20Artur%20C%20Pereira%20e%20Folque%20%2020%20jan.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M.A. Zabalza, (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281).
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopy.  
[10.13140/RG.2.1.4854.0565](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4854.0565)
- Guedes, M. (2011). Trabalhar em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5- 12.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_2\\_trab\\_proj\\_coop/12\\_2\\_b\\_04\\_proj\\_preescolar\\_mguedes.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12_2_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf)

- Guterres, A. M., Monteiro, E., Deus, G. A. & Ruas, R. S. (2024). A importância dos cantinhos pedagógicos na educação pré-escolar. *Sândalo*, 1(1), 66-75. <https://doi.org/10.62929/30070716.v1i1.4>
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 16-18.
- Green, N. & Turner, M. (2017). Creating children's spaces, children co-creating place. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 27-39. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17892>
- Iliev, B. & Domljan, D. (2021). The kindergarten interior as an important factor for the healthy development of preschool children. *Innovation in Woodworking Industry and Engineering Design*, 1(19), 50-56. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/pdf/10.5555/20210339133>
- Koerich, A. (2012). A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Org.), *Práticas pedagógicas na educação infantil – Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 27-41). Editora Nova Harmonia.
- Luís, J. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia-em-participação: avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância* [Tese de doutoramento, Departamento de Educação e Psicologia]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13853>
- Lima, A. (2010). *A organização dos espaços na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento moral das crianças* [Comunicação oral]. V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" - Eixo 11 - Educação infantil e inclusão social. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10210>
- Lino, D. (2021). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira Formosinho (Coord.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-112). Porto Editora.

- Luís, H. (2017). Vivência da democracia em contextos para a infância e conhecimento prático do educador. *Centro de Investigação em Educação*, 125-139. <http://hdl.handle.net/10400.13/1969>
- Magnusson, L. & Elm, A. (2023). The entangled Intersection of children's and educators' engagement in the educational environment of a preschool. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1923-1932. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01533-4>
- Marafon, D. & Menezes, A. C. (s.d.). *A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil* [Comunicação Oral]. XIII Congresso Nacional de Educação (Educere), Curitiba, Brasil.
- Martins, R. C. & Garanhani, M. C. (2011). A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? *Revista Diálogo Educacional*, 11(32), 37-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118887003>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2), 49-65. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/%20article/view/24>
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo partilhado. *Escola Moderna*, 5(24), 5-13. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_b\\_01\\_avaliacao\\_lmendes.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_01_avaliacao_lmendes.pdf)
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Moita, M., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R. & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
- Montandon, C. & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25(1), 105-126. <https://doi.org/10.5007/%25x>

- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *Participação democrática direta*.  
<https://www.escolamoderna.pt/participacao-democratica-direta-2/>
- Nogueira, R. (2002). *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Unidade Federal do Rio de Janeiro.
- Oliveira, A. (2003). O jornal escolar na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(18), 10-14.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_18/2003\\_em18\\_aoliveira\\_jornal\\_escolar\\_educ\\_pre\\_pg10.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_18/2003_em18_aoliveira_jornal_escolar_educ_pre_pg10.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 5(18), 5- 9.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 6(3), 75-85.
- Pereira, J. R. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-18. <https://orcid.org/0000-0003-0592-3261>
- Pereira, M., Brito, A. T. & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações*, 10(1), 132-142.
- Petená, G. M. (2021). O espaço como educador: Um olhar para Reggio Emilia. *Revista Mais Educação*, 4(4), 824-832. <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n4-junho-2021/74>

- Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129- 142. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Ministério da Educação.
- Quinquiolo, N. (2017). O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas*, 10(1), 116-125. <https://doi.org/10.32813/rchv10n12017artigo12>
- Reis, C. & Parente, C. (2019). *A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(1), 36-46. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Reis, A., Tarades, I. G. & Silveira, R. (2023). *A construção da autonomia na primeira infância*. <https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2024/04/A-CONSTRUCAO-DA-AUTONOMIA-NA-PRIMEIRA-INFANCIA.pdf>
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Coords.) *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos*, pp. 13-29. UA Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro

- Sarmento, M. J. (2009). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 68-90). Ministério da Educação.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Sarmento, T. (2016). Identidade profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Org.), *Educação de infância - Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.
- Sen, R. S. & Sharma, S. (2023). *Organizing the physical environment*. Indira Gandhi National Open University, Nova Delhi.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (s.d.). *Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE* [Comunicação oral]. II Ciclo Internacional de Conferências – Educação & Infância, Leiria, Portugal.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. (2020). *A importância da organização do espaço nas instituições pré-escolares* [Comunicação oral]. VII Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67688>
- Silva, D., Almeida, B. & Oliveira, K. S. (2024). *A importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil* [Comunicação oral]. IX Congresso Nacional de Educação, Brasil. <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/conedu---educacao-infantil-vol-02>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tuan, Y. (1983). *Espaço e lugar – A perspectiva da experiência* (L. Oliveira, Trad.). Difel.

- Vale, I. (2012). Educação infantil: um olhar para a inserção. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Org.), *Práticas pedagógicas na educação infantil – Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 117-127). Editora Nova Harmonia.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 141-175). Ministério da Educação.
- Westbrook, R. B. & Teixeira, A. (2010). Democracia e educação. In A. Teixeira, J. E. Romão & V. L. Rodrigues (Org.), *John Dewey* (pp. 19-22). Editora Massangana.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

ANEXOS

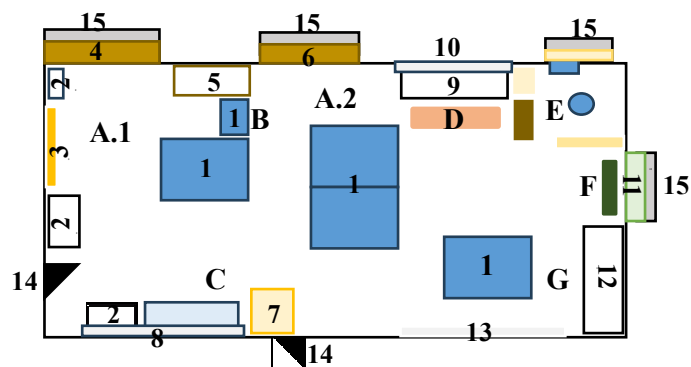
| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Planta da sala

| | ' ' | | ' '

**Figura A1**

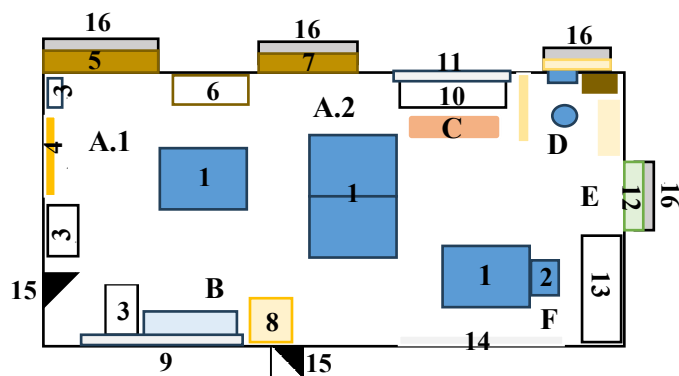
*Planta e legenda da sala – início da PPS II*



LEGENDA		
Áreas de Atividades	Mobília/Materiais	
	1. Mesas;	7. Computador;
A. Área de expressão plástica:	2. Móveis com outro tipo	8. Placard com os textos
A.1. Espaço de modelagem,	de recursos;	livres;
pintura e construção em 3D;	3. Quadro/tela para a	9. Estande de livros;
A.2. Espaço de desenho, corte	pintura;	10. Placard com os projetos;
e colagem;	4. Móvel com materiais	11. Móvel com legos e outros
B. Área das ciências;	para as três dimensões;	materiais;
C. Área da escrita;	5. Móvel com dossiês de	12. Móvel com os jogos e
D. Área da biblioteca;	ideias e outros materiais de	outros materiais;
E. Área do faz-de-conta;	pintura;	13. Parede com os
F. Área da construção;	6. Móvel com materiais	instrumentos de regulação;
G. Área dos jogos.	riscadores e cadernos das	14. Portas;
	crianças;	15. Janelas.

**Figura A2**

*Planta e legenda da sala – final da PPS II*



LEGENDA		
Áreas de Atividades	Mobília/Materiais	
	1. Mesas;	8. Computador;
<b>B.</b> Área de expressão plástica:	2. Mesa das ciências;	9. Placard com os textos livres;
<b>A.1.</b> Espaço de modelagem, pintura, costura, tapeçaria e construção em 3D;	3. Móveis com outro tipo de recursos;	10. Estande de livros;
<b>A.2.</b> Espaço de desenho, corte e colagem;	4. Quadro/tela para a pintura;	11. Placard com os projetos;
<b>B.</b> Área da escrita;	5. Móvel com materiais para as três dimensões;	12. Móvel com Legos e outros materiais;
<b>C.</b> Área da biblioteca;	6. Móvel com dossiês de ideias e outros materiais de pintura, costura e modelagem;	13. Móvel com os jogos e outros materiais;
<b>D.</b> Área do faz-de-conta;	7. Móvel com materiais riscadores, cadernos das crianças, entre outros;	14. Parede com os instrumentos de regulação;
<b>E.</b> Área da construção;		15. Portas;
<b>F.</b> Área dos jogos e das ciências.		16. Janelas.

ANEXO B. Agenda semanal  
da sala

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela B1***Agenda semanal da sala – tempos de rotina diária e semanal*

HORÁRIO	DIAS DA SEMANA/MOMENTOS DA ROTINA				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h00 – 9h00	Acolhimento				
9h00 – 10h30	Reunião da manhã/Planeamento	Leitura	Comunicações	Expressão musical	Expressão físico-motora
	Trabalho autónomo/Áreas de atividades				
10h30 – 11h00	Reforço da manhã – Recreio				
11h00 – 11h45	Trabalho autónomo/Áreas de atividades				
11h45 – 12h15	Almoço				
12h15 – 13h30	Sesta/Recreio				
13h30 – 14h30	Trabalho autónomo/Áreas de atividades	Trabalho participado			Trabalho autónomo/Áreas de atividades
14h30 – 15h00	Fim da sesta – Avaliação do dia				Conselho – Diário de Turma
15h00 – 15h30	Recreio				
15h30– 16h00	Lanche – Recreio				
16h00 – 19h00	Recreio/Atividades extracurriculares – Final do dia				

*Nota.* A higiene é realizada de acordo com as necessidades das crianças e sempre que necessário (antes e depois das refeições)

ANEXO C. Caracterização  
sociodemográfica das  
crianças

| | ' | | ' |

**Tabela C1***Média das idades das crianças*

Nome da criança	Sexo	Idade		
		Início da PPS II	Fim da PPS II	Data de nascimento
A.C.	Feminino	6 anos e 3 meses	6 anos e 6 meses	Julho de 2018
A.C.	Masculino	5 anos e 1 mês	5 anos e 4 meses	Setembro de 2019
A.D.	Feminino	5 anos e 7 meses	5 anos e 10 meses	Março de 2019
A.M.	Masculino	5 anos e 8 meses	5 anos e 11 meses	Fevereiro de 2019
A.V.	Feminino	3 anos e 2 meses	3 anos e 5 meses	Agosto de 2021
A.	Masculino	2 anos e 10 meses	3 anos e 1 mês	Dezembro de 2021
D.S.	Masculino	4 anos e 7 meses	4 anos e 10 meses	Março de 2020
F.O.	Masculino	5 anos e 11 meses	6 anos e 3 meses	Outubro de 2018
F.S.	Masculino	5 anos e 9 meses	6 anos	Janeiro de 2019
G.B.	Masculino	3 anos e 4 meses	3 anos e 7 meses	Junho de 2021
H.P.	Masculino	5 anos e 8 meses	5 anos e 11 meses	Fevereiro de 2019
I.S.	Feminino	2 anos e 11 meses	3 anos e 2 meses	Novembro de 2021
M.M.	Masculino	5 anos e 9 meses	6 anos	Janeiro de 2019
M.S.	Feminino	5 anos e 1 mês	5 anos e 4 meses	Setembro de 2019
M.T.	Feminino	4 anos e 8 meses	5 anos e 11 meses	Fevereiro de 2020
M.G.	Masculino	2 anos e 10 meses	3 anos e 1 mês	Dezembro de 2021
M.V.	Masculino	4 anos e 7 meses	4 anos e 10 meses	Março de 2020
P.C.	Masculino	4 anos e 10 meses	5 anos e 1 mês	Dezembro de 2019
P.R.	Feminino	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês	Dezembro de 2020
T.C.	Masculino	3 anos e 7 meses	3 anos e 10 meses	Março de 2021
<b>Média das idades</b>		4 anos e 8 meses	4 anos e 10 meses	

*Nota.* Baseado no documento fornecido pela educadora cooperante

ANEXO D. Participantes  
do estudo

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela D1***Crianças participantes da investigação*

<b>Nome da criança</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Entrou este ano letivo na OS</b>	<b>Já frequentava a OS</b>
A.V.	Feminino	3 anos	x	
G.B.	Masculino	3 anos	x	
P.R.	Feminino	3 anos	x	
D.S.	Masculino	4 anos		x
M.T.	Feminino	4 anos		x
P.C.	Masculino	4 anos		x
A.C.	Masculino	5 anos		x
A.M.	Masculino	5 anos	x	
H.P.	Masculino	5 anos	x	
A.C.	Feminino	6 anos	x	
F.O.	Masculino	6 anos		x

*Nota.* Fonte própria

ANEXO E. Técnicas de  
recolha de dados

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela E1***Técnicas de Recolha de Dados*

Objetivos de Investigação	Técnicas de Recolha de Dados		
	Observação direta	Narrativas Visuais	Questionário Aberto
	Notas de Campo	Fotografias	
Identificar as estratégias utilizadas pela educadora para promover a autonomia das crianças através da organização do ambiente educativo num jardim de infância com o modelo pedagógico MEM.	X	X	X
Mapear a participação das crianças na organização do espaço da sala	X		X
Analisar a influência da participação das crianças na organização do espaço da sala de atividades no desenvolvimento da sua autonomia	X		X
Analisar de que maneira a organização e a disposição dos materiais na sala de atividades de um jardim de infância com o modelo pedagógico MEM, influenciam a capacidade das crianças de tomarem decisões de forma autónoma.	X	X	X

*Nota.* Fonte própria

ANEXO F. Notas de campo  
referentes à  
investigação

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela F1***Nota de Campo n° 8*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 8</b>	<b>Data:</b> 07/10/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje na reunião da tarde, enquanto as crianças mais novas da sala estavam a fazer a sesta, a educadora cooperante falou com as restantes crianças sobre a divisão de tarefas da sala. Começou por mostrar e explicar as tarefas que iriam ser realizadas e de seguida, apresentou as duplas que ficariam responsáveis por cada tarefa durante a semana. Em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que nesta primeira fase, enquanto algumas crianças ainda estão numa fase de adaptação, seria ela a formar as duplas e só mais para a frente seriam as próprias crianças a escolherem o seu par. Neste sentido, a educadora cooperante juntou as crianças mais velhas, que já estavam na instituição no ano passado, com uma criança mais nova ou que entrou na instituição neste ano letivo. As duplas irão passar por todas as tarefas, que serão rotativas semanalmente.</p> <p>As tarefas envolvem aspetos relacionados com a organização da sala e dos materiais, estimulando a autonomia, a responsabilidade do grupo e a ajuda.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Divisão de tarefas: Responsabilidade, autonomia e vida em grupo (participação ativa das crianças)</p>

