

◊ *ATELIER EM REGGIO EMILIA:*
POTENCIALIDADES PARA O
DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Filipa Pereira

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

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

◊ *ATELIER EM REGGIO EMILIA:*
POTENCIALIDADES PARA O
DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Filipa Pereira

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

Orientador: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Prof.ª Doutora Dalila Lino

Arguente: Prof. Doutor Tiago Almeida

Orientador: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos que me acompanharam ao longo desta jornada. Sem o apoio, a presença e o carinho de cada um, nada disto teria sido possível. Quero agradecer às pessoas mais importantes que fizeram parte deste caminho, pois cada um, à sua maneira, teve um papel especial e insubstituível na concretização desta etapa.

À minha **família**, agradeço profundamente pela preocupação constante, pelo respeito pelo meu tempo e pelas escolhas que precisei de fazer ao longo deste percurso. Mesmo quando decidi adiar esta etapa, nunca me faltaram compreensão, apoio e carinho. Sou grata por terem caminhado ao meu lado com paciência e confiança, permitindo-me seguir ao meu ritmo e acreditando sempre na minha capacidade de chegar até aqui.

Às minhas **Joanas** lindas, as melhores amigas que a faculdade me deu, e que continuam a ser muito mais do que isso. Foram apoio nos dias difíceis, ajuda nas horas de aperto e incentivo constante para que eu nunca desistisse. Com vocês, tudo foi mais leve, mais bonito e mais possível. Levo-vos comigo para o resto da vida, com um carinho que palavras nunca vão conseguir expressar por completo.

Ao **Bernardo**, a minha pessoa, obrigada por tudo o que foste e continuas a ser nesta caminhada. Chegaste perto do final, mas em tão pouco tempo passaste a significar tanto. Respeitaste o meu tempo, apoiaste as minhas escolhas, limpaste as minhas lágrimas e foste o meu abrigo nos momentos de maior ansiedade. Estiveste sempre na primeira fila, a viver cada alto e baixo comigo, com uma paciência gigante e um amor inabalável. E mesmo tendo entrado já perto do fim, contribuíste imensamente para que este desfecho acontecesse. Mas acima de tudo, obrigada por nunca me deixares esquecer do que sou capaz e por me fazeres acreditar, mesmo nos dias mais difíceis, que eu ia conseguir.

À **Irina, à Cátia, à Rita e ao Pedro**, obrigada por serem das melhores coisas que a faculdade, direta ou indiretamente, me deu. São sinónimo de leveza, diversão e partilha, mas também de apoio e presença nos momentos em que mais precisei. Ter-vos ao meu lado fez toda a diferença, e não trocava esta ligação por nada.

À **Beatriz**, a minha alma gémea em forma de amizade, obrigada por viveres esta fase comigo de uma forma tão verdadeira. Passámos por tudo quase em paralelo, sempre stressadas, mas sempre ali uma para a outra, mesmo quando tudo parecia correr mal. É das amizades mais bonitas que já vivi, daquelas que não se explicam. A ligação que criámos é única, forte, e esteve sempre lá, firme, mesmo nos dias mais caóticos. Obrigada por seres um apoio tão raro e tão especial.

À **Daniela**, à minha vizinha, à amiga de longa data, à amizade de infância, aquela por quem meto as mãos no fogo sem pensar duas vezes. Sei que vive cada uma das minhas conquistas como se fossem as dela, e isso diz tudo. Obrigada por estares sempre presente, por te preocupares, por perguntares (mil vezes!) “quanto te falta para acabar?”, e por mostrares, sempre, o quanto te importas. És um apoio raro e verdadeiro, daqueles que não se encontram todos os dias.

À minha **Sofi**, a minha parceira de aventuras, obrigada por seres essa amizade verdadeira que nunca duvidou de mim, mesmo quando eu própria duvidava. Desculpa por todas as vezes que desmarquei planos contigo para conseguir terminar isto, prometo que, a partir de agora, vou compensar. Obrigada por estares sempre aqui.

Ao **Leo**, o meu melhor amigo, agora percebo porque demoraste tanto a terminar a tua tese, e, mais do que isso, agora compreendo de verdade. Obrigada por me entenderes tão bem, por teres paciência e por me fazeres sentir acompanhada neste processo. És muito especial para mim e tenho um carinho enorme por ti, apesar de implicar contigo em todos os momentos. Espero que continues por aqui, para ver de perto as minhas conquistas, tal como eu quero estar presente para celebrar todas as tuas. E sim, assim como eu, tu também estás de parabéns.

À minha **orientadora**, agradeço profundamente pela disponibilidade, compreensão e apoio ao longo deste percurso. Respeitou sempre o meu ritmo, incentivou-me nos momentos certos e mostrou-se uma presença constante e motivadora. Mesmo sem nos conhecermos muito, demonstrou confiança no meu trabalho e encorajou-me a seguir em frente, mesmo quando duvidei de mim. A sua orientação fez toda a diferença e contribuiu de forma essencial para a concretização desta etapa.

