COMO É QUE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO PROMOVE A AUTONOMIA E AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Joana Roque Serralha Ferreira

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

2019

COMO É QUE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO PROMOVE A AUTONOMIA E AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Joana Roque Serralha Ferreira

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

Docente: Prof. Doutora Dalila Lino

2019

Para que uma criança venha a ser um homem é necessário que possa fazer aquilo que a torna feliz (Pestalozzi, 1746 – 1827)

AGRADECIMENTOS

Na reta final desta etapa da minha vida e percurso académico só me resta agradecer a todos os que me ajudaram e apoiaram ao longo deste percurso repleto de momentos maravilhosos, conquistas, aprendizagens e muitas dúvidas, que me fizeram estar um passo mais próximo de concretizar o meu sonho de vir a ser educadora de infância.

À minha família, que foi um pilar importantíssimo ao longo de todo este percurso, pelo amor e apoio que me deram.

À minha mãe, em especial, pela paciência e por todas as palavras e por acreditar em mim quando duvidei das minhas capacidades. Por todo o amor incondicional.

Ao meu pai, avô, avó por todas a palavras de conforto e apoio. Por todo o amor e carinho. Por todas as gargalhadas partilhadas. Por toda a generosidade.

Aos meus irmãos, Mariana, Catarina e Miguel. Obrigada pela paciência, pelas gargalhadas trocadas. Mariana, obrigada por me recordares que por vezes temos de relativizar e levar as coisas com mais calma. Catarina e Miguel, obrigada por todos os dias me recordarem o porquê de ter seguido este caminho da educação.

À Professora Doutora Dalila Lino, pelo apoio e palavras certas nos momentos certos, pelas conversas e pela partilha. Por me questionar e fazer refletir. Por me fazer crescer.

Ao Tiago, por fazer parte da minha vida. Por estar sempre a meu lado, por me fazer pensar e querer descobrir ainda mais sobre o que esta vida tem para nos oferecer. Por todo o amor e compreensão.

À Joana, à Inês, à Sofia e à Carlota. Obrigada por todas as conversas e momentos que passamos. Por todas as gargalhadas e confissões. Obrigada por toda a amizade e apoio essenciais ao longo deste percurso.

A todos os profissionais com quem tive o prazer de me cruzar e trabalhar. A todos os docentes com os quais tive o privilégio de aprender e crescer. Pelo apoio e por me terem feito refletir. A todas as colegas que estiveram comigo desde o início desta viagem. A todos os amigos que me acompanharam, um sincero obrigada.

Às crianças, por todos os momentos de felicidade partilhados, por todas as aprendizagens, desafios e afetos. Por me inspirarem a querer ser uma pessoa melhor.

RESUMO

O presente relatório surge no seguimento do estágio realizado em contexto de Jardim de Infância (JI), no âmbito da unidade curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II, do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento ilustra o trabalho de observação, registo e reflexão desenvolvidos no decorrer da minha prática educativa enquanto educadora estagiária, num período em que estive com um grupo de 24 crianças com 4 anos de idade e equipa educativa numa IPSS, em Lisboa.

Desta forma, serão apresentados a caracterização do meio e contexto socioeducativo, as minhas intenções para a ação e sua avaliação, a descrição sobre o processo da minha prática, bem como uma reflexão acerca da construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

A partir da observação e análise do contexto socioeducativo, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre a temática da organização do tempo e do espaço na promoção da autonomia e das escolhas da criança, sendo esta organização do espaço e do tempo promotora de aprendizagens significativas na criança. Para esta investigação optei, em termos metodológicos, por uma abordagem qualitativa e quantitativa, cujo processo investigativo se evidencia numa investigação-ação. A partir da revisão da literatura, bem como da análise de dados obtidos através da observação, de registos e de entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora e às crianças, foi possível constatar que a organização da sala, do espaço e do tempo educativo, proporcionou o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Posso afirmar que as competências de autonomia, de escolha e de movimentação e orientação no espaço das crianças deste grupo se alteraram e desenvolveram, bem como as suas capacidades de comunicação, partilha e interação com os seus pares e adultos.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Educação de Infância/Jardim de Infância; Tempo e Espaço, Autonomia; Escolhas

ABSTRACT

This report is a follow-up to the internship held in the context of Kindergarden (JI), within the scope of the Supervised Professional Practice II course of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education at the Lisbon Higher Education School. This document illustrates the work of observation, recording and reflection developed in the course of my educational practice as a trainee educator in a period when I was with a group of 24 children with 4 years of age and in an educational team at an IPSS in Lisboa.

With that in mind, I will present the characterization of the socio-educational environment and its context, my intentions for action and its evaluation, a description of the process of my practice, as well as a reflection about the construction of my professional identity as a future kindergarden teacher.

From the observation and analysis of the socio-educational context, the interest arose in carrying out an investigation on the organization of time and space in the promotion of the autonomy and the choices of the child, being this organization of space and time promoting meaningful learning in children. For this research I opted, in methodological terms, for a qualitative and quantitative approach, whose investigative process is evidenced in an action research. From the review of the literature, as well as the analysis of data obtained through observation, registers and semi-structured interviews conducted to the educator and the children, it was possible to verify that the organization of the room, the space and the educational time, provided the development of personal and social skills. I can say that the autonomy, choice, movement skills and orientation in the children's space of this group have changed and developed, as well as their abilities of communication, sharing and interacting with their peers and adults.

Keywords: Supervised Professional Practice; Childhood Education/Kindergarden; Time and Space, Autonomy; Choice

ÍNDICE GERAL

Introdução 1

1.caracterização para a ação 3

1.1. Meio envolvente 3

1.2. Organização socioeducativa 3

1.3. Equipa educativa 4

1.4. Ambiente educativo 6

1.4.1. Espaços e materiais 6

1.4.2. Tempos e rotinas 8

1.5. Grupo de crianças 9

1.6. Famílias 12

2. Análise reflexiva da intervenção 14

2.1. Intencionalidade da ação pedagógica 14

2.2. Avaliação. O que fiz 25

3. Como é que a organização do tempo e do espaço promove a autonomia e as escolhas das crianças 27

3.1. Identificação da problemática 27

3.2. Revisão de literatura 28

3.2.1. A organização dos espaços e do tempo 28

3.2.2. Autonomia 31

3.2.3. O espaço e o desenvolvimento da autonomia 33

3.2.4. O tempo e o desenvolvimento da autonomia 34

3.2.5. Escolhas 35

3.3. Roteiro ético e metodológico 37

3.4. Análise e discussão dos dados obtidos 41

3.4.1. A componente prática da investigação. O que fiz 42

3.4.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças 50

3.4.3. Análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante 56
3.4.4. Discussão dos resultados 59
4. Construção da profissionalidade docente: a minha identidade profissional 62
Considerações finais 67
Referências 68
Anexo A. - Consentimento dos pais 74
Anexo B. – 1ª aplicação da escala ecers-r 78
Anexo C. – 2ª aplicação da escala ecers-r 79
Anexo D. - Planta da sala antes de depois das alterações 80
Anexo E. – Entrevista realizada às crianças 81
Anexo F. - Consentimento das crianças para participarem na investigação 82
Anexo G. – Árvores categoriais das entrevistas às crianças 85
Anexo H. – Consentimento da educadora cooperante 128
Anexo I. – Entrevista analisada da educadora cooperante 129
Anexo J. - Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante 134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comparação da avaliação dos dados, relativos à subcategoria Espaço e Materiais, obtidos através da 1ª e 2ª aplicação da escala ECERS-R em outubro de 2018 e fevereiro de 2019.....42

Figura 2. Comparação da avaliação dos dados, relativos à subcategoria Estrutura do programa, obtidos através da 1ª e 2ª aplicações da escala ECERS-R em outubro de 2018 e fevereiro de 2019.....43

Figura 3. Comparação da avaliação dos dados, relativos à subcategoria Linguagem e Raciocínio, obtidos através da 1ª e 2ª aplicações da escala ECERS-R em outubro de 2018 e fevereiro de 2019..... 44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore categorial de análise de dados das entrevistas realizadas às crianças.....50

Tabela 2. Árvore categorial de análise de dados da entrevista à educadora cooperante.....54

LISTA DE ABREVIATURAS

ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale – Revised
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

Este relatório, realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2ºano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, é um trabalho de reflexão sobre a minha ação pedagógica enquanto educadora estagiária com um grupo de vinte e quatro crianças com 4 anos de idade, que se desenvolveu num período de quatro meses num JI, em Lisboa.

Este documento tem como principal objetivo registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, sobre todo o processo desenvolvido na minha prática profissional supervisionada, englobando as ideias, as motivações e as intenções pedagógicas inerentes ao mesmo. Pretende-se evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa adequadas que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa, em que seja demonstrado o trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Existe, também, a intenção de criar, a partir do desenvolvimento de uma investigação, uma atitude investigativa na qualidade de futura educadora de infância.

De forma a facilitar a leitura do documento, que se encontra dividido em 5 capítulos, irei apresentar, de seguida, a sua organização: **caracterização para a ação educativa**, correspondente ao 1º capítulo, no qual faço uma breve caracterização e análise do meio onde se encontra a instituição, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias. É através desta análise e reflexão do contexto, da equipa e do grupo que se torna possível a definição das minhas intenções pedagógicas. A análise e caracterização tiveram por base as observações efectuadas ao contexto, assim como os dados obtidos do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG). No 2º capítulo, **Análise reflexiva da intervenção**, apresento as intenções que orientaram a minha prática, enquanto educadora estagiária. Através da análise documental e da caracterização para a ação, delineei as intenções no que se refere ao trabalho com as crianças, famílias e equipa educativa. **Como é que a organização do tempo e do espaço promove a autonomia e as escolhas das crianças**, corresponde ao capítulo 3 dedicado à investigação, que consiste numa explicação do processo investigativo, referente ao tema escolhido:

organização do tempo e do espaço na promoção da autonomia e das escolhas das crianças. Neste ponto, exponho a razão da escolha do tema a ser investigado, bem como a sua definição e fundamentação, de acordo com o que é defendido pelos autores de referência acerca desta temática. Neste capítulo apresento, ainda, o quadro metodológico como uma explicação da metodologia adotada: metodologia da Investigação-Ação, bem como dos procedimentos e técnicas de recolha de dados: a observação, os inquéritos por entrevista, a escala ECERS-R e a análise documental. Apresento o roteiro ético, assim como a análise e a discussão dos dados. Segue-se o capítulo 4, **Construção da profissionalidade docente: a minha identidade profissional,** no qual apresento uma reflexão acerca do meu papel enquanto educadora de infância, expondo o meu parecer sobre o que uma educadora deve ser e defender, com vista a uma prática de qualidade, bem como as aprendizagens e vivências que a vida e as práticas em Creche e JI me proporcionaram. Por fim, no capítulo 5, **Considerações finais** apresento uma nota final acerca da importância das práticas em Creche e JI, bem como a importância e relevância que o desenvolvimento desta investigação teve na construção da minha identidade enquanto (futura) educadora.

1.CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1. Meio envolvente

De forma a que a minha prática seja apropriada às crianças do Jardim de Infância (JI) onde estagiei, torna-se imprescindível conhecer o meio social onde este se insere, visto que, tal como afirma Ferreira (2004), “para conhecermos os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” de uma organização sócio educativa, devemos situar-nos no “antes” (p.65).

A instituição educativa onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em JI, entre 1 de outubro de 2018 e 21 de janeiro de 2019, situa-se na freguesia e concelho de Lisboa, numa das “zonas mais antigas” do centro da cidade (PE, 2015/2018, p.6).

Esta instituição encontra-se numa zona urbanizada, bastante movimentada e com grande afluência de pessoas, tanto de moradores como de estrangeiros pelo facto de existir muita habitação local e de ser um ponto turístico da cidade. Esta zona é caracterizada por uma grande diversidade cultural, visto ser habitada por pessoas provenientes de países asiáticos, africanos, da europa do leste e da América do sul.

Na espaço que envolve esta da instituição, existem múltiplas redes de transporte público adequadas, como o metropolitano e autocarros, essenciais à deslocação das crianças e das famílias. Esta instituição localiza-se, também, numa zona onde existem inúmeros espaços verdes e de convívio, como jardins, parques, quiosques, esplanadas, largos ou praças.

1.2. Organização Socioeducativa

O estabelecimento educativo deve ser composto de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, facultando, também, oportunidades de formação dos adultos que nela trabalham. Este deve promover interações entre crianças, crianças-adultos e entre adultos e, também, fomentar a participação das famílias. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23).

A instituição na qual decorreu a PPS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que abrange as valências de Creche e de JI. Estas valências localizam-se no mesmo edifício de três andares (cave, r/c e 1ºandar), que inclui seis salas de atividades, sendo que três são destinadas à valência de Creche e as restantes três à valência de jardim de infância. Existe, também, um refeitório comum a todas as valências, um espaço exterior (no qual existe uma casa de banho), uma sala polivalente onde decorrem essencialmente as atividades extracurriculares, seis casas de banho (duas para os funcionários, uma destinada a pessoas com deficiência ou dificuldades motoras e três para as crianças, sendo que duas delas se encontram na sala dos três e dos cinco anos), uma sala para uso dos docentes, uma cozinha e dois sótãos.

A consulta do PE tornou possível constatar a existência de uma diretora técnica, uma técnica de serviço social (a tempo parcial) e seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

O projeto curricular desta instituição tem como visão prestar um serviço educativo que seja "uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção" (PCC, 2018/2019, p.8). Esta pretende, também, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças; promovendo, ainda, uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva, respeitando as características individuais de cada criança. Esta valoriza, também, o ímpeto exploratório e pensamento crítico da criança. Um dos principais objetivos desta instituição é proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento personalizado, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas de forma a garantir que as crianças experimentem sentimentos de pertença à escola num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável (PCC, 2018/2019).

1.3. Equipa Educativa

Neste ponto, pretendo centrar-me na organização da equipa educativa e, mais especificamente, na *sala* onde realizei a PPS. Acredito que para existir uma melhor

compreensão do funcionamento da instituição e dos seus objetivos, é necessário conhecer os adultos que nela estão inseridos e o seu trabalho.

Relativamente à equipa educativa da instituição, para além dos elementos referidos anteriormente, esta dispõe de oito professores externos que lecionam as atividades extracurriculares, sendo, dois de educação física (um destinado à valência de Creche e outro à valência de Jardim de Infância), dois de música (um destinado à valência de Creche e outro à valência de Jardim de Infância), um de yoga, um de biodanza, um de inglês e um de filosofia (sendo estas últimas quatro atividades extracurriculares destinadas apenas à valência de Jardim de Infância). Importa referir que cada sala dispõe de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa.

A equipa educativa da sala onde realizei a PPS II é composta por uma educadora de infância com 27 anos de serviço e por uma auxiliar de ação educativa com 20 anos de serviço. Importa referir que estas trabalham juntas apenas há 2 anos com este grupo, embora já trabalhassem juntas anteriormente.

Através da observação destes dois elementos da equipa educativa foi possível notar a existência de uma relação baseada na confiança e cooperação visíveis a partir dos vários diálogos e partilha de ideias, problemas e opiniões. O trabalho cooperativo entre a educadora e a auxiliar de ação educativa assenta numa prática que pretende que as crianças adquiram competências ao nível do Saber – Saber Ser, Saber Estar, Saber Fazer – com o intuito de que estas apliquem estas competências "tanto para o seu crescimento pessoal com também daqueles que o rodeiam, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária" (PCG, 2018/2019, pp.13-14).

De acordo com a educadora, "a equipa de sala deve relacionar-se com a criança, não com autoridade, mas com tolerância, afetividade de forma a transmitir confiança e segurança, pois só assim a criança fica disponível emocionalmente para as novas aprendizagens". Para além disso, esta "deve supervisionar de uma forma direta e indireta, apoiar as crianças nas suas atividades, encorajando-as e acompanhando-as nas suas ideias, assim como na resolução de problemas e conflitos". (PCG, 2018/2019, p. 22).

A educadora tem como objetivo fundamental o trabalho em parceria com as famílias, de forma a envolvê-las nos projetos ou atividades que permitam enriquecer o trabalho de sala. Esta pretende, através da sua ação, contribuir para a segurança, o bem-

estar e a alegria das crianças, através de um clima seguro quer a nível emocional quer a nível físico. Procura, também, promover comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, trabalhando vários e diferentes projetos, bem como realizar um trabalho personificado e individual de forma a garantir o desenvolvimento da responsabilidade individual da criança (PCG, 2018/2019).

1.4. Ambiente educativo

A organização do ambiente educativo assume-se como um suporte fundamental do desenvolvimento curricular da criança, visto que todas as interações, sejam estas com crianças, adultos ou com diversos materiais, num determinado tempo e espaço, são determinantes para o que a criança pode aprender, fazer e escolher.

Para que exista um bom ambiente educativo, propício ao desenvolvimento integral da criança, é necessário que este proporcione situações que possibilitem e dêem oportunidades de exploração, tanto de objetos como de ações, que irão permitir que a criança se conheça e que conheça o mundo que a rodeia. É indispensável referir que toda esta organização deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante (Niza, 2013). Deste modo, irei abordar neste ponto, fazendo uma breve descrição e caracterização, do ambiente educativo vivido na sala de Jardim de Infância onde se desenvolveu a minha PPS II.

1.4.1. Espaços e materiais

A sala de atividades é uma sala ampla, apesar de apresentar alguns constrangimentos como o facto de existir uma coluna no centro da mesma que condiciona a movimentação das crianças e a visibilidade de toda a sala.

Esta sala dispõe de uma boa iluminação natural devido à existência de várias janelas que permitem a entrada de luz natural.

Nas paredes da sala, podemos encontrar painéis com diversas produções das crianças, o mapa dos aniversários bem como instrumentos reguladores como, o mapa das tarefas, o mapa do tempo, o calendário. Encontram-se atualmente, também, o plano

do dia e o mapa das presenças, sendo que estes dois foram introduzidos por mim no decorrer do estágio.

No que se refere ao mobiliário e materiais da sala, estes estão, na sua maioria, dispostos de maneira a que as crianças tenham acesso aos mesmos.

Os materiais estão arrumados em móveis baixos de forma a que as crianças os possam manipular autonomamente, promovendo, assim a sua autonomia e aprendizagens.

Existia um armário encostado a uma parede com materiais para a produção de atividades, com livros, com jogos e puzzles. Neste também se guardava os colchões que eram utilizados pelas crianças no momento de relaxamento (explicado de seguida). No entanto, este não se encontrava acessível às crianças, mas apenas aos adultos sala.

Através da observação das crianças na sala, pretendi alterar a disposição das mesas, mudança esta que foi discutida com a educadora. As mesas encontravam- -se dispostas muito perto de uma parede, o que, por vezes, dificultava a movimentação das crianças e dos adultos, pois para se sentarem, as crianças tinham de se encostar à parede, ficando apertadas. Ao mesmo tempo, o facto de as mesas estarem todas localizadas na mesma zona da sala fazia com que nesta não houvesse espaço para se movimentar da melhor forma e que, noutra zona, existisse um grande espaço livre que fazia com que as crianças corressem pela sala de atividades.

A sala estava organizada em sete áreas distintas, que proporcionavam às crianças um desenvolvimento integral e equilibrado, nas quais eram trabalhadas as diversa áreas de conteúdo defendidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) – Área da Formação Pessoal e Social, Área das Expressões e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A sala encontrava-se dividida em diversas áreas: a Área de reuniões de grupo, onde “é feita a reunião diária onde conversamos, resolvemos problemas, trazemos novidades, ouvimos histórias, ouvimos músicas ou cantamos canções, etc.. É também aqui que fazemos o planeamento das atividades do dia.” (PCG, 2018/2019, p.17). A Área da casa que dispõe de materiais como bonecos, roupas, adereços, camas, carrinhos, utensílios de cozinha, uma *cozinha*, uma mesa com cadeiras, entre outros. a Área da dramatização, destinada à exploração do jogo simbólico, e a Área da mercearia, onde

podemos encontrar uma variedade de alimentos de madeira, um carrinho de compras, uma banca e uma cadeira. A Área da expressão plástica, onde se podem realizar atividades de recorte e colagem, pintura, desenho, etc.. A Área da natureza, que ao longo do ano vai sendo preenchida pelas crianças e pela educadora, contribuindo com materiais como frutos, sementes, flores, entre outros, e a Área da leitura e escrita, destinada ao contato com livros, tanto de forma individual como em grande grupo. No início da PPS II, notei a necessidade de alterar esta última área, discutindo com a educadora alternativas para tal, pois esta encontrava-se disposta entre duas mesas que são utilizadas pelas crianças para desenhar, realizar jogos de mesa, puzzles, entre outros, o que impedia, como observado, que as crianças conseguissem estar sentadas a ver, folhear, e "ler" livros, não sendo funcional nem tendo espaço e ambiente para o fazer.

Paralelamente, realizei com as crianças, a negociação, em todas as áreas, do número máximo de crianças a utilizar ao mesmo tempo, como também a sua identificação através de um desenho realizado pelas crianças.

1.4.2. Tempos e rotinas

A rotina diária, segundo Hohman e Weikart (1997), "oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia" (p.224) que, sendo bem planeada, vai apoiar a iniciativa da criança, bem como a sua organização social e controlo partilhado.

Relativamente à organização do tempo na sala, realizou-se de acordo com os diversos momentos da rotina (acolhimento, lanche da manhã, almoço e lanche), bem como de acordo com as intenções da educadora. No entanto, não existia uma rotina explícita e organizada, contudo flexível, que possibilitasse o reconhecimento, por parte das crianças, dos acontecimentos diários, o que impossibilitava a sua previsão. Deste modo, em conjunto com a educadora, delineei certas atividades que contribuíram para a participação das crianças na escolha das atividades a realizar, possibilitando uma melhor organização do tempo educativo.

Para além das atividades diárias que decorrem na sala, as crianças têm sessões de educação física dinamizadas por um professor externo. As sessões de educação física decorrem no espaço exterior ou na sala polivalente (consoante o estado climatérico) todas as terças-feiras das 10:10h às 10:50h. Importa referir que tanto o almoço como o lanche

são dadas no refeitório, e que às 13:30h as crianças vão para a sala onde ocorre o momento de relaxamento, que dura meia hora. À tarde, por volta das 16:00h, iniciam-se as atividades extracurriculares às quais vão as crianças do grupo que nelas estão inscritas, enquanto as outras permanecem no espaço exterior.

1.5. Grupo de Crianças

Foco-me, agora, no grupo de crianças da sala, caracterizando-as a partir dos dados obtidos através de conversas informais com a educadora e a auxiliar de ação educativa, do Projeto Curricular de Grupo, bem como da observação direta do grupo em questão.

Inicialmente, irei abordar as características mais visíveis do grupo de crianças, como o género, a idade e o seu percurso institucional, que irão mostrar a heterogeneidade interna das crianças (Ferreira, 2004). O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. No entanto, no decorrer do período de estágio, durante três semanas, o grupo foi constituído por vinte e três crianças, pois uma das crianças saiu da instituição, indo viver para fora de Lisboa. Após esse período, entrou uma nova criança para esta sala, voltando o grupo a ser constituído por vinte e quatro elementos. Todas as crianças do grupo têm 4 anos, sendo que a mais velha faz anos em janeiro e a mais nova em novembro.

Através de conversas informais com a educadora, da observação direta e da consulta do projeto curricular de grupo, verifiquei que as crianças estabelecem uma boa relação entre si, mostrando no entanto claras preferências por determinados pares. Notei que as crianças têm já algumas amizades estabelecidas. A relação que mantêm com a educadora e auxiliar de ação educativa é uma relação baseada no afeto, existindo variados momentos onde é manifestada essa afetividade.

Importa referir que existe no grupo uma criança que, embora ainda não tenha sido diagnosticada, está sinalizada como tendo necessidades educativas especiais, apresentando um desenvolvimento atípico. Esta criança tem várias dificuldades, essencialmente na área da comunicação, comportamento e relação com o outro, manifestando dificuldades em controlar e gerir emoções. As crianças do grupo são

protetoras em relação a ela, especialmente as meninas que o tentam ajudar, falando com ele e muitas vezes dizendo ao adulto o que acham que a criança quer comunicar. Esta proteção é algo interessante de observar uma vez que, como referi anteriormente, esta criança é muito instável em termos comportamentais. Esta em momentos de grande exaltação acaba por agredir os colegas puxando os cabelos, dando beliscões, e por vezes mordendo, ao mesmo tempo que se morde a ela mesma no dedo indicador da mão esquerda. Apesar destes comportamentos, algumas crianças do grupo reconhecem a necessidade de a ajudar e de brincar com ela.

As crianças recebem bem todos os desafios propostos, mostrando no entanto certa dificuldade em manter-se atentas e concentradas numa só tarefa, e acabando por vezes por realizá-la de forma apressada para irem realizar outra atividade. Mostram também alguma dificuldade, em momentos de partilha ou discussão em grupo, em manterem-se sentadas e em esperar pela sua vez para intervir e ouvir o outro, o que, por vezes, dificulta o desenvolvimento de certas atividades e da rotina em geral.

As crianças do grupo mostram preferências relativamente às áreas de atividades disponíveis na sala de atividades, preferindo ir para os jogos de chão, preferencialmente os legos, onde realizam variadas construções, como é ilustrado no registo de observação descrito de seguida.