**Tabela F2***Nota de Campo n° 10*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 10</b>	<b>Data:</b> 08/10/2024	<b>Contexto de observação:</b> Espaço exterior	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Relativamente às tarefas da sala, as crianças ainda estão a adaptar-se a elas, visto que ainda é o segundo dia desde que se iniciou este processo. Contudo, hoje no final do recreio da manhã, quando as crianças formaram a fila para regressarem à sala, o A.C. (5 anos) colocou-se no início da fila, pois, este juntamente com o D.S. (4 anos), são os</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Divisão de tarefas: Responsabilidade,</p>

responsáveis por liderar e encerrar a fila do grupo desta semana. Neste sentido, nesta tarefa um coloca-se no início da fila e o outro no final da fila. A criança que fica no final da fila, no recreio antes da hora do lanche toca o sino para as crianças saberem que têm de formar uma fila para regressarem à sala. Por conseguinte, o A.C. estava no início da fila e lembrou o D.S. de que ele teria de ir para o final da fila. O D.S. ao ouvir o A.C., dirigiu-se para o final da fila.	autonomia e vida em grupo (participação ativa das crianças)
---	---

**Tabela F3**

*Nota de Campo n° 15*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 15</b>	<b>Data:</b> 11/10/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>As crianças depois da sessão de expressão físico-motora, foram para as áreas da sala brincar. Entretanto, a auxiliar de ação educativa pergunta quem é são os responsáveis da semana de mudarem o dia no calendário. Desta forma, a A.D. (5 anos) que é a responsável por essa tarefa juntamente com a A.C., que não estava presente neste dia, foi até ao calendário e muda a mola que estava no dia anterior para o de hoje. Além disso, ao ver isso, o A.M. (5 anos) levanta-se e vai até ao mapa das presenças para registar a sua presença, como também a presença das outras crianças da sala. Isto porque, à quinta e à sexta, como as crianças têm expressão musical e expressão físico-motora logo de manhã não vão logo para a sala assim, que chegam e por isso, os presidentes da semana são os responsáveis por marcar as presenças nesses dias.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Divisão de tarefas: Responsabilidade, autonomia e vida em grupo (participação ativa das crianças)</p>

**Tabela F4***Nota de Campo n° 19*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 19</b>	<b>Data:</b> 14/10/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>O calendário da sala, que ajuda as crianças a orientarem-se nos momentos e na rotina diária, apresenta cores diferentes para cada dia da semana, exceto aos fins de semana. Hoje, o A.C. (5 anos), ao marcar a sua presença, decidiu usar a caneta vermelha, uma vez que a segunda-feira é representada por essa cor no calendário. Ao perceber que, para o A.C., faz mais sentido utilizar no mapa de presenças e no mapa de atividades a cor correspondente ao dia da semana, a educadora cooperante apoiou a sua escolha, visto que isso o ajuda a organizar-se melhor. A educadora cooperante respeitou uma necessidade de que o A.C. expressou, pois, o uso de uma cor específica para cada dia facilita o seu entendimento e gestão da rotina.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Atitudes do adulto (Resposta às necessidades das crianças)</p>

**Tabela F5***Nota de Campo n° 20*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 20</b>	<b>Data:</b> 14/10/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Final da Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Em conversa com a educadora cooperante, esta refere que o grupo ainda está numa fase de adaptação e, deste modo, ainda é necessário que seja o adulto a guiar as crianças dando-lhes uma direção, para que mais tarde as crianças tenham mais autonomia. Neste sentido, o abrir caminhos para as crianças neste momento, a educadora cooperante acredita que isso trará frutos no futuro, uma vez que o educador/a é um/a guia.</p>			<p>Adaptação – Estratégias: educador/a como um/a guia (Organização do espaço e dos materiais da sala)</p>

**Tabela F6***Nota de Campo n° 42*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 42</b>	<b>Data:</b> 07/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje, quando cheguei à sala percebi uma pequena alteração na área do faz-de-conta. Anteriormente, o fantocheiro estava colocado na parede, onde se encontra a área de construção e, hoje, estava encostado ao móvel dos livros, junto à área da biblioteca. Em conversa com a educadora cooperante, este referiu que, sempre teve o fantocheiro colocado no sítio que se encontra hoje. No entanto, como entraram algumas crianças novas neste ano, ainda com 2/3 anos, a educadora observou que estas muitas vezes, iam para essa área e desorganizavam esse espaço, algo que é normal nestas faixas etárias. Assim, a educadora considerou que o melhor seria colocar o fantocheiro junto da área de construção. No entanto, nos dias de chuva, para que as crianças tivessem mais espaço para brincar na sala, era necessário fechar a área do faz-de-conta, colocando o fantocheiro encostado à parede, junto da janela. Portanto, ao ter o fantocheiro perto da área da biblioteca, nesses dias, não será necessário desarredar o fantocheiro.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Mudança do fantocheiro da área do faz-de-conta</p>

**Tabela F7***Nota de Campo n° 45*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 45</b>	<b>Data:</b> 08/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Ao conversar com a educadora cooperante, esta percebeu que o plano do dia que estava a utilizar este ano, onde seriam necessárias folhas para cada dia da semana, não estavam a ser eficazes. Além de ser necessário muitas folhas, quando se planeava a semana e houvesse algum momento, que não possibilitava realizar o que estava escrito, não dava para apagar e substituir por uma alternativa. De acordo com</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais –</p>

<p>a educadora cooperante, a agenda semanal que está exposta na sala, não é a que ela costuma utilizar nos anos anteriores, pois essa agenda que usava possibilitava escrever e apagar o que era planeado e desenhar símbolos dos acontecimentos, para facilitar a leitura das crianças. No entanto, como neste ano entrou na sala uma criança com PEA, a educadora cooperante sentiu a necessidade de colocar uma agenda semanal com ilustrações de cada momento do dia. Assim, a educadora cooperante decidiu, que seria mais ajustado para o grupo, manter a agenda semanal com as ilustrações e colocar a agenda semanal, que utilizava nos anos anteriores e deixar de usar o plano do dia com recurso a folhas. Portanto, nesta tarde, a educadora esteve a alterar os instrumentos de regulação na parede, organizando-os de forma que coubesse os mais essenciais, como as duas agendas semanais, o mapa de atividades, de presenças, dos aniversários, das idades, as tarefas e as regras da sala. Desta forma, a educadora cooperante, considerou que, para que fosse possível colocar a lista dos projetos, teria de tirar os registos das sessões de expressão musical e físico-motora. Neste sentido, a educadora cooperante nesta organização, teve em conta o que neste momento é realmente necessário e importante para o grupo.</p>	<p>Atender às necessidades das crianças (instrumentos de regulação)</p>
--	---

**Tabela F8**

*Nota de Campo n° 46*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 46</b>	<b>Data:</b> 12/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje, para o momento de leitura, a educadora cooperante organizou as cadeiras em semicírculo, voltadas para a parede onde estão os instrumentos de regulação. Nessa parede, colocou uma cadeira alta, onde se sentou para ler a história. Em conversa com a educadora, esta mencionou que a cadeira já foi utilizada em outros anos, não apenas por questões de saúde, mas também porque, por ser mais alta,</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Reunião da manhã (momento de leitura)</p>

proporciona maior visibilidade ao grupo sobre o que a educadora está a dizer ou, neste caso, a ler a história. Além disso, a posição elevada da cadeira, destaca a pessoa que está sentada, chamando e cativando mais a atenção das crianças para o que está a ser realizado.	
---	--

### Tabela F9

*Nota de Campo n° 47*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 47</b>	<b>Data:</b> 13/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Esta manhã foi destinada à comunicação dos trabalhos ou das propostas realizadas pelas crianças e, por isso, a cadeira alta, que no dia anterior estava colocada junto da parede com os instrumentos de regulação, hoje, estava junto do móvel onde são colocados os trabalhos terminados pelas crianças. Neste sentido, as cadeiras, onde as crianças se sentam, foram também colocadas viradas para esse móvel. A sala ao estar organizada daquela maneira, além de facilitar o acesso da educadora às propostas realizadas pelas crianças, permitindo que esta retirasse facilmente as produções do móvel sem precisar de se levantar ou andar de um lado para o outro, também apresenta algum significado, pelo facto de ser naquele móvel que são colocadas as propostas terminadas para a comunicação. Além disso, embora a agenda semanal tenha registado, que as quartas de manhã são destinadas à comunicação, a forma como a sala foi organizada poderá ter facilitado a leitura das crianças para o que irá acontecer, ou seja, para o momento que irá acontecer.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Facilitar a leitura da criança aos momentos de rotina (Comunicação)</p>

**Tabela F10***Nota de Campo n° 48*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 48</b>	<b>Data:</b> 13/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>No trabalho participado desta semana, a educadora cooperante pretendeu mostrar ao grupo os materiais presentes na área da escrita e as diferentes formas que as crianças podem utilizar esses recursos. Mesmo que os materiais estejam disponíveis para as crianças explorarem, a educadora cooperante considerou fazer este trabalho participado, com o objetivo de alargar as possibilidades de exploração das crianças nesta área. Neste sentido, mesmo que as crianças conheçam os materiais que estão nesta área, por vezes podem não ter a perceção do que podem fazer com eles e, portanto, sendo a educadora uma guia para o grupo, é necessário orientar as crianças e demonstrar como os materiais podem ser utilizados de formas diversificadas.</p> <p>(...)</p>			<p>Trabalho participado – Exploração guiada pela área da escrita; Organização do espaço e dos materiais – Educador/a como um/a guia (apresentar como o espaço da área se encontra organizado)</p>

**Tabela F11***Nota de Campo n° 50*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 50</b>	<b>Data:</b> 18/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje, durante a reunião da manhã, a A.C. (6 anos) apresentou alguns momentos de agitação. Desta forma, a educadora cooperante explicou-lhe que estávamos no momento da reunião e pediu à A.C. que prestasse atenção e que ouvisse. Inicialmente, a A.C. aparentou ter ficado mais calma, no entanto, pouco tempo depois voltou a falar alto. Assim, a educadora apontou para as regras da sala, que estão expostas na parede e explicou-lhe, que uma das regras é de não falar alto na sala. Após essa orientação, a A.C. ficou mais tranquila. É perceptível, que aos poucos, a A.C. tem conseguido permanecer mais tempo nas reuniões. Embora alguns dias sejam mais desafiadores do que outros, a A.C. já não precisa de ficar ao colo de um adulto nesses momentos, permanecendo sentada em uma cadeira.</p>			<p>Estratégias da educadora cooperante no desenvolvimento da autorregulação de uma criança diagnosticada com PEA;</p> <p>Organização do espaço e dos materiais –</p> <p>Exposição das regras (autorregulação e autonomia)</p>

**Tabela F12***Nota de Campo n° 51*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 51</b>	<b>Data:</b> 19/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje, para a reunião da manhã, a educadora cooperante inicialmente colocou a cadeira alta junto da parede, onde se encontram os instrumentos de regulação. À medida que as crianças iam chegando e se sentando nas cadeiras, a educadora percebeu que, naquele sítio onde tinha colocado a cadeira alta, não permitia que todas as crianças vissem a história que seria contada, como também, a apresentação dos textos escritos feitos por algumas das crianças do grupo. Deste modo, a</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais –</p> <p>Resposta às necessidades das crianças;</p> <p>Participação</p>

educadora pega na cadeira alta e coloca-a junto do móvel dos jogos e da área da construção. Ao fazer essa mudança, a educadora cooperante garantiu que todas as crianças conseguissem visualizar o que estava a acontecer e participassem ativamente naquele momento.	
---	--

**Tabela F13**

*Nota de Campo n° 53*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 53</b>	<b>Data:</b> 20/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Para a comunicação do projeto “Como caem as folhas?”, a sala foi esteticamente organizada, de forma, a não só apresentar todos os materiais utilizados na elaboração do projeto, como também, para cativar o interesse das restantes crianças. Esta foi a primeira comunicação de um projeto deste ano na sala e, portanto, era significativo que este momento fosse como uma referência para os restantes projetos. Assim, esta comunicação foi realizada na área da expressão plástica e, com isso, a mesa que se encontra nessa área teve de ser colocada junto das outras mesas. A mesa das ciências permaneceu no mesmo sítio, visto que serviu para colocar o cesto com as folhas apanhas pelas crianças, as nozes, as castanhas e as pinhas. (...)</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Estratégias para promover a participação e o envolvimento das crianças; Comunicação e partilha de aprendizagens</p>

**Tabela F14***Nota de Campo n° 56*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 56</b>	<b>Data:</b> 27/11/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>(...)</p> <p>Considerando o decorrer da proposta pedagógica, quando algumas crianças estavam a construir as figuras com as formas geométricas, estas ficavam no lugar onde estavam. Com isso, algumas crianças não conseguiam ver o que estava a ser feito. Assim, nesse momento, a educadora cooperante reajustou o espaço, sugerindo que as crianças que estavam a construir a figura, ficassem na cabeceira da mesa para que as restantes crianças conseguissem ver. Desta forma, em conversa com a educadora cooperante, esta refere a importância de o espaço estar organizado de modo a facilitar a visualização do que está a ser feito para todas as crianças. Além disso, a educadora refere que durante as propostas pedagógicas, quando surge este tipo de impasses, não há problema em parar o momento por uns instantes e reajustar de forma rápida e breve, a organização do espaço e das crianças, para que a proposta apresente condições favoráveis para que todas as crianças consigam participar e ver o que está a ser feito.</p>			<p>Trabalho Comparticipado – Formas geométricas (jogos matemáticos e expressão plástica); Organização do espaço nas propostas pedagógicas e dinâmicas com o grupo</p>

**Tabela F15***Nota de Campo n° 61*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 61</b>	<b>Data:</b> 03/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Na reunião da manhã, a educadora cooperante apresentou um novo recurso, que já tinha utilizado no ano letivo anterior, mas que ainda não tinha introduzido na sala este ano. Este recurso é um suporte de caneta, que fica preso na parede. O suporte de caneta foi colocado junto</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais –</p>

<p>ao plano de atividades e do mapa de presenças, onde já havia um pequeno estojo com canetas com as cores correspondentes a cada dia da semana, tendo em conta as cores destacadas na agenda semanal. Neste sentido, neste suporte de caneta, será colocada a caneta com a cor que corresponde a determinado dia, facilitando assim, o preenchimento do plano de atividades e do mapa de presenças. Isto porque, o grupo demonstrou necessidade de utilizar a caneta da cor correspondente a cada dia. Além disso, para as crianças mais novas, que ainda estão a adaptar-se e a aprender a preencher estes instrumentos de regulação, este suporte de caneta irá ajudá-las a identificar a cor do respetivo dia e qual caneta devem utilizar para preencherem o mapa e o plano.</p> <p>No entanto, o estojo mantém-se pendurado na parede junto do suporte de caneta, apenas no final do dia, a criança que tem a tarefa de mudar o dia no calendário, fica também responsável por mudar a cor da caneta para o dia seguinte.</p>	<p>Promover a autonomia das crianças (introdução de um recurso)</p>
---	---