À minha **educadora e auxiliar da sala**, o meu sincero agradecimento pelo carinho, pelos conhecimentos partilhados e pela forma como me acolheram nesta etapa. A vossa presença foi essencial para que esta experiência fosse tão enriquecedora e significativa. Obrigada por me fazerem sentir parte da equipa e por todo o apoio ao longo do caminho.

À **Kathy**, agradeço pela disponibilidade e generosidade com que contribuiu para este trabalho. A sua experiência e conhecimento na área foram essenciais, o seu apoio concedeu e acrescentou um valor significativo à construção desta investigação. O seu contributo foi verdadeiramente enriquecedor.

Por fim, às **minhas crianças**, um agradecimento muito especial. Foi um grupo desafiante, que me ensinou mais do que imagina e que marcou esta etapa de forma única. Levo comigo memórias incríveis e cada uma delas guardada com carinho no coração. Foram, sem dúvida, parte essencial desta experiência.

Aos que não referi, perdoem-me a memória, já sabem o quanto sou distraída. Ainda assim, não podia deixar de reconhecer que muitas outras pessoas se cruzaram no meu caminho e, de alguma forma, também deixaram a sua marca. A todos, o meu obrigada.

RESUMO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), visa descrever e analisar, reflexiva e fundamentadamente, a intervenção realizada num Jardim de Infância (JI) de Lisboa, entre 2 de outubro de 2023 e 1 de fevereiro de 2024, com um grupo de 24 crianças na faixa etária dos 3 anos.

Para além da caracterização da ação contextualizada, bem como da análise reflexiva da intervenção, o documento apresenta a investigação igualmente desenvolvida no decurso da PPS II. A escolha do seu tema surgiu da observação em contexto de estágio, em que o envolvimento espontâneo e a autonomia demonstrados pelas crianças na utilização do mini-*atelier* despertaram em mim o interesse por compreender melhor o papel deste espaço nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

A partir desta inquietação, defini como objeto de estudo o *atelier* na abordagem *Reggio Emilia*, dando origem à investigação intitulada: “O *Atelier* em *Reggio Emilia*: potencialidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação pré-escolar”. Desta feita, procurei alcançar três objetivos fundamentais: i) compreender de que forma a organização do espaço e dos materiais do *atelier* influencia a autonomia da criança; ii) analisar as potencialidades do *atelier* como espaço de aprendizagem; e iii) identificar formas de exploração deste espaço, bem como o papel do adulto sobre a ação da criança neste processo.

A aplicação do estudo concretizou-se através de observações participantes e não participantes, registo de notas de campo, registos fotográficos, uma entrevista semiestruturada à coordenadora responsável pelo *atelier*, e a aplicação de questionários a educadoras de infância da instituição. Esta recolha de dados permitiu-me analisar de forma mais aprofundada como o *atelier* pode funcionar como terceiro educador, criando oportunidades de aprendizagem ricas, significativas, criativas e promotoras de autonomia.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; *Reggio Emilia*; *Atelier*; Autonomia; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report, developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, part of the Master's Degree in Preschool Education at the Lisbon School of Education (ESELx), aims to describe and analyze, in a reflective and well-founded manner, the intervention carried out in a Kindergarten in Lisbon, between October 2, 2023, and February 1, 2024, with a group of 24 children aged 3 years.

In addition to contextualizing the action and presenting a reflective analysis of the intervention, this document also outlines the research conducted during PPS II. The choice of the research topic stemmed from observations made during the internship, where the children's spontaneous engagement and autonomy in using the mini-atelier sparked my interest in better understanding the role of this space in their learning and development.

From this initial curiosity, I defined the atelier in the *Reggio Emilia* approach as the object of study, leading to the research entitled: "*The Atelier in Reggio Emilia: Potential for Children's Development and Learning in Preschool Education.*" With this in mind, I sought to achieve three main objectives: i) to understand how the organization of the atelier's space and materials influences children's autonomy; ii) to analyze the atelier's potential as a learning environment; and iii) to identify different ways of exploring this space, as well as the adult's role in supporting children's actions within it.

The study was carried out through both participant and non-participant observations in the kindergarten setting, field note-taking, photographic records, a semi-structured interview with the atelier coordinator, and questionnaires administered to the institution's preschool educators. This data collection allowed me to carry out a deeper analysis of how the atelier can function as a "third teacher," creating rich, meaningful, creative, and autonomy-enhancing learning opportunities.

Palavras-chave: Preschool Education; *Reggio Emilia*; *Atelier*; Autonomy; Supervised Professional Practice.

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do curso de Mestrado de Educação Pré-Escolar da ESELx, oferece uma análise reflexiva e fundamentada do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção realizada num JI da zona metropolitana de Lisboa, entre 2 de outubro de 2023 e 1 de fevereiro de 2024, com um grupo de 24 crianças na faixa etária dos 3 anos.