> A B.F. e o D. estão a brincar com os legos construindo uma torre sobre um carro. O T. e o S.R. estão também a construir com os legos e pergunto-lhe o que estão a fazer ao que me respondem que é uma torre que vai até ao céu. A B.F., de seguida, diz que assim tínhamos de fazer um buraco lá em cima, apontando para o teto da sala. Registo de observação nº 16 – 23 de outubro de 2018 - sala

Noto também que ao longo do tempo em que estou nesta sala começou a existir maior interesse, por parte de algumas crianças, em explorar os livros, na área da escrita e leitura, na qual as crianças, por vezes, “leem” histórias umas às outras e se sentam a ver os livros individualmente ou em grupo, como se pode verificar através do registo de observação descrito abaixo.

> Depois de estarem nos jogos de mesa, legos ou desenhos algumas crianças juntam-se na área da biblioteca. O D. pega num livro e começa a lê-lo à M.M. e à M.N. Este diz “olha, estas a ver? Aqui está o barco... muito grande.” Já R.L., M.G. e o J.L estão a ver livros sozinhos. Registo de observação nº 31 – 14 de novembro de 2018 - sala

O grupo manifesta ainda um grande interesse na área da expressão plástica, essencialmente da produção de desenhos. As crianças, realizam desenhos com muita frequência, durante a semana e várias vezes ao dia, sendo que de manhã, quando converso com elas e lhes pergunto o que é que gostariam de fazer nesse dia, respondem sempre que querem fazer desenhos. No entanto acabam, por vezes, por ir realizar outras atividades ou ir para outras áreas que não aquelas que decidiram anteriormente. Estes acontecimentos sucederam mais do que uma vez, o que fez com que sentisse necessidade de trabalhar e investigar o tema relativo à organização do tempo. Saliento, ainda, a área da dramatização, a área da casa/faz de conta e a área da garagem, como outras áreas bastante escolhidas pelo grupo de crianças.

Quanto ao desenvolvimento da oralidade nestas crianças, nota-se que estas articulam as palavras corretamente e que já dominam certo tipo de vocabulário, embora algumas tenham ainda bastante dificuldade em se expressar, demonstrando dificuldades na construção frásica. Existe o caso de uma criança, sinalizada com NEE, que não fala nem com os adultos nem com as crianças nesta instituição, no que se refere à comunicação estabelecida em casa não tenho acesso à informação. Esta criança por vezes articula algumas palavras e determinados sons, repetindo, por vezes, certas palavras que lhe sejam ditas, quero salientar que esta repetição foi notada apenas no final do estágio, acredito, assim, ter havido um desenvolvimento nesta criança a nível da comunicação.

Relativamente à autonomia estas crianças demonstram ser muito dependentes do adulto no que se refere à movimentação na sala, a nível da gestão de conflitos e de partilha, existindo dificuldades de cooperação com o outro. São muito dependentes a nível emocional e social, sendo uma das fragilidades do grupo o *saber estar*.

1.6. Famílias

Considerando a família como um espaço social em que, por via da sua participação nas rotinas do mesmo, as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo, assim, um conjunto de conhecimentos que lhes vão permitir participar no mundo social mais alargado, é então necessário não esquecer que todas as crianças são já portadoras de experiências de vida e de cultura (Ferreira, 2004). Assim, irei proceder a uma caracterização das famílias das crianças do local onde decorreu o estágio, pois considero que, para que possa conhecer cada criança, é indispensável conhecer as individualidades da sua família.

Os dados que irei apresentar de seguida foram recolhidos através de conversas informais com a educadora cooperante e a partir da consulta do Projeto Curricular de Grupo.

Através dos dados recolhidos sobre as profissões dos pais das crianças da sala, posso afirmar que existe grande diversidade a esse nível e, consequentemente, no nível socioeconómico de cada uma. Verifica-se que as áreas profissionais destes pais são muito variadas, da constrição civil à hotelaria, advocacia e contabilidade, entre outras.

Relativamente à nacionalidade das famílias, a maioria é portuguesa havendo pais de nacionalidade espanhola, sueca, brasileira e nepalesa.

No que se refere ao agregado familiar das crianças da sala realço que, das vinte e quatro famílias, apenas três apresentam uma estrutura monoparental, enquanto as restantes vinte e uma apresentam uma estrutura nuclear composta por casal e filho ou filhos. Relativamente ao número de irmãos por crianças, verifica-se que seis crianças têm 2 irmãos, nove têm 1 irmão e nove são filhos únicos. Três irmãos das crianças do grupo frequentam esta instituição, estando todos integrados na sala dos 2 anos, dois na mesma sala e outro noutra, e oito das crianças do grupo têm irmãos que frequentaram o Jardim de Infância desta instituição.

As ocasiões de participação ocorrem quando as famílias fazem visitas à sala por sua iniciativa ou dos seus filhos, ou por convite da educadora, participando em atividades e projetos ou estando presentes em épocas festivas.

Por fim, pretendo focar-me na comunicação e relação existentes entre o JI e as

famílias, visto estas terem uma importância fundamental para esta instituição e para o trabalho que é desenvolvido na sala. A partilha de informações entre pais e educadora e auxiliar de ação educativa processa-se de várias maneiras, como através da exposição da agenda semanal no exterior da sala, na qual os pais e familiares podem ler sobre o que as crianças realizaram durante o dia/semana na sala de atividades. Existem ainda reuniões, previamente marcadas com a educadora, e conversas informais entre as famílias e a equipa educativa.

Para que as famílias se sintam bem-vindas e presentes no meio pedagógico, o educador e toda a equipa educativa têm o papel de manter com estas uma relação baseada na confiança e de as colocar à vontade, depositando assim um sentimento de segurança, tanto nelas como nas crianças.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intencionalidade da ação pedagógica

Após a análise do contexto socioeducativo e consequente caracterização para a ação, foi-me possível delinear as minhas intenções para a ação neste contexto e com o grupo específico de crianças, que serviram de base a toda a minha intervenção pedagógica, durante a prática profissional supervisionada. Ao realizar estas intenções, pretendi ir ao encontro das estabelecidas pela educadora cooperante.

De seguida, apresento as intenções, de forma fundamentada e justificada (bem como o processo através do qual as tentei concretizar), para com o grupo de crianças, equipa educativa e famílias. Estas são:

- Privilegiar uma relação afetiva com cada criança do grupo

De forma a responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças, tendo em conta o seu desenvolvimento e aprendizagem, há que estabelecer uma relação com cada criança individualmente, pois cada uma apresenta características e necessidades específicas no que toca à afetividade e atenção que lhe deverá ser prestada. De acordo com Santos (1991) “a educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva.” (p.22).

Posto isto, e considerando que todas as crianças têm atitudes diferentes no que se refere à entrada de um elemento novo no quotidiano da sala, neste caso de um adulto (eu própria), e de forma a tornar-me um adulto de referência para as crianças, senti a necessidade de criar uma relação individual afetuosa que permitisse uma comunicação positiva e que transmitisse segurança e respeito.

Desta forma, pretendi estar o mais disponível para as crianças, de modo a ouvi-las sempre que estas quisessem falar comigo. Ao longo do estágio, fui interagindo gradualmente com elas, nas suas brincadeiras, perguntando-lhes sempre a que estavam a brincar e se podia participar. Assim, penso que me coloquei de forma a que estas se sentissem mais abertas para falar comigo, pois mostrei interesse e disponibilidade para

estar com elas.

Outra das situações que acredito ter-me ajudado na aproximação às crianças foi o ter estado intencionalmente atenta a quando estas necessitavam de carinho e conforto. Por exemplo numa situação: em que o L., ao acordar do momento de "relaxamento", começou a chorar e a dizer que queria a mãe, fui ter com ele e abracei-o, dizendo que estava na escola e estava tudo bem e que eu estava ali para estar com ele. Penso que o que aconteceu neste momento ajudou muito a estabelecer a minha relação com esta criança em específico, dado que esta, inicialmente, me virava as costas sempre que tentava falar com ela, algo que se modificou depois desta situação referida. O L. começou a vir falar comigo sempre que tinha algum problema, quando queria contar algo sobre o que tinha feito ou gostava de fazer. Esta criança passou de um comportamento de não falar comigo a estar presente no meu dia a dia, interagindo comigo por iniciativa própria, dando-me os bons dias e carinhos, que foram retribuídos.

Situação parecida ocorreu com a D. que, inicialmente, pouco se dirigia a mim, e até mesmo a qualquer adulto da sala. O facto de me ter disponibilizado para a ouvir e de me ter interessado por aquilo por que esta mostrava ter interesse fez com que, diariamente, passasse a vir ao meu encontro para falar sobre alguma experiência ou ideia que tivesse tido. Foi a vontade e interesse que esta criança mostrou sobre um assunto específico, os aviões, que me fez querer pegar neste tema e sugeri-lo ao grupo, de maneira a ser trabalhado. Visto que o interesse foi geral e mais do que uma criança se interessou em trabalhá-lo, foi proposto e realizado um projeto sobre a temática dos aviões.

Gostaria ainda de referir que através da realização deste projeto, a relação estabelecida com cada criança do grupo melhorou e desenvolveu-se substancialmente, nomeadamente com o S.O., com o qual estabeleci facilmente relação desde o primeiro dia de estágio, mas que se foi desenvolvendo à medida que o projeto ia avançando, e com o qual falei e brinquei. Estabeleci, também, uma grande relação afetiva, baseada no carinho e comunicação, com a B. e a M.I., com as quais também realizei jogos, como o do *camaleão* e *pedra, papel ou tesoura*, quase diariamente. A partir da realização do projeto dos aviões, estabeleci também relações distintas com o S.R. e o S.P., sendo o primeiro uma criança bastante reservada mas que foi começando a falar comigo, a expor ideias e a colocar questões e dúvidas, e o segundo uma criança com uma enorme vontade de

aprender e trabalhar, que durante vários dias seguidos veio falar comigo, pedindo para lhe fazer perguntas para ele responder, colocando ele questões, posteriormente, para eu responder. Todas estas relações e interações individuais concretizaram a intenção a que me propus - estabelecer relações afetivas com todas as crianças do grupo - realmente aconteceu.

Para além destas situações, o facto de querer brincar e falar com as crianças e de mostrar interesse pelas suas brincadeiras e produções, levou-as a sentirem abertura para falar comigo sempre que tivessem alguma dúvida, questão ou conflito que quisessem resolver, e mesmo expressar como se sentiam. O registo de observação apresentado de seguida ilustra uma das brincadeiras que realizei com as crianças, que possibilitou novas ideias para o projeto que estávamos a realizar.

> O S.P perguntou-me se eu queria ir brincar com ele com os carros na área da garagem. Quando lá estava apareceu o D. para brincar também. Depois de percorrermos com os carros as estradas do tapete, reparei que este tinha um símbolo de um H e perguntei porquê, ao que o D. me respondeu que era para os helicópteros. Com isto perguntei-lhe se também dava para os aviões ao que ele me respondeu que os aviões precisam de uma pista grande porque na descolagem eles andam muito depressa. Assim, perguntei se ele gostava de fazer uma pista para os aviões na escola, ao que ele respondeu que sim, ficando muito *entusiasmado*. Registo de observação nº17 (24/10/18) - sala

Outra das brincadeiras, em que me integrei, que possibilitou esta relação com as crianças, refere-se a um momento de escolha livre por parte destas, e pode verificar-se através do registo seguinte.

> As crianças escolheram a área para a qual queriam ir brincar. Quando olhei para a mercearia vi que não estava lá nenhum fruto nem legume e perguntei se já tinham vendido tudo. Com isto, o S.R. e a B.F. começaram a colocar os alimentos nas caixinhas e eu perguntei se a mercearia ainda estava a abrir, ao que me responderam que sim. Então pedi para que me viessem chamar quando estivesse aberta. Passado um pouco, o S.R. foi ter comigo a dizer que já podia ir, respondi-lhe que já ia visto estar a tratar de um problema com o H.. De seguida, foi a B.F. a ir chamar-me, desta vez fui ter com eles e pedi-lhes alimentos para fazer uma salada. Estes deram-me alface e disseram que o tomate ainda não estava ali. Depois deram-me alimentos para fazer uma sopa e uma sobremesa. Mais tarde quiseram fazer uma pizza e a B.F. disse que a estava a cortar. Registo de observação nº24 (5/11/18) - sala

Muitas vezes também se sentavam no meu colo, ficando lá até se sentirem melhor e irem brincar, como foi o caso da B.F. que apenas quis sentar-se ao meu colo sem querer dizer o que se passava, como se pode verificar pelo registo descrito de seguida.

> No recreio as crianças foram brincar, no entanto a B.F. parecia um pouco triste e desta forma perguntei-lhe o que se passava. Esta não respondeu, ficando apenas sentada no meu colo até se sentir melhor e ir brincar novamente. Registo de observação nº55 (11/01/19) - recreio

A minha concepção de afetividade vai ao encontro da de Nörnberg (2007) quando diz que esta é um "elemento pedagógico fundamental para construir espaços de aprendizagem e ensino" (p.229).

- Promover o desenvolvimento de competências de autonomia quer em cada criança individualmente, quer no grupo em geral

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 2002, p.25)

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2002, p.40)

Considero o desenvolvimento da autonomia umas das intenções essenciais à prática do/a educador/a tendo em vista o desenvolvimento da autonomia nos seus educandos, visto que, de acordo com Portugal (2009), o desenvolvimento da autonomia é um dos princípios educativos que enfatiza a natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Deste modo, esta intenção foi primordial na minha prática, indo, também, ao encontro dos objetivos estabelecidos pela educadora cooperante, objetivos estes que procuram promover a autonomia das crianças. Ao longo da PPS II, pretendi criar oportunidades que possibilitassem o desenvolvimento da autonomia, atendendo às fragilidades sentidas no grupo, relativamente à partilha, resolução de conflitos e, mesmo, à movimentação no espaço da sala, pois estas por vezes esperavam

que o adulto lhes desse todos os materiais necessários para a realização de alguma tarefa. O registo de observação que apresento de seguida mostra essa falta de autonomia na movimentação no espaço, algo que pretendi alterar ao longo da minha prática, promovendo oportunidades para que as crianças tivessem um papel cada vez mais independente nessas e noutras situações.

> Da parte da manhã as crianças decidiram o que queriam fazer. Entretanto a M.I. diz-me que queria ir fazer desenhos, sentou-se numa cadeira e ficou parada à espera que eu lhe fosse buscar a folha e as canetas para desenhar. Assim, perguntei-lhe se precisava de alguma coisa e disse-lhe para ir buscar a folha e as canetas que estavam em cima da mesa na área da expressão plástica. Esta levantou-se e foi buscar o que necessitava. Registo de observação nº4 (4/10/18) – sala

A partir do que sucedeu com esta criança e com outras, senti necessidade de adotar uma prática que estimulasse, efetivamente, o desenvolvimento da autonomia, partindo do pressuposto de que a criança é capaz e competente e que autonomamente consegue realizar as tarefas escolhidas.

- Desenvolver competências de literacia

Através da observação direta realizada na sala durante o início da PPS II, notei que as crianças gostavam de ir para a área da escrita e da leitura, mas não permaneciam ali por muito tempo. Assim, de acordo com esta constatação, tentei perceber o que poderia fazer para que estas permanecessem mais tempo nesta área. Ao falar com a educadora, verificámos que deveríamos alterar o local da mesma para um sítio mais acolhedor e convidativo para as crianças. Ao mesmo tempo, sentei-me e comecei a ler um livro ou, simplesmente, a contar uma história ao grande grupo várias vezes durante a semana com a intenção de proporcionar às crianças a possibilidade de adquirir e desenvolver a sua linguagem, assim como a compreensão e apropriação da informação que lhes é transmitida. Assim, tornou-se minha intenção promover momentos de literacia, o que foi discutido com a educadora cooperante.

Deste modo, realço a importância do ato de se ler com e para a criança, ao longo da sua vida e, sobretudo, nas idades de pré-escolar. A atividade de leitura de um adulto, familiar ou amigo para esta é uma das atividades mais importantes para a emergente

literacia da criança (Hohmann & Weikart, 1997). A partir de vários estudos (Robert Thorndike, 1973; Gorden Wells, 1986; Nathan Caplan's, 1992) constatou-se que as crianças que ouviam mais histórias se tornavam melhores leitores e tinham melhores resultados escolares.

De forma a colocar em prática esta intenção, decidi, em conjunto com a educadora cooperante, alterar a disposição da área reservada à leitura, a área da leitura e escrita, visto que esta era, como referi anteriormente, uma área bastante escolhida por algumas crianças que, no entanto, apenas ficavam nesta por uns momentos. Esta área encontrava-se disposta entre duas mesas que eram utilizadas pelas crianças para desenhar e realizar outras atividades, o que impedia, como observado, que estas pudessem sentar-se a ver, a folhear, e a "ler" livros confortavelmente. Para além de não ser funcional, as crianças não tinham espaço nem ambiente para usufruírem deste área tão enriquecedora. Assim, a área ficou disposta num dos cantos da sala proporcionando, por um lado, um ambiente acolhedor e chamativo e, por outro, uma funcionalidade que permite às crianças poderem sentar-se confortavelmente a ver os livros sem interferirem noutras áreas, tendo um espaço próprio para desfrutar desta atividade. Em conversa com a educadora, decidimos colocar um tapete nesta zona para que o ambiente de conforto fosse ampliado.

Para além da alteração da disposição da área da escrita e leitura, iniciei com o grupo uma atividade de leitura diária de uma história, que tem como intenção pedagógica o desenvolvimento e promoção da literacia, da linguagem e da capacidade de atenção e concentração. Esta teve, também, a intencionalidade de criar um momento de rotina no dia a dia das crianças, passando a estar inserido na agenda semanal da sala de atividades.

> Antes de irem lanchar e depois de arrumarem, sugeri às crianças ler um livro. Estas mostraram *interesse* e assim fui buscá-lo. Apenas li metade, pois estas tinham de ir lanchar, mas ficou combinado que acabaria de ler no dia seguinte. Ao ler a história, a maior parte das crianças estava muito atenta e ia fazendo alguns comentários. Registo de observação nº 9 (12/10/18) – sala

- Organização do tempo educativo e do espaço de forma a corresponder com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança com vista ao desenvolvimento da sua autonomia e escolhas

Esta intenção relaciona-se com a organização do tempo educativo da sala de atividades, que tem como finalidade a organização "(d)o dia e (d)a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46).

De maneira a implementar uma rotina diária "de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação" (Lino, 2013, p.126) e de "fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), conversei com a educadora cooperante com o intuito de organizar e criar com ela uma rotina estável e constante, mas flexível e assim, previsível para a criança. Desta forma, e através de alguns conhecimentos que já possuía sobre os instrumentos e pilotagens do Movimento da Escola Moderna (MEM), que são adaptações dos já utilizados por Freinet, concluímos que seria importante criar na sala espaço para utilizar certos instrumentos com as crianças, já que estes instrumentos de organização e regulação educativa podem ajudar na planificação, na gestão e na avaliação da atividade educativa em que participam.

Segundo Niza (citado por Folque, 2014), "o conceito de *instrumentos de pilotagem* baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular . . . o que acontece . . . na sala constituindo-se como *informantes da regulação formativa*". Posto isto, pretendi implementar alguns destes instrumentos na sala onde estou inserida de forma a apoiar as crianças nas suas aprendizagens.

Comecei por, na conversa da manhã, consolidar o que as crianças já faziam relativamente ao mapa das tarefas, "que atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas" (Folque, 2014, p.56). Criei também, com estas, o mapa de presenças no qual todos os dias marcavam a sua. Estas mostraram, ao longo das semanas, grande evolução a este respeito, necessitando cada vez menos do apoio do adulto para realizar esta tarefa.

> O M.S, a M.M, a M.N e o J.M. pediram-me para ir marcar a bolinha (presença) e assim fui com eles apenas para lhes dizer o dia em que estávamos, pois estes já a realizavam sozinhos, fazendo autonomamente o cruzamento do dia com o seu nome, descobrindo o quadradinho no qual tinham de marcar a sua presença. Entretanto foram-se aproximando mais crianças para fazer a marcação. De seguida o M.S. perguntou-me "posso fazer as casinhas?" (marcação do fim de semana) ao que respondi que sim, entregando-lhe a caneta. Registo de observação nº 67 (30/01/19) - sala

Instituí o plano do dia, que é realizado diariamente, durante o acolhimento.

> De manhã falei com as crianças sobre o plano do dia e como foi feito no dia anterior, mostrei novamente as colunas formadas "o que vamos fazer?", "Quem faz", "Avaliação". Para esta última perguntei como poderíamos avaliar e sugeri a utilização de canetas para o mesmo. Quando lhes perguntei que cor usar para "o fizemos", o J.L. disse "verde" e para "não fizemos", a M.S disse "vermelho". Registo de observação nº 45 (4/12/18) – sala

Durante este momento, as crianças da sala formaram uma roda no chão onde a conversa aconteceu a partir da exposição e debate de ideias, acontecimentos, experiências ou algo que elas trouxeram para o JI nesse dia e que queriam mostrar aos colegas, educadora e auxiliar.

> Na conversa da manhã, as crianças disseram que era o dia do brinquedo e que trouxeram brinquedos; eu perguntei que dia da semana era e estas responderam que era sexta. O S.O contou que ia ver uma peça de teatro dos animais com a mãe depois da escola. Ao ouvir isto o V. disse que já tinha ido à quinta pedagógica ver os animais com o pai e o avô. Registo de observação nº 14 (19/10/18) - sala

Esta primeira conversa, como afirma Niza (2013), "irá levar o grupo para o momento de planificação das atividades e dos projetos" (p.154), que são registadas no plano do dia. Nesse momento as crianças dizem o que gostariam de fazer, que temas para projetos querem ver trabalhados, que atividades têm no dia, como educação física, tendo desta forma uma orientação para o desenrolar do mesmo. Procedem também à avaliação do plano do dia anterior em que, juntamente com o adulto responsável, identificam, com canetas de cores diferentes (verde, se realizaram a atividade/projeto até

ao fim; amarela, se iniciaram a atividade/projeto, mas não a concluíram e, por fim, vermelha se não iniciaram a atividade/projeto), o que fizeram ou não fizeram durante o dia em questão.

> . . . Realizámos, como era habitual, a avaliação do plano do dia anterior e realizamos o plano desse dia, no qual perguntei o que é que gostariam de fazer ao que o J.M. respondeu "quero trabalhar". Perante isto, perguntei-lhe a que é que queria trabalhar e este disse: "quero ajudar a fazer trabalhos", outras crianças disseram que queriam ir brincar. Registo de observação nº 49 (18/12/18) - sala

> De manhã o V. realizou a avaliação do plano do dia anterior e verificamos em conjunto o que é que tínhamos feito. Perguntei às crianças que cor colocar quando tínhamos feito a tarefa e a M.I. responde "Verde!", como tínhamos combinado que iriamos fazer. Registo de observação nº 50 (19/12/18) – sala

Segundo Niza (citado por Folque, 2014), estes momentos de planeamento e avaliação são considerados como fazendo parte do processo de aprendizagem e nos quais existe uma negociação de contratos de aprendizagem, permitindo "que as crianças exprimam as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-activo na aprendizagem" (p.54). Para além disso, "a avaliação deve contribuir para que as crianças se sintam capazes e confiantes, protegendo e incentivando a sua identidade enquanto aprendizes competentes e com direitos", sendo importante ouvi-las no decurso da avaliação (Carvalho & Portugal, 2017, pp. 31-32).

Para a reorganização do tempo desta sala de atividades e, consequentemente, do dia das crianças, decidi, com o apoio da educadora cooperante, implementar entre outros, os instrumentos acima referidos de forma a promover a autonomia e responsabilidade da criança, para que esta pudesse saber o que esperar do dia, reconhecesse o que aconteceu, bem como o tempo da rotina em que está no momento, e para que tivesse a possibilidade de saber quais as finalidades deste tempo da rotina e para que soubesse que não tinha de ficar ansiosa à espera que acontecesse algo que desejava, pois sabia que ia acontecer, porque foi planeado (Oliveira-Formosinho, 2013).

A partir da reflexão e conversa com a educadora, notei ser necessário realizar algumas alterações a nível da organização dos materiais bem como das áreas existentes na sala. A organização dos espaços, de forma a dar respostas aos interesses e

necessidades das crianças, é potenciadora do desenvolvimento das mesmas, e também das suas aprendizagens. De acordo com Iglesias (1998), a organização dos espaços é de tal forma importante que estes constituem um ambiente rico e estimulante de aprendizagem.

Juntamente com a educadora cooperante, decidi realizar na sala certas modificações de acordo com o que foi observado durante as escolhas de atividades pelas crianças. Desta modo, alterámos a área da leitura e escrita, que estava disposta entre duas mesas que eram utilizadas pelas crianças para desenhar e realizar jogos de mesa como puzzles e jogos de encaixe, o que impedia que as crianças conseguissem estar sentadas a ver, folhear, e "ler" livros, passando esta para um canto da sala que possibilitou o seu carácter funcional, dando espaço e ambiente à criança para o aquelas atividades.

Alterei, também, a disposição das mesas da sala de atividades, que se encontravam dispostas muito próximas de uma parede, dificultando a movimentação das crianças e dos adultos, à sua volta, como também, quando se sentavam. O facto de as mesas estarem todas localizadas na mesma zona da sala fazia com que nesta não houvesse espaço para se movimentarem da melhor forma e que noutra zona existisse um grande espaço livre, o que fazia com que as crianças corressem pela sala de atividades. Assim, dispu-las de forma a preencher a sala de atividades e a possibilitar uma melhor movimentação no espaço da sala.