**Tabela F16**

*Nota de Campo n° 63*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 63</b>	<b>Data:</b> 04/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Tal como foi planeado pela educadora cooperante juntamente com o grupo no início da semana, esta manhã foi contada a história do nascimento de Jesus, considerando a festividade que se aproxima (Natal) e respondendo à questão que surgiu “Porque é que é Natal?”. Desta forma, para tornar este momento mais lúdico e interessante para o grupo, a educadora cooperante montou um cenário com vários presépios. Pediu a uma educadora de outra sala para lhe emprestar alguns presépios, visto que esta faz coleção, e colocou-os em cima da mesa que fica perto da área dos jogos. Assim, à medida que as crianças chegavam à sala, estas puderam ver esse pequeno cenário, como</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Montagem de um cenário para a dinamização de uma história</p>

<p>também, acompanhar a história que estava a ser contada através destes recursos e no final, identificar as figuras representadas nos diferentes presépios.</p> <p>Por conseguinte, tendo em conta o passeio que foi feito até ao jardim, onde as crianças apanharam diversos elementos da natureza como folhas e paus, a educadora cooperante foi buscar um saco e tirou de dentro deste, dois paus grandes e uma casca de árvore. Ao tirá-los de dentro do saco, a educadora questiona ao grupo o que poderiam fazer com aqueles recursos. As crianças sugerem fazer um presépio, sendo que um dos paus poderia ser José e o outro Maria, enquanto a casca da árvore poderia ser a manjedoura, onde Jesus estava deitado.</p> <p>No final, quando as crianças foram para as áreas de atividades, a educadora colocou uma toalha na mesa da área da escrita e por cima, colocou os presépios e o livro que utilizou para contar a história. Desta forma, montou o cenário que estava na mesa dos jogos, na mesa da escrita e assim, ao longo do dia, as crianças puderam ver os presépios, como também o livro e continuarem a explorar estes recursos.</p>	
---	--

**Tabela F17**

*Nota de Campo n° 64*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 64</b>	<b>Data:</b> 09/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>De manhã, enquanto as crianças registavam a sua presença no mapa de presenças, foi possível observar como estas se têm adaptado ao recurso introduzido pela educadora cooperante na sala, que é o suporte de caneta (a caneta com a cor correspondente à indicada na agenda semanal). As crianças que já frequentavam a sala no ano letivo anterior, demonstram estar já familiarizadas com este recurso e as que ingressaram este ano, também se adaptaram a este recurso rapidamente. Por exemplo, tanto o H.P. (5 anos) e o A.M. (5 anos), já estão adaptados a este recurso, visto que vão de imediato buscar a</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Promover a autonomia das crianças (adaptação a um novo recurso)</p>

<p>caneta que se encontra no suporte, percebendo que esta é a que corresponde à cor do dia presente na agenda. No caso da A.V. (3 anos), que também entrou este ano na sala, ao ir registar a sua presença, foi buscar uma das canetas que estão dentro do estojo, que fica junto do suporte de caneta. Enquanto, que o G.B. (3 anos), que também se encontra na mesma faixa etária que a A.V. e entrou este ano na sala, recorre à caneta que está no suporte para fazer os registos.</p>	
--	--

### Tabela F18

Nota de Campo n.º 66

Informações gerais			
NC n.º 66	Data:	Contexto de observação:	Momento do dia:
	09/12/2024	Sala	Tarde
Descrição			Categorização
<p>Na elaboração do segundo cartaz para o projeto “Nem todas as folhas caem. Porquê?”, as crianças decidiram pintar com tintas e, tal como no cartaz anterior, quiseram fazer salpicos de tinta para a cartolina. Assim, tanto a mesa, como as cadeiras e o chão ficaram sujas de tinta. Desta forma, ao terminarem a pintura do cartaz e, ao observarem-me a ir buscar uns panos e um <i>spray</i> com água, as crianças imediatamente mostram-se dispostas a ajudar a limpar o espaço onde decorreu a construção dos cartazes.</p> <p>Enquanto a M.S. (5 anos) utilizava o <i>spray</i> para colocar água na mesa, o M.V. (4 anos), o F.S. (5 anos) e o A.M. (5 anos) ajudavam a limpar, utilizando os panos ou papel.</p>			<p>Projeto “Nem todas as folhas caem. Porquê?” –            Construção dos cartazes;            Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças –            Participação das crianças            (manutenção do espaço e materiais)</p>

**Tabela F19***Nota de Campo n° 68*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 68</b>	<b>Data:</b> 10/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Os materiais da sala estão dispostos de forma a possibilitarem o acesso fácil e autónomo das crianças. Sempre que desejarem, as crianças podem ir buscar, utilizar e explorar os diferentes materiais. O mesmo acontece com as folhas para a pintura. Estas estão organizadas numa pequena estante, com folhas A3, A4 e cartolinas. Portanto, sempre que as crianças pretendem fazer pintura com tintas ou aguarelas, estas podem tirar as folhas dessa estante. Contudo, hoje a P.R. (3 anos) e o H.P. (5 anos), queriam fazer pintura e pedem-me ajuda para tal (estas duas crianças entraram este ano letivo na sala). No entanto, nesse momento estava a ajudar outra criança a colocar algumas folhas no dossiê e não conseguia ajudá-las de imediato. Assim, disse tanto ao H.P. como à P.R., que poderiam tirar a folha da estante e que, de seguida, os ajudaria a pendurá-las no quadro com os pioneseses. Enquanto o H.P. tira a folha e tenta pendurá-la no quadro, juntamente com a imagem que retirou no dossiê das ideias para fazer desenho à vista, a P.R. esperou que fosse eu a retirar a folha da estante e a pendurasse.</p> <p>Neste tipo de situação, é notório que as crianças da sala, quando recorrem a atividades de pintura, avisam sempre o adulto que querem pintar com tintas, sendo que algumas dirigem-se para a estante, tiram a folha e tentam colocá-la no quadro com os pioneseses. Isto refere-se não apenas às crianças que já estavam na sala no ano letivo anterior, mas também, a algumas crianças que entraram este ano, como é o caso do A.M. (5 anos).</p> <p>No caso do P.C. (5 anos), que já estava na sala no ano anterior, hoje decidiu pintar com tintas. Dirigiu-se até mim e disse que queria fazer pintura, esperando que fosse tirar a folha da estante e colocá-la no</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças –</p> <p>Acesso aos materiais (Área de expressão plástica: espaço da pintura com tintas)</p>

quadro. No entanto, o facto de o P.C. não pintar com tintas com muito frequência pode estar relacionado com o facto de este esperar que seja o adulto a tirar e a colocar a folha no quadro de pintura.	
---	--

## Tabela F20

*Nota de Campo n.º 69*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 69</b>	<b>Data:</b> 11/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>(...)</p> <p>Desta forma, a educadora cooperante ao perceber que as crianças não conheciam este jogo, considerou que seria interessante elas experimentarem o jogo para depois se fazer a votação do presente para a turma Mista. Portanto, como a realização deste jogo não tinha sido planeada, a educadora cooperante improvisou um pequeno momento, para que as crianças pudessem experimentar e conhecer o jogo do elástico. Como no espaço exterior encontravam-se as turmas do 1.º Ciclo, este momento teve de ser feito na sala. Neste sentido, a educadora afastou a mesa que se encontra no centro da sala, para junto da mesa das ciências e a mesa dos jogos, para perto do móvel dos jogos. Ao ficar com o centro da sala livre, a educadora coloca as cadeiras em círculo, para que o centro da roda fosse destinado ao do jogo do elástico. As crianças ao chegarem à sala no segundo tempo, sentaram-se nas cadeiras e a educadora mostra os elásticos que são utilizados para este jogo tradicional, sugerindo de seguida, que a auxiliar de ação educativa explique e demonstre como se joga este jogo.</p> <p>(...)</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças;</p> <p>Vida democrática em grupo –</p> <p>Participação ativa das crianças e tomada de decisão em grupo</p>

**Tabela F21***Nota de Campo n° 70*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 70</b>	<b>Data:</b> 16/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Hoje, a educadora cooperante reorganizou os lugares para o lanche na sala. Com esta alteração, o grupo ficou distribuído entre duas mesas, a mesa que está no centro da sala e a que fica próxima da área dos jogos. Nesta alteração de lugares, as crianças mais novas que entraram este ano na sala, foram sentadas junto das crianças mais velhas, para que estas possam ajudar as mais novas. Anteriormente, as lancheiras eram colocadas no chão, ao lado das cadeiras onde as crianças se sentavam para lanchar. Com esta mudança, as lancheiras ficam na mesa, onde são realizadas as atividades de expressão plástica como a plasticina, possibilitando que as crianças tenham mais espaço na mesa, enquanto lancham. Desta forma, à medida que terminam de lanchar, as crianças guardam os lanches nas lancheiras e levam-nas para o cabide, que fica à entrada da OS. Isso, promove uma maior autonomia no grupo.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças – Colaboração entre pares</p>

**Tabela F22***Nota de Campo n° 72*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 72</b>	<b>Data:</b> 16/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Quando entrámos na sala, no segundo tempo da manhã, a A.C. (6 anos) queria sentar-se ao pé da M.S. (5 anos). Contudo, o F.S. (5 anos), sentou-se primeiro ao lado da M.S. Ao perceber que não conseguia sentar-se ao lado da M.S., a A.C. acabou por magoar o F.S.</p> <p>Ao perceber o que tinha acontecido, a educadora cooperante conversou com a A.C., explicando que em situações como esta, seria importante falar com o F.S., pois, quando temos algum problema ou precisamos</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças – Convivência do grupo;</p>

de alguma coisa, devemos dialogar com o outro para encontrar uma solução. Desta forma, a educadora cooperante reforçou uma das regras da sala, que remete para a importância de conversar com o outro quando se necessita de alguma coisa. Além disso, a educadora cooperante sugeriu uma solução para resolver o problema, que era a M.S. sentar-se no meio, entre a A.C. e o F.S., de forma a responder ao desejo das duas crianças de ficarem perto dela.	Resolução de conflitos – Estratégias
--	--------------------------------------

**Tabela F23**

*Nota de Campo n° 74*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 74</b>	<b>Data:</b> 16/12/2024	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
Após a reunião da manhã, quando as crianças se estavam a organizar nas áreas da sala, dirigi-me até à I.S. (3 anos) e à A.V. (3 anos) e perguntei-lhes o que gostariam de fazer ou para que área queriam ir. A A.V. respondeu que queria desenhar e apontou para a mesa onde essa atividade é realizada. Assim, a I.S. e a A.V. foram buscar os seus cadernos, uma caixa com canetas e cada uma trouxe consigo uma cola de batom. Perguntei-lhes se queriam também fazer colagens e ambas responderam que sim. Nesse momento, fui buscar a caixa com papéis de lustre para que as crianças pudessem fazer as colagens.			Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças – Iniciativa das crianças na procura de materiais e na escolha de atividades (materiais acessíveis às crianças)

**Tabela F24***Nota de Campo n° 76*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 76</b>	<b>Data:</b> 06/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Ao chegar de manhã à sala, foi visível que houve alterações em algumas áreas, bem como a introdução de novos materiais. Desta forma, as crianças também perceberam essas mudanças e comentaram sobre as mesmas. Neste sentido, a educadora cooperante, durante a reunião da manhã, começou por mostrar e a falar sobre as alterações, além de apresentar os materiais que foram introduzidos e explicou os motivos das alterações.</p> <p>Na área da escrita, observou-se que a educadora cooperante colocou em cima da mesa um pequeno móvel na posição horizontal, onde organizou alguns materiais guardados em cestos. Um dos cestos, já utilizado anteriormente, serve para arrumar os lápis de carvão, as borrachas, a caneta para quadro branco e o afia. Além disso, foram acrescentados outros dois cestos, um com as fichas de matemática e outro com as fichas de português. Esses dois últimos cestos foram identificados por cores, um pela cor azul e o outro vermelho, para que as crianças pudessem distinguir facilmente as fichas de português e das de matemática. Em cima do móvel, foram colocadas duas caixas com letras do alfabeto e alguns carimbos também com letras do alfabeto (material novo). A caixa destinada aos cadernos de escrita das crianças mais velhas, que já não fazem a sesta, como também, o jogo da pesca, foram um dos materiais que se mantiveram.</p> <p>Na área de expressão plástica, o móvel onde são guardados os cadernos de desenho das crianças também sofreu algumas alterações. Antes, os cadernos eram organizados por idades, mas agora cada espaço foi identificado com as fotografias das crianças. Essa reorganização foi necessária, pois o espaço destinado aos cadernos das crianças de 5 anos estava a ficar cheio, por haver muitas crianças da sala dentro dessa</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais– Alteração de algumas áreas da sala e introdução de novos materiais</p>

faixa etária. Assim, ao identificar os espaços onde são organizados os cadernos, não por idades, mas por fotografias, tornou a arrumação desse espaço mais acessível. Nesse mesmo móvel, foram introduzidos alguns carimbos com diferentes imagens, que foram colocados em uma caixa na última prateleira. As régua de desenho, foram mudadas para a primeira prateleira, junto aos materiais de desenho, recorte e colagem. Além disso, nessa área de atividades, no espaço destinado à modelagem, a educadora cooperante retirou a mesa das ciências, deixando apenas duas mesas e uma mesa de madeira, que se encontrava anteriormente na área do faz—de-conta, encostada à parede. Essa alteração foi feita para introduzir um novo material destinado a uma nova atividade, que se encontra no Plano de Atividades, mas que ainda não havia sido colocada na sala devido ao período de adaptação das crianças mais novas ao espaço. A educadora considerou que este momento do ano era adequado para introduzir a atividade, visto que esta já havia apresentando a costura às crianças, durante as propostas de decorações e cartões de Natal. Além da costura, foi introduzida também a tapeçaria, que foi colocada na mesa de madeira encostada à parede. Para garantir que as crianças tivessem espaço para as atividades de modelagem e costura, a mesa das ciências foi retirada desse espaço e foi colocada junto ao móvel de jogos, encostada à parede. A mesa das ciências manteve as caixas com recursos naturais e lupas em seu interior. Em cima da mesa, foram colocados uma balança e um cesto com peças que representam os diferentes pesos.

Por fim, na área do faz-de-conta, o pequeno móvel utilizado para guardar os cestos com alimentos de brincar, mantas e roupas dos bonecos foi posicionada no sentido horizontal, permitindo que as crianças o utilizassem como um espaço para sentar. Para tornar o local mais confortável, a educadora cooperante colocou almofadas sobre o móvel, criando um ambiente mais acolhedor.