Organizado em quatro capítulos, o documento apresenta, por um lado, a *Caracterização da Ação Contextualizada* e a *Análise Reflexiva da Intervenção*, e, por outro, a *Investigação em JI*, igualmente conduzida no decurso da PPS II. Assim, nos dois primeiros capítulos, descrevem-se, minuciosamente, as características do contexto socioeducativo, com atenção ao meio envolvente, à equipa educativa, ao ambiente educativo, ao grupo de crianças e respetivas famílias, assim como as intenções definidas para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa, completando a reflexão com a sua respetiva avaliação.

No terceiro capítulo, dedicado à Investigação, abordarei o roteiro metodológico e ético adotado, expondo os objetivos do estudo e explicitando os processos e instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados. Seguidamente, oferecerei um breve enquadramento teórico sobre o tema apreciado, com vista ao seu entendimento em face dos objetivos estipulados, abordando o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e a implementação do *Atelier*, as características dos espaços e materiais que o compõem, bem como as suas potencialidades no contexto da Educação Pré-Escolar. Posteriormente, apresentarei os resultados obtidos, discutindo e refletindo sobre os mesmos, a partir da sua triangulação com as observações registadas e a literatura convocada, garantindo uma maior validade e confiabilidade dos dados.

A escolha do seu tema surgiu da observação, em contexto de estágio, do envolvimento espontâneo e da autonomia demonstrados pelas crianças na utilização do *mini-atelier*, despertando o meu interesse por compreender melhor o papel deste espaço nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. A partir desta inquietação, defini como objeto de estudo o *atelier* na abordagem *Reggio Emilia*, dando origem à investigação que empresta título ao presente relatório e que teve como objetivos fundamentais: i) Analisar as conceções das Educadoras do JI e da Coordenadora Pedagógica da OS sobre as

potencialidades do *atelier* como espaço de aprendizagem; ii) Compreender de que forma a organização do espaço e dos materiais do *atelier* influencia a autonomia da criança; e iii) Identificar formas de exploração deste espaço, bem como o papel do adulto sobre a ação da criança neste processo.

A aplicação do estudo concretizou-se através de observações participantes e não participantes em contexto de JI, registo de notas de campo, registos fotográficos, uma entrevista semiestruturada à coordenadora responsável pelo *atelier*, e a aplicação de questionários a educadoras de infância da instituição. Esta recolha de dados permitiu-me analisar de forma mais aprofundada como o *atelier* pode funcionar como terceiro educador, criando oportunidades de aprendizagem ricas, significativas, criativas e promotoras de autonomia.

No quarto capítulo, que diz respeito à Construção da Profissionalidade Docente, pretendo refletir sobre a forma como estes anos de mestrado e experiências vivenciadas tanto na PPS I, em creche, como na PPS II, em JI, contribuíram para a minha identidade enquanto profissional na área da Educação Pré-Escolar (EPE), assim como os valores que nortearam a minha prática pedagógica.

Nas Considerações finais, refletirei sobre o percurso prático e investigativo desenvolvido, bem como sobre a temática estudada, destacando o seu impacto na minha formação e aquisição de competências, e abordarei as dificuldades enfrentadas e as limitações percecionadas no decurso da pesquisa, propondo sugestões de melhoria e/ou possibilidades de extensão da mesma.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO CONTEXTUALIZADA	9
1.1. Caracterização do meio.....	10
1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	12
1.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	16
1.4. Caracterização do Ambiente Educativo.....	17
1.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	23
1.6. Caracterização das Famílias.....	25
2.ANÁLISE REFLEXIVA.....	27
DA INTERVENÇÃO	27
2.1. Intenções para a ação	28
2.1.1. Com as crianças	28
2.1.2. Com as famílias	31
2.1.3. Com a Equipa Educativa.....	32
2.2. Processo de Intervenção na PPS em JI	34
.....	42
3.INVESTIGAÇÃO EM	42
JARDIM DE INFÂNCIA.....	42
3.1. Identificação da problemática	43
i) Analisar as conceções das Educadoras do JI e da Coordenadora Pedagógica da OS sobre as potencialidades do atelier como espaço de aprendizagem;.....	43
ii) Compreender de que forma a organização do espaço e dos materiais do atelier influencia a autonomia da criança;	43
iii) Identificar formas de exploração deste espaço, bem como o papel do adulto sobre a ação da criança neste processo.....	43
3.2. Revisão da Literatura	44

3.2.1. A abordagem Reggio Emilia e a implementação do Atelier.....	44
3.2.2. Características dos espaços e materiais do Atelier	46
3.2.3. Potencialidades do Atelier na Educação Pré-Escolar	48
3.2.4. O papel do educador no Atelier	49
3.3. Roteiro Ético e Metodológico.....	51
3.3.1 Natureza e objetivos do estudo	51
3.3.2. Procedimentos de recolha e análise dos dados	52
3.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	55
3.3.1 Apresentação dos Resultados.....	56
3.3.2 Discussão dos Resultados	70
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	80
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	95
ANEXO A – Portefólio individual da PPS II*	96
ANEXO B – Plantas da Sala	98
ANEXO C – Carta para as famílias.....	100
ANEXO D – Guião da Entrevista à Coordenadora da Instituição	102
ANEXO E – Transcrição da Entrevista à Coordenadora da Instituição.....	106
ANEXO G – Questionário realizado às Educadoras	124
ANEXO H – Respostas do Questionário realizado às Educadoras	131
ANEXO I – Árvore Categorical das respostas das educadoras.....	141
ANEXO J – Roteiro Ético	149
ANEXO K – Carta de Apresentação	160
ANEXO L – Protocolo de Consentimento Informado	162
ANEXO M –Registos Fotográficos que comprovam a organização dos materiais como potencializadores de autonomia.....	164