- Integrar a equipa educativa, estabelecendo uma relação de respeito e cooperação com a mesma

Ao longo da PPS II, pretendi estabelecer uma relação cooperativa com a equipa educativa, de forma a constituirmo-nos "como uma verdadeira comunidade de aprendizagem", na qual nos ajudamos "na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam." (Folque & Bettencourt, 2018, p121). Assim, pretendi estabelecer, logo de início, uma relação de confiança e respeito, possibilitando a minha entrada gradual no quotidiano da organização educativa e da rotina das crianças, bem como realizar um trabalho coerente e contínuo.

Um dos aspetos que quero realçar é a importância da comunicação, que pretendi estabelecer com a equipa e com a educadora ao longo de toda a prática, pois através desta foi possível a troca de ideias, de intencionalidades e de conhecimentos, algo que considero ser essencial numa prática profissional com as crianças.

- Estabelecer uma relação de confiança com as famílias, privilegiando a comunicação

A família é entendida "como o primeiro contexto de sociabilização das crianças" (Sarmento, 2018, p.53); contudo, "quando falamos hoje de família, estamo-nos referindo a uma realidade multifacetada nos seus propósitos, no seu tempo de integração, nos seus espaços de intervenção e na sua composição" (*idem*). De acordo com Davies (citado por Martins, 2009), "o sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças. O interesse pela criança na sua totalidade requer que as escolas e as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto" (p.2164), sendo necessário que o JI e a família, trabalhando em cooperação, criem um relacionamento mútuo que vise a produção de melhores contextos de aprendizagem para as suas crianças.

Considerando a importância que a relação JI-família tem no desenvolvimento integral da criança, foi minha intenção, desde o início do estágio, estabelecer uma relação baseada no respeito e na confiança, de forma a que os pais e encarregados de educação vissem em mim um adulto com um papel ativo no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagens dos seus educandos. Considero a criação de uma relação de proximidade entre estes e a estagiária um dos objetivos e intenções mais difíceis de concretizar. Julgo que este aspeto se deve, também, ao facto de a estagiária ser um elemento novo na instituição, o que eventualmente pode, no início, não facilitar a comunicação, já que pais e encarregados de educação se dirigem preferencialmente à educadora responsável pelo grupo para troca de informação e esclarecimento de qualquer dúvida.

No entanto, posso afirmar que, ao longo do estágio, estabeleci uma relação de respeito e confiança com as famílias em geral, sendo que foi mais próxima com aquelas que se dirigiram a mim por iniciativa própria, solicitando informações sobre o filho/a, contando, por exemplo, o que este/a tinha feito antes de vir para a escola ou o que fizera

no fim-de-semana. De seguida, exponho dois registos de observação que exemplificam o que foi dito anteriormente.

> Ao chegar à escola, a M.N. vinha com a mãe muito *alegre*, como é costume dela. De seguida a mãe falou com ela dizendo para esta contar o que esteve a fazer no fim de semana. Com a ajuda da mãe contou que foram juntas ao cinema no fim de semana. Registo de observação, nº 56 (14/01/19) – corredor da instituição

> De manhã, ao chegar à instituição o S.O. vai ter comigo e abraça-me, e eu abraço-o de volta e dou-lhe os bons dias. De seguida vou falar com a sua mãe para lhe dizer que o dia seguinte seria o meu último dia de PPS II. Esta diz-me que tem pena de eu ter de me ir embora e que o filho gosta muito de mim. De seguida despede-se de mim com dois beijinhos, agradecendo-me pelo que fiz durante este tempo. Registo de observação, nº 68 (31/01/19) – sala dos 3 anos

De maneira a criar uma relação de proximidade com as famílias, possibilitando e permitindo que estas se sentissem à vontade para falar comigo e para participar na rotina das crianças no JI, acredito ter-me disponibilizado, essencialmente da parte da manhã, para ouvir o que os pais me quisessem transmitir e pedir, dando extrema importância à comunicação entre nós. Concordo com Nogueira e Silva (2013) quando afirmam que é "importante que os pais e professores vejam a escola como uma extensão da família onde ambos têm voz ativa, colaborando em prol de um sucesso comum". (p.1761).

2.2. Avaliação. O que fiz.

De forma a desenvolver uma prática de qualidade, realizei uma avaliação reflexiva e sistemática, baseada na observação e na análise de documentação como o PE e o PCG. Para uma boa avaliação, que fundamente a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem, devemos ter em conta as especificidades e diversidades das crianças (Portugal, 2009). Ao avaliar de forma sistemática, consegui criar empatia e considerar as perspetivas das crianças, "bem como problematizar e questionar uma série de hábitos e rotinas" e "conhecer uma maior inspiração e orientação para tentar diferentes abordagens e inovar" (Portugal, 2009, p.20).

Durante a minha prática pretendi, como referi anteriormente, realizar uma

avaliação contínua e reflexiva, não só individualmente mas também com a educadora e principalmente com as crianças. Pretendi realizar uma avaliação cooperada, entre mim, a educadora e o grupo de crianças. Ao incluirmos as crianças no seu processo avaliativo, estamos a contribuir para que estas reflitam sobre a sua ação, o que por sua vez "ajuda a criança a tomar consciência do processo vivido e a ser, progressivamente, mais capaz de se apropriar dele" (Sampaio, 2009, p.8).

Os registos de observação descritos de seguida, irão exemplificar alguns momentos de avaliação nos quais as crianças estavam inseridas.

> De manhã como é feito com regularidade, sentei-me no chão com as crianças de maneira a iniciarmos o dia. A M.M. pediu para fazer a avaliação do plano do dia anterior e foi buscar as canetas para tal. Enquanto estávamos a fazer a avaliação de forma conjunta, a M.M. perguntou se podia usar o laranja para avaliar o que tinham feito, ao que o J.M disse que não, pois "é o verde", como tínhamos decidido anteriormente. Registo de observação nº 52 (8/01/19) – sala

> De manhã, a I., quando chegou à sala e viu que eu estava com o plano do dia da mão, pediu-me para ser ela a fazer a avaliação: "posso fazer as bolinhas?" Concordei, pedindo-lhe para trazer as canetas para que ela o pudesse fazer. Quando se sentou junto a mim mostrou-me as canetas que tinha trazido e reparei que tinham sido as corretas, ou seja, as das três cores que tínhamos em conjunto decido utilizar para fazer a avaliação, a verde, a amarela e a vermelha. Registo de observação nº 54 (10/01/19) – sala

De forma a realizar a avaliação do grupo, assim como, da minha prática, baseei-me, sobretudo, na observação realizada. A observação e consequente reflexão, possibilitaram a avaliação de todo o processo, tal como a delineação e concretização das minhas intenções para a ação. Simultaneamente, sustentei a minha avaliação nos registos de observação e nas reflexões semanais que redigi. A junção de todos estes instrumentos, que proporcionaram a minha avaliação do grupo e do ambiente educativo, possibilitou a concretização de medidas, estratégias e atividades de alteração do espaço e do tempo (rotina diária).

3. COMO É QUE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO PROMOVE A AUTONOMIA E AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

3.1. Identificação da problemática

Iniciei o meu estágio com uma postura de observação que possibilitou perceber e escolher a problemática a investigar, tendo em conta o grupo de crianças com as quais intervim. Esta técnica permitiu-me conhecer e analisar o grupo de crianças e o contexto educativo no qual estavam inseridas. Após muita reflexão, decidi realizar uma investigação relativa à organização do espaço e do tempo educativo e, por sua vez, como é que esta promove, ou não, a autonomia e as escolhas das crianças.

Deste modo, foi minha intenção, desde o início da PPS II, observar e analisar o grupo de crianças, a equipa educativa, o espaço e materiais e as rotinas da sala. Pretendi observar as crianças de maneira a verificar a forma como estas se movimentavam na sala, as suas escolhas relativamente às áreas e materiais. Pretendi, também, averiguar a forma como os espaços e os tempos estavam organizados e de que maneira contribuíam para a autonomia das crianças na escolha desses materiais pedagógicos, e para a sua autonomia na movimentação na sala durante o dia.

Assim, depois de muita reflexão e de conversas, tanto com a educadora como com colegas da EseLx, interroguei-me sobre vários aspetos relacionados com a organização do espaço e do tempo e da minha possível intervenção. Desta forma, delineei várias questões como: 1) De que maneira está organizado o ambiente educativo para que sejam promovidas oportunidades de desenvolvimento da autonomia e escolha das crianças? 2) Qual o contributo do ambiente educativo (espaço e tempo) no desenvolvimento da autonomia e escolha das crianças? 3) Como desenvolver e melhorar a organização do espaço e do tempo educativo? 4) Como organizar a sala (espaços e materiais) de forma a que as crianças se desenvolvessem de forma integral? 5) De que forma é que a gestão dos diferentes momentos da rotina, efetuada por mim, influenciava as escolhas das crianças? 6) Será que o estabelecimento de uma rotina estruturada influenciará a ação e escolhas do grupo e das crianças individualmente?

Com isto, pretendi 1) compreender como é que a organização do espaço e do

tempo é promotora da aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim como, do desenvolvimento da sua autonomia e das escolhas no seu quotidiano. Foi também minha intenção, 2) adquirir conhecimentos sobre a forma como poderia desenvolver uma mudança na sala, relativamente aos espaços e tempos educativos.

Assim, posso afirmar que depois de uma análise e observação atenta do grupo de crianças e do contexto educativo, surgiu a problemática: Como é que a organização do tempo e do espaço promove a autonomia e as escolhas das crianças.

3.2. Revisão de literatura

3.2.1. A organização dos espaços e do tempo

De maneira a realizar esta investigação, revelou-se essencial definir os conceitos de espaço e tempo educativo.

De acordo com Inglesias (1998) o termo espaço, no seu entendimento mais comum, significa "extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas" (p.230). Segundo a mesma autora, o espaço pode ser considerado como algo físico, relacionado com os objetos que nele se encontram. Barttini (citado por Inglesias, 1998) refere a necessidade de compreendermos o espaço como um "espaço de vida", visto ser nele que ocorrem e se desenvolvem as vivências e as experiências das crianças e de todos os elementos que integram esse espaço.

Tendo em consideração que o espaço e o ambiente se encontram intimamente relacionados, embora não sejam sinónimos, considero importante distinguir estes dois conceitos. Podemos afirmar que o espaço físico integra o ambiente educativo visto que este último se refere "ao conjunto do espaço físico e às relações se estabelecem no mesmo" (Inglesias, 1998, p. 232), tendo o ambiente como principal objetivo incluir "todas as *vozes*" e respostas a todas elas (Oliveira-Formosinho, 2013, p.43), enquanto o espaço se relaciona a um espaço físico, com objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração.

O ambiente abrange quatro dimensões que se relacionam claramente entre si. Estas são a dimensão física, que se refere ao material do ambiente, às condições do espaço, aos materiais e objetos do mesmo e à sua organização; a dimensão funcional relacionada com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência, diferentes funções

que pode ter e aos tipos de atividades que se podem realizar num determinado espaço (pequenos grupos, pares ou individual); a dimensão temporal refere-se à organização do tempo, aos ritmos de cada criança e elemento da sala, aos momentos e ao tempo das diferentes atividades e, por fim, a dimensão relacional, que se refere às variadas relações que se estabelecem entre as crianças e as crianças e os adultos dentro da sala de atividades (Inglesias, 1998).

Desta forma, visto que tive como objetivo principal averiguar o modo como os espaços e os tempos estavam organizados, e de que maneira contribuíam para a autonomia das crianças na escolha dos materiais pedagógicos, e para a sua autonomia na movimentação na sala durante o dia, focar-me-ei mais na dimensão física e funcional do espaço e na dimensão temporal, não esquecendo que estas fazem parte do ambiente e que este é constituído, ainda, por outras dimensões, intimamente relacionadas.

De acordo com Zabalza (1992), o espaço é considerado como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados, na medida em que poderá facilitar ou dificultar o processo de crescimento e de desenvolvimento de atividades. O espaço é, também, um espaço organizado para a aprendizagem; "um lugar de bem-estar, alegria e prazer" (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11), que deve ser pensado e planeado de forma cuidada, de maneira a criar um ambiente agradável que reflita as experiências, vivências, ideias e valores das crianças e equipa educativa que nele trabalham.

Segundo Proshansky e Wolfe (1974), existem dois tipos de influências exercidas pelo meio: "influências diretas (quando provocam, impedem, facilitam uma determinada conduta ou processo a desenvolver) e influências simbólicas (quando . . . a percepção e interpretação que os sujeitos fazem dos diferentes aspetos do ambiente, condiciona a sua conduta e a marcha de atividades)" (Zabalza, 1992, p.120).

Zabalza (1992) apresenta, ainda, o espaço como contexto de aprendizagem, considerando que este "constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, consequentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas" (p. 121). A par deste, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que a flexibilidade e a organização do espaço são ainda duas das

características que contribuem para a aprendizagem das crianças neste território, o espaço.

Abramowicz e Wajskop (1999) referem que a organização do espaço das salas irá refletir as rotinas do grupo e, através desta organização, cada grupo irá construir os seus espaços em função do ritmo de cada criança. Deste modo, o espaço encontra-se intimamente relacionado com o tempo educativo, tendo em conta que as atividades que decorrem na sala de atividades e a sua organização dependem do espaço onde têm lugar. De acordo com Cardona (1992, 1999), a organização do espaço e do tempo tem de ser estudada entendendo que são variáveis correlacionadas, não isoladas, pois estas duas dimensões são componentes essenciais de um projeto pedagógico, que é condicionado pelos objetivos definidos pelo/a educador/a.

Assim, o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diversos tipos de interações ao longo do dia (Lino, 2013), referindo-se aos vários momentos do dia e às diferentes atividades que se vão desenvolvendo. Muitos são os tempos de que falamos: o tempo de brincar nas diversas áreas; o tempo de comunicar; o tempo de ouvir histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos; ou, ainda, o tempo de atividades livres e autónomas e de atividades planeadas ou dirigidas pelo educador (Inglesias, 1998).

Quando falamos do tempo educativo referimo-nos, em parte, à organização e gestão do tempo relacionado com as atividades, a sua sequência e a sua duração, contemplando sempre a diferenciação e a simultaneidade das mesmas, de acordo com as necessidades individuais das crianças (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Segundo Folque et al. (2015), a organização da rotina diária e semanal permite estruturar ambientes que possibilitam a participação e desenvolvimento enquanto seres humanos. Desta forma, “a existência de uma clara explicação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessidade de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.137).

Assim, através de uma organização espaço-temporal da sala, bem definida e explicada, as possibilidades de desenvolvimento de atividades genuinamente focalizadas nas iniciativas e nos interesses das crianças são superiores (Cardona, 1992).

3.2.2. Autonomia

> Todas as crianças sem exceção têm direito a uma vida interior autónoma e ao respeito pela sua integridade; se a vida do Homem é essencialmente pensada, e é portanto pensamento e se o pensamento se cria com a vivência emocional e a imaginação infantil, dêmos à criança espaço para brincar, tempo para fantasiar e proteção para que possa resguardar a sua intimidade. (Santos, 1991, p. 116)

A autonomia é um conceito que se vem a desenvolver ao longo dos anos e ao qual é dada grande importância na prática do educador, sendo esta promotora de autonomia nas crianças a partir da organização do projeto pedagógico e, consequentemente, da organização do espaço e do tempo. Muitos são os estudos e pedagogos que se debruçam sobre este tema: como é que um indivíduo pode ser autónomo e sobre o que é que é necessário para que este possa ser autónomo na sua vida.

A autonomia, etimologicamente, significa “o poder de dar a si própria lei” (Zatti, 2007, p.12). Este conceito, segundo Mogilka (1999), deriva do grego *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) e “significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (Mogilka, 1999, p.59).

Atendendo ao que é referido nas Orientações Curriculares para a Edução Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a autonomia é vista como a capacidade da criança “fazer escolhas, tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar . . ., demonstrando progressivamente consciência dos perigos que podem correr e da importância de hábitos de vida saudável” (Silva et al, 2016, p.36); assim, consideramos autonomia como o poder de agir, de tomar decisões próprias sem a imposição ou dependência de outrem.

Zatti (2007) afirma que a autonomia é uma condição e que na sua construção

estão implicados dois aspetos: “o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar” (p.12). O primeiro aspeto relaciona-se com a liberdade e o poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir; já o segundo refere-se à capacidade de fazer ou ao poder de concretizar algo. O mesmo autor afirma que, para que haja autonomia, estes dois aspetos têm de estar presentes; para se pensar de forma autónoma, é necessário saber-se fazer autonomamente.

A aquisição de autonomia processa-se de forma gradual e demorada no tempo “como uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72). Para além disso, Mogilka (1999), afirma que, para que haja autonomia, o indivíduo tem de ter consciência dos limites e de que esta implica “um comportamento que sempre apresenta um certo grau de incerteza, instabilidade e indeterminação” (p.60). Para que a criança tenha noção desses limites, é necessário conhecê-los e que estes lhe sejam explicados pelo/a educador/a, ou adulto de referência.

Desta forma, “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças”, passando por uma “organização social participada”, na qual existe uma negociação entre todos os elementos das regras e atividades a desenvolver, o que leva a “uma autorregulação do comportamento” por parte das crianças (Silva et al, 2016, p.36). O/a educador/a, na sua ação, tem de ter em conta que a “organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças. (Folque et al, 2015, p.22) Assim, a estrutura espaço-temporal tem de ser bem definida e explícita para que as crianças se familiarizem com o funcionamento da sala de atividades (Cardona, 1999). A autora refere que “só conhecendo bem o espaço, materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido. (Cardona, 1999, p.136).

De seguida, irei apresentar, de forma mais específica, como é que a organização do espaço e do tempo se relaciona com o desenvolvimento da autonomia nas crianças, sendo que a organização destas duas dimensões do ambiente educativo se assume como uma componente fundamental do projeto de trabalho que permite à criança situar-se e movimentar-se autonomamente dentro da sala (Cardona, 1992).

3.2.3. O espaço e o desenvolvimento da autonomia

O espaço é um local no qual abundam recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal. Desta forma, a sua organização deve ser feita de maneira a conceber um ambiente rico e estimulante de aprendizagens (Inglesias, 1998), privilegiando "a ação da criança sobre determinados recursos materiais" como ponto inicial da aprendizagem (Silva, citado por Cardona, 1999). Esta construção de um ambiente rico e estimulante vai ao encontro das teorias da Psicologia Genética que afirmam que "a criança aprende sobretudo através da acção/ experimentação" (Cardona, 1999, p. 133).

De acordo com Niza (2013), a escola deve ser um espaço "de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade" no qual, as crianças, juntamente com os seus educadores, deverão criar "as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural" (p.144). Desta forma, a sua organização "potencia o desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana ou às atividades próprias de cada área de conhecimento" (Folque et al, 2015, p.22).

De forma a adequar a organização do espaço da sala, o/a educador/a deve ter um papel ativo em todo o seu processo, concretizando as suas intenções educativas e método/os que irá utilizar, uma vez que isso "irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planejamento e posterior organização do espaço" (Inglesias, 1998, p.261).

Para uma boa organização do espaço, o/a educador/a deve refletir sobre os princípios básicos que regem a sua ação educativa. Segundo Inglesias, (1998) o educador deve organizar a sala: de forma a oferecer às crianças múltiplas situações em que estas possam explorar, manipular, experimentar e descobrir por si só; tendo em conta o desenvolvimento da autonomia (física, moral e intelectual) e respeitando a diversidade e as diferenças individuais de cada criança, dando resposta à multiplicidade de necessidades que as crianças sentem (Inglesias, 1998). Esta organização facilita, por um

lado, “a proposta de atividades por parte do educador” e, acima de tudo, “promove a escolha da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013).

As salas de atividades, no Jardim de Infância, devem ser organizadas de modo a que a criança tenha conhecimento do espaço e das suas possibilidades, que promovem a sua independência e autonomia (Silva et al, 2016), assim como das oportunidades e da possibilidade de optar entre diferentes atividades, sendo que, para que esta escolha livre seja possível, a criança tem de conhecer as suas possibilidades de escolha (Cardona, 1992).

O espaço da sala é um lugar flexível e mutável, no qual se podem e devem fazer alterações à medida que o trabalho vai evoluindo, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças e do grupo. É primordial que o/a educador/a explique e negocie com as crianças essas transformações e alterações, ”de forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades” (Cardona, 1992, p.138).

3.2.4. O tempo e o desenvolvimento da autonomia

Relativamente ao tempo e à sua organização, existem aspetos que o podem regular e orientar, sem contudo, o tornar inflexível, já que, como refere Cardona (1992), a existência de uma rotina definida não significa que esta seja, necessariamente, rígida.

De acordo com a mesma autora, “a existência de uma clara explicação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessidade de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (p.137); sem esta, a gestão do tempo passa a ser apenas do domínio do educador, o que faz com que não corresponda às necessidades autênticas das crianças (Cardona, 1999).

A rotina diária “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia . . . [e] está planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann e Weikart,1997, p.224). Como organizador primário, a rotina institui-se como fonte de segurança que possibilita o reconhecimento, por parte da criança, do motivo da atividade em que está envolvida, o que permite que esta participe com autonomia e protagonismo (Folque, et al, 2015). O facto de existir uma rotina regular na vida das crianças permite-lhes “antecipar rituais

típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam" (Mantovani & Terzi, citados por Folque et al, 2015, p. 23).

Esta organização do tempo permite que a criança vá, progressivamente, tomando consciência de si própria, dos outros e do grupo, reconhecendo-se como parte integrante do mesmo. De acordo com Folque et al (2015), "esta tomada de consciência permite-lhes antecipar as ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento (p.25).

3.2.5. Escolhas

> "As escolhas que fazemos ao longo do nosso percurso de vida definem quem somos, quer do ponto de vista pessoal quer do ponto de vista profissional e social" (Lino, 2014, p.137).

A importância das escolhas na vida de qualquer indivíduo, seja este adulto, jovem ou criança, é algo que defendo. Debruço-me agora sobre esta última, a criança. Importa salientar que esta é um indivíduo capaz e competente, com vontade e desejo de fazer e aprender. Deve ser considerada como tendo as ferramentas necessárias para iniciar a exploração dos espaços e dos materiais que lhe são oferecidos e disponibilizados pelo adulto, que, por sua vez, deve oferecer um ambiente rico em opções de escolha, como também uma rotina consistente, que permita às crianças "predizer aquilo que acontece a seguir; fazer, levar a efeito e rever planos no decorrer de uma sequência diária (. . .) e fazer escolhas e tomar decisões durante as atividades iniciada pelo adulto" (Hohmann & Weikart, 1997, p. 578). De forma a possibilitar e a fomentar este poder de escolha na criança, é crucial que se exerça uma prática pedagógica na qual se expresse e mantenha o interesse nas escolhas da criança, como também, e principalmente, se dê tempo para que esta possa fazer escolhas, expressar planos e tomar decisões, pois é "através destas escolhas que as crianças aprendem mais sobre aquilo que lhes interessa, sobre quais as questões a colocar e a responder, quais as contradições a resolver e quais as explicações a aceitar" (Hohmann & Weikart, 1997, pp.35-36).

No ponto de vista sócio-construtivista, a escolha é uma atividade individual indispensável ao desenvolvimento cognitivo e social. A criança, ao escolher, tem de

pensar “nas diferenças e semelhanças” das opções que lhe são expostas, o que “permite a construção de relações lógico-matemáticas de semelhança e diferença” (Lino, 2014, p.139). Ao realizar uma escolha, de forma individual, a criança deve pensar sobre as suas opções e alternativas de forma a limitá-las à mais importante ou essencial. A possibilidade de escolha, de acordo com Lino (2014), “favorece uma tomada de decisão mais correta e mais sábia” (p.140).

Lino (2014) apresenta três tipos diferentes de escolhas: a “escolha autêntica”, a “escolha limitada” e a “escolha com propósito”. A “escolha autêntica” refere-se à escolha pensada de uma opção em favor de um conjunto de opções. Já a “escolha limitada” refere-se a uma escolha de uma opção. Este tipo de escolha “é aquela que se deve adotar nas interações com os bebés, com crianças ou adultos que ainda não têm experiência de escolha” (*Idem*, 140). Por fim, a autora apresenta a “escolha com propósitos”, que é uma escolha na qual a criança toma uma opção tendo um objetivo em vista. Esta escolha “promove a participação consciente da criança no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na construção do seu conhecimento” (*ibidem*, p. 140-141).