Na parede onde são colocados os instrumentos de regulação, as canetas correspondentes às cores da agenda semanal, utilizadas pelas crianças

<p>para fazer os seus registos nos diferentes mapas, já não estão organizadas em um estojo. Estas foram colocadas em um suporte, que possibilita que as crianças retirem e guardem as canetas mais facilmente. Quanto ao suporte para a caneta com a cor do respetivo dia representada na agenda semanal, este manteve-se.</p>	
--	--

**Tabela F25**

*Nota de Campo n° 77*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 77</b>	<b>Data:</b>	<b>Contexto de observação:</b>	<b>Momento do dia:</b>
	06/01/2025	Sala	Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>No final da reunião da manhã, foi possível observar a forma como as crianças interagiram no espaço, considerando as alterações que houve em algumas áreas e a introdução de novos materiais. Devido às duas semanas anteriores, que a organização socioeducativa esteve aberta apenas dois dias e, com isso, poucas crianças foram à organização socioeducativa nesses dias, as crianças mostraram que ficaram bem-adaptadas a estas novas alterações, como também, tiveram iniciativa em explorar os novos materiais e atividades.</p> <p>Por exemplo, o caso do A.M. (5 anos), que no final da reunião da manhã, levanta-se da cadeira e dirige-se para a atividade de costura. Este tira o cesto das lãs e a caixa com os materiais de costura e coloca-os em cima da mesa, mostrando interesse e iniciativa em fazer essa atividade. O A.M. pega num cartão que já tem a figura do sol desenhada, faz os furos para colocar a agulha e costurar. O A.M. apenas pede auxílio para cortar a lã, colocar a lã na agulha e fazer os nós. Ao observar o A.M. a fazer costura, tanto a I.S. (3 anos) e os M.G. (3 anos), também, mostram interesse em fazer costura.</p> <p>Relativamente à balança, que está em cima da mesa das ciências, a M.T. (4 anos) encontra-se a explorar esse novo recurso, colocando as peças dos pesos nos pratos da balança e observa um dos pratos a descer e o outro a subir, devido a diferença do peso. Desta forma, a A.C. (6</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças – Iniciativa das crianças na procura de materiais e na escolha de atividades (novas atividades e materiais)</p>

<p>anos), ao observar esse recurso, senta-se ao pé da M.T. e explora a balança juntamente com ela.</p> <p>Por fim, outro exemplo, relativamente aos carimbos com as letras do abecedário, a P.R. (4 anos) senta-se à mesa da área da escrita e numa folha começa a carimbar as letras de forma aleatória. Ao finalizar, coloca a folha no móvel das produções finalizadas, que serão apresentadas no dia das comunicações (quarta-feira).</p>	
---	--

**Tabela F26**

*Nota de Campo n.º 78*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 78</b>	<b>Data:</b>	<b>Contexto de observação:</b>	<b>Momento do dia:</b>
	06/01/2025	Sala	Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>As crianças ao registarem no Plano de Atividades a área onde trabalharam autonomamente, por vezes apresentavam dificuldades em identificar a área em que estiveram. Por exemplo, atividades que envolvem os jogos e jogos de matemática geravam alguma confusão, pois, os jogos de matemática, mesmo estando organizados nas últimas prateleiras do móvel dos jogos (área dos jogos) em caixas de plástico, era difícil para algumas crianças compreenderem se deveriam registar no espaço destinado aos jogos ou no espaço da matemática no Plano de Atividades. Assim, para resolver essa questão, a educadora cooperante preparou algumas etiquetas com a mesma ilustração presente no Plano de Atividades, para facilitar a associação das crianças entre a atividade realizada e a representação que se encontra no plano. Após apresentar as etiquetas ao grupo, a M.T. (4 anos) ficou responsável por colá-las nas diferentes caixas de jogos, jogos de matemática e em outros materiais da sala.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais na autonomia das crianças – Etiquetagem de alguns materiais com a participação das crianças (promoção da autonomia)</p>

**Tabela F27***Nota de Campo n° 79*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 79</b>	<b>Data:</b> 07/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Ao perceber que na hora do lanche as crianças ficavam apertadas nas mesas, a educadora cooperante coloca a mesa das ciências, que se encontrava encostada à parede ao lado do móvel dos jogos, junto da mesa dos jogos. Desta forma, com a mesa das ciências nesse espaço, o espaço para as crianças brincarem na área de construção ficou mais pequeno. Portanto, na reunião da manhã, ao mostrar essa pequena alteração, a educadora cooperante refere que, em vez de estarem três crianças na área de construção, neste momento poderiam estar apenas duas crianças. Contudo, a educadora cooperante refere que esta alteração ainda está em fase de experimentação e que, ao longo dos dias, será avaliado se será mantida ou não.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Alteração da área das ciências</p>

**Tabela F28***Nota de Campo n° 81*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 81</b>	<b>Data:</b> 07/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Considerando a mesa das ciências que ficou junto da mesa dos jogos, Colocou-se os legos pequenos dentro das caixas, onde se encontravam os materiais de exploração da área das ciências. Pois, como os legos pequenos eram organizados numa caixa grande, com a alteração e introdução de novos materiais, a educadora cooperante considerou que seria mais adequado colocar os legos pequenos dentro de uma das caixas da mesa de ciências. Desta forma, os materiais das ciências foram organizados dentro de uma caixa, que foi colocada em cima do móvel da área de construção. Com isso, essa caixa também foi</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Alteração da área das ciências</p>

etiquetada com a ilustração da atividade de ciências, que é representada no Plano de Atividades.	
--	--

**Tabela F29**

*Nota de Campo n° 82*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 82</b>	<b>Data:</b> 07/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Início da Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
Em conversa com a educadora cooperante, relativamente às alterações que houve na sala e à introdução de novos materiais, esta refere que, adequou o espaço e os materiais ao grupo. Neste sentido, ao observar e conhecer o grupo, a educadora cooperante organizou o espaço e os materiais de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Além disso, a educadora salienta que, são as próprias crianças que dirigem o/a educador/a nessa adequação e organização do espaço. Desta forma, são as crianças que mostram ao/à educador/a como este/a deve organizar o espaço e os materiais da sala.			Organização do espaço e dos materiais – Papel do/a educador/a e das crianças (crianças como participantes ativas)

**Tabela F30**

*Nota de Campo n° 83*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 83</b>	<b>Data:</b> 07/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
O D.S. (4 anos) trouxe para a sala alguns materiais/brinquedos que já não utilizava. Com isso, as crianças juntamente com a educadora cooperante procuram um local onde esses materiais poderiam ser guardados. Como estes materiais estão direcionados aos jogos e à construção, as crianças propuseram organizar os materiais no móvel dos jogos. No entanto, ao perceber-se que não havia espaço nesse móvel, a educadora propôs colocar no móvel da área da construção, que fica junto da área dos jogos. As crianças concordam e, desta forma,			Organização do espaço e dos materiais – Papel das crianças (crianças como participantes ativas)

<p>a educadora sugere organizar os materiais em duas caixas. Ao observar que um dos materiais era feito de madeira, o F.O. (6 anos) sugere colocá-lo também dentro de uma caixa de madeira. Com isso, a educadora vai buscar uma caixa de plástico e, como não havia nenhuma caixa de madeira, um cesto de verga. O D.S. guarda os materiais, colocando o de madeira dentro do cesto de verga.</p>	
--	--

### Tabela F31

*Nota de Campo n° 84*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 84</b>	<b>Data:</b> 08/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Ao observar que as crianças mais novas da sala (crianças que ainda fazem a sesta) começaram a mostrar interesse em explorar a área da escrita, seja com os carimbos ou por fazerem algumas garatujas nas folhas, a educadora cooperante organizou alguns cadernos de escrita para estas crianças. As crianças mais velhas da sala (crianças que não fazem a sesta) já tinham os seus cadernos de escrita. No entanto, as crianças mais novas, utilizavam algumas folhas que eram disponibilizadas na área da escrita, para explorarem os materiais presentes nesse espaço e, posteriormente, guardavam as suas produções no seu dossiê. Assim sendo, tal como nos cadernos de escrita das crianças mais velhas, a educadora cooperante identificou cada caderno com a fotografia e o nome das respetivas crianças e organizou-os numa das prateleiras do móvel, que se encontra em cima da mesa da área da escrita.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Introdução de novos materiais: papel do/a educador/a (recorrer aos interesses e necessidades das crianças)</p>

**Tabela F32***Nota de Campo n° 85*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 85</b>	<b>Data:</b> 08/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Quando as crianças foram arrumar os materiais e organizar a sala para a avaliação do dia, o A.M. (5 anos), que tinha estado a brincar na área da construção com um dos materiais oferecidos pelo D.S. (4 anos), organizou o jogo dentro da caixa e questionou onde poderia colocá-la. O H.P. (5 anos), que também estava a arrumar os materiais e já havia utilizado esse jogo anteriormente, apontou para a primeira prateleira do móvel da área da construção, explicando que era ali que a caixa estava guardada. Desta forma, refiro ao A.M., para colocar a caixa naquele espaço que o H.P. tinha mostrado. No entanto, ao olhar para a última prateleira desse móvel, o A.M. vê um espaço vazio e comentou que a caixa ficaria melhor ali, em vez da prateleira de cima, considerando que a primeira prateleira já estava ocupada pela balança e que não havia espaço suficiente arrumar a caixa. Assim, o A.M. decidiu arrumar a caixa no espaço vazio da última prateleira.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Autonomia (crianças como participantes ativas)</p>

**Tabela F33***Nota de Campo n° 86*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 86</b>	<b>Data:</b> 08/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala (Recreio de Chuva)	<b>Momento do dia:</b> Final da Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Como hoje esteve a chover, as crianças depois do lanche, em vez de irem para o espaço exterior, tiveram de ficar na sala (recreio de chuva). Desta forma, sempre que é recreio de chuva, a educadora cooperante coloca o fantocheiro da área do faz-de-conta para trás, junto à janela, para que as crianças tenham mais espaço para brincar. Contudo, ao observar algumas crianças a brincarem com os <i>Beyblades</i> (género de</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Papel do/a educador/a</p>

peões), a educadora percebeu que estas precisam de algum espaço para brincarem com esse jogo. Assim, a educadora coloca as mesas que se encontram na área da expressão plástica, onde são realizadas as atividades de modelagem e de costura, junto das mesas do centro e coloca algumas cadeiras à volta desse espaço, criando assim uma arena para as crianças, dentro desse espaço, lançarem os seus <i>Beyblades</i> .	(recorrer aos interesses e necessidades das crianças)
--	---

### Tabela F34

Nota de Campo n.º 87

Informações gerais			
NC n.º 87	Data:	Contexto de observação:	Momento do dia:
	10/01/2025	Sala	Início da Tarde
Descrição			Categorização
<p>Após o almoço, as crianças foram para o espaço exterior brincar, por baixa das arcadas que há no recreio da organização socioeducativa, porque estava a chover. No entanto, como a arcada cobre um pequeno espaço do recreio, quando as crianças do 1º ciclo fossem para o espaço exterior, as crianças do jardim de infância teriam de entrar para as salas. Desta forma, ao tomar conhecimento dessa situação e sabendo que algumas crianças de outra sala seriam divididas devido à ausência da educadora, a educadora cooperante preparou/organizou antecipadamente a sala. A educadora coloca as mesas para trás e as cadeiras à volta do computador, para que as crianças pudessem ver algumas curtas-metragens da <i>Pantera Cor de Rosa</i>, até que esta chegasse da sua hora do almoço e as crianças da outra sala, fossem para a sua sala com a auxiliar de ação educativa.</p> <p>Contudo, ao saber que a A.C. (6 anos, criança diagnosticada com PEA) prefere desenhar a ver as curtas-metragens da <i>Pantera Cor de Rosa</i>, a educadora cooperante prepara numa mesa, o caderno de desenho da A.C. e uma caixa de canetas. Desta forma, a educadora cooperante antecipou e preparou/organizou o espaço da sala, como também os materiais (computador, caderno de desenho e caixa com canetas), para este momento.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais – Papel do/a educador/a (recorrer às necessidades das crianças)</p>

**Tabela F35***Nota de Campo n° 88*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 88</b>	<b>Data:</b> 13/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Como a A.D. (5 anos) não esteve presente na semana passada, ela não ouviu a explicação da educadora cooperante sobre a mudança da mesa das ciências para perto da mesa dos jogos. Nesse sentido, sabendo que a mesa das experiências estava ao lado do móvel dos jogos, a A.D. perguntou por que a mesa mudou de sítio. Assim, explico à A.D. a razão dessa alteração.</p> <p>Essa observação da A.D. mostra, que esta está atenta ao ambiente ao seu redor, observando a forma como o espaço e os materiais estão organizados.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Perceção das crianças às mudanças na organização da sala</p>

**Tabela F36***Nota de Campo n° 89*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 89</b>	<b>Data:</b> 14/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>O H.P. (5 anos) vem ter comigo e pergunta se pode fazer pintura e eu respondo que sim. Com isso, ajudo o H.P. a colocar a folha no quadro/tela com os pioneseses para ele pintar. Enquanto isso, digo ao H.P. que este não precisa de questionar se pode realizar uma atividade ou utilizar determinados materiais, pois estes estão expostos com o objetivo de serem utilizados pelas crianças de forma livre, sempre que desejarem.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Promover a autonomia das crianças na exploração dos materiais e das áreas de atividades da sala</p>

**Tabela F37***Nota de Campo n° 90*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 90</b>	<b>Data:</b> 14/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Tarde
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Na hora do lanche da tarde, as crianças costumam sentar-se nos mesmos lugares. Ao colocar os lanches nas mesas com as crianças, que nesta semana têm a tarefa de organizar os lanches e as lancheiras, a educadora cooperante percebe que, por vezes, é difícil para as crianças saberem onde cada uma se senta e colocar o lanche, sendo necessário que um adulto indique o lugar de cada criança. Para facilitar essa tarefa, a educadora cooperante propõe colocar uma fotografia de cada criança na mesa no lugar onde ela costuma se sentar durante o lanche da tarde. Desta forma, a educadora cooperante explica às crianças a introdução destas fotografias e destaca que esses lugares são destinados apenas para o lanche da tarde, sendo que em outras situações ao longo do dia, as crianças podem se sentar onde quiserem.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Utilização de recursos para a promoção da autonomia das crianças</p>

**Tabela F38***Nota de Campo n° 94*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 94</b>	<b>Data:</b> 20/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Na reunião da manhã, enquanto estávamos a planear o dia, a educadora cooperante dirige-se ao móvel onde são colocados os “trabalhos por acabar”. Ao perceber que no móvel havia algumas produções das crianças ainda inacabadas desde a semana passada, a educadora cooperante pergunta de quem são. De seguida, sugere às crianças que terminem essas produções antes de começarem outras atividades, para que possam dar uma conclusão aos seus trabalhos.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Gestão dos recursos (incentivar a responsabilidade e autonomia)</p>

**Tabela F39***Nota de Campo n° 95*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 95</b>	<b>Data:</b> 20/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Ainda durante a reunião da manhã, como no fim de semana foi o aniversário do M.M. (6 anos) e do F.S. (6 anos), a educadora cooperante sugere que quem tivesse ido ao aniversário das duas crianças, que fizesse o registo da festa, caso quisesse. Desta forma, o M.M. refere que não quer fazer o registo hoje. Com isso, a educadora responde que ele não precisa fazer o registo imediatamente, pois tem até o final da semana para fazê-lo. De seguida, a educadora cooperante propõe que o M.M., olhe para a Agenda Semanal da sala, observe os dias da semana e planeie em qual dia fará esse registo.</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Promoção da autonomia das crianças na gestão e planeamento de atividades (recurso à Agenda Semanal)</p>

**Tabela F40***Nota de Campo n° 96*

<b>Informações gerais</b>			
<b>NC n.º 96</b>	<b>Data:</b> 29/01/2025	<b>Contexto de observação:</b> Sala	<b>Momento do dia:</b> Final da Manhã
<b>Descrição</b>			<b>Categorização</b>
<p>Como hoje esteve a chover e as crianças não puderam ir para o recreio, visto que na zona coberta encontravam-se as turmas do 1º ciclo, a educadora cooperante antes da hora do almoço, começou a afastar as mesas de expressão plástica para junto do móvel e do quadro/tela, onde são realizadas as pinturas. Empilhou as cadeiras, colocando-as junto à parede e virou o ecrã do computador para o espaço que tinha sido aberto. Desta forma, mesmo que a educadora cooperante não tivesse dito o que iria acontecer, as crianças que continuavam a brincar nas áreas de atividade da sala começaram a antecipar o que se seguiria. Pois, algumas começaram a comentar que iriam ver as curtas-metragens da <i>Pantera Cor-de-Rosa</i>. Neste sentido, ao observarem a</p>			<p>Organização do espaço e dos materiais da sala – Promoção da autonomia e capacidade de antecipação das crianças (alteração do espaço)</p>

<p>forma como a educadora estava a organizar o espaço, as crianças conseguiram antecipar o que iria acontecer. Isso mostra que as crianças têm autonomia para compreender e interpretar as alterações feitas no espaço e nos materiais sem necessitarem de receber instruções do adulto.</p>	
--	--

ANEXO G. Questionário  
aberto realizada à  
educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

## Informação prévia

**Destinatária:** Educadora de Infância

### Objetivos:

- Conhecer o modo como o modelo pedagógico do MEM influencia a organização do espaço e dos materiais da sala de atividades;
- Identificar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante para organizar o espaço e os materiais da sala de atividades, no sentido de promover a autonomia e a participação ativa das crianças;
- Mapear a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais da sala;
- Analisar a influencia da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais da sala de atividades no desenvolvimento da autonomia;
- Perceber qual o contributo da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento da autonomia das crianças.