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 - Caracterização da Faixa Etária dos inquiridos	60
Figura 2 - Caracterização das Habilitações Académicas dos inquiridos.....	61
Figura 3 – Anos de serviço dos inquiridos na instituição.....	61
Figura 4 - Influência e Relação entre os Intervenientes na Autonomia e Desenvolvimento da criança	78

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina Diária da Sala 1	21
Tabela 2 – Origem do Mini-Atelier	62
Tabela 3 – Caracterização do Mini-Atelier	63
Tabela 4 – Critérios para a Organização do Espaço do Mini-Atelier.....	64
Tabela 5 – Principais Objetivos do Mini-Atelier	65
Tabela 6 – Influência da Organização do Mini-Atelier na Autonomia da Criança.....	65
Tabela 7 – Potencialidades do Mini-Atelier no Desenvolvimento da Criança.....	66
Tabela 8 – Intervenção do Adulto no Mini-Atelier	68
Tabela 9 – Outras Intervenções do Adulto no Mini-Atelier	68
Tabela 10 – Regras Implementadas no Mini-Atelier	69

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Nota de Campo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS – Organização Socioeducativa

PE – Projeto Educativo

PP – Projeto Pedagógico

PPS – Prática Profissional Supervisionada

UC – Unidade Curricular

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| " " | | " "

Para a nossa prática, é fundamental realizar uma caracterização detalhada do meio e do contexto em que as crianças estão inseridas. Compreender o ambiente familiar, social e cultural das crianças permite-nos adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades específicas, promovendo um desenvolvimento mais integral e significativo. Deste modo, é importante que o educador “reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13).

Assim sendo, importa analisar cada componente do contexto onde as crianças se encontram inseridas, a fim de fundamentar e adaptar a ação pedagógica durante a PPS II.

Deste modo, o presente capítulo encontra-se organizado em diferentes subcapítulos, sendo estes: (i) Caracterização do Meio; (ii) Caracterização do Contexto Socioeducativo; (iii) Caracterização da Equipa Educativa; (iv) Caracterização do Ambiente Educativo; (v) Caracterização do Grupo de Crianças; e (vi) Caracterização das Famílias.

1.1. Caracterização do meio

A presente Organização Socioeducativa (OS) encontra-se localizada numa das zonas mais vivas e multifacetadas da cidade de Lisboa, integrada num contexto urbano caracterizado por uma forte diversidade cultural, histórica e social. Trata-se de um território com uma identidade própria, em constante transformação. Este enquadramento territorial contribui de forma significativa para a vivência quotidiana das famílias e das comunidades educativas que frequentam a instituição, proporcionando múltiplas oportunidades de aprendizagem fora do espaço escolar.

Um dos aspetos mais valorizados desta zona é a sua proximidade com áreas verdes e espaços naturais amplos, que oferecem condições privilegiadas para o lazer, a prática de atividade física e o contacto com a natureza. Parques arborizados, jardins e percursos pedonais convidam à convivência entre gerações e à realização de atividades ao ar livre,

tão importantes para o equilíbrio físico e emocional das crianças e das suas famílias. Estes espaços promovem, assim, uma vivência urbana mais saudável e integrada, permitindo que a natureza seja parte do quotidiano mesmo num contexto citadino.

Complementando este cenário, existe uma vasta rede de comércio local e serviços que dinamiza a vida do bairro, com destaque para a presença de mercearias, pastelarias, farmácias, centros de saúde e uma variedade de estabelecimentos de restauração, que oferecem uma experiência gastronómica multicultural e acessível. Esta diversidade alimenta o tecido social e promove a proximidade entre os moradores, contribuindo para um ambiente de vizinhança ativa e cooperante.

A componente cultural é outro dos pontos fortes da envolvente. A zona é servida por diversas estruturas de interesse público, centros culturais, bibliotecas e museus, que desenvolvem, ao longo do ano, uma programação rica e variada. Estas instituições culturais desempenham um papel fundamental na promoção do acesso à cultura e à educação informal, proporcionando às crianças e às famílias experiências significativas fora do contexto educativo formal.

A acessibilidade é outro fator determinante que reforça a atratividade deste local. A OS beneficia de uma localização estratégica, bem servida por uma rede eficaz de transportes públicos. A existência de várias linhas de autocarro, bem como a proximidade a estações de metro, permite ligações rápidas e cómodas a diferentes pontos da cidade, facilitando a mobilidade de famílias, colaboradores e visitantes.