De acordo com Lino (2014) foram realizados vários estudos sobre a importância da oportunidade e possibilidade de escolhas e tomadas de decisão. Esta refere, também, quatro influentes pedagogos da infância: Jonh Dewey, que desenvolveu uma filosofia da educação baseada na experiência, na descoberta, com características reflexivas e experimentais, devendo o educador aproveitar o ímpeto natural da criança e direcioná-lo de forma a promover aprendizagens significativas. Celestin Freinet desenvolveu uma pedagogia que promove a liberdade de escolha da criança mesmo quando esta não é a mais vantajosa. Para este pedagogo devem ser introduzidas técnicas e ferramentas que possibilitem à criança a livre expressão. Para Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, a capacidade de escuta é um dos requisitos essenciais para a escolha e para o desenvolvimento de práticas de qualidade. Na pedagogia desenvolvida por Malaguzzi, “escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer” (Lino, 2014, p.143). David Weikart, que “dedicou quase meio século da sua vida a desenvolver uma proposta pedagógica que enfatiza a iniciativa da criança e promove a escolha com propósitos” (Lino, 2014, p.143), defende uma organização do tempo que “oferece, diariamente, à criança oportunidades para se envolver em atividades e experiências que previamente

planeou" (Lino, 2014, p.144). Todos estes pedagogos privilegiaram no seu trabalho "o papel da escolha no desenvolvimento de propostas pedagógicas para a infância" (Lino, 2014, p.141).

3.3. Roteiro ético e metodológico

Esta investigação tem como objetivo compreender como é organizado o espaço e o tempo educativo de uma sala de JI e como é que esta organização influencia a ação e as escolhas das crianças no seu quotidiano no JI. De forma a compreender e verificar tal relação, bem como a sua importância na vida das crianças, optei por refletir sobre as conceções que estas têm sobre o espaço e o tempo educativo da sala de atividades, bem como as da educadora. Optei, também, por realizar algumas modificações no ambiente educativo (espaço e tempo), de maneira a refletir, avaliar e investigar a temática a que me propus.

Neste ponto, irei apresentar as opções metodológicas e éticas da temática que me propus investigar, que integram o roteiro metodológico e ético escolhido.

Esta investigação sustenta-se na metodologia da Investigação-Ação, "que se rege pela necessidade de resolver problemas reais" (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.362). Segundo Barbier (citado por Coutinho et al., 2009), na Investigação--Ação "há uma acção que visa a transformação da realidade, e, consequentemente, produzir conhecimentos [a partir d]as transformações resultantes da acção" (p. 362).

A Investigação-Ação é "um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma" (Elliot citado por Coutinho et al., 2009, p.360), tendo como principais benefícios a melhoria e compreensão da prática e a melhoria da situação onde esta tem lugar (Coutinho et al., 2009). Segundo Watts (citado por Coutinho et al, 2009), "a Investigação-Acção é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação" (p.360). Esta metodologia apresenta um carácter cíclico, ou seja, um "conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que . . . se assumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este "conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experimentação de acção reflexiva.

(Coutinho et al., 2009, p.366). Devido à duração do estágio e de outras tarefas académicas, não me foi possível terminar o ciclo que carateriza esta metodologia. No entanto, através da minha ação, planificação e avaliação consegui, mediante a observação e realização de entrevistas, recolher dados que possibilitarão desenvolver a investigação.

Desta forma, realizei uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa, apoiada por diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Uma investigação qualitativa é uma abordagem cuja fonte direta de dados é o ambiente natural, na qual os dados são descritivos, ou seja, recolhidos em forma de palavras ou imagens (Bogdan & Bilken, 1994).

A investigação qualitativa sugere que o mundo seja examinado através da ideia de que nada é trivial. Esta abordagem acredita que tudo possibilita a elaboração de um indício que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, onde a realidade é constituída pelas pessoas, podendo estas ser ativas na construção e modificação daquilo que chamamos o "mundo real", sendo capazes de promover modificações e afetar o comportamento dos outros (Bogdan & Bilken, 1994).

Para a realização desta investigação, selecionei vários tipos de técnicas e instrumentos de forma a recolher dados, como: a observação, sustentada nas notas de campo; as entrevistas, tanto às crianças como à educadora; a consulta documental e as fotografias. De maneira a conjugar todas estas técnicas apoiei-me na "triangulação": forma de combinar vários métodos qualitativos entre si, como também de articular métodos quantitativos e qualitativos (Flick, citado por Duarte, 2009). Segundo Duarte (2009), a ""triangulação" consistia num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade (interna e externa), tendo como referência o mesmo problema de investigação" (p.12). Para Fielding e Schreier (citados por Duarte, 2009) o inter-relacionar dados de diferentes fontes é aceitar uma epistemologia relativista, que justifique o valor do conhecimento de muitas fontes, em vez de elevar uma fonte de conhecimento, ou considerar uma fonte de conhecimento menos imperfeita do que a outra.

Relativamente às técnicas e instrumentos usados para a concretização desta investigação, dou especial relevância à observação direta participante. Esta revelou ser

crucial ao longo de todo o estágio, de maneira a acompanhar o grupo nos momentos diários. De acordo com Parente (2014) "observar as crianças, recolher informação enquanto interagem e documentar o que estão a aprender sobre as crianças são um conjunto de etapas presentes em todas as abordagens e estabelecem a base para a tomada de decisões ao nível da planificação (p.176). Deste modo, a observação permite que haja, por parte do educador/investigador, um maior envolvimento com as crianças e aprofundamento da temática que está a investigar. Esta observação foi sustentada pelas notas de campo, realizadas diariamente ao longo das semanas do estágio, e pelas reflexões semanais, que se encontram inseridas no portefólio individual de JI.

O recurso às entrevistas foi, também, essencial na recolha de dados para a minha investigação visto estas "permitirem a expressão dos entrevistados, uma vez que as informações recolhidas refletem o melhor das suas representações sobre a temática em análise" (Valadas & Gonçalves, 2013, p.2). Desta forma, foi possível analisar o sentido que as crianças atribuem às suas ações e aos acontecimentos do dia a dia, analisar uma temática em específico e, ainda, reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos anteriores (Valadas & Gonçalves, 2013). Assim, foi realizada, individualmente, uma entrevista à educadora cooperante e a todas as crianças da sala, com exceção da criança com NEE, que apresenta um desenvolvimento atípico e que pouco se expressa, não utilizando a comunicação verbal, dai não ter respondido à entrevista. A realização destas entrevistas possibilitou a compreensão das conceções que as crianças e a educadora têm relativamente à organização do espaço e do tempo da sala de atividades.

Para a recolha de informação realizei, também, registos que permitissem preencher a **escala *ECERS-R*** (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised, Harms, Clifford e Cryer, 2008), de modo a avaliar a qualidade do ambiente educativo mais especificamente do tempo educativo, espaço e materiais. A ECERS-R é uma escala concebida para avaliar a qualidade do ambiente educativo das salas de atividades com crianças de 2 anos e meio aos 5 anos. A escala encontra-se dividida em várias subescalas que , por sua vez, estão organizadas em vários itens que são avaliados em 7 níveis. Para a realização desta investigação foi usada a subescala ***Espaço e Mobiliário***, que integra os itens: Espaço interior; mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e

aprendizagem; mobiliário para descanso e conforto; arranjo da sala para as actividades; espaço de privacidade; exposição de material relacionado com a criança; espaço para motricidade global e equipamento para actividades de motricidade global. Utilizei ainda a subescala ***Estrutura do programa***: horário; jogo livre; tempo de grupo e condições para crianças com incapacidades, e a subescala ***Linguagem – Raciocínio***: livros e imagens; encorajar as crianças a comunicar; uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio; uso informal da linguagem.

Ao mesmo tempo, recorri à consulta documental, nomeadamente do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de grupo, efetuando também uma revisão de literatura.

No seguimento da recolha de dados, foi realizada a análise de conteúdo, de forma a retirar das entrevistas e dos registos de observação a informação mais pertinente para a realização e validação desta investigação. Recorri à análise de conteúdo de forma a classificar essas "informações em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos" (Silva & Fossá, 2013, p.2). A análise de conteúdo pode ser definida como um "conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais) (Silva & Fossá, 2013, p.3).

Nesta fase, irei debruçar-me sobre os princípios éticos que estiveram presentes no decorrer de todo o estágio e investigação. Estes princípios baseiam-se nos princípios que integram a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, propostos pela Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI) em 2011, e nos "Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças" apresentados por Tomás (2011).

Iniciei esta investigação por informar e explicar os seus objetivos à equipa educativa e, seguidamente, foi pedido o consentimento informado aos pais das crianças e às crianças (cf. Anexo A), de forma a explicar os meus objetivos da investigação. Desta forma, foi respeitado o direito à privacidade e à confidencialidade, nunca sendo divulgada nenhuma informação ou imagem que pudesse pôr em risco o anonimato das crianças, bem como das suas famílias e da instituição na qual decorreu todo o meu trabalho.

Em toda a investigação, tive o cuidado de priorizar os benefícios da mesma em relação aos seus custos, tendo o maior benefício sido, para mim, a compreensão de como

a organização do ambiente educativo, espaço e tempo, é primordial numa sala de jardim de infância, podendo este ser considerado como um terceiro educador.

"o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo." (Neri & Vecchi citados por Inglesias. 1998, p.241).

Pretendi que toda a minha prática assentasse em valores de respeito e confiança, tanto com as crianças, com as famílias, como com a equipa educativa, tendo sempre em vista o seu bem-estar de modo a corresponder adequadamente às respetivas necessidades e interesses. Em todo este período privilegiei o trabalho em equipa com o intuito de promover uma relação de confiança, de cooperação e uma prática ponderada.

3.4. Análise e discussão dos dados obtidos

Os dados que irei apresentar e analisar ao logo deste capitulo, relacionam-se com a prática desenvolvida, bem como a análise reflexiva da intervenção e investigação.

De acordo com as minhas intenções e baseando-me em literatura específica e na utilização de vários instrumentos de recolha de dados como a aplicação da escala ECERS-R e as entrevistas semi-estruturadas realizadas a 23 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino com 4 anos de idade e à educadora cooperante e apoiando-me na observação direta e constante do contexto educativo, foi-me possível recolher dados para a investigação da temática a que me propus: organização do espaço e do tempo como promotora da autonomia e escolhas das crianças. A par da aplicação destes instrumentos, a realização das reflexões semanais sobre temas que provocaram a necessidade de uma reflexão crítica sobre alguns aspetos e momentos específicos que ocorreram ao longo das semanas de estágio, possibilitou a alteração e implementação de vários instrumentos no contexto educativo da sala.

A necessidade de pensar sobre a organização do espaço e tempo educativo foi-se desenvolvendo durante o período do estágio. A organização do tempo e do espaço é um fator determinante na qualidade do ambiente educativo que deverá promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas na criança, bem como competências pessoais e sociais. Deste modo, tive, em toda a minha prática, o cuidado de valorizar esta organização.

Assim, foram realizadas várias propostas de maneira a melhorar o ambiente educativo da sala e que irei descrever de seguida.

3.4.1. A componente prática da investigação. O que fiz.

Foi aplicada a escala ECERS-R em dois momentos da investigação. A primeira aplicação foi realizada no dia 28 de novembro de 2018 e foi preenchida de forma a analisar o contexto tendo como adulto responsável a educadora cooperante (cf. Anexo B). A segunda aplicação foi realizada dia 1 de fevereiro de 2019, na qual analisei o contexto tendo a educadora cooperante e a estagiária como adultos responsáveis (cf. Anexo C). Nestes dois momentos foram avaliadas as subescalas referentes ao *espaço e mobiliário*, à *estrutura do programa* e à *linguagem e raciocínio*.

Ao aplicar esta escala realizei a cotação dos vários itens de cada domínio que podem ser valores entre 1 e 7, sendo o primeiro o valor mais baixo e o segundo o mais alto. Relativamente às pontuações atribuídas na primeira aplicação no domínio do espaço e mobiliário, a média foi de 3 pontos, tendo a categoria “Espaço interior” 1 ponto, 6 ponto em “Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem”, 1 ponto em “Mobiliário para descanso e conforto”, 3 pontos em “Arranjo de sala para as atividades”, 1 ponto em “Espaço e privacidade”, 4 pontos em “Exposição de material relacionado com a crianças”, 3 pontos em “Espaço para a motricidade global” e, por fim, a categoria “Equipamento para atividades de motricidade global” foi avaliada com 7 pontos. Na segunda aplicação as pontuações alteraram-se para 1, 6, 2, 6, 3, 4, 3, 7, respetivamente e a média deste domínio para 3.5.

Seguidamente, apresento a figura referente à situação anteriormente descrita.

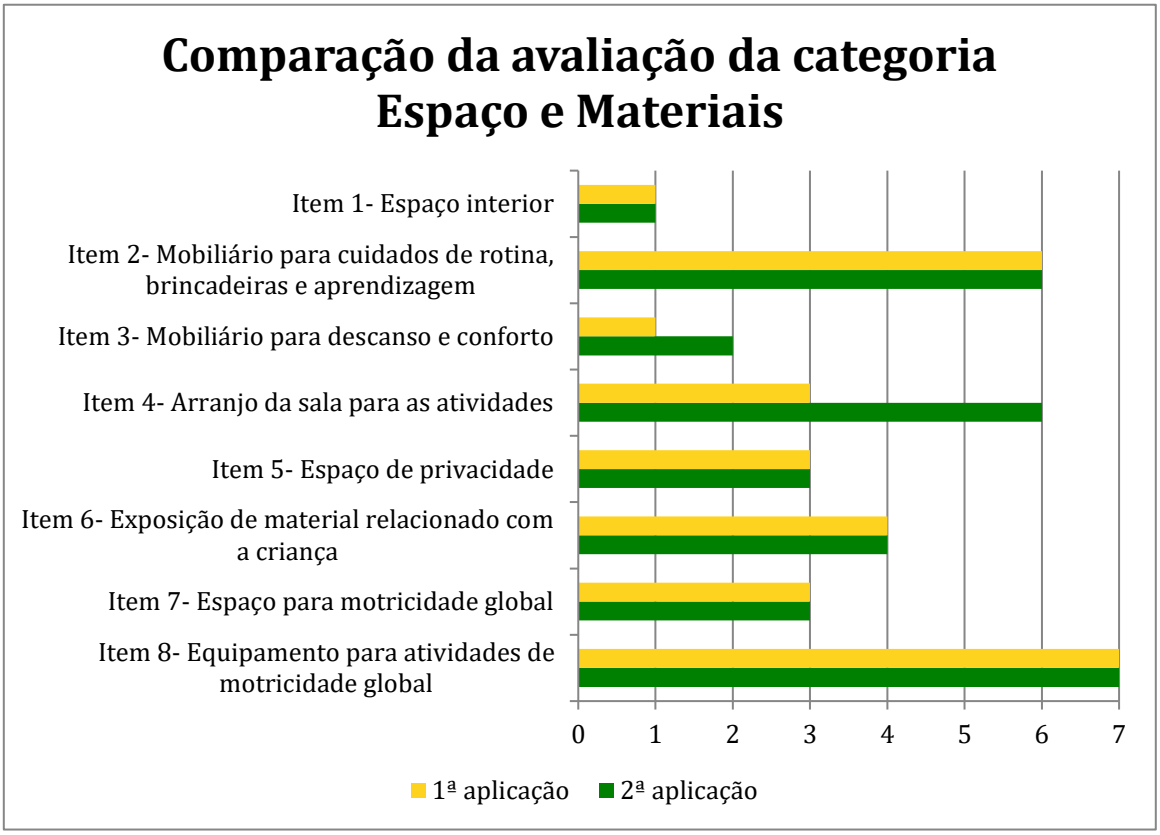
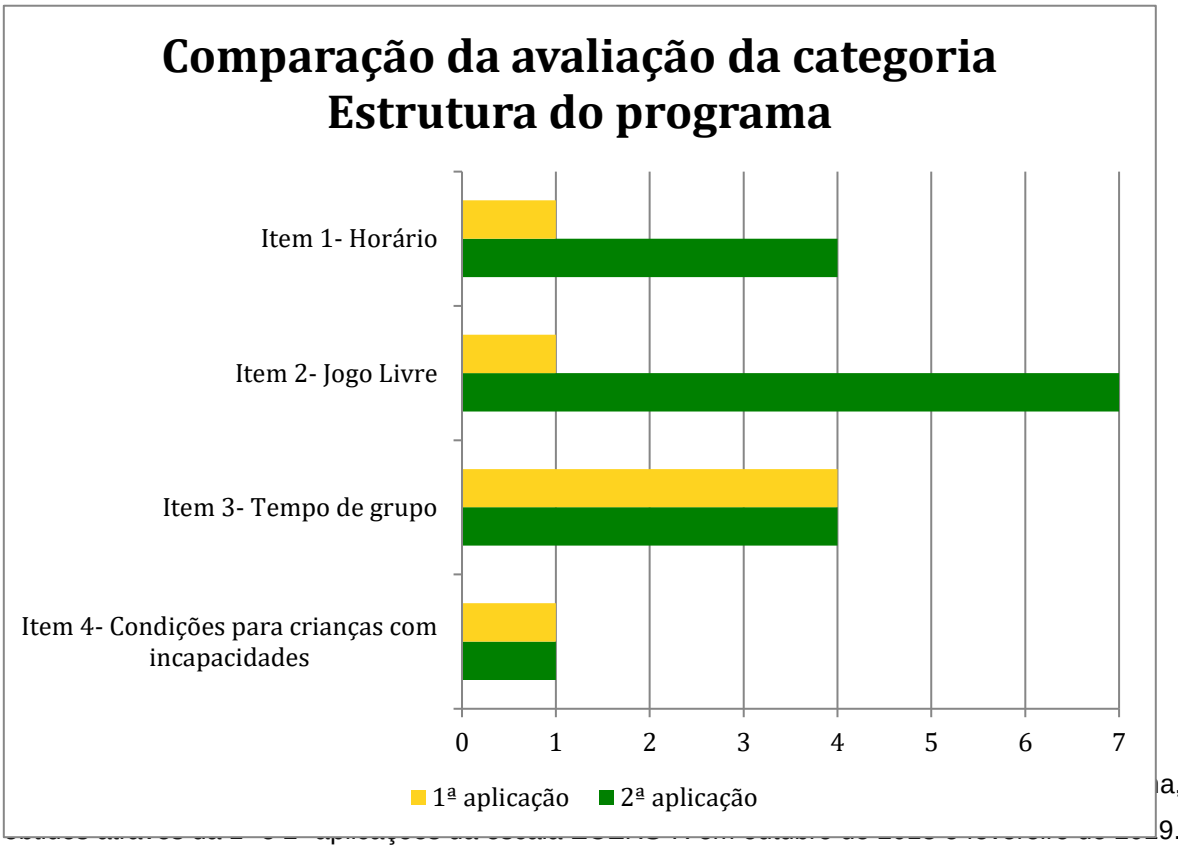


Figura 1 – Comparação da avaliação dos dados, relativos à subcategoria Espaço e Materiais, obtidos através da 1ª e 2ª aplicações da escala ECERS-R em outubro de 2018 e fevereiro de 2019.

Relativamente às pontuações atribuídas no domínio da estrutura do programa, a média foi de 1 ponto, tendo a categoria "Horário" 1 ponto, 1 ponto em "Jogo Livre", 4 pontos em "Tempo de grupo", e, por fim, a categoria "Condições para crianças com incapacidades" foi avaliada com 1 ponto. Na segunda aplicação as pontuações alteraram-se para 4, 7, 4, 1, respetivamente e a média deste domínio para 4.

Seguidamente, apresento a figura referente à situação anteriormente descrita.



No final, foi analisado o domínio Linguagem e Raciocínio ao qual foi atribuído uma média de 1 ponto, tendo a categoria "Livros e imagens" 1 ponto, 1 ponto em "Encorajar as crianças a comunicar", 3 pontos em "Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio", e, por fim, a categoria "Uso informal da linguagem" foi avaliada com 1 ponto. Na segunda aplicação, as pontuações alteraram-se para 4, 4, 7, 7, respetivamente e a média deste domínio para 5.5.

Seguidamente, apresento a figura referente à situação anteriormente descrita.

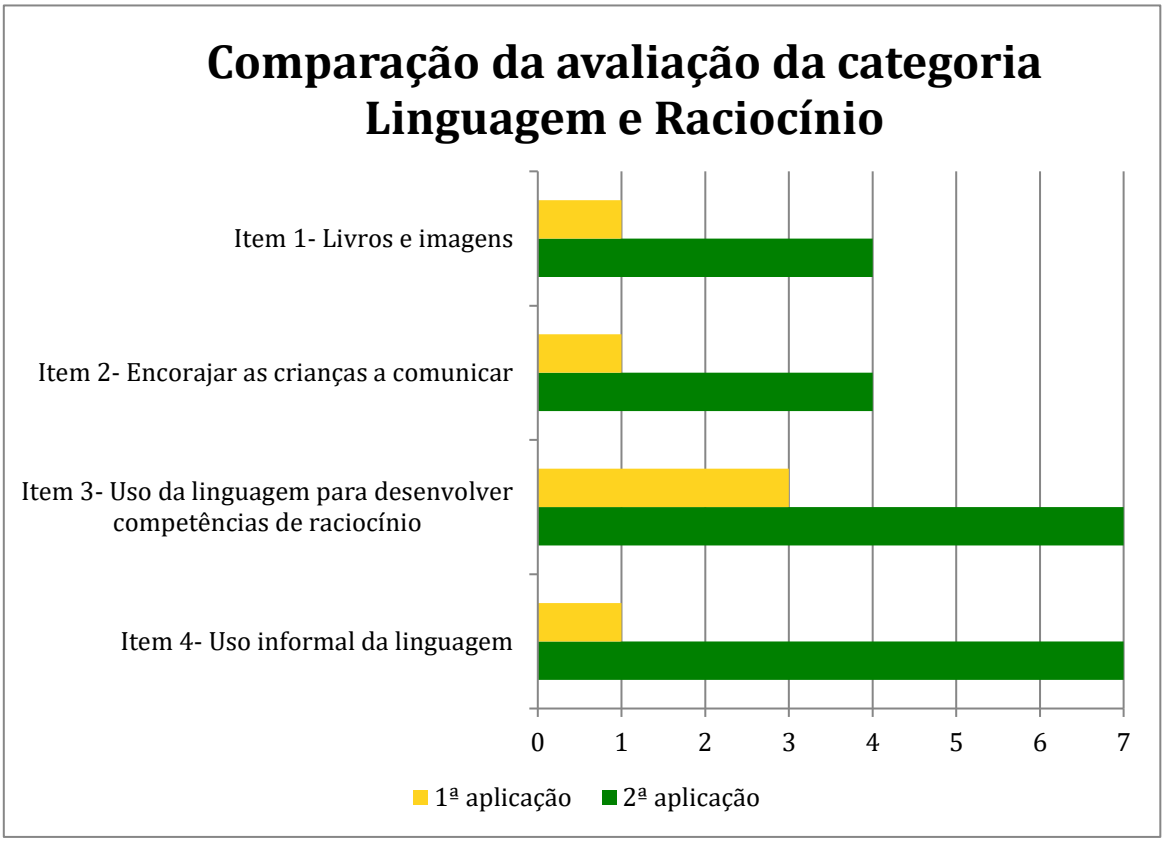


Figura 3 – Comparação da avaliação dos dados, relativos à subcategoria Linguagem e Raciocínio, obtidos através da 1ª e 2ª aplicações da escala ECERS-R em outubro de 2018 e fevereiro de 2019.

No seguimento da primeira aplicação da ECERS-R, aferimos a necessidade de alterar alguns aspetos que dizem respeito à organização do ambiente educativo, bem como algumas posturas dos adultos presentes. As alterações realizadas tinham como objetivo promover a autonomia e responsabilidade da criança, para que esta pudesse saber o que esperar do dia, reconhecesse o que aconteceu, como também o tempo da rotina em que está no momento, que tivesse a possibilidade de saber quais as finalidades deste tempo da rotina e que soubesse que não tinha que ficar ansiosa à espera que acontecesse algo que desejava pois sabia que ia acontecer, pois foi planeado (Oliveira-Formosinho, 2013).

Depois desta verificação e após várias conversas com a educadora cooperante, anteriores e posteriores às aplicações da escala, sobre algumas alterações que pudessem ser realizadas de forma a melhorar a qualidade do ambiente educativo, realizei algumas alterações que vou explicar de seguida.

Indo ao encontro de uma das minhas intenções: a **organização do tempo educativo e do espaço de forma a corresponder com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança com vista ao seu desenvolvimento integral,** desenvolvi atividades com as crianças no sentido de orientá-las, promovendo a sua autonomia na realização das tarefas, momentos e atividades diárias que foram ao encontro de outra das minhas intenções: a **promoção do desenvolvimento de competências de autonomia quer em cada criança individualmente quer no grupo em geral.** Neste sentido, procedeu-se à **alteração da planta da sala** (cf. Anexo D), iniciando-se com a **modificação espacial da área da escrita e leitura,** ficando esta disposta a um canto da mesma de maneira a proporcionar, por um lado, um ambiente acolhedor e chamativo e por outro uma funcionalidade que permite às crianças poderem sentar-se confortavelmente a ver os livros sem interferirem noutras áreas, tendo um espaço próprio para desfrutar desta atividade tão rica. Seguidamente, no final do estágio (24 de janeiro de 2019), foi realizada uma **reorganização das mesas da sala de atividades,** que estavam dispostas junto de uma parede. Esta disposição, por um lado, não facilitava a movimentação à sua volta e ao mesmo tempo, dificultava o sentar das crianças já que as cadeiras tinham pouco espaço de manobra, encontrando-se perto das paredes. A par desta dificuldade, verifiquei que o espaço onde estas se encontravam estava demasiado ocupado, enquanto existia um espaço na sala demasiado aberto, que levava a que as crianças corressem pela sala desorganizadamente. Com estas alterações pude verificar que as crianças começaram a ir mais regularmente à área da escrita e leitura, permanecendo nesta mais tempo, "lendo" e folheando livros, sentando-se e deitando-se no tapete e brincando de forma mais calma[1].