O presente questionário tem como objetivo a obtenção de informação para a elaboração do relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no âmbito da investigação **Autonomia das crianças: contributo da organização do espaço e dos materiais no Movimento da Escola Moderna**. Este questionário é de carácter anónimo e as informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos. O questionário é composto por questões abertas, e o seu preenchimento tem uma duração estimada de, aproximadamente, 20 a 30 minutos. Agradeço a sua colaboração e participação.

---

### Questionário

#### 1. Contributo do modelo pedagógico do MEM na organização do espaço da sala e dos materiais

1.1. Que princípios pedagógicos tem em consideração na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades?

**R:** Cooperação, contexto democrático e ativo, circuitos de comunicação. Além de existir uma descentração do poder, a aprendizagem é feita através da relação entre pares, onde existe a partilha de saberes e entreajuda. Neste modelo é valorizado o diálogo, a criança tem o direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida, a ser auxiliada quando necessita. Existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o educador, o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com educador quer, com grupo de crianças. Todos contribuem para a aprendizagem e sucesso de todos.

1.2. Em que medida os princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) influenciam a forma como organiza os espaços e os materiais na sala de atividades?

**R:** Desenvolvo o processo de ensino/aprendizagem do grupo, de acordo com o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna/. Este modelo dá especial relevo à construção de formação democrática na escola/, através da circulação dos saberes/, cooperação educativa no trabalho de aprendizagem/ e participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares/.

Toda a minha acção é ser desenvolvida em parceria e cooperação com as crianças/, nomeadamente a gestão, das rotinas/, dos instrumentos/, dos espaços e materiais/, das regras, para que possamos estar em grupo numa vivência democrática/. O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de aluno contribui para o sucesso de conjunto dos membros do grupo/. O respeito por cada criança como um ser em construção ao nível individual e social/, com ritmos, interesses e saberes próprios/ é o princípio fundamental regulador da acção que proponho desenvolver com os meus alunos/.

## **2. Estratégias utilizadas pela educadora de infância na organização do espaço e dos materiais**

2.1. Que estratégias utiliza para organizar o espaço e os materiais da sala de atividades de forma a promover a autonomia das crianças? E como estimula a participação ativa das crianças nessa organização?

**R:** Há toda uma intencionalidade ao organizar o espaço/. Os materiais, devem estar ao alcance das crianças/ pois contribui para uma maior autonomia e liberdade de escolha ao longo do dia/. Saber onde se arruma o material/, onde se coloca uma produção por acabar/, saber subir a uma cadeira para elevar uma pintura que tem que secar ou dar lugar a outra/, saber o número limite de crianças em cada espaço/, etc. e acima de tudo envolvê-los nesta organização/, irá com certeza contribuir para que cada criança se sinta segura e confiante/ pois sabe manipular o que tem na sala/, sabe como gerir o seu tempo /pois dali a um bocado poderá ir para a área que agora está ocupada/, sabe que pode planear outras atividades para o período da tarde ou até para o dia seguinte/. Ou seja, um espaço organizado por todos e explicado a todos/, permite antecipar situações/, permite um ambiente calmo e securizante /e promove aprendizagens/.

2.2. Quais os recursos/materiais que utiliza para organizar o espaço e os materiais da sala de atividades?

**R:** A Sala está estruturada em 6 áreas/. Escrita e reprodução/, leitura/, construções/ e jogos/, ciências/ e matemática/, expressão plástica/, faz-de-conta/. Cada uma destas áreas está delimitada/ e tem material correspondente ao que se pode fazer e aprender nesses espaços/. No início do ano faço inclusivamente inventários com o grupo para que se apropriem do que existe/, como se utiliza/ e o que podemos aprender/. Há a zona polivalente que está perto do placard com todos os registos de organização/ (presenças/, diátarefas/, agenda/, planos diários/, Plano de atividades/). Junto a esse placard existem mesas e cadeiras que apoiam as atividades ao longo do dia/ mas que rapidamente se reorganizam numa roda de modo a fazermos as reuniões do grupo/ ou outros momentos coletivos/.

### **3. Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento da autonomia das crianças**

3.1. De que modo a organização do espaço e dos materiais influencia o desenvolvimento das crianças, em particular a sua autonomia?

**R:** Em primeiro lugar /proporcionar às crianças condições no que diz respeito à organização dos espaços e dos tempos/, assim como de todo o material/, promovendo sempre a sua participação/.

Conhecer o grupo/, para perceber que caminho pretendo fazer com eles/. Estar sempre muito atenta/ para depois ir adequando estratégias à medida que o processo educativo vai evoluindo ou que surjam diversas necessidades/.

Quando uma criança sente que pertence a um grupo/, que domina o espaço/, que sabe manipular os materiais/, dá-lhe uma enorme confiança e segurança/. Motiva-a a querer mais desafios/ porque sabe que é capaz/. Daí a importância do olhar do educador para um grupo e para cada criança e as suas especificidades/. Observar como circulam/, como resolvem os problemas que vão surgindo/. Contribuir para que apropriem de um espaço é deixá-los mais disponíveis para novas aprendizagens/.

Por outro lado provocá-los a terem sentido crítico/, a serem curiosas/. Criar-lhes situações em que sejam elas a tomar decisões/ a conquistarem autonomia/.

### **4. Participação das crianças da sala na organização do espaço e dos materiais da sala**

4.1. De que modo as crianças participam na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades?

**R:** Na sala temos uma lista dos projetos que queremos desenvolver/ e em que vamos dando baixa dos projetos concluídos e comunicados/ para podermos passar para o seguinte.

Todas as semanas junto à agenda temos a lista do que queremos fazer nessa semana/ e vamos distribuindo pelos dias/.

O Mapa das presenças/ tem também por cima de cada dia um espaço onde se registam acontecimentos/ (aniversários/, saídas/, visitas de pessoas na sala/, etc.)

Com base nestes registos o grupo já consegue prever e propor quando vais fazer determinada atividade ou projeto/, planeia as suas atividades em função do tempo que sabe que tem para levar a cabo determinada produção/ e comprometem-se quer comigo, quer com o grupo em gerir o seu dia de determinada maneira face ao tempo que têm e ao que pretendem fazer/.

Além de que sabem onde devem colocar as suas produções se estão concluídas/ ou por acabar/. É muito importante saberem gerir o seu tempo face ao que se propõem fazer/, pois ajuda a serenar as expectativas/ e a perceberem que tudo é possível ser feito se aprendermos também a ser tolerantes à espera/.

É muito importante cada um ser responsável por uma tarefa da sala/. Cada uma destas tarefas contribui muito na autonomia das crianças/ e de pertença a um espaço que é deles/. O objetivo das tarefas é participarem e serem responsáveis pela organização e bom funcionamento da sala/. É também sinónimo de compromisso pois se falham na sua tarefa isso influencia, com certeza toda a organização do grupo/.

4.2. Que importância atribui a essa participação para o desenvolvimento da autonomia das crianças?

**R:** Segurança/, consciência do que se quer fazer/ e do que foi feito/, sentido de pertença/, motivação/ e confiança/.

4.3. Como caracteriza o modo como as crianças exploram o espaço e os materiais disponibilizados na sala de atividades?

**R:** É um grupo de 20 crianças bastante interessadas/ e participativas/ e que rapidamente se apropriaram das dinâmicas da sala/, assim como de todos os registos inerentes a esta dinâmica/. Tendo em conta que este ano recebi 9 crianças pela primeira vez/, achei incrível como em tão pouco tempo, criaram uma enorme empatia com o grupo, com os adultos/ e como se apropriaram das rotinas e da forma como gerimos o dia/. Qualquer um circula quer na sala/, quer na escola em geral/, de forma segura e estão muito envolvidos em toda a gestão no que respeita ao seu espaço educativo/.

**5. Deseja dizer algo mais sobre este tema?**

“Espaço” é mais abstrato do que “lugar”.

O que começa como espaço indiferenciado  
transforma-se em lugar à medida que o  
conhecemos melhor e o dotamos de valor.” – Yi-Fu Tuan

É tudo, muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO H. Análise  
categorial do  
questionário aberto  
realizado à educadora  
cooperante

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela H1***Análise categorial do questionário aberto à educadora cooperante – 1ª fase*

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A aprendizagem é feita de forma cooperada	“Cooperação (...)”	1	8
	“(…) entreatajuda (...)”	1	
	“(…) conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com educador quer, com grupo de crianças (...)”	1	
	“(…) a aprendizagem é feita através da relação entre pares (...)”	1	
	“(…) Todos contribuem para a aprendizagem e sucesso de todos (...)”	1	
	“(…) cooperação educativa no trabalho de aprendizagem (...)”	1	
	“(…) Toda a minha acção é ser desenvolvida em parceria e cooperação com as crianças (...)”	1	
Implica um contexto democrático e participação ativa	“(…) o sucesso de aluno contribui para o sucesso de conjunto dos membros do grupo (...)”	1	3
	“(…) contexto democrático e ativo (...)”	1	
	“(…) Este modelo dá especial relevo à construção de formação democrática na escola (...)”	1	
A criança tem direito a ser ouvida	“(…) participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares (...)”	1	1
	“(…) a ser ouvida (...)”	1	
O diálogo e a comunicação são valorizados	“(…) circuitos de comunicação (...)”	1	2
	“(…) Neste modelo é valorizado o diálogo (...)”	1	
O saber é partilhado	“(…) existe a partilha de saberes (...)”	1	2
	“(…) circulação dos saberes (...)”	1	

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A criança tem direito a tomar decisões e a fazer escolhas	“(…) a criança tem o direito a tomar decisões (…)”	1	2
	“(…) a fazer escolhas (…)”	1	
A criança deve aprender a resolver problemas	“(…) a resolver os seus problemas (…)”	1	1
A criança tem direito a ter a ajuda quando necessita	“(…) a ser auxiliada quando necessita (…)”	1	1
As responsabilidades são partilhadas e negociadas entre criança e adulto	“(…) partilha de responsabilidades (…)”	1	3
	“(…) a negociação entre a criança e o educador (…)”	1	
	“(…) existir uma descentração do poder (…)”	1	
A criança tem direito a ser respeitada	“(…) O respeito por cada criança como um ser em construção ao nível individual e social (…)”	1	1
A criança tem a sua própria individualidade	“(…) com ritmos, interesses e saberes próprios (…)”	1	1
A organização do espaço é feita de forma intencional	“Há toda uma intencionalidade ao organizar o espaço (…)”	1	2
	“(…) perceber que caminho pretendo fazer com eles (…)”	1	
Os materiais devem estar ao alcance das crianças	“(…) Os materiais, devem estar ao alcance das crianças (…)”	1	2
	“(…) assim como de todo o material (…)”	1	
Os espaços devem ser acessíveis às crianças	“(…) Proporcionar às crianças condições no que diz respeito à organização dos espaços (…)”	1	1
A gestão do tempo/rotinas deve considerar os interesses e características das crianças	“(…) e dos tempos (…)”	1	1
O/a educador/a deve conhecer o grupo	“(…) Conhecer o grupo (…)”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
O/a educador/a deve estar atento/a ao grupo	“(…) Estar sempre muito atenta (…)”	1	2
	“(…) importância do olhar do educador para um grupo (…)”	1	
O/a educador deve estar atento/a a cada criança e às suas especificidades	“(…) para cada criança e as suas especificidades (…)”	1	1
O/a educador/a deve observar as interações das crianças com o espaço	“(…) Observar como circulam (…)”	1	1
O/a educador/a deve observar como as crianças resolvem os problemas	“(…) como resolvem os problemas que vão surgindo (…)”	1	1
O/a educador/a deve adequar estratégias em função da evolução do processo educativo	“(…) ir adequando estratégias à medida que o processo educativo vai evoluindo (…)”	1	1
O/a educador/a deve adequar estratégias em função das necessidades	“(…) que surjam diversas necessidades (…)”	1	1
O/a educador/a deve contribuir para a criança se apropriar do espaço	“(…) contribuir para que apropriem de um espaço (…)”	1	1
O/a educador/a deve promover a participação das crianças	“(…) promovendo sempre a sua participação (…)”	1	1
O/a educador/a deve promover a autonomia das crianças	“(…) a conquistarem autonomia.”	1	1
O/a educador/a deve envolver as crianças na organização do espaço e dos materiais	“(…) envolvê-los nesta organização (…)”	1	2
	“(…) um espaço organizado por todos e explicado a todos (…)”	1	
O/a educador/a deve estimular o sentido crítico das crianças	“(…) provocá-los a terem sentido crítico (…)”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
O/a educador/a deve estimular as crianças a serem curiosas	“(…) a serem curiosas (…)”	1	1
O/a educador/a deve proporcionar situações para que as crianças tomem decisões	“(…) Criar-lhes situações em que sejam elas a tomar decisões (…)”	1	1
O/a educador/a deve promover a participação das crianças	“(…) promovendo sempre a sua participação (…)”	1	1
A sala de atividades está organizada em 6 áreas	“(…) A Sala está estruturada em 6 áreas (…)”	1	1
Área da escrita e reprodução	“(…) Escrita e reprodução (…)”	1	1
Área da leitura	“(…) leitura (…)”	1	1
Área das construções	“(…) construções (…)”	1	1
Área dos jogos	“(…) jogos (…)”	1	1
Área das ciências	“(…) ciências (…)”	1	1
Área da matemática	“(…) matemática (…)”	1	1
Área da expressão plástica	“(…) expressão plástica (…)”	1	1
Área do faz-de-conta	“(…) faz-de-conta (…)”	1	1
As áreas de atividades encontram-se delimitadas	“(…) Cada uma destas áreas está delimitada (…)”	1	1
As áreas de atividades têm materiais adequados para a aprendizagem	“(…) tem material correspondente ao que se pode fazer e aprender nesses espaços (…)”	1	1
A sala de atividades tem uma zona polivalente	“(…) Há a zona polivalente (…)”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A sala tem um placard com os instrumentos de regulação	“(…) placard com todos os registos de organização (…)”	1	1
Mapa de presenças	“(…) presenças (…)”	1	2
	“(…) O Mapa de presenças (…)”	1	
Mapa de tarefas	“(…) diátarefas (…)”	1	1
Agenda semanal	“(…) agenda (…)”	1	1
Planos diários	“(…) planos diários (…)”	1	1
Plano de atividades	“(…) Plano de atividades (…)”	1	1
Lista de projetos	“Na sala temos uma lista dos projetos (…)”	1	1
As mesas e as cadeiras da sala são utilizadas para as atividades individuais e coletivas	“(…) existem mesas e cadeiras que apoiam as atividades ao longo do dia (…)”	1	2
	“(…) outros momentos coletivos.”	1	
As mesas e as cadeiras da sala são utilizadas para as reuniões de grupo	“(…) reorganizam numa roda de modo a fazermos as reuniões do grupo (…)”	1	1
A criança é estimulada a ter autonomia e liberdade de fazer escolhas	“(…) maior autonomia e liberdade de escolha ao longo do dia (…)”	1	1
A criança é estimulada a ter autonomia para gerir e utilizar os materiais	“(…) Saber onde se arruma o material (…)”	1	4
	“(…) onde se coloca uma produção por acabar (…)”	1	
	“(…) sabe manipular o que tem na sala (…)”	1	
	“(…) sabe manipular os materiais (…)”	1	