Em termos de segurança e infraestrutura urbana, a zona revela-se bem cuidada e funcional, com passeios largos, sinalização adequada, zonas pedonais e espaços acessíveis para pessoas com mobilidade reduzida. Estes elementos são particularmente relevantes quando se trata de uma instituição frequentada por crianças pequenas, garantindo um ambiente envolvente mais seguro e adequado às suas necessidades.

Em síntese, a localização da OS revela-se particularmente favorável ao desenvolvimento de um projeto educativo enraizado na comunidade, sensível à realidade urbana e aberto à diversidade. O equilíbrio entre natureza, cultura, acessibilidade e vida de bairro traduz-se numa qualidade de vida elevada, sendo esta uma das zonas de Lisboa mais procuradas, tanto para habitação como para o desenvolvimento de projetos educativos.

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A OS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos que visa uma educação integral das crianças e famílias, oferecendo atividades educativas e sociais que promovem a aprendizagem e a cidadania. Por meio de um ambiente acolhedor e seguro, incentiva o fortalecimento de competências sociais e emocionais, sempre guiada por valores de solidariedade e espiritualidade.

Relativamente à abordagem pedagógica da instituição, e conforme sugere o título do presente relatório, esta inspira-se maioritariamente no modelo *Reggio Emilia*. Ainda que não se encontre explicitamente mencionado no Projeto Educativo (PE) da OS, é possível reconhecer nas suas práticas uma forte inspiração nos princípios fundamentais desta abordagem. O documento enfatiza valores como a interioridade, a simplicidade, a autonomia e o protagonismo da criança, refletindo uma visão educativa centrada no desenvolvimento integral e na escuta atenta da infância (PE, 2024/2025). Nota-se uma preocupação evidente com a criação de ambientes ricos, esteticamente cuidados e organizados para favorecer a aprendizagem ativa e a expressão das crianças.

Espaços como o *Atelier*, salas dedicadas à expressão e áreas de experimentação livre são concebidos como parte integrante do processo educativo. A valorização da expressividade, a diversidade de materiais, o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem e a promoção da autonomia são aspetos claramente presentes. Assim, pode-se afirmar que o PE da OS revela uma prática profundamente inspirada nos princípios do modelo pedagógico em referência, integrando-os na sua identidade pedagógica, e assumindo-os como base de inspiração em grande parte das práticas utilizadas, dos ambientes e espaços físicos.

Dos seus princípios orientadores para a prática, a OS destaca, portanto, uma proposta educativa assente numa visão integral da criança, reconhecendo-a como protagonista do seu próprio percurso de desenvolvimento e simultaneamente como agente de transformação da realidade. Esta perspetiva visa promover o crescimento harmonioso da criança em todas as suas dimensões — física, emocional, intelectual, social e espiritual.

A instituição orienta-se por dois grandes eixos fundamentais que sustentam todo o seu projeto educativo (PE): por um lado, a promoção da criança enquanto protagonista

da sua própria vida; por outro, a formação de uma criança ativa na transformação do mundo que a rodeia. No primeiro eixo, valoriza-se a capacidade da criança em construir a sua identidade, assumir responsabilidade pelo seu crescimento e desenvolver autonomia e iniciativa (PE 2023-2026).

No segundo eixo, a instituição propõe-se cultivar nas crianças uma atitude sensível e crítica face ao mundo, promovendo valores como a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade e a criatividade. Esta missão educativa desafia cada criança a compreender as transformações do seu contexto, a adaptar-se com flexibilidade e a contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e inclusiva. A resolução de problemas e o sentido de compromisso é um aspeto central deste processo formativo.

A OS caracteriza-se ainda por um ambiente relacional marcado por um profundo espírito de família, onde o acolhimento, a empatia, o cuidado e a escuta ativa são dimensões estruturantes. As relações estabelecidas entre crianças, educadores e famílias promovem o desenvolvimento de um sentido de pertença, de confiança mútua e de solidariedade. Neste contexto, valoriza-se o respeito pelas diferenças, a cooperação e o trabalho em equipa, fomentando uma vivência comunitária rica e significativa.

Relativamente à organização interna, a OS é constituída por cinquenta profissionais distribuídos entre as diversas áreas, como Direção, Psicologia, Secretaria e Assistência Operacional, entre outras. A liderança da instituição inclui a Diretora Geral e a Diretora Pedagógica, exercendo esta última diversas funções no estabelecimento. A equipa educativa também inclui, portanto, 12 educadoras de infância, 4 profissionais especializados nas diversas vertentes das expressões e linguagens (dança, artes, música e inglês), 18 assistentes operacionais que acompanham diariamente as crianças durante as diversas atividades e 17 funcionários que exercem funções nos restantes serviços de apoio (limpeza, cozinha, secretaria e receção).