[1] "As crianças estão e brincar em várias áreas. A L. e a E. estão na área da biblioteca a ler livros. A L. faz de mãe e canta uma música para a filha (E.) antes de lhe contar a história. A O. mostra um cartão com o seu nome à M.I. e pergunta-lhe o que é que está lá escrito, esta última responde que é O***** (o nome da primeira rapariga). De seguida a O. mostra a letra "O" e a M.I. responde que é o "O" de O****nha". Ao ouvir isto a B.F. que está ao meu lado a desenhar diz que também vai buscar o seu cartão para escrever o seu nome." Registo de observação nº23 (2/11/18) – sala

Recorrendo aos dados obtidos através da aplicação da escala ECERS-R e da observação das crianças, verificámos a necessidade de reorganizar e estruturar o horário e as rotinas da sala. Desta forma, foram propostas algumas alterações da mesma. Foi implementado um **momento de leitura diária de uma história** que teve diversas intenções pedagógicas, como por exemplo, o desenvolvimento e promoção da literacia, da linguagem e capacidade de atenção e concentração bem como a criação de um momento de rotina no quotidiano das crianças.

Introduzi diversos instrumentos reguladores do tempo, como **o plano do dia** que estava dividido em três colunas: "o que vamos fazer?", "quem faz?" e "avaliação". Este foi realizado todos os dias da parte da manhã durante a conversa inicial. Aqui escrevi, depois de perguntar às crianças, o dia da semana, o dia do mês, o mês e o ano em que estávamos, o que é que estas pretendiam realizar nesse dia, existindo uma negociação entre o que era proposto pela educadora, por mim e pelas crianças[2]. No dia seguinte faziam a avaliação, verificando se tinham realizado o que tinham proposto[3]. Outro instrumento introduzido foi o **mapa das presenças**, proposta esta aceite, sendo que a educadora, inclusivamente, me informou que este grupo de crianças já tinha tido contacto com o mapa de presenças e que ela própria também o gostaria de introduzir na sala. Inicialmente, foi explicado o seu preenchimento ao grande grupo e de seguida foi dado apoio individual a cada criança no seu preenchimento. O preenchimento deste mapa foi, ao longo do tempo, realizado cada vez mais autonomamente, sendo elas próprias a relembrar que tinham de o fazer[4].

---

[2] "Realizamos, como tem sido habitual, a avaliação do plano do dia anterior e realizamos o plano desse dia, no qual perguntei o que é que gostariam de fazer ao que o J.M. responde "quero trabalhar", a isto pergunto-lhe o que é que quer trabalhar e este diz "quero ajudar a fazer trabalhos", outras crianças disseram que queriam ir brincar." Registo de observação nº49 (18/12/18) – sala

[3] "De manhã o V. realizou a avaliação do plano do dia do dia anterior e verificamos em conjunto o que é que tínhamos feito no dia anterior. Perguntei às crianças que cor por quando tínhamos feito a tarefa e a M.I. responde "Verde!", como tínhamos combinado que iriamos fazer." Registo de observação nº49 (50/12/18) – sala

[4] "Depois da realização do plano do dia a M.M, a M.N e o J.M pediram-me para fazer a bolinha da presença. A estes juntaram-se outras crianças que também queriam marcar, indo, então para junto do mapa exposto na sala." Registo de observação nº54 (10/01/19) – sala

Através desta planificação, pretendia que as crianças participem na organização do seu tempo, de forma a prevê-lo. Ao planificarem, desenvolvem a capacidade de se expressar pelas suas intenções, aprendendo também a prever e a resolver problemas (Hohmann & Weikart, 1997).

A continuidade do uso regular do **mapa das tarefas** contribui para a organização diária do grupo de crianças bem como para a sua organização e autonomia na realização da tarefas[5] e momentos diários[6]. Ao reorganizar o **mapa dos aniversários** com as crianças, consegui promover experiências nas três áreas de conteúdo, mencionadas nas OCEPE: A Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. O domínio da matemática foi trabalhado através dos números dos dias da semana e das suas idades, da quantidade de meninos que faziam anos num determinado mês e qual era o mês em que mais crianças faziam anos e o mês em que menos crianças faziam anos.[7]

Criei também oportunidades para o desenvolvimento da linguagem na medida em que as crianças tinham de dizer ou repetir o nome do mês em que faziam anos, o que gerou conversas e discussões entre elas sobre o facto de mais do que uma fazer anos num determinado mês e relativamente à idade de cada um. A área do conhecimento do mundo foi também promovida visto que tiveram a possibilidade de adquirir noções temporais como ano, mês, dia, passado, presente, futuro, visto que referiram as datas do seus aniversários e por exemplo, o S.P. que disse que estava quase a fazer anos,

[5] "De manhã, ao chegarmos à sala, as crianças sentaram-se na chão em roda comigo e iniciamos a conversa sobre o que tinham feito no dia anterior com também sobre aquilo que gostariam de contar ao grupo. Neste momento a M.N. pediu para realizar-mos o mapa das tarefas. A esta juntaram-se outras crianças e deste modo começamos a distribuir as tarefas pelo grupo. Inicialmente começaram a falar todos ao mesmo tempo, assim pedi para porem o braço no ar para falarem e dizerem o que queriam fazer, sem se atropelarem e de forma a perceber o que cada uma queria fazer." Registo de observação nº33 (16/11/18) – sala

[6] "Depois de pedir às crianças para arrumar a sala o V. diz "e o mapa das tarefas?", a M.S diz "vamos fazer o mapa das tarefas!" [referem-se à tarefa que lhes foi atribuída, à tarefa que escolheram]. Depois de se juntarem a mim a O. ao terminar de realizar a sua tarefa diz "pronto"." Registo de observação nº44 (3/12/18) – sala

[7] "Depois de todas as crianças terem colocado o cartão e de referirmos novamente o nome do mês em que fazia anos, contamos, em conjunto quantas crianças faziam anos em cada mês e por fim perguntei em que mês é que havia mais aniversários e em que mês ou meses havia menos ou nenhuma." Avaliação da proposta Reorganização do mapa dos aniversários.

verificando que o mês, no qual fazia anos se estava a aproximar. Relativamente à área da formação pessoal e social, foram trabalhados vários aspetos relacionados com a construção da identidade e da autoestima, com a consciência de si como aprendente e, por fim, com a convivência democrática e cidadania.[8]

O projeto "o avião" desenvolveu-se no seguimento de várias conversas com uma criança em específico que vinha falar comigo dizendo que "o avião anda mais rápido", "o avião é grande", entre outras afirmações. Deste modo, um dia decidi sentar-me numa mesa, enquanto ele estava a falar sobre o tema, e perguntei-lhe se podia escrever o que ele estava a dizer. Ao escrever o que ele ia dizendo, notei que ele ficou muito *animado* e que a vontade de falar comigo cresceu. A ele juntaram-se mais 3 crianças a dizerem aquilo que sabiam sobre os aviões. Assim, no dia a seguir, falei com o grupo sobre estas conversas e perguntei-lhes se queriam e quem queria fazer um trabalho sobre este meio de transporte. Inicialmente um grupo de crianças aderiu, escolhendo o tema do projeto "O avião", tendo-nos focado na problemática "como funciona o avião?".

Um dos outros factores que levaram à realização deste projeto teve como base a necessidade sentida, por mim, de desenvolver a capacidade de comunicação e diálogo entre mim e as crianças, neste caso inicialmente, com uma das crianças. O facto de ter mostrado interesse naquilo que a criança me estava a contar fez com que esta e outras mostrassem *vontade* em comunicar comigo, dizendo o que sabiam, partilhando as suas experiências relativas ao tópico que estávamos a trabalhar, tendo em conta que um dos princípios que regeu a minha ação foi dar *voz* às crianças.

A realização deste projeto promoveu, também, o trabalho nas diferentes áreas de conteúdo, através das várias atividades propostas e da leitura e de vários livros que

[8] "Depois de arrumarem, as crianças sentaram-se em roda comigo. Nesta mostrei os cartões com os meses do ano. Ao dizer o nome dos meses as crianças foram dizendo "esse é o meu mês", no entanto muitas delas não sabiam em que mês faziam anos, como por exemplo o S.O. que dizia que era o mês dele em todos os meses. Assim organizei os cartões por ordem no meio da roda dizendo com as crianças o nome dos meses. Depois de termos dito o nome dos meses, chamei por ordem de aniversários as crianças para que elas colocassem o seu cartão por baixo do mês correto, que indicava dizendo a cor da cartolina do mesmo. Depois de todas as crianças terem colocado o cartão e de referirmos novamente o nome do mês em que fazia anos, contamos, em conjunto quantas crianças faziam anos em cada mês e por fim perguntei em que mês é que havia mais aniversários e em que mês ou meses havia menos ou nenhum." Registo de observação nº49 (18/12/18) – sala

permaneceram na área da leitura e escrita durante alguns meses, bem como através da recolha de informação e de atividades experimentais.

Através da segunda aplicação da ECERS-R, verificaram-se alterações e melhorias a nível da organização espaço-temporal, da movimentação das crianças na sala como também da sua autonomia ao longo do dia, visto que começaram a ser estas a dizer o que tínhamos de fazer de manhã, como o plano do dia e o mapa das tarefas; a eleger e a realizar o que tinham escolhido, indo buscar autonomamente os materiais necessários para a realização da atividade proposta. A comunicação entre as crianças do grupo e destas com os adultos responsáveis melhorou e aumentou; a criação de momentos na rotina destinados à conversa e partilha de experiências e vivências possibilitou a abertura e a participação das crianças, ao falarem sobre assuntos do seu interesse; a realização do projeto "o avião" possibilitou mais momentos de discussão e partilha de ideias, como também o aumento do número de livros na área da escrita e leitura, visto que ao falarmos em certos temas sobre os aviões, tanto eu como as crianças, participamos com livros que ficaram nesta área para que se pudessem consultar sempre que desejassem.

> O D. vem a correr ter comigo com um livro na mão e diz "Joana, olha o avião!", apontando para a página do livro que falava de aviões. Registo de observação nº31 (14/11/18) – sala

Todas as alterações acima referidas foram realizadas diariamente, durante o período de estágio e foram, na sua grande maioria, continuadas pela educadora cooperante, após o seu término. Assim, posso concluir que as pontuações mais elevadas da escala ECERS-R, na segunda aplicação, espelham a melhoria da organização do ambiente educativo e das práticas pedagógicas.

3.4.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças

Foi realizada, como referido anteriormente, uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo E) a todas a crianças do grupo à exceção da criança com NEE, de forma a saber o que estas entendem sobre o porquê de irem ao Jardim de Infância (JI), o que fazem nele, o que mais gostam de fazer no JI, as suas preferências relativamente às áreas da sala, as suas concepções relativas ao espaço da sala, o que mudariam nesta, como se comportam ou acham que têm de se comportar na sala, o que não podem fazer e

relativamente à organização do tempo, da rotina da sala, o que fazem durante o dia e se sabem para que é que servem os mapas e instrumentos que preenchem, como também se aprendem com estes. Para a realização destas entrevistas perguntei às crianças se queriam participar e que assinassem uma folha a consentir (cf. Anexo F) e, paralelamente, pedi aos pais que assinassem um consentimento para a realização da mesma (cf. Anexo A)

Depois de ter os consentimentos, tanto dos pais como das crianças, procedi à realização das entrevistas, que, posteriormente, foram transcritas, e entregues aos pais, e analisadas a partir de duas árvores categoriais criadas (cf. Anexo G). A tabela 1 apresenta as categorias e subcategorias formadas através da análise de conteúdo.

Tabela 1

Árvore categorial de análise de dados das entrevistas realizadas às crianças

Tema	**Categorias**	**Subcategorias**	**Unidades de registo** (exemplos)
Jardim de Infância	Concepções das crianças sobre o JI	O porquê de vir ao JI	Porque é dia de escola (T.)
		O que faz no JI	Faço desenhos, brinco com as pessoas (I.)
		O que mais gosta de fazer	Gosto de fazer trabalhos todos com os meninos. Gosto de fazer o mapa das tarefas. Poque eu adoro (S.P.)
		O que não pode fazer	Não posso magoar, não posso dizer asneiras (J.M.)
	Comportamentos	Como estamos sentados no chão	Em pernas à chinês (A.R.)
		O que temos de fazer	Também falar e esperar e pôr o dedo no ar. (V.)
Escolhas	Escolhas das crianças relativas	Qual gosta mais	Da casinha, é muito gira, Brinco às mães e aos pais e

	às áreas da sala		às mães e aos bebés e às filhas (M.S)
		Qual gosta menos	Da garagem, Porque eu não gosto assim tanto (B.F.)
	Sala de atividades	O que mudava	Mudava os livros, ou assim. (S.P)
		Como mudava	Ir a uma loja de livros e depois mudava. (S.R)
Tempo	Concepção da criança sobre a sua rotina diária, no contexto escolar	O que faz quando chega ao JI	Pôr o bibe (M.G.)
		O que faz a seguir	Eu trabalho, eu brinco, vou para as áreas (B.F.)
		O que faz quando está sentado/a	Depois dizes os dias. Os dias são... hoje é hoje é hoje (S.P.)
		De que falam	Sobre o projeto da lua e sobre o projeto do avião, Era o que nós íamos dizer ao senhor do projeto do avião (S.R.)
	Instrumentos organizadores da rotina	Onde é que a Joana escreve	O mapa das tarefas (J.L.) O plano do dia (A.C.)
		Mapa das tarefas	É o que os meninos fazem tarefas, dar a fruta, tratar da tartaruga, chefe do comboio, dar a fruta, mapa das presenças... o calendário e o tempo (V.)
		Como escolhem	Pôr o dedo no ar (S.O)
		Plano do dia	Escrevemos o que é que

			vamos fazer hoje (T.)
		Mapa das presenças	É para fazermos os dias que vão passando, se nos esquecermos antes desse dia que era para fazer, fazemos duas bolinhas (M.B.)
		Aprendizagens	Sim. Aprendo a fazer o mapa das tarefas, mas eu não consigo fazer letras (B.)

Relativamente às **concepções que as crianças têm sobre o porquê de irem ao JI**, verifiquei que duas delas consideram que vêm por ser dia de JI, outras duas por motivos de saúde "Porque não estou doente. (M.I.)", três porque é imposto por um adulto, neste caso os pais, uma criança refere que é porque a mãe está a trabalhar, implicando, assim, o JI como apoio à família, três referem que vêm ao JI para realizar atividades, outras três para aprenderem, duas "porque sim" e, por fim, outras cinco porque gostam. Gostaria de referir que não inclui na análise as crianças que não me responderam às questões colocadas. No que se refere ao que as crianças **fazem no JI**, onze disseram que brincam, uma que trabalha, oito que brincam, relacionando essa brincadeira a uma atividade específica do seu interesse, como pintar, desenhar, fazer legos, e, por último, duas dizem que tomam refeições. No que toca às preferências das crianças, relativas ao que **mais gostam de fazer no JI**, duas afirmaram que gostam de trabalhar relacionando-o com atividades do seu quotidiano, como a realização o mapa das tarefas: "Gosto de fazer o mapa das tarefas. Poque eu adoro" (S.P.), uma diz que gosta de trabalhar, outras doze referem que gostam de brincar, relacionando-o com atividades e objetos específicos do seu interesse, como ir para a área casa: "Gosto de ir para a casinha (M.B.)", uma refere as refeições e, por fim, oito referem que gostam mais de brincar. Relativamente ao que **não podem fazer na sala** duas crianças referem-se à movimentação nesta: "não posso correr (R.L.)", outra refere que tem de obedecer ao adulto responsável quando este diz que não pode fazer determinada coisa, uma diz que tem de arrumar, outra refere que

não pode levar telemóvel, três das crianças afirmam não poder estragar os materiais, tendo de ter cuidado, uma diz que não pode fazer legos enquanto está a lanchar, quatro referem o comportamento que não podem ter como magoar ou dizer asneiras e, por fim, sete dizem poder fazer tudo o que querem.

No que se refere às **escolhas das crianças**, relativamente às **áreas que gostam mais** e o porquê, duas dizem preferir a área da mercearia, quatro a da garagem, duas a dos jogos de chão, nove a área da casa, duas a área das artes plásticas, uma a da dramatização e duas a área do jogos de mesa, na qual realizam jogos de encaixe e puzzles: “Os jogos do Mickey, dos jogos” (O.). “Os puzzles das princesas, gosto de fazer jogos” (S.O). No que toca às áreas que menos gostam e porquê, uma refere os jogos de mesa, cinco a área da leitura e da escrita, quatro da garagem, duas da área das artes plásticas, três dos jogos de mesa, três da mercearia, três da área da casa e, por último, dois referem que gostam de todas as áreas.

Relativamente ao que as crianças mudavam na sala de atividades, quatro referem que alteravam os jogos de chão, dois a área da leitura e da escrita, dois a da natureza, uma a área da casa, três os jogos de mesa, uma o computador, uma a área da dramatização, duas mudavam os móveis da sala, um as paredes da mesma: “Mudava as cores que era o arco-íris com muitas cores e depois eu fiz um arco-íris na nossa sala” (L.) e, por fim, três das crianças não alteravam nada porque dizem que gosta da sala como está.

No que toca à organização do tempo e das rotinas diárias as crianças apresentam várias concepções distintas. No que se refere à **concepção da criança sobre a sua rotina diária, no contexto escolar**, quando lhes foi perguntado **o que faz quando chega ao JI**, cinco crianças dizem que vestem o bibe, uma diz que se senta na sala, outra refere que diz os dias, seis que brincam no recreio, uma que vai para a sala, outra que fica em silêncio e duas referem que vão inicialmente para a sala dos 3 anos e para o recreio. Relativamente às resposta que as crianças dão quando lhes pergunto **o que faz a seguir**, onze referem que vão brincar, associando-o a atividades do seu interesse, duas referem o que fazem ao longo de todo o dia, uma diz que se vai sentar, outra que vai para a sala e, por último, uma diz que vai realizar atividades.

Relativamente ao que **fazem quando estão sentados em roda** na área destinada às reuniões de grupo, uma criança afirma que diz “bom dia e beijos e abraços” (M.I.), duas referem que dizem o dia, uma que fala sobre assuntos importantes, oito que realizam os instrumentos organizadores do dia, o mapa das tarefas, o mapa das presenças e o mapa do tempo, uma refere que ouve o que a educadora diz, que faz desenhos e “sonhar nas estrelas” (M.N.), uma diz que fica “sossegadinho” (S.O.) e outras duas que não fazem nada.

No que diz respeito ao **que falam na sala**, três referem que falam sobre os projetos e atividades que estão a decorrer na sala, uma diz que faz o mapa das tarefas, outra que fala de ”coisas” (T.), uma refere que faz coisas que os amigos fazem e, por fim, uma diz que não falamos de nada. Quando lhes perguntei **onde é que eu escrevia** quando estava de manhã sentada com eles na roda, obtive dez respostas a dizer que escrevia no mapa das tarefas e quinze no plano do dia. Relativamente às concepções que as crianças têm sobre o que é o **mapa da tarefas**, duas dizem que é onde estão as “coisas que os meninos são para fazer” (M.I.), doze referem as tarefas disponíveis para eles escolherem, e uma diz que “é uma professora diz, tu queres ir fazer aquilo, tu queres ir fazer mais aquilo e mais outra coisa ali.” (B.F.). Relativamente à **escolha das crianças**, relativa às tarefas a realizar, todos (10) me disseram que têm de pôr o dedo no ar. Já o **plano do dia**, uma criança diz que este é para fazer os números, quatro que é o sítio onde eles dizem o que querem fazer, bem como, os dias; dois referem que fazem as bolinhas e uma diz que é para dizer como é que o dia está e se estão cá os meninos e nove crianças referiram ainda que “fazem as bolinhas”, a avaliação do plano do dia. No que se refere ao **mapa das presenças**, sete crianças dizem que este é para fazer uma bolinha no dia correspondendo ao seu nome, fazendo “um risco”; e três crianças dizem que é para marcar a presença, “quando nós estamos cá” (T.). No que diz respeito às **aprendizagens das crianças** relativamente a estes instrumentos, treze dizem que aprendem a fazer os mapas e “as coisas” (B.F.) relativas às tarefas, uma que aprende a ler, uma diz que aprende, outra diz que aprende os dias e uma os números: “Aprendo os dias são quais dias eles ficam a dizer qual é o dia hoje, eu não sei todos os dias assim vou apendendo. (S.P)”, por fim uma diz que não sabe o que aprende.

Por fim, relativamente ao **comportamento que têm de ter na sala**, no que se refere à **forma como estão sentados**, sete dizem que têm de estar com as perninhas à chinês, uma que tem de esperar a sua vez para falar, outra que tem de estar quietinha, uma diz que tem de respeitar e, por fim, uma refere que não gosta de estar sentada no chão, preferindo estar de pé ou sentada numa cadeira. Relativamente ao **que têm de fazer quando estão sentados** em roda, uma criança diz que tem de ouvir "o que é que as professoras dizem." (S.R.), outra diz que tem de se portar bem, seis referem que têm de ouvir, uma que pensa nas brincadeiras que vai realizar com as amiga e que que tem de obedecer, dez afirmam que têm de estar caladas e três que têm de pôr o dedo no ar para falar e que não têm "de ter vergonha" (E.).

3.4.3. Análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante

Foi realizada, como referido anteriormente, uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, de forma a saber como é que esta organiza o ambiente educativo da sua sala, as suas dificuldades, a sua abordagem pedagógica, as suas concepções sobre o grupo de crianças e sobre o que é autonomia. Para a realização desta entrevista foi pedido à educadora que assinasse o consentimento informado consentindo a realização e gravação da entrevista (cf. Anexo H).

Após o consentimento procedi à realização da entrevista, que, posteriormente, foi transcrita e analisada (cf. Anexo I) a partir de uma árvore categorial criada (cf. Anexo J). A tabela 2 apresenta as categorias e subcategorias formadas através da análise de conteúdo.

Tabela 2

Árvore categorial de análise de dados da entrevista à educadora cooperante

Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Unidade de registo** (exemplos)
Dificuldades	Término do curso	Gestão do grupo	"como gerir o grande grupo em pequenos grupos"
	Atualmente	Gestão do tempo	"dificuldade em gerir o tempo

			para as atividades que eu planifico.”
Abordagem pedagógica	Princípios pedagógicos	Afeto	“fundamental mesmo é a parte afetiva”
		Valores	“são os valores, são o saber estar”
		Gestão dos conflitos pelas crianças	“deixá-los gerir esses conflitos”
		Autonomia	“dar-lhes alguma autonomia”
	Modelo pedagógico	Montessori	“Montessiri porque é a minha formação inicial”
		MEM	“bocadinho ao MEM”
Organização do ambiente educativo	Critérios/ Fundamentos teóricos	Organização do espaço	“separar um bocadinho o lúdico do mais concentrado e de atividades que requeiram mais atenção”
		Organização do tempo	“momento de partilha com os outros”
		Organização do grupo	“pequenos grupos”
		Participação da criança	“deixado alguma áreas... Natureza... para serem eles a decidir onde é que queriam”
		Autonomia da criança	“precisam de muita orientação”
		Desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças	“projetos que vêm a partir deles”
	Instrumentos de pilotagem	Autonomia	“promove”
		Autonomia do grupo atual	“O mapa das presenças ... acho que é o que fazem

			melhor”
Grupo de crianças	Caracterização	Geral	“têm muitas ideias e trazem muitas coisas para debater e trabalhar com os amigos”
		Autonomia	“Não sei se possa dizer que seja um grupo muito autónomo”
Concepções	Autonomia	Autonomia das crianças	“uma criança autónoma é ela conseguir fazer tudo sozinha, conseguir gerir o que tem à sua volta sozinha, conseguir usar o espaço e os materiais que tem sem a indicação de alguém.”

No que diz respeito às **dificuldades** e às categorias, término do curso e atualmente e subcategorias gestão do tempo e gestão do grupo verifiquei que onde a educadora sentia mais dificuldades, no início da sua carreira, era na gestão do grupo e, atualmente, na gestão do tempo. Relativamente ao tema **abordagem pedagógica** e à categorias princípios pedagógicos e às subcategorias afeto, valores, gestão dos conflitos pelas crianças, autonomia, noto que para a educadora o essencial na sua prática é o afeto, seguido dos valores, auto gestão dos conflitos e a autonomia e, relativamente à categoria modelo pedagógico e subcategorias Montessori e MEM, esta segue o modelo Montessori porque, como a educadora refere, foi a sua formação inicial, e o MEM em parte, referindo que utiliza alguns instrumentos de trabalho defendidos por este modelo.

No que se refere à **organização do ambiente educativo** e à categoria critérios/fundamentos teóricos, e subcategoria organização do espaço, a educadora refere que este se encontra dividido por algumas áreas influenciadas pelo MEM, separando “um bocadinho o lúdico do mais concentrado”. No que se refere à organização do tempo, dá grande enfâse à organização da parte da manhã, do acolhimento. Já na organização do

grupo, a educadora dá primazia à organização por pequenos grupos. Relativamente à participação das crianças, diz que estas não tiveram grande participação, apenas na organização da área da natureza e das "indicações das áreas" e que considera que a organização do espaço e tempo promove a autonomia das crianças, embora o seu grupo atual não mostre ter muita, necessitando de muita orientação e indicações; para o **desenvolvimento e aprendizagem** do grupo de crianças esta diz "aproveitar algumas ideias deles", realizar "projetos que vêm a partir deles" e que nas atividades e projetos tenta "abranger as três grandes áreas", "áreas a nível da Formação Pessoal, a nível da Comunicação, a nível do Conhecimento do Mundo". No que se refere à categoria instrumentos de pilotagem e subcategorias autonomia, a educadora diz que estes promovem a autonomia das crianças e facilitam o desenvolvimento de várias áreas; relativamente à autonomia do grupo atual, diz ainda não ter verificado grandes diferenças nas crianças, sendo que no "calendário já se nota uma diferença grande" e que "o mapa das presenças ... acho que é o que fazem melhor".