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A criança é estimulada a ter autonomia e responsabilidade na organização do espaço	“(…) Saber subir a uma cadeira para elevar uma pintura que tem que secar ou dar lugar a outra (…)”	1	2
	“(…) saber o número limite de crianças em cada espaço (…)”	1	
A criança aprende a gerir e planear o seu tempo e atividades	“(…) sabe como gerir o seu tempo (…)”	1	2
	“(…) sabe que pode planear outras atividades para o período da tarde ou até para o dia seguinte (…)”	1	
A criança aprende a antecipar situações	“(…) permite antecipar situações (…)”	1	1
A criança adquire novas aprendizagens	“(…) promove aprendizagens (…)”	1	2
	“(…) mais disponíveis para novas aprendizagens (…)”	1	
A criança sente-se segura e confiante	“(…) contribuir para que cada criança se sinta segura e confiante (…)”	1	2
	“(…) dá-lhe uma enorme confiança e segurança (…)”	1	
A criança sente-se motivada	“(…) Motiva-a a querer mais desafios (…)”	1	1
A criança sabe que é capaz	“(…) sabe que é capaz (…)”	1	1
A criança sente que pertence a um grupo	“(…) Quando uma criança sente que pertence a um grupo (…)”	1	1
A criança sente que pode dominar o espaço	“(…) que domina o espaço (…)”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A criança torna-se capaz de prever e propor atividades e projetos	“(…) o grupo já consegue prever e propor quando vais fazer determinada atividade ou projeto (…)”	1	1
A criança desenvolve a capacidade em gerir e planear suas atividades com base no tempo disponível	“(…) planeia as suas atividades em função do tempo que sabe que tem para levar a cabo determinada produção (…)”	1	2
	“(…) saberem gerir o seu tempo face ao que se propõem fazer (…)”	1	
A criança assume um compromisso com o adulto e o grupo na organização e gestão do tempo de suas atividades	“(…) comprometem-se quer comigo, quer com o grupo em gerir o seu dia de determinada maneira face ao tempo que têm e ao que pretendem fazer (…)”	1	1
A criança desenvolve a noção do quer fazer	“(…) consciência do que se quer fazer (…)”	1	1
A criança desenvolve a perceção do que já foi feito	“(…) e do que foi feito (…)”	1	1
A criança sabe onde deve guardar as produções concluídas	“(…) sabem onde devem colocar as suas produções se estão concluídas (…)”	1	1
A criança sabe onde deve guardar as produções por acabar	“(…) ou por acabar (…)”	1	1
A criança desenvolve a capacidade de espera	“(…) serenar as expectativas (…)”	1	2
	“(…) e a perceberem que tudo é possível ser feito se aprendermos também a ser tolerantes à espera (…)”	1	
A criança desenvolve o seu sentido de pertença	“(…) sentido de pertença (…)”	1	1
A criança sente-se motivada	“(…) motivação (…)”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND.
A criança adquire maior segurança e confiança	“(…) segurança (…)	1	2
	“(…) e confiança.”	1	
A criança participa na gestão dos instrumentos de regulação	“(…) dos instrumentos (…)”	1	1
A criança participa na gestão das rotinas	“(…) rotinas (…)”	1	1
A criança participa na gestão das atividades ao longo da semana	“(…) Todas as semanas junto à agenda temos a lista do que queremos fazer nessa semana (…)”	1	2
	“(…) vamos distribuindo pelos dias (…)”	1	
A criança participa na gestão das regras	“(…) das regras (…)”	1	1
A criança participa na gestão dos projetos	“(…) que querem desenvolver (…)”	1	2
	“(…) em que vamos dando baixa dos projetos concluídos e comunicados (…)”	1	
A criança participa nos registos dos diferentes acontecimentos no Mapa de Presenças	“(…) por cima de cada dia um espaço onde se registam acontecimentos (…)”	1	1
Cada criança é responsável por uma tarefa	“(…) É muito importante cada um ser responsável por uma tarefa da sala (…)”	1	1
As tarefas envolvem-se na manutenção do espaço e dos materiais	“(…) O objetivo das tarefas é participarem e serem responsáveis pela organização e bom funcionamento da sala (…)”	1	1
As crianças comprometem-se a realizar as suas tarefas	“(…) sinonimo de compromisso pois se falham na sua tarefa isso influencia, com certeza toda a organização do grupo.”	1	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	FREQUÊNCIA	
		UR	IND
As crianças da sala são interessadas	“É um grupo de 20 crianças bastante interessadas (...)”	1	1
As crianças da sala são participativas	“(...) e participativas (...)”	1	1
As crianças apropriaram-se das dinâmicas da sala	“(...) rapidamente se apropriaram das dinâmicas da sala (...)”	1	1
As crianças apropriaram-se dos registros/instrumentos de regulação	“(...) de todos os registros inerentes a esta dinâmica (...)”	1	1
As 9 crianças que entraram este ano letivo desenvolveram rapidamente empatia com o grupo e com o adulto	“(...) este ano recebi 9 crianças pela primeira vez (...)”	1	2
	“(...) criaram uma enorme empatia com o grupo, com os adultos (...)”	1	
As 9 crianças que entraram este ano letivo adaptaram-se rapidamente às rotinas	“(...) se apropriaram das rotinas e da forma como gerimos o dia (...)”	1	1
As crianças sentem-se seguras na sala e na escola	“(...) Qualquer um circula quer na sala, quer na escola em geral/, de forma segura (...)”	1	1
As crianças participam na organização e gestão do seu espaço educativo	“(...) estão muito envolvidos em toda a gestão no que respeita ao seu espaço educativo.”	1	1

**Tabela H2***Análise categorial do questionário aberto à educadora cooperante – 2ª fase*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Princípios pedagógicos considerados na organização do espaço e dos materiais na sala de atividade	Centrados na aprendizagem cooperada e na participação da criança	Construção coletiva do conhecimento	A aprendizagem é feita de forma cooperada	8	68%
			O saber é partilhado	2	
			As responsabilidades são partilhadas e negociadas entre criança e adulto	3	
		Garantia do direito à tomada de decisões	A criança tem direito a tomar decisões e a fazer escolhas	2	
			A criança deve aprender a resolver problemas	1	
			Valorização da escuta ativa da criança	1	
	Centrados no respeito pela singularidade de cada criança	Direito a ter o auxílio de que necessita	A criança tem direito a ter a ajuda quando necessita	1	12%
		Respeito pela singularidade das crianças	A criança tem direito a ser respeitada	1	
			A criança tem a sua própria individualidade	1	
	Centrados na dinâmica da sala de atividades	Gestão democrática e participação ativa	Implica um contexto democrático e participação ativa	3	20%
		Valorização do diálogo e da comunicação	O diálogo e a comunicação são valorizados	2	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas na organização do espaço e dos materiais	Centradas na intencionalidade e organização do espaço e dos materiais	Estruturação intencional do espaço	A organização do espaço é feita de forma intencional	2	31,81%
		Atenção à acessibilidade dos materiais	Os materiais devem estar ao alcance das crianças	2	
		Atenção à acessibilidade do espaço	Os espaços devem ser acessíveis às crianças	1	
			O/a educador/a deve contribuir para a criança se apropriar do espaço	1	
		Atenção à gestão das rotinas	A gestão do tempo/rotinas deve considerar os interesses e características das crianças	1	
	Centradas nas características do grupo	Atenção às singularidades do grupo	O/a educador/a deve conhecer o grupo	1	36,36%
			O/a educador/a deve estar atento/a ao grupo	2	
		Consideração pelas especificidades de cada criança	O/a educador deve estar atento/a a cada criança e às suas especificidades	1	
		Observação da forma como as crianças interagem com o espaço	O/a educador/a deve observar as interações das crianças com o espaço	1	
		Observação do modo como as crianças resolvem os problemas	O/a educador/a deve observar como as crianças resolvem os problemas	1	
		Adequação das estratégias às necessidades e evolução do grupo	O/a educador/a deve adequar estratégias em função da evolução do processo educativo	1	
			O/a educador/a deve adequar estratégias em função das necessidades	1	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%).
Estratégias utilizadas na organização do espaço e dos materiais	Centradas na promoção da autonomia e participação da criança	Promoção da autonomia	O/a educador/a deve promover a autonomia das crianças	1	22,72%
		Promoção da participação	O/a educador/a deve promover a participação das crianças	1	
			O/a educador/a deve envolver as crianças na organização do espaço e dos materiais	2	
		Criação de oportunidades para a tomada de decisões	O/a educador/a deve proporcionar situações para que as crianças tomem decisões	1	
	Centradas no desenvolvimento das crianças	Estimulação do sentido crítico	O/a educador/a deve estimular o sentido crítico das crianças	1	9,09%
		Estimulação da curiosidade	O/a educador/a deve estimular as crianças a serem curiosas	1	
Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Disposição do espaço	Existência de diversas áreas de atividade na sala	A sala de atividades está organizada em 6 áreas	1	13%
		Delimitação de áreas de atividade	As áreas de atividades encontram-se delimitadas	1	
		Criação de uma zona polivalente	A sala de atividades tem uma zona polivalente	1	
	Definição de diferentes áreas de atividades	Relacionadas com a escrita e a leitura	Área da escrita e reprodução	1	-
			Área da leitura	1	
		Relacionadas com os jogos e construções	Área das construções	1	
			Área dos jogos	1	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Definição de diferentes áreas de atividades	Relacionadas com as ciências e matemática	Área das ciências	1	34,8%
			Área da matemática	1	
		Relacionadas com as expressões artísticas	Área da expressão plástica	1	
			Área do faz-de-conta	1	
	Disponibilização de instrumentos de regulação	Placard com instrumentos de regulação	A sala tem um placard com os instrumentos de regulação	1	34,8%
		Mapa de presenças	Mapa de presenças	2	
		Mapa de tarefas	Mapa de tarefas	1	
		Agenda semanal	Agenda semanal	1	
		Planos diários	Planos diários	1	
		Plano de atividades	Plano de atividades	1	
		Lista de projetos	Lista de projetos	1	
	Organização dos materiais e mobília	Existência de materiais indutores da aprendizagem	As áreas de atividades têm materiais adequados para a aprendizagem	1	17,4%
		Recurso à mobília para dinamizar momentos individuais e coletivos	As mesas e as cadeiras da sala são utilizadas para as atividades individuais e coletivas	2	
As mesas e as cadeiras da sala são utilizadas para as reuniões de grupo			1		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Influência da organização do espaço e dos materiais no desenvolvimento das crianças	Melhoria ao nível da autonomia e responsabilidade	Ser autónoma a fazer escolhas	A criança é estimulada a ter autonomia e liberdade de fazer escolhas	1	44,44%
		Ser autónoma a utilizar e gerir os materiais	A criança é estimulada a ter autonomia para gerir e utilizar os materiais	4	
		Ser autónoma na organização do espaço	A criança é estimulada a ter autonomia e responsabilidade na organização do espaço	2	
			A criança sente que pode dominar o espaço	1	
	Melhoria a nível cognitivo	Ter capacidade para gerir e planear	A criança aprende a gerir e planear o seu tempo e atividades	2	27,78%
		Ser capaz de antecipar	A criança aprende a antecipar situações	1	
		Adquirir novas aprendizagens	A criança adquire novas aprendizagens	2	
	Melhoria a nível socioemocional	Sentir segurança e confiança	A criança sente-se segura e confiante	2	27,78%
		Sentir motivação	A criança sente-se motivada	1	
		Ter autoconfiança	A criança sabe que é capaz	1	
		Sentir que pertence a um grupo	A criança sente que pertence a um grupo	1	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Influência da participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Centrada no desenvolvimento cognitivo	Melhor capacidade de planeamento e avaliação	A criança torna-se capaz de prever e propor atividades e projetos	1	57%
			A criança desenvolve a noção do quer fazer	1	
			A criança desenvolve a perceção do que já foi feito	1	
		Melhor capacidade de gestão do tempo das suas atividades	A criança desenvolve a capacidade em gerir e planear suas atividades com base no tempo disponível	2	
			A criança assume um compromisso com o adulto e o grupo na organização e gestão do tempo de suas atividades	1	
		Melhor capacidade de organização das suas produções	A criança sabe onde deve guardar as produções concluídas	1	
	A criança sabe onde deve guardar as produções por acabar		1		
	Centrada no desenvolvimento socioemocional	Melhor capacidade de autorregulação	A criança desenvolve a capacidade de espera	2	43%
		Maior segurança e confiança	A criança adquire maior segurança e confiança	2	
		Sentimentos de pertença a um grupo	A criança desenvolve o seu sentido de pertença	1	
Maior motivação		A criança sente-se motivada	1		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.		
				Por IND.	Por CAT. (%)	
Participação das crianças na organização do espaço e dos materiais na sala de atividades	Centrada na organização das rotinas e atividades	Participação na gestão dos instrumentos de regulação	A criança participa na gestão dos instrumentos de regulação	1	72,72%	
			A criança participa na gestão das regras	1		
			A criança participa na gestão dos projetos	2		
		Participação no preenchimento dos instrumentos de regulação	A criança participa nos registos dos diferentes acontecimentos no Mapa de Presenças	1		
	Participação no planeamento da rotina	A criança participa na gestão das rotinas	1			
		A criança participa na gestão das atividades ao longo da semana	2			
	Centradas na manutenção do espaço e dos materiais	Realização das tarefas propostas	Cada criança é responsável por uma tarefa	1		27,27%
			As crianças comprometem-se a realizar as suas tarefas	1		
Envolvimento na manutenção de espaços e materiais		As tarefas envolvem-se na manutenção do espaço e dos materiais	1			
Características das crianças do grupo	Crianças em geral	Interessadas	As crianças da sala são interessadas	1	-	
		Participação na organização do espaço e dos materiais	As crianças da sala são participativas	1		
			As crianças participam na organização e gestão do seu espaço educativo	1		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQ.	
				Por IND.	Por CAT. (%)
Características das crianças do grupo	Crianças em geral	Manifestação de sentimento de segurança	As crianças sentem-se seguras na sala e na escola	1	66,7%
		Apropriação do espaço e dos materiais	As crianças apropriaram-se das dinâmicas da sala	1	
			As crianças apropriaram-se dos registos/instrumentos de regulação	1	
	Crianças que entraram este ano letivo	Empáticas para com o grupo e adultos	As 9 crianças que entraram este ano letivo desenvolveram rapidamente empatia com o grupo e com o adulto	2	33,3%
		Facilidade na adaptação das rotinas	As 9 crianças que entraram este ano letivo adaptaram-se rapidamente às rotinas	1	