No que diz respeito às dimensões organizacionais da instituição, a OS conta com um amplo espaço dedicado ao convívio comunitário, conhecido como praça. Este ambiente funciona como ponto de encontro, onde as famílias se reúnem, especialmente nos momentos de entrada e saída das crianças. Além disso, o espaço é utilizado para diversas celebrações e atividades especiais, promovendo o sentimento de acolhimento e integração entre famílias, crianças e equipa educativa, reforçando os laços comunitários.

A OS está equipada com múltiplas salas de atividade, distribuídas entre creche e JI. Na área da creche encontram-se o berçário, uma sala para crianças de um ano e duas salas para o grupo dos dois anos, situadas no rés-do-chão. Conta também com sete salas de JI, localizadas no piso superior. Paralelamente às áreas pedagógicas, existem espaços de apoio, como a secretaria, o refeitório, a lavandaria, instalações sanitárias para crianças, apropriadas para cada faixa etária, instalações sanitárias para a equipa educativa, com balneários, e zonas administrativas.

Para além das salas de atividades e áreas de apoio, a instituição também oferece diversos espaços que acolhem momentos de enriquecimento curricular, como: o *atelier*, a “sala das cem linguagens”, a biblioteca, a “sala da interioridade”, o ginásio e a sala polivalente.

O *Atelier*, por sua vez, é um espaço dinamizado para atividades de artes visuais e experimentação criativa. É acessível a todos os grupos da instituição e inclui um centro de recursos onde as crianças podem requisitar diversos materiais – desde objetos de construção até materiais de desperdício – para utilizar nas suas criações e projetos. Também é neste espaço que se reforça a autonomia e o pensamento crítico, à medida que as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Destaca-se ainda a existência de ambientes educativos diferenciados, pensados para o enriquecimento das experiências das crianças de forma holística e integrada. Um desses espaços é a **Sala das Cem Linguagens**, ampla e versátil, situada junto ao *atelier* de artes visuais, que convida à exploração de contextos sensoriais e investigativos através da luz, sombra, construções e outros materiais. Esta sala fomenta a curiosidade natural das crianças e valoriza a diversidade de formas de expressão.

Complementarmente, a instituição disponibiliza uma **biblioteca/laboratório de ciências**, onde se encontra o espólio literário da organização. Os livros estão catalogados por temas e acessíveis às crianças, permitindo a requisição para as respetivas salas. Este espaço contempla ainda materiais para exploração de ciências experimentais, incentivando o contacto precoce com conceitos científicos de forma lúdica e significativa.

A vertente espiritual é igualmente valorizada, sendo visível na existência de uma **Sala da Interioridade**. Este é um espaço calmo e acolhedor, pensado para a vivência

espiritual, a reflexão e o desenvolvimento interior, sendo utilizado tanto por crianças como por adultos ao longo do ano em momentos simbólicos e significativos.

No que toca ao bem-estar físico, a organização dispõe de um **refeitório** amplo, funcional e decorado com elementos naturais, que promove um ambiente tranquilo nas refeições. O **ginásio** é outro espaço de destaque, destinado às sessões de expressão motora, equipado com materiais específicos como trampolim, arcos, espaldar e bancos suecos, que favorecem o desenvolvimento físico e a motricidade das crianças.

A **Sala Polivalente** (também conhecida como Sala 3) é utilizada para múltiplas finalidades, desde sessões de dança criativa a reuniões com famílias, formações ou apresentações teatrais, sendo um espaço versátil com espelhos e estrutura para cenários.

A componente exterior da instituição é igualmente valorizada, contando com vários jardins e recintos adaptados às diferentes faixas etárias. O **Jardim dos Pinheiros**, com sombra natural e pavimento de pneu reciclado, oferece casas de brincar, triciclos e outros elementos lúdicos. O **Jardim do Papagaio**, como evidencia, a seguinte nota de campo, apresenta estruturas mais complexas, com escorregas e zonas de escalada, bem como uma cozinha de lama, convidando à brincadeira simbólica e sensorial:

Durante a hora do recreio, o grupo teve a oportunidade de experimentar o recreio maior e durante a sua exploração as crianças demonstraram um grande entusiasmo. Uma das zonas mais frequentadas foi a cozinha de lama, onde as crianças procuravam brincar com a terra e realizar transferências da mesma de um recipiente para o outro (NC n.º 47, 23/11/2023).

Para os grupos mais pequenos, existe o **Jardim Exterior da Creche**, resguardado e equipado com materiais específicos para crianças de berçário e um ano. O **Recreio Interior da Creche**, situado junto à praça, proporciona um ambiente seguro para o movimento livre e o jogo espontâneo.

Toda esta organização física reflete uma intencionalidade pedagógica clara, em que cada espaço é pensado como um lugar de encontro, descoberta e desenvolvimento. A diversidade de ambientes favorece a liberdade de expressão, o movimento, a imaginação e a convivência, permitindo que cada criança explore o mundo à sua volta com curiosidade, segurança e alegria.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

De acordo com Likert (1967), citado por Hohmann e Weikart (2003), uma OS deve contar com uma equipa complexa de relações interdependentes e cooperativas para assegurar um bom funcionamento e sucesso da instituição. Portanto, é essencial realizar uma caracterização da equipa educativa da instituição onde estou a realizar a PPS II, a fim de analisar e verificar como esta funciona e as conexões entre os membros que a compõem.