Relativamente ao **grupo de crianças** e à categoria caracterização e subcategorias geral e autonomia, a educadora refere que o seu grupo atual e geral é participativo, é um grupo que sabe receber, é afetivo e com o qual "se consegue trabalhar bem", no entanto é um grupo muito pouco autónomo e dependente do adulto. Por fim, relativamente às **concepções** relativas à autonomia, categoria **autonomia** e subcategoria autonomia das crianças a educadora afirma que "uma criança autónoma é ela conseguir fazer tudo sozinha, conseguir gerir o que tem à sua volta sozinha, conseguir usar o espaço e os materiais que tem sem a indicação de alguém".

3.4.4. Discussão dos resultados

No seguimento da investigação e recolha de dados, foi possível verificar que a organização do espaço e tempo educativo influenciam e promovem a autonomia e a escolha das crianças, sendo o conhecimento do espaço e tempo e das suas possibilidades condição para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos independentes e autónomos (Silva et al., 2016). Através das observações diretas feitas ao contexto e através da análise das entrevistas às crianças, foi possível constatar a relação estabelecida entre elas, o espaço e a rotina relativamente às suas escolhas, preferências

e movimentação. Todas as crianças, de maneira geral, começaram a participar e a interessar-se mais em vários aspetos e momentos da rotina diária, no seguimento da sua organização, visto que esta teve em conta “o bem-estar das crianças e as aprendizagens”, respeitando as suas preferências e motivações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.46). Daqui retiro que, de acordo com Silva et al. (2016), uma boa rotina, planeada, flexível e realizada de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que possibilite a sua participação, promove a sua autonomia, tanto nas escolhas que toma como na sua movimentação no espaço. Relativamente ao espaço, este deve, também ser organizado, possibilitando a participação da criança, de maneira a desenvolver a sua autonomia, visto que assim a criança pode movimentar-se nele de forma independente, sabendo onde se encontram os materiais, onde utilizá-los e arrumá-los, possibilitando-lhe fazer atividades e brincadeiras de forma livre.

O cruzamento entre os dados obtidos através da aplicação da escala ECERS-R e as respostas obtidas através das entrevistas realizadas às crianças permitiu conhecer e compreender quais os aspetos da organização do ambiente educativo da sala que deveriam ser revistos e mais trabalhados. Através deste cruzamento de dados, verifiquei que existem áreas na sala que poderiam ser alteradas de maneira a corresponder às necessidades e interesses das crianças. A ponto de, por exemplo, a área da leitura e escrita, que foi a área alterada apenas no que se refere à sua disposição na sala, poder ter sido uma área de enfoque para a realização de um projeto ou atividades, poder ter sido uma área alvo de mais modificações de forma a cativar as crianças para a experimentação e uso da mesma, para a leitura de histórias e outras atividades relacionadas com a escrita e a leitura. Realço o que afirmei anteriormente, poderia ser uma continuação a esta investigação.

Mediante esta investigação, foram realizadas atividades com as crianças e implementados instrumentos organizadores do ambiente educativo que possibilitaram uma mudança nas atitudes das crianças da sala onde a mesma decorreu. As crianças mostraram-se mais dispostas a participar nos momentos de conversação da parte da manhã, verbalizando assuntos do seu interesse como as suas vivências e experiências, como também, mostraram cada vez mais interesse e vontade em realizar os mapas, das tarefas e das presenças e o plano do dia, nos quais apenas orientava, sendo as crianças

os protagonistas no seu preenchimento, no que se refere às escolhas relativas ao que iriam realizar ao longo do dia.

O facto de serem lidas ou contadas histórias às crianças quase diariamente e de se escrever ao lado delas diariamente e várias vezes ao dia, fez com que o interesse associado à leitura e escrita aumentasse. Verifiquei que as crianças começaram a ir cada vez mais para a área da escrita e leitura, onde pegavam em livros e os "liam" a outras crianças ou para si e também que sempre que realizavam desenhos, a maioria das crianças, começou a escrever o seu nome na folha, indo falar comigo e pedindo-me para o escrever de maneira a elas os copiarem, como também, indo buscar, à área da escrita e leitura, o cartão com o seu nome de forma a copiá-lo. No término da PPS II, existem crianças que já fazem o seu nome autonomamente sem pedir o apoio da educadora ou adulto responsável, nem recorrer aos cartões com o nome.

De uma forma conclusiva, foi possível constatar que a organização do tempo e do espaço do contexto onde as crianças estão inseridas promove as sua autonomia e capacidades de escolhas, como também, a sua movimentação e utilização do espaço e das áreas do mesmo, bem como, a sua motivação e interesse em participar e ser agente no seu processo de aprendizagem. Um contexto rico em materiais, promotor do desenvolvimento integral da criança, bem como de aprendizagens diversificadas possibilita o desenvolvimento de capacidades da criança, como a autonomia, a participação, a partilha e o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de linguagem escrita e oral.

Ainda que esta investigação tenha encontrado alguns obstáculos e limitações, relativas à sua duração, bem como ao facto de, durante a realização desta, ter tido de realizar outros trabalhos académicos e um projeto sobre um tema distinto do da investigação, considero que cheguei a várias conclusões que me permitiram verificar a relação existente entre a organização do tempo e do espaço e a promoção da autonomia e das escolhas das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para que uma criança venha a ser um homem é necessário que possa fazer aquilo que a torna feliz (Pestalozzi 1746 – 1827).

Foi assim que tudo começou. Jardim Infantil Pestalozzi, colégio que vai ficar para sempre marcado na minha vida. Colégio onde cresci e tive a oportunidade de aprender e criar laços afetivos que permanecerão comigo, sempre... que despoletou em mim a vontade de mais tarde ser educadora, vir a querer ser alguém especial na vida das crianças, alguém que as ajuda a pensar e refletir, ser alguém que incuta valores de respeito, responsabilidade e autonomia... alguém que cuida, educa, brinca.

Devo muito aos meus pais e avós, não só pelo facto de me terem colocado neste colégio e me terem dado esta oportunidade de aquisição de conhecimentos e valores que considero terem sido cruciais para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e na construção do meu EU pessoal, e na construção da minha identidade profissional, mas também pelo facto de serem pessoas que me ensinaram valores que trago comigo e implemento no meu quotidiano, tanto a nível pessoal como profissional. Valores como o Respeito, a Valorização, a Escuta, a Comunicação, os Direitos e Deveres, a Responsabilidade, o Trabalho, a Felicidade e a Liberdade. Pessoas que brincaram e brincam comigo, com quem conquistei inúmeras aprendizagens. Saliento ainda três das pessoas que mais ensinamentos e aprendizagens me proporcionaram, a minha educadora S., a diretora e a coordenadora. Com a coordenadora, pessoa que estava sempre disponível para nos receber (enquanto criança e jovem), aprendi muito mais do que aquilo que se “espera” aprender na escola; foi alguém com quem realizei atividades de costura, com quem li no nosso “cantinho” secreto, com quem ia à descoberta de “passagens secretas”. Tendo em conta que a pessoa que sou hoje se deve muito a todas estas relações criadas ao longo da minha vida e essencialmente nos primeiros anos, considero as interações sociais extremamente importantes na construção pessoal do individuo. “Visto que a inteligência humana só se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais, da mesma forma, todo o senso de certo e errado, adequação ou não,

atravessa a construção social de um aglomerado de pessoas" (Silveira, 2012, p. 1). De acordo com a mesma autora, "o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive" (idem, p. 1).

Ainda muito jovem, decidi que queria vir a trabalhar com pessoas, com crianças. À medida que o tempo foi passando, comecei a pensar mais em mim enquanto pessoa e membro da sociedade e a dar-me conta das minhas características de ouvinte, de transparência e de confiança, bem como a descobrir o que queria mudar, manter e desenvolver. Comecei também a pensar e a agradecer àqueles que mais relevância tiveram na construção do meu EU. Desde cedo, fui refletindo sobre as oportunidades e valores que promoveram em mim, que possibilitaram que crescesse uma pessoa crítica, reflexiva, apaixonada, trabalhadora e, acima de tudo, feliz. Ao mesmo tempo, estas experiências despertaram a minha vontade e desejo de que outras crianças pudessem ter oportunidades idênticas às que eu tive, que pudessem sentir o que eu senti, que tivessem a melhor infância possível, pois acredito que esta é a base para o crescimento e desenvolvimento do cidadão. Assim, pretendi e pretendo ser uma profissional orientadora, facilitadora e promotora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, com base em valores como o Respeito, a Valorização, a Escuta, a Responsabilidade, o Trabalho, a Felicidade e a Liberdade.

Após o término das práticas supervisionadas I e II nas valências de Creche e Jardim de Infância, respetivamente, tomei consciência das múltiplas experiências e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, a qual, como afirma Sarmento (2009), consiste numa "construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar" (p.48).

Durante a minha vida pessoal e profissional, tanto na Creche como no Jardim de infância (JI), tive oportunidade de trabalhar e de me relacionar com profissionais que respeitavam, ouviam e tinham, na sua prática, a criança como centro da sua ação, indo as atividades desenvolvidas ao encontro das suas necessidades e interesses. Foi maioritariamente no estágio de JI que tive a possibilidade de perceber as capacidades das crianças e o seu protagonismo enquanto agentes do seu processo de aprendizagem.

Foi neste que adquiri e desenvolvi capacidades como a escuta e comunicação com as crianças, tendo-as, cada vez mais, como indivíduos capazes e competentes na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento. As relações que estabeleci com as profissionais destes locais de estágio e ao longo do meu percurso académico contribuíram, irrefutavelmente, para a construção da minha identidade profissional. Estas relações, bem como as interações consequentes, fizeram-me refletir sobre as minhas atitudes e ações, sobre métodos e práticas com aspetos com os quais me identifico e que irei ter em conta na minha futura prática, e com aspetos com os quais não me identifico totalmente. Quero salientar que todos os momentos bons e menos bons foram motivo de grande aprendizagem e possibilitaram o desenvolvimento do meu pensamento crítico e reflexivo, sendo a reflexão "um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção" (Rosa & Vasconcelos, 2010, p.94).

A par das minhas aprendizagens e desenvolvimento a nível pessoal, e de toda a prática que exerci nas PPS I e II, tenho de salientar o ano de trabalho como auxiliar de ação educativa. Esta experiência ajudou-me a colocar questões relativamente ao que uma educadora deve ter em conta na sua ação; por exemplo, como organizar e planificar o tempo e o espaço educativo, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, como avaliar a criança e a própria prática educativa e, essencialmente, que postura deve adotar quando trabalha com crianças nos seus primeiros anos de vida. Todos os momentos, durante este ano de trabalho, foram de grande aprendizagem e criaram em mim grande vontade de continuar a estudar e a realizar formações que irão contribuir para o desenvolvimento da minha identidade profissional. O meu percurso académico – licenciatura e mestrado – contribuiu, em grande escala, para a minha formação e reflexão sobre que tipo de educadora quero ser. Os conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos durante o meu percurso académico, aliados à pesquisa autónoma que realizei, à reflexão e discussão e experiências, possibilitaram o meu crescimento. Todos estes processos me levaram a seguir modelos e intenções que colocam a criança no centro, que pensam a criança como agente do seu processo educativo, que têm em conta a diversidade de infâncias e de ritmos, o que considero imprescindível numa prática pedagógica de qualidade que pretendo seguir.

A minha prática em Creche iniciou-se com alguns medos e ansiedade, sendo a

minha maior preocupação a comunicação que teria de estabelecer com as crianças. Perguntei-me, inúmeras vezes, como é que seria comunicar com crianças tão novas, o que teria de fazer para captar a sua atenção e estabelecer relação com as mesmas. Ao longo da prática, estes medos e ansiedade foram diminuindo, dando espaço para novas aprendizagens. Durante esta PPS tive a possibilidade de explorar a aprendizagem e a reflexão sobre como as crianças e adultos comunicam não verbalmente através de gestos, expressões faciais. Fui notando que podemos aprender muito através da linguagem corporal das crianças, bem como da dos adultos, e que devemos ouvir e dar voz às crianças, possibilitando que estas se envolvam e participem no seu quotidiano e no seu processo de aprendizagem. Quero salientar, ainda, que neste contexto pude relacionar e compreender melhor a relação entre os conceitos interdependentes de cuidar e educar. Segundo Caldwell (citada por Dias, 2012) "não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar" (p.14). O conceito de *educuidar* tem em conta o desenvolvimento holístico da criança (Dias, 2012) e, desta forma, defendo que este deve estar presente na prática de qualquer educador ou professor, pois como Dias (2012) afirma, este conceito "aplica-se em todos os níveis de ensino, desde a Creche até ao Ensino Superior" (p.15). A par deste conceito, encontram-se as dimensões defendidas por Portugal (2012), que englobam as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de competência, de significados e valores que considero serem cruciais.

A prática em JI, aliada a toda a pesquisa relacionada com o tema da minha investigação, promoveu o desenvolvimento de capacidades reflexivas, de pensamento crítico, de observação, de análise, de planeamento e de avaliação, que são capacidades essenciais na vida quer a nível pessoal quer profissional. Promoveu, também, a capacidade de olhar a criança como ser consciente, competente, capaz e detentor de direitos, que temos de ouvir e respeitar, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Esta escuta ativa irá possibilitar o conhecimento e compreensão das crianças, o que considero essencial numa prática com vista ao desenvolvimento e promoção de autonomia, respeito, liberdade, cooperação e responsabilidade.

Numa boa prática educativa e de forma a promover aprendizagens, capacidades e

valores acima mencionados, considero ser essencial pensar e planear um ambiente educativo rico, “agradável e altamente estimulante” (Niza, 2013, p.151), associado a “um clima de *livre expressão* das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (idem, p.149), no qual o educador tem de estar disponível para as crianças, comunicando com elas, registando o que as crianças dizem e estimulando-as a criar e imaginar. Desta forma, proponho-me a estabelecer, planear e gerir o espaço, o tempo e o grupo, tendo em vista a participação ativa das crianças nesta organização e consequentemente no seu processo de aprendizagem, respeitando a sua individualidade, necessidades, interesses e direitos.

Considero que na minha futura profissão irei estabelecer inúmeras relações, tanto com crianças como com adultos, com base nos afetos e valores, como também nos compromissos éticos que assumo. A minha prática irá assentar especialmente na construção de relações afetivas com as crianças, assegurando as suas necessidades e bem estar, como a sua felicidade, ouvindo-as, falando e brincando com elas. Assim, torna-se relevante abordar o tema do Brincar. Na minha prática, pretendo que as crianças brinquem livremente, recorrendo a vários recursos disponibilizados. Pretendo brincar, ensinar e aprender com estas. A minha visão vai ao encontro de Coelho e Tadeu (2015), quando afirmam que devemos “promover o brincar livre e espontâneo nas crianças, como facilitador das mais variadas aprendizagens” (p.112), uma vez que sendo elas a escolher e a tomar iniciativa nas brincadeiras, estas terão mais possibilidade de ir ao encontro dos seus interesses e, desta forma, facilitar todo o processo de crescimento e aprendizagem.

Concluindo, quero salientar que foi através da teoria e (essencialmente) da prática que fui construindo a minha identidade enquanto (futura) educadora, pois esta permitiu-me errar, arriscar, pensar e refletir, fazendo-me evoluir enquanto pessoa e profissional. Não quero deixar de referir que a identidade profissional está em constante mudança, reformulação e reflexão, adaptando-se às situações e ao contexto no qual vamos trabalhar pois a identidade profissional é dinâmica e “processa-se em um tempo e espaço próprios em um ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna - a identidade para si -, e a imagem externa - a identidade para os outros – ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão” (Gomes, 2004, p.3.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa referir o quão importantes foram estes primeiros contactos com crianças em contextos de Creche e de JI, bem como toda a prática desenvolvida, para a construção da minha identidade profissional. Muitas foram as aprendizagens que foram sendo construídas, através da observação e reflexão que efetuei em diversos contextos, às crianças e às equipas educativas, bem como da prática em si, das relações que mantive com as mesmas no decorrer dos estágios.

De forma a exercer esta profissão da melhor maneira, é essencial que o educador tenha uma posição crítica, reflexiva e com "sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento . . . da criança" (Sousa e França, 2014, p.42). Considero que assim poderei desenvolver uma prática que cubra os interesses e as necessidades das crianças, visto que estas são "seres competentes, capazes de tomar decisões e possuidoras de interesses significativos e importantes" (Gaspar e Silva, 2010, p.6).

O pensamento crítico e reflexivo desenvolvido durante as PPS I e II revelaram ser essenciais no desenvolvimento da minha prática enquanto (futura) educadora, pois permitiram-me ter uma visão mais alargada de como melhor interagir com as crianças e com a equipa educativa. Neste sentido, considero que é a partir desta reflexão que o educador/a pode melhorar a qualidade da sua prática pedagógica, visto que a reflexão atribui "sentido ao que foi observado e escutado", podendo assim "usar essa compreensão para ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças (Drummond citado por Parente, 2014, p.179).

Importa referir que com o desenvolvimento da investigação em JI, sobre a organização do tempo e do espaço na promoção da autonomia e escolhas das crianças, foi-me possível verificar o quão importante o planeamento, a avaliação e a reflexão são para uma prática de qualidade, no âmbito do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de autonomia e escolha da criança. Desta forma, na minha prática futura terei sempre em mente a necessidade de uma boa organização do espaço e do tempo educativo, nunca esquecendo o papel essencial que as crianças têm na mesma.

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - CRECHES - Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo, Brasil- Editora Moderna.

Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das praticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de- infância. *Cadernos de Educação de Infância*, *24*, 136-143.

Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, *10*(1), 132-138.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crescendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C. Tomás, C. & Pereira, C.(orgs), *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de Lisboa* (pp. 106-114). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. (2009). Investigação-acção/ metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13*(2), pp. 355-379.

Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3- reflexões sobre triangulação (metodológica).* Lisboa: CIES.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças em jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, *3* (6.a série), 13-34.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gaspar, D. & Silva, A. M. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfólio. In J. C. Morgado *et al.* (orgs.), *Atas do 2o Congresso internacional sobre avaliação em educação: aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, M. O. (2004). *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'*. Centro Universitário Fundação Santo André.

Harms, T., Clifford, R. e Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação em Ambiente de Infância*. (Edição Revista). Legis Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iglesias, L.F. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.

Lino, D. (2013) O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.). (pp.109-140). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, *25*(3), 137-154.

Martins, C. A. A. (2009). Quem educa? A relação família/escola. In Silva, B. D., Almeida, L. & Lozano, A.B. (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.2126-2165). Braga: Universidade do Minho.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas- um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, *25*(2), 57-68.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelo Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.). (pp.141-160). Porto: Porto Editora.

Nogueira, C. B. & Silva, C. M. R. (2013). *Relação entre a família/comunidade e a escola: experiências de aprendizagem na educação básica*. Braga: Universidade do Minho.

Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo Canoas*, *11*, 211 – 234.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelo Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.). Porto: Porto Editora.

Parente, M. (2014). Avaliação na educação de infância- Itinerários de uma viagem de

educadores de infância na formação inicial. *Interacções*, *32*, 168-182.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G. & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2ªed.). Porto: Porto Editora.

Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). Implicação da supervisão de estagiários no processo de (auto) formação dos professores cooperantes. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 91-126.

Santos, J. (1991a). *Ensaios sobre educação – I- A criança quem é?* (2ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. (1991b). *Ensaios sobre educação – II- O falar das letras* (2ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sarmento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, 2, 46- 64.

Sarmento, T. (2018). A criança entre lugares: na família e na escola. In Martins, A. J. & Dornelles, L. V. (Orgs.). *Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil* (pp.). Lisboa: Editora Mediação.

Silva. A. H. & Fossá, M. I. T. (novembro 2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade*, Brasília.

Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silveira, A.F. (2012). *A moral e a importância das interações sociais para a sua construção*. Consultado em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0304.pdf

Sousa, J. & França, A. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interacções*, 32, 40-53.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Valadas, S. T. & Gonçalves, F.R. (2013). Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista.

Zabalza, M. A. (1992). A organização dos espaços. In Zabalza, M. A. *Didáctica da Educação infantil.* Coleção Horizonte da Didáctica/ Edicões Asa.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre-EDIPUCRS.

Documentos orientadores da instituição:

Projeto educativo (2015/2018).

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019)

Projeto Curricular (2018/2019)

ANEXOS

Anexo A. - Consentimento dos pais

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II será realizada uma investigação tendo por base a observação e análise das crianças e das suas concepções sobre o espaço e o tempo educativo da sala. Pretendo, deste modo, realizar ao vosso educando uma pequena entrevista de modo a saber o que este pensa sobre os mesmos.

Os dados recolhidos servirão apenas para o trabalho investigativo, assegurando-se o respeito, a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Coloca-se a V/Exa. a possibilidade de recolha de dados junto do seu educando (gravação áudio) e a sua utilização para o desenvolvimento da investigação.

Eu, [redacted], declaro ter lido e compreendido este documento. Estou ciente de que a minha autorização é voluntária, e que a minha recusa poderá ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.

Assinatura: [redacted]

Data: 18/02/2012

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estagiária: Joana Ferreira

Supervisora: Prof. Doutora Dalila Lino

2018-2019

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II será realizada uma investigação tendo por base a observação e análise das crianças e das suas concepções sobre o espaço e o tempo educativo da sala. Pretendo, deste modo, realizar ao vosso educando uma pequena entrevista de modo a saber o que este pensa sobre os mesmos.

Os dados recolhidos servirão apenas para o trabalho investigativo, assegurando-se o respeito, a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Coloca-se a V/Exa. a possibilidade de recolha de dados junto do seu educando (gravação áudio) e a sua utilização para o desenvolvimento da investigação.

Eu, [redacted], declaro ter lido e compreendido este documento. Estou ciente de que a minha autorização é voluntária, e que a minha recusa poderá ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.

Assinatura: [redacted]

Data: 18/12/19

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estagiária: Joana Ferreira
Supervisora: Prof. Doutora Dalila Lino

2018-2019

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II será realizada uma investigação tendo por base a observação e análise das crianças e das suas concepções sobre o espaço e o tempo educativo da sala. Pretendo, deste modo, realizar ao vosso educando uma pequena entrevista de modo a saber o que este pensa sobre os mesmos.

Os dados recolhidos servirão apenas para o trabalho investigativo, assegurando-se o respeito, a confidencialidade e anonimato dos participantes.

Coloca-se a V/Exa. a possibilidade de recolha de dados junto do seu educando (gravação áudio) e a sua utilização para o desenvolvimento da investigação.

Eu, [redacted], declaro ter lido e compreendido este documento. Estou ciente de que a minha autorização é voluntária, e que a minha recusa poderá ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.