ANEXO I. Análise  
categorial das notas de  
campo referentes à  
investigação

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela I1**

*Análise categorial das notas de campo*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.		
				Por UR.	Por CAT. (%)	
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Alteração dos espaços / áreas da sala	Alteração na área do faz-de-conta	“(…) nos dias de chuva, para que as crianças tivessem mais espaço para brincar na sala, era necessário fechar a área do faz-de-conta, colocando o fantocheiro encostado à parede (…)” (NC42)	3	-	
			“(…) na área do faz-de-conta, o pequeno móvel (…)			foi posicionada no sentido horizontal, permitindo que as crianças o utilizassem como um espaço para sentar (…)” (NC76)
			“(…) sempre que é recreio de chuva, a educadora cooperante coloca o fantocheiro da área do faz-de-conta para trás, junto à janela, para que as crianças tenham mais espaço para brincar (…)” (NC86)			
		Alteração na área das ciências	“(…) a mesa das ciências foi retirada desse espaço e foi colocada junto ao móvel de jogos, encostada à parede (…)” (NC76)	1		
		Alteração na área de expressão plástica	“(…) a educadora cooperante retirou a mesa das ciências, deixando apenas duas mesas e uma mesa de madeira, que se encontrava anteriormente na área do faz—de-conta, encostada à parede (…)” (NC76)	2		
“(…) a educadora coloca as mesas que se encontram na área da expressão plástica (…)	junto das mesas do centro e coloca algumas cadeiras à volta desse espaço, criando assim uma arena para as crianças (…)		lançarem os seus <i>Beyblades</i> (…)” (NC86)			

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Alteração dos espaços / áreas da sala	Alteração na área da escrita	“(…) em cima da mesa um pequeno móvel na posição horizontal, onde organizou alguns materiais guardados em cestos (…)” (NC76)	1	-
		Preparação do espaço para a atividade a realizar	“(…) para o momento de leitura, a educadora cooperante organizou as cadeiras em semicírculo (….) colocou uma cadeira alta, onde se sentou para ler a história (….)” (NC46)	5	
			“(…) a cadeira alta (….) estava junto do móvel onde são colocados os trabalhos terminados pelas crianças (….) as cadeiras, onde as crianças se sentam, foram também colocadas viradas para esse móvel (….)” (NC47)		
			“(…) para tornar este momento mais lúdico e interessante para o grupo, a educadora cooperante montou um cenário com vários presépios (….) a educadora colocou uma toalha na mesa da área da escrita e por cima, colocou os presépios e o livro que utilizou para contar a história (….)” (NC63)		
			“(…) a educadora afastou a mesa que se encontra no centro da sala, para junto da mesa das ciências e a mesa dos jogos, para perto do móvel dos jogos. Ao ficar com o centro da sala livre, a educadora coloca as cadeiras em círculo, para que o centro da roda fosse destinado ao do jogo do elástico (….)” (NC 69)		
“(…) A educadora coloca as mesas para trás e as cadeiras à volta do computador, para que as crianças pudessem ver algumas curtas-metragens da Pantera Cor de Rosa (….)” (NC87)					

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Alteração dos espaços / áreas da sala	Preparação do espaço para a atividade a realizar	“(…) ao saber que a A.C. (6 anos, criança diagnosticada com PEA) prefere desenhar (…) prepara numa mesa, o caderno de desenho da A.C. e uma caixa de canetas (…)” (NC87)	2	27,45%
			“(…) começou a afastar as mesas de expressão plástica para junto do móvel e do quadro/tela (…) Empilhou as cadeiras (…) e virou o ecrã do computador para o espaço que tinha sido aberto (…)” (NC96)		
	Reorganização de materiais	Com a participação e envolvimento das crianças	“(…) a educadora cooperante reajustou o espaço, sugerindo que as crianças (…) ficassem na cabeceira da mesa para que as restantes crianças conseguissem ver (…)” (NC 56)	5	-
			“(…) ao terminarem a pintura do cartaz e, ao observarem-me a ir buscar uns panos e um spray com água, as crianças imediatamente mostram-se dispostas a ajudar a limpar o espaço onde decorreu a construção dos cartazes (…)” (NC66)		
			“(…) à medida que terminam de lanchar, as crianças guardam os lanches nas lancheiras e levam-nas para o cabide, que fica à entrada da OS (…)” (NC70)		
			“(…) são as próprias crianças que dirigem o/a educador/a nessa adequação e organização do espaço. Desta forma, são as crianças que mostram ao/a educador/a como este/a deve organizar o espaço e os materiais da sala.” (NC82)		
			“(…) as crianças juntamente com a educadora cooperante procuram um local onde esses materiais poderiam ser guardados (…)” (NC83)		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Reorganização de materiais	Atenção às necessidades e aos interesses das crianças	“(…) o grupo demonstrou necessidade de utilizar a caneta da cor correspondente a cada dia (…)” (NC61)	2	-
			“(…) ao observar e conhecer o grupo, a educadora cooperante organizou o espaço e os materiais de acordo com as necessidades e interesses das crianças (…)” (NC82)		
		Atenção ao conforto do espaço	“(…) Para tornar o local mais confortável, a educadora cooperante colocou almofadas sobre o móvel, criando um ambiente mais acolhedor (…)” (NC76)	1	
		Atenção à acessibilidade dos materiais	“(…) garantiu que todas as crianças conseguissem visualizar o que estava a acontecer e participassem ativamente naquele momento.” (NC51)	4	
			“(…) Os materiais da sala estão dispostos de forma a possibilitarem o acesso fácil e autónomo das crianças (… as crianças podem ir buscar, utilizar e explorar os diferentes materiais (…)” (NC68)		
			“(…) as lancheiras ficam na mesa, onde são realizadas as atividades de expressão plástica como a plasticina, possibilitando que as crianças tenham mais espaço na mesa (…)” (NC70)		
			“(…) Esses dois últimos cestos foram identificados por cores (… para que as crianças pudessem distinguir facilmente as fichas de português e das de matemática (…)” (NC76)		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Reorganização de materiais	Atenção à acessibilidade dos materiais	“(…) a educadora cooperante preparou algumas etiquetas com a mesma ilustração presente no Plano de Atividades, para facilitar a associação das crianças entre a atividade realizada e a representação que se encontra no plano (…)” (NC78)	1	25,5%
	Reorganização do grupo de crianças	Promover e colaboração entre pares	“(…) as crianças mais novas que entraram este ano na sala, foram sentadas junto das crianças mais velhas, para que estas possam ajudar as mais novas (…)” (NC70)	1	2%
	Introdução de novos materiais	Letras do alfabeto e fichas na área da escrita	“(…) foram colocadas duas caixas com letras do alfabeto e alguns carimbos também com letras do alfabeto (…)” (NC76)	2	-
			“(…) foram acrescentados outros dois cestos, um com as fichas de matemática e outro com as fichas de português (…)” (NC76)		
		Organização dos cadernos, carimbos e novas atividades na área de expressão plástica	“(…) os cadernos eram organizados por idades, mas agora cada espaço foi identificado com as fotografias das crianças (…)” (NC76)	3	
			“(…) foram introduzidos alguns carimbos com diferentes imagens, que foram colocados em uma caixa na última prateleira (…)” (NC76)		
“(…) Além da costura, foi introduzida também a tapeçaria (…)” (NC76)					
Balança e peças com diferentes pesos na área dos jogos e da matemática	“(…) foram colocados uma balança e um cesto com peças que representam os diferentes pesos (…)” (NC76)	1			

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Introdução de novos materiais	Suporte de canetas na agenda semanal	“(…) neste suporte de caneta, será colocada a caneta com a cor que corresponde a determinado dia, facilitando assim, o preenchimento do plano de atividades e do mapa de presenças (…)” (NC61)	2	17,6%
			“(…) as canetas correspondentes às cores da agenda semanal (….) foram colocadas em um suporte, que possibilita que as crianças retirem e guardem as canetas mais facilmente (….)” (NC76)		
		Fotografias das crianças nas mesas da sala para o lanche	“(…) Para facilitar essa tarefa, a educadora cooperante propõe colocar uma fotografia de cada criança na mesa no lugar onde ela costuma se sentar durante o lanche da tarde (….)” (NC90)	1	
	Estimulação da utilização dos instrumentos de pilotagem	Incita as crianças a planejar as ações recorrendo à agenda semanal	“(…) a educadora cooperante propõe que o M.M., olhe para a Agenda Semanal da sala, observe os dias da semana e planeie em qual dia fará esse registro.” (NC95)	1	-
			Relembra as crianças sobre as regras estabelecidas	“(…) a educadora apontou para as regras da sala, que estão expostas na parede e explicou-lhe, que uma das regras é de não falar alto na sala. Após essa orientação, a A.C. ficou mais tranquila (….)” (NC50)	
		“(…) a educadora cooperante reforçou uma das regras da sala, que remete para a importância de conversar com o outro quando se necessita de alguma coisa (….)” (NC72)			

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Estimulação da utilização dos instrumentos de pilotagem	Explícita às crianças as tarefas semanais e a dinâmica a usar	“(...) Começou por mostrar e explicar as tarefas que iriam ser realizadas e de seguida, apresentou as duplas que ficariam responsáveis por cada tarefa durante a semana (...)” (NC8)	3	11,8 <sup>oo</sup> %
			“(...) As duplas irão passar por todas as tarefas, que serão rotativas semanalmente (...)” (NC8)		
			“(...) As tarefas envolvem aspetos relacionados com a organização da sala e dos materiais, estimulando a autonomia, a responsabilidade do grupo e a entreajuda.” (NC8)		
	Conversa com as crianças	Apresentação dos novos materiais e das possibilidades de utilização	“(...) a educadora cooperante pretendeu mostrar ao grupo os materiais presentes na área da escrita e as diferentes formas que as crianças podem utilizar esses recursos (...)” (NC48)	1	6%
		Apresentação das alterações introduzidas nos espaços	“(...) na reunião da manhã, ao mostrar essa pequena alteração, a educadora cooperante refere que, em vez de estarem três crianças na área de construção (...)” (NC79)	2	
		“(...) a educadora cooperante explica às crianças a introdução destas fotografias e destaca que esses lugares são destinados apenas para o lanche da tarde (...)” (NC90)			

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Incentivo à exploração do espaço e dos materiais	Guiar/mediar as crianças	“(…) o grupo ainda está numa fase de adaptação e, deste modo, ainda é necessário que seja o adulto a guiar as crianças dando-lhes uma direção, para que mais tarde as crianças tenham mais autonomia (…)” (NC20)	1	10%
		Orientação e demonstração	“(…) o objetivo de alargar as possibilidades de exploração das crianças nesta área (…)” (NC48)	2	
			“(…) sendo a educadora uma guia para o grupo, é necessário orientar as crianças e demonstrar como os materiais podem ser utilizados de formas diversificadas (…)” (NC48)		
		Explicitação	“(…) disse tanto ao H.P. como à P.R., que poderiam tirar a folha da estante e que, de seguida, os ajudaria a pendurá-las no quadro com os pioneseses (…)” (NC 68)	2	
“(…) digo ao H.P. que este não precisa de questionar se pode realizar uma atividade ou utilizar determinados materiais, pois estes estão expostos com o objetivo de serem utilizados pelas crianças de forma livre (…)” (NC89)					
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais	Utiliza os materiais adequados para preencher os instrumentos de regulação	“(…) As crianças que já frequentavam a sala no ano letivo anterior, demonstram estar já familiarizadas com este recurso (…)” (NC64)	2	-
			“(…) tanto o H.P. (5 anos) e o A.M. (5 anos), já estão adaptados a este recurso, visto que vão de imediato buscar a caneta que se encontra no suporte (…)” (NC64)		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais	Utiliza os materiais adequados para preencher os instrumentos de regulação	“(…) a A.V. (3 anos) (…) ao ir registar a sua presença, foi buscar uma das canetas que estão dentro do estojo, que fica junto do suporte de caneta (…)” (NC64)	2	-
			“(…) o G.B. (3 anos) (…) recorre à caneta que está no suporte para fazer os registos.” (NC64)		
		Manifesta interesse em usar o novo recurso na área de expressão plástica	“(…) O A.M. pega num cartão que já tem a figura do sol desenhada, faz os furos para colocar a agulha e costurar. O A.M. apenas pede auxílio para cortar a lã, colocar a lã na agulha e fazer os nós (…)” (NC77)	2	
			“(…) Ao observar o A.M. a fazer costura, tanto a I.S. (3 anos) e os M.G. (3 anos), também, mostram interesse em fazer costura (…)” (NC77)		
		Utiliza adequadamente os novos recursos na área dos jogos e da matemática	“(…) a M.T. (4 anos) encontra-se a explorar esse novo recurso, colocando as peças dos pesos nos pratos da balança e observa um dos pratos a descer e o outro a subir (…)” (NC77)	2	
			“(…) a A.C. (6 anos), ao observar esse recurso, senta-se ao pé da M.T. e explora a balança juntamente com ela (…)” (NC77)		
Utiliza adequadamente o novo recurso na área da escrita	“(…) a P.R. (4 anos) senta-se à mesa da área da escrita e numa folha começa a carimbar as letras de forma aleatória (…)” (NC77)	1			

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.		
				Por UR.	Por CAT. (%)	
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais	Identifica as alterações do espaço e dos materiais	“(…) as crianças também perceberam essas mudanças e comentaram sobre as mesmas (…)” (NC 76)	2	50%	
			“(…) sabendo que a mesa das experiências estava ao lado do móvel dos jogos, a A.D. perguntou por que a mesa mudou de sítio (…)” (NC88)			
		Antecipa a atividade	“(…) as crianças têm autonomia para compreender e interpretar as alterações feitas no espaço e nos materiais sem necessitarem de receber instruções do adulto.” (NC 96)	2		
			“(…) ao observarem a forma como a educadora estava a organizar o espaço, as crianças conseguiram antecipar o que iria acontecer (…)” (NC 96)			
	Quanto à participação na organização do espaço e dos materiais	Cumprir as tarefas definidas	“(…) o A.C. (5 anos) colocou-se no início da fila, pois, este juntamente com o D.S. (4 anos), são os responsáveis por liderar e encerrar a fila do grupo desta semana (…)” (NC10)	3		-
			“(…) a A.D. (5 anos) que é a responsável por essa tarefa juntamente com a A.C (… ) foi até ao calendário e muda a mola que estava no dia anterior para o de hoje (…)” (NC15)			
“(…) o A.M. (5 anos) levanta-se e vai até ao mapa das presenças para registar a sua presença, como também a presença das outras crianças da sala (…)” (NC15)						

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Quanto à participação na organização do espaço e dos materiais	Cumpre as tarefas definidas	“(…) a M.T. (4 anos) ficou responsável por colá-las nas diferentes caixas de jogos, jogos de matemática e em outros materiais da sala.” (NC78)	1	30,8%
		Organiza as produções finalizadas	“(…) Ao finalizar, coloca a folha no móvel das produções finalizadas (…)” (NC77)	2	
			“(…) as crianças mais novas, utilizavam algumas folhas que eram disponibilizadas na área da escrita (… ) e, posteriormente, guardavam as suas produções no seu dossiê (…)” (NC84)		
		Manifesta a sua opinião sobre a gestão e organização dos materiais	“(…) Ao observar que um dos materiais era feito de madeira, o F.O. (6 anos) sugere colocá-lo também dentro de uma caixa de madeira (…)” (NC83)	2	
	“(…) ao olhar para a última prateleira desse móvel, o A.M. vê um espaço vazio e comentou que a caixa ficaria melhor ali, em vez da prateleira de cima, considerando que (… ) não havia espaço suficiente arrumar a caixa (…)” (NC 85)				
	Quanto à autonomia na exploração do espaço e dos materiais	Informa o adulto sobre as suas intenções	“(…) quando recorrem a atividades de pintura, avisam sempre o adulto que querem pintar com tintas, sendo que algumas dirigem-se para a estante, tiram a folha e tentam colocá-la no quadro (… ) como é o caso do A.M. (5 anos) (…)” (NC68)	1	-
Explora os materiais sem ajuda		“(…) o H.P. tira a folha e tenta pendurá-la no quadro, juntamente com a imagem que retirou no dossiê das ideias para fazer desenho à vista (…)” (NC68)	1		