A equipa educativa da sala 1 forma uma parceria sólida, baseada na cooperação e numa comunicação eficaz. Esta combinação de competências e o apoio mútuo permitem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e acolhedor para as crianças, onde o diálogo aberto e a colaboração são fundamentais para o sucesso do trabalho em equipa.

No que diz respeito à educadora cooperante, esta concluiu a sua formação na ESEIx, e conta com 15 anos de experiência na área. Exerceu o primeiro ano de carreira num contexto socioeducativo diferente, encontrando-se a trabalhar na OS há quase 14 anos. Acompanha o grupo atual desde o ano anterior, tendo apoiado a transição da creche para uma sala de 3 anos, adaptando novas crianças que vieram de outros contextos.

A auxiliar da sala trabalha há 46 anos na instituição, tendo dedicado a maior parte de sua carreira à mesma. Apesar de não possuir formações específicas na área da Educação e/ou da Educação de Infância, o seu empenho pela mesma gerou um vínculo especial e carinho por esta profissão.

A relação entre a auxiliar de sala e a educadora era marcada por uma colaboração constante e eficaz, refletindo um trabalho em equipa coeso e articulado. A educadora assumia o papel de guia na condução das atividades pedagógicas, enquanto a assistente operacional prestava apoio tanto na dinamização dessas atividades como nos diversos momentos da rotina diária do grupo, tais como as refeições, o repouso e os cuidados de higiene. Esta articulação permitia uma resposta mais atenta e ajustada às necessidades das crianças, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e propício ao seu bem-estar e desenvolvimento.

1.4. Caracterização do Ambiente Educativo

Ao planear a sua intervenção, o educador deve considerar as características específicas de cada grupo, pois cada criança e cada grupo são únicos. Para uma abordagem pedagógica eficaz, é essencial que o educador compreenda e respeite as particularidades individuais e coletivas das crianças. Segundo Silva et al., (2016), a “organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante.

A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (p.17). Deste modo, é necessário que exista uma análise cuidadosa da organização dos vários momentos do grupo, do tempo/rotina e do espaço/materiais disponíveis.

1.4.1. Organização do grupo

Tendo por base a consulta do projeto curricular da sala (PCS) e algumas conversas informais com a educadora cooperante, denota-se que um dos objetivos na organização do grupo é a priorização de momentos de trabalho em pequenos grupos, a fim de proporcionar momentos com uma atenção mais individualizada a cada uma das crianças:

Em grande grupo, partilhámos aquilo que tínhamos conversado e foi aí que decidimos começar um novo projeto, começando pela fase da Definição do Problema, partindo da principal questão surgida anteriormente. Em pequenos grupos, falámos e registámos graficamente o que já sabemos sobre o tema, e cada uma das crianças referia o que já tinha conhecimento e ilustravam com um desenho alusivo (...) (NC n.º 43, 20/11/2023).

Contudo, ao longo da rotina existem momentos de grande grupo, pequenos grupos e momentos para o trabalho/exploração mais individual. Os momentos de grande grupo estão bastante presentes diariamente através das reuniões, narração de histórias, escolha de atividades e dinâmicas de jogos. Fora dos momentos em grande grupo, as crianças têm sempre a oportunidade de se distribuírem pelo espaço por iniciativa do adulto ou por

iniciativa própria, explorando as diferentes áreas/espços da sala. Assim como refere Lino (1996), existem momentos para trabalhos individuais ou coletivos, e o modelo Reggio Emilia tem com objetivo proporcionar à criança várias oportunidades de tomar as suas próprias decisões, por exemplo, sobre como e onde prefere trabalhar.

1.4.2. Organização do espaço e dos materiais

No que diz respeito à organização do espaço da sala 1, esta deve ser reflexo “das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). Importa também, “(...) que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Cardona, 1992, p. 24).

Segundo Hohmann e Weikart (2003),

Ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra essencial. Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças, a sobre ou a subutilização de certas áreas de interesse, alguns padrões de tráfego não antecipados, as experiências de campo e dramatização, os materiais novos, e a necessidade e interesse pela novidade e pela mudança (p. 171).

Como acima mencionado, a organização do espaço deve ser flexível, como também compatível e reajustável de acordo com os interesses e necessidades do grupo, algo que tive a oportunidade de observar diversas vezes ao longo do tempo que decorria a PPS II: “Durante a hora de repouso a educadora e a estagiária trocaram algumas ideias acerca da organização do espaço, relativamente às suas áreas” (NC n.º 28, 31/10/2023).

Por esta razão, como é possível observar no Anexo B, a sala no primeiro dia encontrava-se com as áreas dispostas de uma forma e, com todas as transformações que foram necessárias, a última planta registada acabou por ter uma organização completamente diferente, demonstrando assim a maleabilidade do espaço.