Assinatura: [redacted]

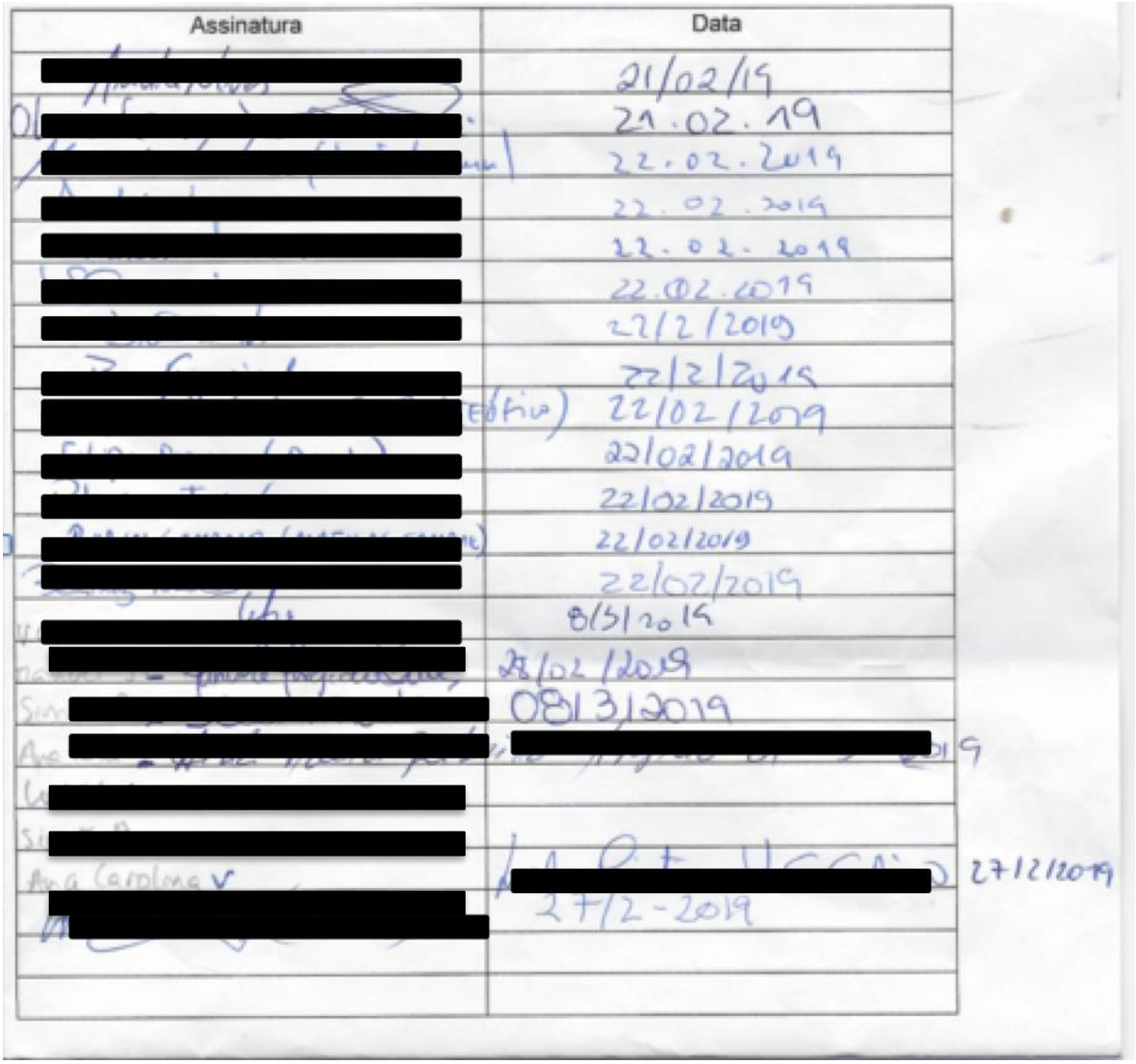
Data: 18/2/2019

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estagiária: Joana Ferreira

Supervisora: Prof. Doutora Dalila Lino

2018-2019



Assinatura	Data
[redacted]	21/02/19
[redacted]	21.02.19
[redacted]	22.02.2019
[redacted]	22.02.2019
[redacted]	22.02.2019
[redacted]	22.02.2019
[redacted]	27/2/2019
[redacted]	22/2/2019
[redacted]	22/02/2019
[redacted]	22/02/2019
[redacted]	22/02/2019
[redacted]	22/02/2019
[redacted]	22/02/2019
[redacted]	8/3/2019
[redacted]	28/02/2019
[redacted]	08/3/2019
[redacted]	[redacted]
[redacted]	
[redacted]	
Ana Caroline [redacted]	[redacted] 27/12/2019
[redacted]	27/2-2019

Anexo B. – 1ª aplicação da escala ECERS-R

Tema	Média	Subtema	Cotação
Espaço e Mobiliário	3	Espaço interior	1
		Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	6
		Mobiliário para descanso e conforto	1
		Arranjo da sala para as atividades	3
		Espaço de privacidade	3
		Exposição de material relacionado com a criança	4
		Espaço para motricidade global	3
		Equipamento para atividades de motricidade global	7

Tema	Média	Subtema	Cotação
Estrutura do programa	1	Horário	1
		Jogo Livre	1
		Tempo de grupo	4
		Condições para crianças com incapacidades	1

Tema	Média	Subtema	Cotação
Linguagem e Raciocínio	1	Livros e imagens	1
		Encorajar as crianças a comunicar	1
		Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	3
		Uso informal da linguagem	1

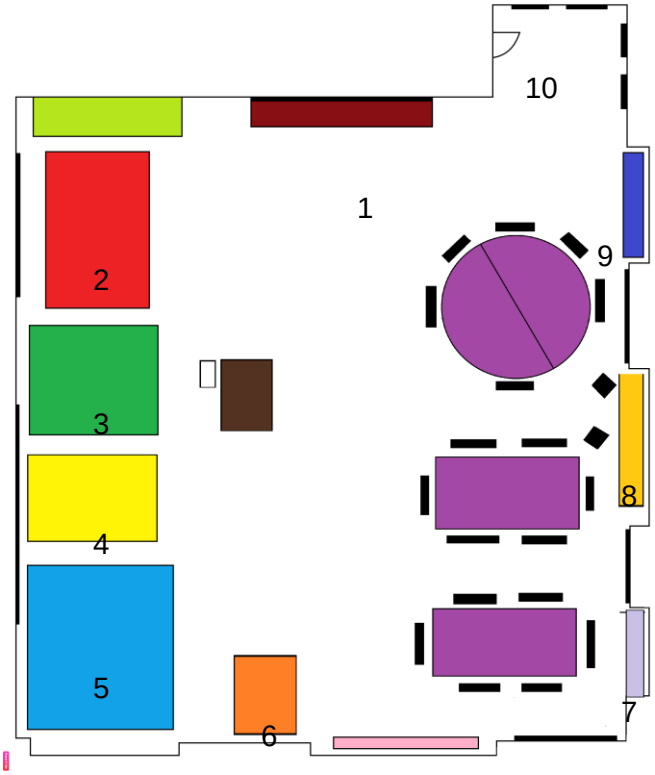
Anexo C. – 2ª aplicação da escala ECERS-R

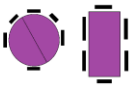
Tema	Média	Subtema	Cotação
Espaço e Mobiliário	3,5	Espaço interior	1
		Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	6
		Mobiliário para descanso e conforto	2
		Arranjo da sala para as atividades	6
		Espaço de privacidade	3
		Exposição de material relacionado com a criança	4
		Espaço para motricidade global	3
		Equipamento para atividades de motricidade global	7

Tema	Média	Subtema	Cotação
Estrutura do programa	4	Horário	4
		Jogo livre	7
		Tempo de grupo	4
		Condições para crianças com incapacidades	1

Tema	Média	Subtema	Cotação
Linguagem e Raciocínio	5,5	Livros e imagens	4
		Encorajar as crianças a comunicar	4
		Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	7
		Uso informal da linguagem	7

Anexo D. - Planta da sala antes de depois das alterações

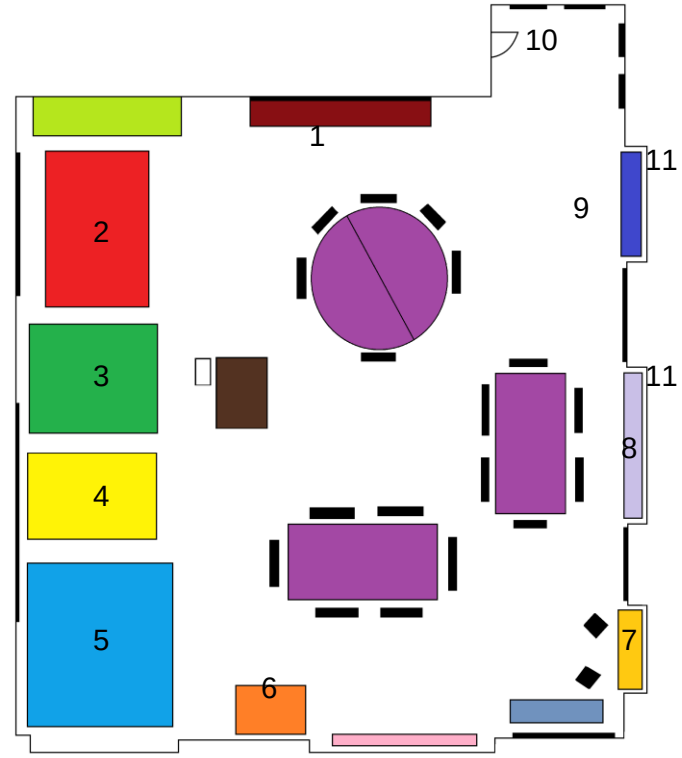


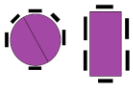


Mesas com cadeiras

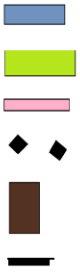
Armário
Móvel
Bancos
Coluna
Placar

1- Área dos jogos
2- Área da garagem
3- Área da mercearia
4- Área da dramatização
5- Área da casa
6- Secretária com o computador
7- Área das artes plásticas
8- Área da escrita e leitura
9- Área da natureza
10- Porta
11- Janela





Mesas com cadeiras



Tapete
Armário
Móvel
Bancos
Coluna
Placar

1- Área dos jogos
2- Área da garagem
3- Área da mercearia
4- Área da dramatização
5- Área da casa
6- Secretária com o computador
7- Área da escrita e leitura
8- Área das artes plásticas
9- Área da natureza
10- Porta
11- Janela

Anexo E. – Entrevista realizada às crianças

1.Porquê é que vens à escola (Jardim de Infância)?

2. Onde é que gostas mais de estar/ brincar/ trabalhar na sala? Porquê?

3. Qual é a atividade/área que gostas mais? Porquê?

4. Qual é a atividade/área que gostas menos? Porquê?

5. Há alguma coisa que não possam fazer na sala?

6. Se pudesses mudar alguma coisa na tua sala, o quê que mudavas?

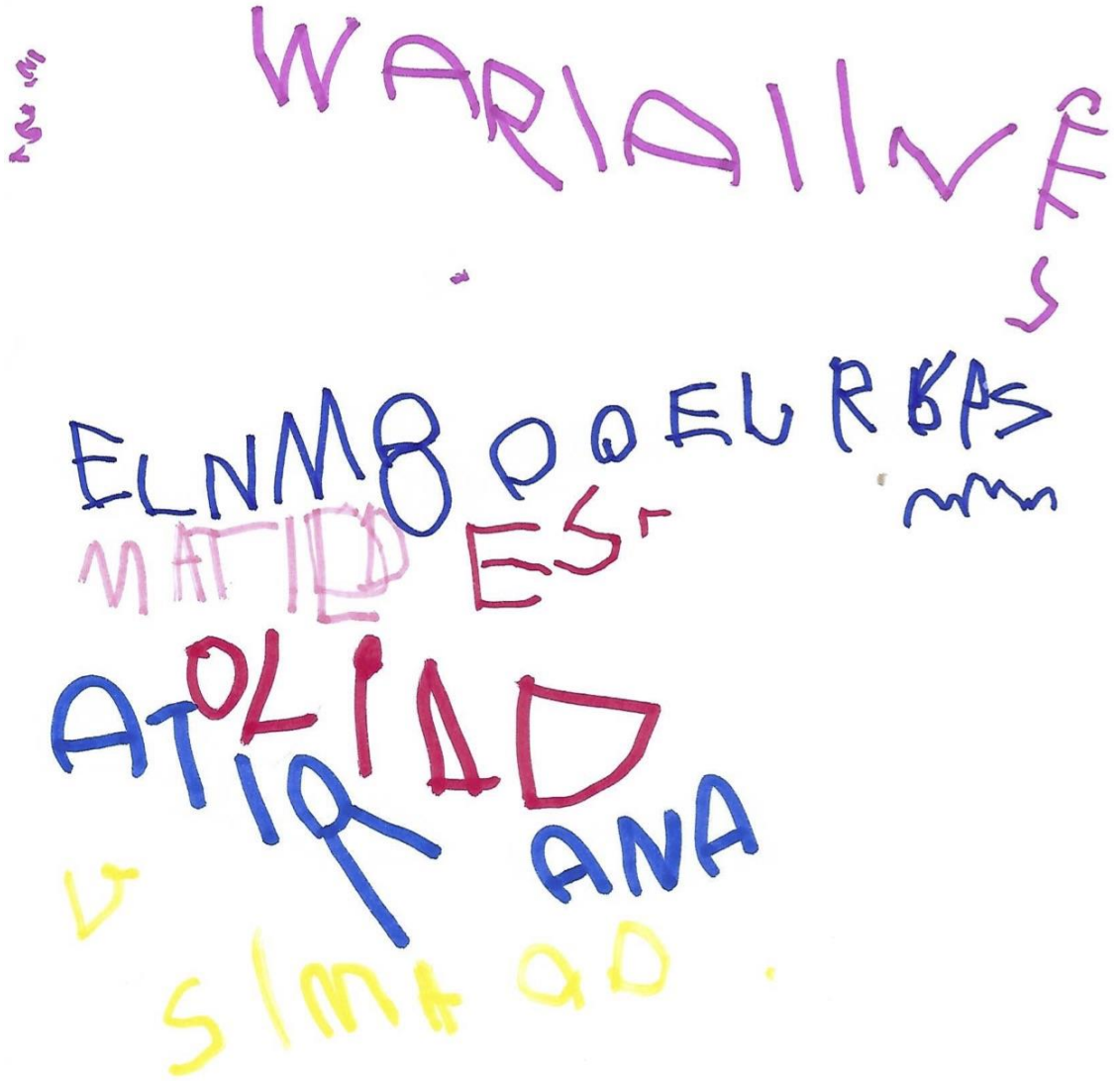
7. Fala-me sobre o que fazes desde que chegas à escola até que sais...

8. Quando estás a preencher os mapas da sala achas que estás a aprender (mapa das tarefas/mapa do tempo/ calendário)? O que aprendes?

9. Quando nós estamos sentados no chão, em grande grupo, o que é que estamos a fazer? como é que nós temos de estar?

Anexo F. - Consentimento das crianças para participarem na investigação

MANUELA
TEÓFILO
BIANCA



Anexo G. – Árvores categoriais das entrevistas às crianças

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidade de registo	Frequência
Jardim de Infância (JI)	Concepções das crianças sobre o JI	O porquê de vir ao JI	Ser dia de escola	Porque é dia de escola (T.)	2
				Porque é dia de escola (R.L.)	
			Motivos de saúde	Porque não estou doente. (M.I.)	2
				Porque eu não estou doente (J.L.)	
			Imposto pelo adulto	Porque, quando os pais mandam pra ir à escola, eu vou. (S.R.)	3
				Porque eu estou atrasada, porque a minha mãe	

			Apoio à família	manda para eu ir para a escola. (B.) Porque eu, porque a minha mãe disse que sim (M.S) Porque quando eu estou aqui a minha mãe vai-se embora para o trabalho e depois vai trabalhar e depois a minha tia vai-me buscar e depois a minha mãe à noite chega (I.)	1
			Atividades	Para trabalhar. (B.F.) Pra fazer trabalhos (M.N) Brincar, pra trabalhar (A.R.) Pa fazer coisas. Aprender as coisas.	3

			Aprendizagem Gosto	(M.G.) Porque é para mim ficar muito grande e crescer (A.C.) Pá aprender (V.) Poque eu adoro toda a escola. (S.R.) Não sei... porque eu gosto (M.M.) Porque eu gosto (J.M.) Porque eu gosto (E.) Porque gosto das amigas (O.) Porque sim (L.) Porque sim (S.O)	3 5 2
		O que faz no JI		Brinco. (M.I.) Brinco (M.M.) Brinco no recreio (R.L.)	

			Brincar	Brinco (J.L.) Brinco (M.S) Brinco muito (L.) Eu brinco com os meus amigos e vou ao recreio (A.C.) Brinco (V.) Brinco (S.O) Brinco e trabalho (M.B.)	11
			Trabalhar	Trabalhos (B.)	1
			Brincar relacionado com atividades específicas e do	Eu brinco, eu falo e eu trabalho e eu falo sobre os aviões e depois eu faço construções muito giras, eu faço uma casa muito gira e eu sou muito simpática e amiga e eu gosto muito da Joana e eu gosto de brincar com ela e	8

			seu interesse (Desenhos) Refeições	também eu gosto do que ela faz, eu gosto dos desenhos da Joana. (B.F.) Brinco na casinha e brinco nos lego e faço desenhos do Mickey. (E.) Fazer desenhos, fazer... pintar e o projeto do avião (S.R.) Pinturas e desenhos (D.) Faço desenhos, brinco com as pessoas (I.) Fazer desenhos. (M.N) Faço desenhos (T.) Pinturas (A.R.) Brinco e eu *moço*, eu como, eu almoço (J.M.) Como muito bem e lancho muito bem. (O.)	2

		O que mais gosta de fazer	Trabalhar relacionado com atividades	Trabalhar e comer a fruta e brincar.	
				O mapa das tarefas, brincar (M.I.)	2
				Gosto de fazer trabalhos todos com os meninos. Gosto de fazer o mapa das tarefas. Poque eu adoro (S.P.)	
			Trabalhar	Gosto mais de trabalhar (M.N)	1
				Gosto de fazer desenhos. Porque eu gosto. (S.R.)	
				Gosto de fazer desenhos com toda a gente (I.)	
			Brincar relacionado com atividades específicas e do seu interesse	Gosto de fazer desenhos (T.)	
				Desenhos (R.L.)	
				Desenhos, Porque é mais	12

			(Desenhos/ outras áreas)	giro (M.S) Eu gosto mais de fazer desenhos (A.C.) Desenhos (A.R.) Gosto de ir para a casinha (M.B.) Construção (D.) Gosto de fazer legos (V.) Recortes (E.) Pintar (L.)	
			Refeições	De almoçar aqui porque tem muita luz (J.M.)	1
			Brincar	Gosto de brincar com os meu carros (J.M.) Brincar. Porque é divertido (M.G.) Brinco (M.M.) Brinco muito com as	8

				amigas, gosto muito das amigas. (O.) Brincar com os meu brinquedos de brincar. (B.F.) Brincar com Barbies (B.) Brincar (J.L.) Gosto de brincar, gosto de ir para a casinha (S.O)	
		O que não pode fazer	Movimentação	Correr e saltar. Porque, porque pode, porque o chão pode começar a partir-se. (M.I.) Não posso correr (R.L.) Quando a Célia e a Sandra dizem que não sentar nos sofás daqueles que é da biblioteca não	2 1

				quero fazer. (O.)	
				Tem de se arrumar (M.S)	1
				Temos de fazer muita coisa na sala. [não posso] Trazer telemóvel (M.N)	1
			Estragar os materiais	Pôr cola nas paredes, mas eu gosto de pôr autocolantes na minha parede de casa. (E.)	3
				Não se pode riscar as mesas (V.)	
				Eu não posso pintar a mesa (S.O)	
				Fazer legos ao lanche (J.L.)	1
				Disparates (B.F.)	

			Comportamentos	Não sei... Não posso bater (M.M.) Não posso magoar, não posso dizer asneiras (J.M.) Não distrair as pessoas e não magoar as pessoas (M.B.)	4
			Total permissão	Posso fazer tudo. (S.R.) Posso fazer tudo (B.) [Posso fazer tudo] (D.) Não (I.) Não (T.) Não (L.) Não (A.C.)	7
Escolhas	Escolhas das crianças relativas às áreas da sala	Qual gosta mais Porquê	Mercearia	Mercearia, mercearia. Porque adoro fruta. (M.I.) A frutaria, Porque tem fruta e eu gosto de	2

			Garagem Jogos de chão	tangerina (T.) Garagem. Porque eu gosto mais. Brinco com os carros na linha. Naquela linha, naqueles carris. (S.R.) Da garagem, Porque eu gosto mais muito. (D.) Animais, caros (garagem), Porque eu só gosto de carros (J.L.) A pista de carros, na nossa sala, na garagem, Porque sim, porque eu brinco com os carros (L.) Mm dos legos. Porque podemos fazer construções. De muitas coisas. (M.G.)	4 2

			Casa	Os legos, Porque tem muita construção (J.M.) A casinha. Poque eu tenho lá comida para comer a fingir. (S.R.) Da casinha, Por que assim podemos brincar aos pais e à mães (B.F.) A casinha, Porque eu gosto muito de cozinhar de verdade (B.) A casinha, Porque eu não tenho nenhuma casinha em casa da minha mãe (I.) Casinha, Porque tem bebés (R.L.) Da casinha, É muito gira, Brinco às mães e aos pais e às mães e aos bebés e às filhas (M.S)	9

				Casinha e mercearia, Porque são as áreas minhas preferidas, Brinco com os frutos, dou os frutos aos clientes e pago com o cartão de contribuinte, Eu cozinho, eu sou mãe, brinco com as bebés, eu gosto de ser o bebé, gosto de ser a mana, a mamã, gosto de ser um super herói rapaz. (E.) Da casinha, Porque lá que posso brincar (A.C.) É a casinha, porque tem lá muitas coisas e tem lá frutas (M.B.) Dos desenhos, porque eu gosto de fazer só	

			Artes plásticas	desenhos e legos também (M.M.) Os desenhos, Porque sim (A.R.)	2
			Dramatização	Das trapalhadas (dramatização), Porque tem muitos fatos (M.N)	1
			Jogos de mesa	Os jogos do Mickey, dos jogos, porque o jogo da Minnie e do Mickey são muito giros e eu gosto muito. (O.) Os puzzles das princesas, Por que sim, eu gosto de fazer puzzles, gosto de fazer jogos (S.O)	2
		Qual gosta menos	Jogos de chão	Dos legos. Porque é meio	

		Porquê	Leitura e escrita	chato, é muito chato. (M.I.) Livros. Porque eu gosto menos. (S.R.) É os livros. Poque aquilo só lê, lê, lê e mais nada. (S.P.) Livros, por que é ler sempre outra vez. (M.M.) Os livros, porque os livros se eu trouxesse um pa ficar lá, nós podíamos ver todo o mundo inteiro, mas eu não trouxe nenhum, só trouxe aquele das princesas que é para ir para casa. (O.) Dos livros, Porque é muito difícil de ler (A.C.) Da garagem, Porque eu	1 5

			Garagem	não gosto assim tanto (B.F.) Garagem, Porque tem carros (R.L.) Da garagem, Só gosto um bocadinho, porque só tem pistas e comboios (J.M.) A pista, na garagem, Os carros (A.R.)	4
			Artes plásticas	De desenhos, Porque não gosto de desenhar (J.L.) Nas pinturas, Porque não, não gosto, já fiz aqueles (S.O)	2
			Jogos de mesa	Jogos (M.S) Dos jogos, É porque não gosto de jogar (B.) Não gosto de jogos (E.)	3

			Mercearia	A coisinha das comidas (I.) A mercearia, Eu gosto de ir só lá roubar fruta para a casinha (V.) A mercearia (M.B.)	3
			Casa	É a casinha que gosto menos, Porque eu e o Manuel só arrumamos sozinhos, mais ninguém (M.N) Da casinha, Porque é, tem bebés, eu não gosto de bebés (T.) Casinha, Porque não (L.)	3
			Gosta de todas as áreas	Nenhuma. (M.G.) Gosto de ir para todo o lado (D.)	2

	Sala de atividades	O que mudava	Jogos de chão	Mudava... os legos. (M.I.) Mudava os legos. (S.P.) Mudava, mudava de sala, mudava os legos. (M.M.) Mudava os legos (J.L.)	4
			Leitura e escrita	Mudava os livros, ou assim. (S.P) Os livros (A.C.)	2
			Área da natureza	Se eu quisesse podia mudar a área da natureza, podia mandar os desenhos para o lado da porta e nós íamos buscar e o lado da natureza ficava no lugar dos desenhos. (O.) Eu queria pôr umas plantas ali em cima	2

				(aponta para a estante ao pé da janela) e os desenhos para aquele lado e os jogos naquele lado (A.R.)	
			Casa	A casinha (B.F.)	1
				Mudava as cadeiras, planta e os jogos (M.S)	
			Jogos de mesa	Mudava os jogos (B.)	
				Mudava as mesas e os jogos (J.M.)	3
			Computador	Mudava o computador (M.B.)	1
			Dramatização	Punha lá um fato de hipopótamo e depois tirar um, um fato das trapalhadas para o do	1

				hipopótamo. Gostava que nós tivemos uma mesa e eu quero que nós temos slime e plasticina da play doh (M.N) Mudava as áreas que estão estragadas, eu chamo o meu pai porque ele é arranjador (I.) Aquele armário gigante (V.)	
			Móveis da sala	Pode ser o móvel (S.O)	2
			Paredes da sala	Mudava as cores que era o arco-íris com muitas cores e depois eu fiz um arco-íris na nossa sala (L.) Não mudava nada. (M.G.)	1

				Não (D.) Não (T.)	3
		Como mudava		Eu pozia na sala dos bebés e eu pozia pá nossa sala dos quatro, igual ao lego. Eu punha, eu ia por, ia por, brinquedos, uma caixa grande [afasta os braços de forma a explicar o tamanho], grande muito grande de lego para fazer bonecos do Ben e roli [Holly]. (M.I.) Ir a uma loja de livros e depois mudava. (S.R) Mudava os legos po, nao sei. Estão na nossa sala, mudava para outa, outro sítio onde estão os nossos	

				jogos. Mudava, eu mudava tudo da sala. Gostava de ver a sala mais enorme. Como a casa faz com os construtores, fazem uma casa assim deste tamanho [usa os braços para mostrar o tamanho] e a minha casa está a ficar assim. (S.P.) Mudava, arrumar de outra forma (B.F.) Mudava de... fazer outro jogo (B.) Eu punha a mesa onde estão os jogos, onde está a garagem e os jogos	

				ficavam na mesa e eu punha a mesa redonda onde está a garagem, aqui onde se entra na garagem eu punha uma mesa onde está o tapete e a outra mesa onde está mais os legos (J.M.) Para aqui (sala polivalente) (J.L.) Eu mudo a mesa grande para ali (aponta) e eu mando a mesa para ali (aponta) e a outra para ali (aponta) (M.S) Usar numa casa nova (E.) Eu pedia ajuda dos meus	

				colegas para me dar ajuda (A.C.) Ali à porta (V.) Ia trocar de móvel porque este já está velho (S.O) Punhas naquela coisa dos jogos (M.B.)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Unidade de registo	Frequência
Tempo	Rotina	Primeiro	Bibe	Visto o bibe (M.I.) Pôr o bibe (M.G.) Vestir o bibe (R.L.) Chego à escola, ponho o bibe, depois vou para a sala, faço trabalhos (M.N.) Eu ponho o bibe e vou para a sala (A.C.)	5
			Sentar	Eu chego à escola, quando os meus amigos estão sentados eu sento-me. (S.R.)	1
			Dizer os dias	Diz os dias. (S.P.)	1
			Brincar no recreio	Brinco no recreio (B.F.) Vou pró recreio (A.R.) Brinco no recreio (T.) Vou ao recreio (J.L.) Eu vou para o recreio e depois quando a Célia chamar eu vou para a sala (J.M.)	6

				Vou brincar para o recreio, depois venho para a sala sentar-me, e depois vou almoçar (E.)	
			Sala	vou para a sala (M.S.)	1
			Silêncio	Ficar em silêncio (B.)	1
			Sala dos 3 anos	Primeiro vou à sala da Carminho e depois vou lá para fora e depois vou para a sala (S.O) Primeiro vou brincar para a sala da Carminho, depois vou para o recreio, depois vou para a sala, depois como a fruta e depois vou um bocadinho ao recreio e depois vou almoçar depois vou outra vez ao recreio e depois vou lanchar e depois vou para o recreio e vou-me embora e vou para a aula. (M.B.)	2
		Depois		Vai para a sala, brincar, sentar (M.I.)	