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (UR)	FREQ.	
				Por UR.	Por CAT. (%)
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Quanto à autonomia na exploração do espaço e dos materiais	Espera pelo auxílio do adulto	“(…) a P.R. esperou que fosse eu a retirar a folha da estante e a pendurasse (…)” (NC68)	2	19,2%
			“(…) P.C. (5 anos) (…) disse que queria fazer pintura, esperando que fosse tirar a folha da estante e colocá-la no quadro (…)” (NC68)		
		Manifesta interesse na exploração dos materiais na área da escrita	“(…) começaram a mostrar interesse em explorar a área da escrita, seja com os carimbos ou por fazerem algumas garatuja nas folhas (…)” (NC84)	1	

ANEXO J. Sínteses das  
notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela J1***Síntese das notas de campo – espaço exterior e sala de atividades*

<b>Espaços</b>	<b>Nº de notas de campo</b>
Espaço exterior	1 (NC10)
Sala de atividades	39
<b>Total de notas de campo</b>	<b>40</b>

**Tabela J2***Síntese das notas de campo – análise categorial*

<b>TEMAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Nº DE NC</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS NC</b>
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Alteração dos espaços/ áreas da sala	Alteração na área do faz-de-conta	3	N42; NC76; NC86
		Alteração na área das ciências	1	NC76
		Alteração na área de expressão plástica	2	NC76; NC86
		Alteração na área da escrita	1	NC76
		Preparação do espaço para a atividade a realizar	6	NC46; NC47; NC63; NC69; NC87; NC96
	Reorganização de materiais	Com a participação e envolvimento das crianças	5	NC56; NC66; NC70; NC82; NC83

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DE NC	DESCRIÇÃO DAS NC
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Reorganização de materiais	Atenção às necessidades e aos interesses das crianças	2	NC61; NC82
		Atenção ao conforto do espaço	1	NC76
		Atenção à acessibilidade dos materiais	5	NC51; NC68; NC70; NC76; NC78
	Reorganização do grupo de crianças	Promover e colaboração entre pares	1	NC70
	Introdução de novos materiais	Letras do alfabeto e fichas na área da escrita	1	NC76
		Organização dos cadernos, carimbos e novas atividades na área de expressão plástica	1	NC76
		Balança e peças com diferentes pesos na área dos jogos e da matemática	1	NC76
		Suporte de canetas na agenda semanal	2	NC61; NC76
		Fotografias das crianças nas mesas da sala para o lanche	1	NC90
	Estimulação da utilização dos instrumentos de pilotagem	Incita as crianças a planear as ações recorrendo à agenda semanal	1	NC95
		Relembra as crianças sobre as regras estabelecidas	2	NC50; NC72
		Explicita às crianças as tarefas semanais e a dinâmica a usar	1	NC8
	Conversa com as crianças	Apresentação dos novos materiais e das possibilidades de utilização	1	NC48

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DE NC	DESCRIÇÃO DAS NC
Estratégias utilizadas pela educadora cooperante para promoção da autonomia e participação das crianças	Conversa com as crianças	Apresentação das alterações introduzidas nos espaços	2	NC79; NC90
	Incentivo à exploração do espaço e dos materiais	Guiar/mediar as crianças	1	NC20
		Orientação e demonstração	1	NC48
		Explicitação	2	NC68; NC89
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Perante as alterações introduzidas no espaço e materiais	Utiliza os materiais adequados para preencher os instrumentos de regulação	1	NC64
		Manifesta interesse em usar o novo recurso na área de expressão plástica	1	NC77
		Utiliza adequadamente os novos recursos na área dos jogos e da matemática	1	NC77
		Utiliza adequadamente o novo recurso na área da escrita	1	NC77
		Identifica as alterações do espaço e dos materiais	2	NC76; NC88
		Antecipa a atividade	1	NC96

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Nº DE NC	DESCRIÇÃO DAS NC
Comportamentos das crianças face à organização do espaço e dos materiais	Quanto à participação na organização do espaço e dos materiais	Cumprir as tarefas definidas	3	NC10; NC15; NC78
		Organiza as produções finalizadas	2	NC77; NC84
		Manifesta a sua opinião sobre a gestão e organização dos materiais	2	NC83; NC85
	Quanto à autonomia na exploração do espaço e dos materiais	Informa o adulto sobre as suas intenções	1	NC68
		Explora os materiais sem ajuda	1	NC68
		Espera pelo auxílio do adulto	1	NC68
		Manifesta interesse na exploração dos materiais na área da escrita	1	NC84

ANEXO K. Roteiro  
ético

| ' ' | | ' ' |

<p align="center"><b>Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p>	<p align="center"><b>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</b></p>	<p align="center"><b>Prática Profissional Supervisionada I</b></p>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>“A sua explicitação a todos os actores [<i>sic</i>] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- O grupo, na qual realizei a PPS II, não foi informado diretamente sobre os objetivos da investigação. Contudo, as crianças sabiam do propósito da minha prática e, dessa forma, compreendiam a necessidade de interagir, observar e registar as suas ações ao longo do dia-a-dia. Além disso, durante a prática, sempre procurei conhecer, aproximar-me e criar vínculos positivos com cada criança, respeitando a individualidade de cada uma.</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>- À medida que a problemática, o tema e as questões da investigação foram surgindo, partilhei-os com a educadora cooperante, explicitando os respetivos objetivos.</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- Tendo tido a oportunidade de participar na primeira reunião das famílias das crianças da sala, pude apresentar-me diretamente a elas, entregar o protocolo de consentimento informado e explicar o propósito da minha prática.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. (...) a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- O processo de investigação não interferiu diretamente nas dinâmicas e no dia-a-dia das crianças, visto que este tema envolve aspetos relacionados com o ambiente e quotidiano da sala. E, desta forma, a minha prática baseou-se</p>

<p>custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento (...) de medo ou ansiedade” (p. 160).</p>	<p>- “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção [sic] que se estabelece” (p. 1).</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>nos métodos utilizados pela educadora cooperante, beneficiando tanto as crianças quanto o trabalho desenvolvido pela equipa da sala.</p> <p>- Além disso, não foram observados constrangimentos por parte das crianças, quando as observada ou registava as suas ações. Neste sentido, a privacidade, as necessidades e o bem-estar das crianças, sempre foram respeitadas e colocadas em primeiro lugar.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- Os nomes das crianças foram sempre ocultados, utilizando apenas as iniciais dos seus nomes. Embora as fotografias tenham sido utilizadas com maior frequência para registar a organização do espaço e dos materiais, sempre que necessário, desfoquei ou não expus o rosto das crianças, garantindo</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções [<i>sic</i>] que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>a privacidade de cada uma. Segui, assim, o sigilo profissional, utilizando esses recursos exclusivamente para fins académicos.</p> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>- A equipa educativa foi informada sobre a investigação e, portanto, foi mantido o seu anonimato.</p> <p>- O nome da OS, também, não foi identificado.</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- As famílias foram informadas sobre a investigação e deram o seu consentimento em relação à participação dos seus educandos na investigação. Expliquei às famílias, que todos os dados recolhidos seriam apenas para fins académicos e que seria mantido o anonimato das crianças.</p>
--	---	--

<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção [<i>sic</i>], inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p><b>Compromissos com as crianças:</b></p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- As observações que foram realizadas ao longo da PPS II, tendo em conta a investigação, foram realizadas com todas as crianças da sala. No entanto, sendo este um estudo de caso, para esta investigação foquei-me apenas em algumas crianças da sala, permitindo comparar a autonomia na exploração do espaço e dos materiais entre as crianças que entraram este ano letivo na OS e as que já frequentavam a sala no ano anterior. Não foi observado em nenhum momento, alguma criança que não quisesse participar ou que tenha demonstrado inibição quando as observava ou recolhia dados das suas interações e explorações.</p> <p>- Além disso, tendo em conta o consentimento informado, todas as famílias assinaram e consentiram a participação dos seus</p>
---	---	--

		educandos na investigação, como também, na respectiva recolha de dados.
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p><b>Compromissos com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</li> </ul>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças não foram informadas sobre os objetivos e os métodos da investigação. No entanto, tinham conhecimento que necessitava de as observar e registar as suas ações. Além disso, nas interações no dia-a-dia da sala, mantinha uma postura disponível, interagindo com elas e procurei estimulá-las a serem mais autónomas.</li> <li>- O tema desta investigação não exigiu implementar propostas pedagógicas específicas, visto que foi possível tirar registos a partir das interações e explorações que as crianças tinham no ambiente da sala com o espaço e os materiais.</li> </ul>

	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>- “Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [<i>sic</i>]” (p. 2).</p>	<p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>- A educadora cooperante sempre esteve a par dos objetivos e dos métodos que iriam ser utilizados na investigação, havendo uma partilha de informação sobre a respetiva investigação. Desta forma, foi possível estabelecer uma comunicação, na qual ocorria a partilha das intenções da educadora cooperante em relação ao modo como organizava ou reorganizava o espaço e os materiais da sala.</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- As famílias não foram informadas diretamente sobre os objetivos e métodos da investigação, mas, ao entregar o consentimento informado, referi que iria ser implementada uma investigação com as crianças.</p>
--	---	---

<p><b>6. Consentimento informado</b></p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</li> <li>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromissos com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</li> </ul>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativamente à recolha de dados em registos fotográficos, não foi uma técnica utilizada diretamente com as crianças, sendo que foi mais utilizado para registar a forma como espaço e os materiais se encontravam organizados. No entanto, sempre que necessário, referia às crianças que iria-lhes tirar uma fotografia e se o poderia fazer. Observei as reações das crianças quando recorria a esse recurso, como também aos registos escritos, de forma, a perceber se estas se sentiam inibidas ou constrangidas.</li> </ul> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tal como referido anteriormente, os registos fotográficos tiveram maior foco no modo como o espaço e os materiais se encontravam organizados. Contudo, ao terem conhecimento</li> </ul>
---	--	--

	<p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções [<i>sic</i>] que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>que estava a realizar uma investigação, a equipa educativa compreendia a necessidade de tirar registos fotográficos e escritos, relativamente aos diferentes momentos do dia-a-dia da sala.</p> <p><b>Família:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi entregue às famílias de cada criança, um protocolo de consentimento informado, com a explicação do objetivo da PPS II e com a informação, que os dados recolhidos seriam mantidos em anonimato e que a privacidade de cada criança seria respeitada. Todas as famílias consentiram a participação e a recolha de dados dos seus educandos.</li> <li>- Além desse protocolo, também elaborei um protocolo de consentimento informado para a realização do Portfólio Individual da criança,</li> </ul>
--	--	---

		sendo que este foi entregue à família da respetiva criança do portfólio.
<b>7. Uso e relato das conclusões</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [<i>sic</i>]” (p. 2).</p>	<p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>- Ao finalizar a investigação, o relatório será partilhado com a equipa educativa, para que esta tenha conhecimento do trabalho que foi desenvolvido ao longo da prática da PPS II, como também, as efetivas conclusões.</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- Neste sentido, o Portfólio Individual da criança, será também partilhado com a família da criança que participou neste documento.</p>

<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargado de crianças” (p. 166).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [<i>sic</i>]” (p. 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como esta PPS II decorreu durante o período em que as crianças estavam em fase de adaptação e readaptação, a investigação surgiu com base nesse contexto, considerando a forma como ao longo do tempo, as crianças se tornavam mais autónomas no ambiente da sala, especialmente em relação à organização do espaço e dos materiais. Além disso, as propostas pedagógicas, que surgiram a partir dos interesses do grupo ou em função do que estava a acontecer na sala, bem como os momentos de brincadeira ou de trabalho autónomo nas diversas áreas de atividades, foram fundamentais para a recolha de dados desta investigação. Estes momentos permitiram observar como as crianças interagem e exploravam o espaço e os materiais de forma autónoma.</li> </ul>
---	---	---

		- Consoante esses aspetos, considero que ao longo da PPS II, foi possível observar um desenvolvimento gradual da autonomia das crianças e a forma como estas se apropriavam do espaço e dos materiais da sala.
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva [<i>sic</i>], as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais [<i>sic</i>]” (p. 2).</p>	<p>- O processo desta investigação foi partilhado com a educadora cooperante, tendo em conta a problemática que desencadeou a investigação, as questões, os respetivos objetivos e conclusões. Considerando as propostas pedagógicas que implementei, estas foram sempre debatidas com a educadora cooperante, tendo em conta os materiais que iriam ser utilizados e como o espaço estaria organizado.</p>

<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções [<i>sic</i>] que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os dados que foram recolhidos, foram mantidos em sigilo, sendo respeitado a privacidade, confidencialidade e manteve-se o anonimato de todos os participantes da investigação. Esses dados não serão utilizados para outros fins, para além dos fins académicos.</li> </ul>
--	---	--

ANEXO L.  
Consentimento  
informado

| ' ' | | ' ' |

## Figura L1

### *Protocolo de consentimento informado*



#### **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Sabrina Mendonça Gama aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025, a realizar o meu estágio na sala da educadora Ana Maria.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no contexto de jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final. As fotografias e/ou filmagens serão destinadas exclusivamente para fins académicos. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantindo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da Criança:

*(impressão digital ou nome)*

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

## Figura L2

*Protocolo de consentimento informado para o portfólio individual da crian*



### **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA**

O presente Protocolo de Consentimento Informado, solicita a autorização para a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança do grupo, que estou a acompanhar ao longo deste estágio.

O Portfólio da criança é um registo individual, que irá apresentar evidências significativas do dia-a-dia da criança no contexto de jardim de infância. O Portfólio Individual será realizado por meio de fotografias e/ou filmagens, dos momentos de brincadeira e/ou atividades e comentários da criança. As informações recolhidas para a elaboração deste instrumento de trabalho, destinam-se unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Assim que o Portfólio estiver concluído, este será entregue à família.

Por ter interesse em desenvolver este Portfólio com o seu educando, solicito a vossa autorização para a elaboração deste instrumento de trabalho, convidando-os a colaborar na sua concretização e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face.

Agradeço a vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

- Autorizo a recolha de informação para a elaboração do Portfólio Individual

- Não autorizo a recolha de informação para a elaboração do Portfólio Individual

Autorização da Criança:

*(impressão digital ou nome)*

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

ANEXO M. Carta de  
apresentação às  
famílias

| ' ' | ' ' |



Olá, famílias!

O meu nome é Sabrina Mendonça Gama e sou aluna do 2<sup>a</sup> ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Estou a realizar o meu estágio na sala dos vossos educandos, desde o dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025.

Durante este período, terei a oportunidade de acompanhar o crescimento das vossas crianças e contribuir para o seu desenvolvimento.

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Obrigada!

ANEXO N. Portfólio  
individual da PPS II

| ' ' | | ' ' |

Este anexo encontra-se em formato PDF num documento à parte.