			Brincar associado a atividades do seu interesse	Vou brincar. (M.G.) Brinco, faço desenhos. (M.M.) Eu brinco com as amigas mas se fosse a Rita também aqui nós podíamos vigiá-la e porque nós temos um plano sempre quando a Elly é amiga de alguém nós temos um plano para derrotar elas mas temos de nos esconder e fingir que somos estátuas, tal como eu pendo o Simão, que é o meu namorado, nós também podemos fingir e fazemos estátuas. (O.) Eu trabalho, eu brinco, vou para as áreas (B.F.) Brincar (D.) Vou para os legos (V.) Eu vou fazer, por exemplo jogos (M.B.) Vou almoçar, Brinco com os brinquedos. (T.) Vou um bocadinho ao recreio e vou para a sala (R.L.)	11

				Eu sento e depois eu vou desenhar (A.C.)	
			O que faz durante o dia até ir embora	Brinco e depois arrumo, como a fruta, vou pó comboio, vou ao recreio de novo, e depois vou comer e depois vou lanchar e depois vou pó recreio de novo e depois eu vou para a sala dos bebés e depois, quando a minha mãe chega, vou-me embora (S.O) Almoçar, lanchar, relaxamento, aula (M.N.)	2
			Sentar	Vou-me sentar (J.M.)	1
			Sala	Vou para a sala (J.L.)	1
			Atividades	E depois chego lá da escola e depois faço uma coisa. (S.P.)	1
		O que faz	Cumprimentos	Bom dia, Diz bom dia e beijos e abraços	1

		quando estas sentado/a		(M.I.)	
			Dia	Depois dizes os dias, Os dias são... hoje é hoje é hoje (S.P.) Hoje é dia, quarta-feira. (M.M.)	2
			Informações relevantes	[falamos] Sobre coisas muito importantes. (O.)	1
			Instrumentos Organizadores	[mapa das] Tarefas (B.F.) [mapa das] Tarefas, O mapa do tempo (D.) [mapa das] Tarefas (V.) [mapa das] Tarefas (A.R.) [mapa das] Tarefas (I.) Vou fazer o mapa das presenças (J.L.) [mapa] do tempo, das Tarefas (L.) O mapa do tempo, o mapa das tarefas (A.C.)	8
				Ouvir a Célia e a fazer desenhos, a	

				sonhar nas estrelas (M.N.) Eu fico sossegadinho (S.O) Nada (R.L.) Nada (S.R.)	1 1 2
		O que falam		Sobre o projeto da lua e sobre o projeto do avião, Era o que nós íamos dizer ao senhor do projeto do avião (S.R.) Dos projetos da lua ou, também, do avião (O.) Dos planetas, alguns são dos planetas mas eu não sou dos planetas eu sou do projeto do avião (S.O) O mapa das tarefas (M.B.) Falo de coisas (T.)	3 1 1

				Faço muitas coisas da sala, como os meus amigos fazem, fazem e depois eu vou ter com eles e depois eu faço. (S.P.) Não falamos em nada (J.M.)	1 1
	Instrumentos organizadores da rotina	Onde é que a Joana escreve		Mapa das tarefas (M.I.) [mapa das] Tarefas (S.R) [mapa das] Tarefas (B.) [mapa das] Tarefas (S.O) O mapa das tarefas (M.N.) [mapa das] Tarefas (T.) O mapa das tarefas (R.L.) o mapa das tarefas (J.M.) O mapa das tarefas (J.L.) O mapa das tarefas (E.) [plano do] Dia (J.L.) [plano do] Dia (E.) [plano do] Dia (J.M.) [plano do] Dia (R.L.)	10 15

				[plano do] Dia (T.) [plano do] Do dia (M.N.) [plano do] Dia (A.R.) [plano do] Dia (S.O) [plano]Do dia (S.R.) [plano] do dia! (M.M.) [plano do] Dia (B.F.) [plano do] Dia (D.) [plano do] Dia (V.) [plano do] Dia (L.) O plano do dia (A.C.)	
		Mapa das tarefas		Os mapas, as coisas, as coisas que os meninos são para fazer... do mapa das tarefas (M.I.) É um escrito onde todo o mundo tem de fazer as tarefas (A.C.) Quem é que era o chefe do comboio, eu também faço lá em casa. (S.P.) Faz ir para o comboio, faz ir buscar a fruta, faz fazer o plano do dia (B.)	2

				É o que os meninos fazem tarefas, Dar a fruta, tratar da tartaruga, chefe do comboio, dar a fruta, mapa das presenças... o calendário e o tempo (V.) É onde fazemos as coisas, Por exemplo o calendário, dar a fruta, o chefe do comboio e o mapa do tempo (M.B.) É o que, é o calendário, o mapa do tempo, o chefe do comboio, dar a fruta. (M.N.) O chefe do comboio, eu faço o chefe do comboio e dou a fruta a quem estiver sentado (I.) O mapa das tarefas era ir quem era o chefe do comboio, quem ia dar a fruta, quem ia fazer o calendário, quem ia fazer o mapa do tempo (T.) É o que nós fazemos coisas, Dar a fruta, fazer calendário (R.L.) É pra dar a fruta, o calendário (J.L.) Dar a comida ao peixe, o chefe do	12

				comboio (M.S.) É para fazer as tarefas para pôr a fruta, fazer o calendário, fazer o mapa do tempo, fazer o mapa da presenças (E.) Dar a fruta, ser o chefe do comboio, tratar da tartaruga (L.) É uma professora diz, tu queres ir fazer aquilo, tu queres ir fazer mais aquilo e mais outra coisa ali. (B.F.)	1
		Como escolhem		E nós pomos o dedo no ar (B.F.) Pôr o dedo no ar (V.) Pôr o dedo no ar (S.O) O dedo no ar (A.R.) A Célia escreve os meninos, nós pomos o dedo no ar, escolhemos as coisas (M.B.) Quem tiver com o dedo no ar (M.N.) Tínhamos de pôr o dedo no ar (T.) Poe o dedo no ar (J.L.)	10

				Por o dedo no ar (L.) Nós pomos o dedo no ar (A.C.)	
		Plano do dia		Para fazer o mapa das tarefas, Para fazer os números (M.M.) No plano do dia nós dissemos os dias. (O.) Escrevemos o que é que vamos fazer hoje (T.) Era o que nós fazíamos (M.N.) É assentar o dia que é hoje (A.C.) É a fazer as bolinhas (M.B.) É fazer as bolinhas (J.L.) O plano do dia é, como é que está o dia, se está mau, se está bom, Se os meninos estão cá ou não... (B.F.)	1 4 2 1

				[Fazes as bolinhas, não é?] Verde e vermelho e amarelo (M.M.)	

				É onde marcamos os planos que vamos fazer hoje; Verde quando nós fizemos as coisas, amarelo é quando nós fazemos só ah quando nós fazemos só um bocadinho e o vermelho é quando nós não fizemos nada (V.) Verde, é quando já acabamos, amarelo é quando fizemos mais ou menos e vermelho é que ainda não fazemos (M.B.) As bolinhas, Para ver se fizemos ou se não fizemos ou se fizemos mais ou menos (M.N.) Uma bolinha se não fizemos, havia uma bolinha que fizemos tudo que era a verde e havia uma que era mais ou menos que era a amarela e depois era a vermelha que era não fizemos nada (T.) Bolinhas, Era verde, amarelo e vermelho (R.L.) Quando fizemos, a verde, a amarelo é	9

				porque não ta feito, o vermelho é quando tá mal feito (J.L.) A verde, a vermelha e a amarela (E.) Fazemos as bolinhas, É par dizer se nós fizemos tudo, Amarela, vermelha, Nós não fizemos e verde, Fizemos tudo (A.C.)	
		Mapa das presenças		Nós encontramos o nosso nome e depois fazemos assim [usa a mão para fazer uma linha no ar de forma a exemplificar o que faz para marcar a presença] e no quadrado nós fazemos uma bolinha com a caneta e depois se os dias acabarem nós temos de limpar tudo e começar outra vez. (O.) É quando pomos as bolinhas onde está os nomes, Eu pintei o meu nome, que era um menino porque é pequeno, por isso é que eu pintei pequeno e uma rodinha pequena (S.O)	7

				Eu faço uma bolinha e depois, não, faço um risco (mostra com a mão) e depois faço duas bolinhas (I.) Faço a bolinha (R.L.) É para fazer bolinhas e eu faço bolinhas pequeninas, assim. Pra pôr uma bolinha e para ver se nós estamos cá na escola (E.) Faço uma bolinha com uma caneta (L.) Eu vou lá no meu nome e ponho o dedo na letra e marco uma bolinha (A.C.) A presença, Para ver o dia (D.) O mapa das presenças é onde marcamos as presenças, quando nós estamos cá, Os meninos marcam e depois já podem ir brincar (V.) É para fazermos os dias que vão passando, se nos esquecermos antes desse dia que era para fazer, fazemos duas bolinhas (M.B.)	3

		Aprendizagens relativas aos instrumentos organizadores		Aprendo que eu gosto de fazer os mapas das tarefas. (M.I.) Aprendo a fazer essas coisas (B.F.) Sim, Aprendo a fazer o mapa das tarefas, mas eu não consigo fazer letras (B.) Aprendo coisas, aprendo que que é o chefe do comboio é que chamam e também às vezes não são porque quem está mais caladinho, às vezes não é o chefe do comboio, às vezes são outros meninos (T.) Sim, quando eu vejo um menino a fazer a tarefa eu deixei fazer (J.M.) Já estou a aprender... (D.) Aprendo brincar e aprendo a fazer tudo (I.) Estou a aprender para crescer (E.) Sim, eu posso fazer o calendário (L.) Estou a trabalhar (M.N.)	13

				Sim, A fazer por exemplo, sois, por exemplo nuvens, por exemplo bolas e pôr as coisas (M.B.) Eu aprendo a fazer as bolinhas e os ovinhos (A.C.) Sim, aprendo que é por aquelas coisas dos dias no mapa e depois pôr aquela coisa pequenina e procurar o número que a Célia diz ou a Sandra diz para nós colocarmos, ou o 1 ou o 2 ou o 4. (O.)	
				Eu aprendo a ler (J.L.)	1
				Hum hum (S.R.)	1
				Sim, Aprendo os dias são quais dias eles ficam a dizer qual é o dia hoje, eu não sei todos os dias assim vou apendendo. (S.P)	1
				Sim, aprendo o 1, o 3, o 2 e o 7 (M.S.)	1

				Não sei.. (M.M.)	1
Comportamento	Como estamos sentados no chão			Com as pernas à chinês (S.R.) Com perninhas à chinês e a fechar os olhos (B.F.) Com perninhas à chinês (V.) Em pernas à chinês (A.R.) Com pernas à chinês (T.) Ficar caladinha e sentar com perninhas de chinês (A.C.) com as pernas à chinês (M.B.)	6
				Tenho que esperar a minha vez e tenho de estra calado (M.B.)	1
				Quietinhos (S.O)	1
				Tenho que respeitar (I.)	1
				Não gosto de estar sentada no chão, gosto de estar em pé ou sentada numa	1

				cadeira (M.N.)	
	O que temos de fazer			temos de ouvir o que é que as professor dizem. (S.R.) Portar-se bem.(S.P.) Ouvir (M.M.) Eu vou ouvir quando elas estão a falar e depois eu faço as coisas que eles mandarem (I.) Ouvir (M.N.) Estar caladinho para ouvir (T.) Nada, ouvir (M.S.) Ouvir (L.) A pensar nas minhas brincadeiras com a Rita ou com a Elly ou com a Matilde, Obedecer (O.) Silêncio (B.F.)	1 1 6 1

				Ficar em silêncio. (B.) Calem-se todos (D.) Calar-se a boca e ficar quieto (S.O) Calada (A.R.) Calar-se a boca e ficar quieto (S.O) Calada (A.R.) Estar caladinho para ouvir (T.) Tenho de mandar calar (R.L.) Calar (J.M.) Também falar e esperar e pôr o dedo no ar. (V.) De ter o dedo no ar pa falar (J.L.) Tenho de perguntar alguma coisa mas não tenho de ter vergonha (E.)	10 3

Anexo H. – Consentimento da educadora cooperante

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu, [redacted], educadora de infância no [redacted] autorizo a gravação áudio de uma entrevista que me será realizada.

Estou ciente de que apenas a estagiária, que realiza a entrevista, e a docente supervisora do estágio, terão acesso às informações de forma direta, e que, qualquer outra utilização destas informações, seja em relatórios de estágio/disciplina, seja em publicações académicas só poderá ser feita respeitando o meu anonimato.

Estou ciente de que a minha autorização é voluntária, não remunerada e que a minha recusa poderá ocorrer a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim.

Por ser verdade, assino de livre vontade.

Assinatura: [redacted]

Data: 28/02/2019

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estagiária: Joana Ferreira

Supervisora: Prof. Doutora Dalila Lino

2018-2019

Anexo I. – Entrevista analisada da educadora cooperante

Estagiária: Qual a sua formação nesta área profissional?
Educadora: Eu fiz o curso de iniciação, na altura era só o Bacharelato, e fui para Angola trabalhar, trabalhei lá 4 anos e depois em 2002 fui fazer a licenciatura.

Estagiária: Onde fez a licenciatura?
Educadora: Na Maria Ulrich.

Estagiária: Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?
Educadora: Exerço á 27, portanto, fiz 4 anos em Angola e aqui na instituição estou à 23, nunca trabalhei noutra escola.

Estagiária: Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas?
Educadora: A maior dificuldade mesmo foi o gerir o grupo na sua totalidade, na altura também era um bocadinho difícil e eu também fui trabalhar em condições completamente diferentes em Angola. Depois quando cheguei aqui foi mesmo esta gestão do grupo, como gerir o grande grupo em pequenos grupos, na altura nós não tínhamos dividido como temos hoje por áreas era um bocadinho mais livre, trabalhávamos alguns projetos mas era tudo muito mais em grande grupo.

Estagiária: Atualmente quais são?
Educadora: A minha maior dificuldade neste momento ainda é mesmo gerir o tempo, programa-se muita coisa, planifica-se muita coisa, mas às vezes tenho dificuldade em gerir o tempo para as atividades que eu planifico.

Estagiária: Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?
Educadora: Para mim o fundamentalmente é a parte afetiva, para mim acho que é o primordial, depois a partir dai, pronto, são os valores, são o saber estar mas para mim o fundamental mesmo é a parte afetiva e depois eles saberem, pronto, organizar-se entre

eles, o saber gerir os conflitos entre eles, dar-lhes alguma autonomia nesse aspeto sem que esteja sempre em cima deles, digamos assim, deixá-los gerir esses conflitos.

Estagiária: Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?
Educadora: Do MEM e do Montessori. O Montessiri porque é a minha formação inicial foi uma escola Montessori onde trabalhávamos apenas Montessori. Quando eu comecei a trabalhar não tínhamos materiais desse modelo, e agora, tento aos poucos, mais por exemplo, os sentidos, isto é um bocadinho Montessori. Agora, a nível da matemática não temos materiais nas salas para trabalhar o modelo e então vou um bocadinho ao MEM embora não o siga na integra, não sigo, vou usando alguns instrumentos de trabalho mas não sigo na totalidade.

Estagiária: Como caracterizaria este grupo de crianças?
Educadora: Eu acho este grupo muito participativo, alguns meninos, nem todos, são, têm muitas ideias e trazem muitas coisas para debater e trabalhar com os amigos, embora haja ali uma parte do grupo que eu acho que são um bocado imaturos, parecem não se interessar muito com o que é falado e com o que nós apresentamos e com o às vezes eles possam trazer de casa, mas pronto, sabem receber, são afetivos. Eu acho que é um grupo com que se consegue trabalhar bem.

Estagiária: De entre a caracterização destacaria a autonomia das crianças?
Educadora: Não sei se possa dizer que seja um grupo muito autónomo, muito sinceramente, há ali um pequeno grupo mas a maioria acho que não é autónoma, digamos assim, para um grupo de 4 anos, porque há meninos que precisam de ser um bocadinho motivados para algumas áreas, precisam de algumas indicações, não é de direções, não é estar em impor nada, mas precisam dali de um encaminhamento, pronto, para eles se organizarem. Por exemplo, um ateliê, como fizemos algumas vezes, eles têm ali os materiais todos mas depois parece que não sabem como usá-los, pronto, é preciso estar a dar ali uma indicação “olha e se usasses este e se usasses aquele e se pusesses

nesta posição", pronto, dar ai primeiro um empurrãozinho e depois então ai eles conseguem. Este grupo precisa ainda destas indicações.

Estagiária: O que entende por autonomia?
Educadora: Uma criança autónoma é ela conseguir fazer tudo sozinha, conseguir gerir o que tem à sua volta sozinha, conseguir usar o espaço e os materiais que tem sem a indicação de alguém.

Estagiária: Que critérios utilizou face à organização do espaço? Em que medida as crianças participaram nessa organização?
Educadora: O espaço foi um bocadinho organizado no sentido do estar dividido por algumas áreas. A parte mais de escrita numa determinada posição, a parte mais lúdica um bocadinho à partem para separar um bocadinho o lúdico do mais concentrado e de atividades que requeiram mais atenção, foi mais ai. As crianças não tiveram muita [participação], por que é assim, habitualmente nós montamos a sala antes de o grupo chegar, embora eu tenha deixado alguma áreas como por exemplo, a da Natureza para ver mais ou menos onde é que eles queriam e a parte dos instrumentos de trabalho, pronto, para serem eles a decidir onde é que queriam, assim como as indicações das áreas, deixei essa parte para eles, embora a parte de móveis, eles não participaram.

Estagiária: Considera que a organização espacial sala promove, ou não, a autonomia das crianças? Porquê?
Educadora: Eu acho que sim, promove, embora aqui com este grupo não tenha notado assim grandes resultados, porque ainda precisam de muita orientação, eles não conseguem gerir, por exemplo na hora da exploração das áreas é preciso gerir um bocadinho essa movimentação para as áreas, não noto que eles o façam autonomamente. Este grupo está aqui e agora 3 ou 4 vão para aquela área mais 3 ou 4 vão para a outra, ainda não noto que eles sejam autónomos.

Estagiária: Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?
Educadora: Foi um bocadinho na linha do MEM, pronto, a parte da área da escrita, com alguns materiais que eles possam ir buscar e escrever, a parte da Natureza, os instrumentos de trabalho foram um bocadinho nessa linha, do MEM.

Estagiária: Como organiza o ambiente educativo para que seja proveitoso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?
Educadora: Acabo por aproveitar algumas ideias deles, como alguns projetos que vêm a partir deles, alguns interesses deles e depois desenvolver, pronto, os vários conteúdos para abarcar as diferentes áreas a nível da Formação Pessoal, a nível da comunicação, a nível do Conhecimento do Mundo, abranger as três grandes áreas.

Estagiária: Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?
Educadora: Para mim acaba, agora, por ser muito mais fácil gerir o grande grupo. Para mim o mais importante é por exemplo a parte da manhã, o acolhimento e o que se segue a seguir. Para além de ser um momento que possa, se possa pensar que não é assim tão produtivo mas eu acho que é o mais produtivo porque estão ali em momento de partilha com os outros, são ideias que eles vão expor ao grupo, são conhecimentos que muitas são adquiridos naquele momento, depois a seguir têm a parte mais gráfica que é o momento em que vão ou fazer a representação da história que foi contada ou uma pintura mas aquele momento ali em grande grupo de conversa de partilha de ideias, de apresentação de algumas atividades que vamos trabalhar, acho que aquele é o momento mais rico do dia.

Estagiária: Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?
Educadora: Vamos para os pequenos grupos, quem tiver por exemplo a trabalhar num projeto, vai trabalhar aquele grupo, quem for fazer pintura também vai em pequeno grupo, que não podem fazer todos ao mesmo tempo. Por exemplo na parte de um desenho ou no registo de uma atividade é que acaba por ser mais alargado, mas todas as outras atividades são mais em pequeno grupo.

Estagiária: Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem promovem a autonomias das crianças?
Educadora: Eu acho que promove e eu ao trabalhar com eles vamos desenvolver várias áreas, a matemática, a escrita, a motricidade fina, o conhecimento do mundo com, poe exemplo, o mapa do tempo, o calendário, ache que são muitas noções e muitos conteúdos que eles vão adquirindo com esses instrumentos.

Estagiária: Acha que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?
Educadora: Ainda não. Eu acho, ainda não, pronto. Ali o calendário já se nota uma diferença grande. Já se nota que eles vão identificar o dia dizendo “olha hoje é dia 28 é um 2 e um 8 e eles vão à procura do cartão e já conseguem. O mapa das presenças, que a Joana introduziu, curiosamente, acho que é o que fazem melhor. Um ou outro tem alguma dificuldade em fazer a tabela de duas entradas, mas acho que a maioria, que até faz muito bem.

Anexo J. - Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Dificuldades	Termino do curso	Gestão do grupo	"A maior dificuldade mesmo foi o gerir o grupo na sua totalidade" "gestão do grupo" "como gerir o grande grupo em pequenos grupos"
	Atualmente	Gestão do tempo	"gerir o tempo" "dificuldade em gerir o tempo para as atividades que eu planifico."
Abordagem pedagógica	Princípios pedagógicos	Afeto	"parte afetiva" "fundamental mesmo é a parte afetiva"
		Valores	"são os valores, são o saber estar"
		Gestão dos conflitos pelas crianças	"organizar-se entre eles, o saber gerir os conflitos entre eles"

			“deixá-los gerir esses conflitos”
		Autonomia	“dar-lhes alguma autonomia”
	Modelo pedagógico	Montessori	“do Montessori” “Montessiri porque é a minha formação inicial”
		MEM	“Do MEM” “bocadinho ao MEM” “vou usando alguns instrumentos de trabalho mas não sigo na totalidade.”
Organização do ambiente educativo	Critérios/ Fundamentos teóricos	Organização do espaço	“estar dividido por algumas áreas” “separar um bocadinho o lúdico do mais concentrado e de atividades que requeiram mais atenção” “habitualmente nós montamos a sala antes de o grupo chegar” “bocadinho na linha do MEM” “instrumentos de trabalho foram um bocadinho nessa linha, do MEM”

		Organização do tempo	“a parte da manhã, o acolhimento” “momento de partilha com os outros” “ideias que eles vão expor ao grupo” “representação da história” “conversa de partilha de ideias” “apresentação de algumas atividades”
		Organização do grupo	“pequenos grupos”
		Participação da criança	“não tiveram muita [participação]” “deixado alguma áreas... Natureza... para serem eles a decidir onde é que queriam” “indicações das áreas” “parte de móveis, eles não participaram”
		Autonomia da criança	“Promove” “não tenha notado assim grandes resultados” “precisam de muita orientação” “não conseguem gerir”

			“não noto que eles o façam autonomamente” “não noto que eles sejam autónomos”
		Desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças	“aproveitar algumas ideias deles” “projetos que vêm a partir deles” “abranger as três grandes áreas”
	Instrumentos de pilotagem	Autonomia	“promove” “vamos desenvolver várias áreas”
		Autonomia do grupo atual	“Eu acho, ainda não” “calendário já se nota uma diferença grande” “O mapa das presenças ... acho que é o que fazem melhor”
Grupo de crianças	Caracterização	Geral	“grupo muito participativo” “têm muitas ideias e trazem muitas coisas para debater e trabalhar com os amigos” “parte do grupo que eu acho que são um bocado imaturos” “sabem receber, são afetivos” “grupo com que se consegue trabalhar bem”

		Autonomia	“Não sei se possa dizer que seja um grupo muito autónomo” “maioria acho que não é autónoma” “precisam de ser um bocadinho motivados” “precisam de algumas indicações”
Concepções	Autonomia	Autonomia das crianças	“uma criança autónoma é ela conseguir fazer tudo sozinha, conseguir gerir o que tem à sua volta sozinha, conseguir usar o espaço e os materiais que tem sem a indicação de alguém.”