Segundo Lino (1996), o espaço no modelo de *Reggio Emilia*, está organizado por diferentes áreas, onde são “utilizadas divisórias baixas que permitem à criança uma visibilidade de espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço oferece” (p.108). Com respeito às mesmas, a sala na qual realizei a PPS II era organizada em oito áreas distintas, conforme descrevo seguidamente.

A **área das construções de chão** incluía carros, pistas e materiais de fim aberto. As crianças utilizavam estes recursos para criar estruturas às quais atribuíam significados diversos. Em determinado momento, foram introduzidos cones, que passaram a ser incorporados nas construções realizadas pelas crianças, como, por exemplo, pistas de aviões.

A **área dos jogos de mesa** dispunha de *puzzles*, jogos de lógica e alguns materiais de fim aberto também. As crianças podiam jogar individualmente ou em par, consoante a sua preferência ou dinâmica do momento.

Na **área da leitura**, estavam disponíveis livros e fantoches. As crianças tinham a possibilidade de ouvir histórias lidas por adultos, assim como de explorar os livros autonomamente ou em grupo, manipulando também os fantoches quando pretendido.

A **área do faz de conta** incluía elementos que permitiam a recriação de situações do quotidiano observadas pelas crianças. Estas realizavam jogos simbólicos de forma individual ou em pequenos grupos, representando frequentemente ações e rotinas relacionadas com os contextos familiares.

A **área do atelier** continha materiais de expressão plástica, como guaches, aguarelas, pincéis, materiais de recorte e colagem, entre outros. Estes recursos estavam dispostos ao nível das crianças, permitindo o seu acesso direto e livre utilização.

Durante o meu período de observação e intervenção, surgiram áreas adicionais em resposta a interesses manifestados pelo grupo. Uma dessas foi a **área dos fortes e das tendas**, criada a partir da iniciativa das crianças em se esconderem e criarem estruturas com panos. Para apoiar esta exploração, foram disponibilizadas mantas, molas e foram colocados cabos em pontos estratégicos da sala, possibilitando a construção de diferentes configurações pelas crianças.

Com o desenvolvimento de projetos, foi criada uma **área do projeto**, destinada à organização de materiais associados aos temas em exploração. Nessa zona, estavam

disponíveis livros de pesquisa, materiais trazidos de casa e outros recursos relacionados com os projetos, que podiam ser manipulados e explorados livremente pelas crianças.

Posteriormente, foi introduzida a **área das letras**, na sequência do interesse do grupo por elementos gráficos presentes na sala, como as placas com os seus nomes. As crianças observavam as letras, tentavam reproduzir os seus nomes, agrupavam-nas segundo diferentes critérios (como cor ou forma), ou simplesmente exploravam o material segundo a sua curiosidade.

Relativamente ao espaço global da sala e às interações estabelecidas pelas crianças, importa destacar que a organização do ambiente contribui para a promoção da autonomia. Todos os materiais, jogos e brinquedos estão acessíveis e disponíveis para livre utilização pelas crianças, sem necessidade de mediação direta constante por parte do adulto.

Durante os momentos de escolha livre, habitualmente realizados no período da manhã, as crianças selecionam de forma autónoma as brincadeiras e as áreas onde desejam estar. A gestão do número de crianças por área não é realizada através de limites fixos previamente definidos; em vez disso, ocorre de forma flexível, com o apoio da educadora cooperante. Esta intervém sempre que necessário, orientando as crianças quando se verifica uma concentração excessiva num determinado espaço, sugerindo alternativas e promovendo o equilíbrio na distribuição do grupo.

No que diz respeito aos materiais, e tal como já foi referido no caso da área do ateliê, estão disponíveis recursos que permanecem à disposição das crianças e podem ser utilizados durante o tempo destinado à brincadeira autónoma.

A higiene pessoal é realizada fora da sala, numa casa de banho destinada à sala. Este espaço está adaptado à altura e às necessidades das crianças, contando com lavatórios a uma altura ajustada ou com o apoio de bancos que permitem o seu acesso. Desta forma, promove-se igualmente a autonomia das crianças na realização dos seus cuidados de higiene.

1.4.3. Organização do Tempo

Apesar dos tempos educativos serem flexíveis, é importante que alguns acontecimentos do dia a dia se repitam com alguma frequência, para que as crianças

consigam prever os acontecimentos e entender a sucessão dos mesmos (Silva et al., 2016).

Deste modo, existe uma rotina diária que orienta os momentos do dia a dia na sala 1, como é possível observar na seguinte tabela:

Tabela 1
Rotina Diária da Sala 1

Tempo	Atividade
8h00	Acolhimento
9h00	Reunião em grande grupo: Planeamento do dia
9h30	Trabalho autónomo ou Atividades Livres/Orientadas
10h30	Reunião da avaliação da manhã/ Hora da Fruta
10h45	Brincadeira no exterior ou outro espaço
11h30	Higiene e Almoço
12h15	Sesta
14h30	Momento da Higiene/Trabalho Autónomo
15h15	Hora do conto
15h30	Lanche
16h00 às 18h30	Atividades de CAF no Jardim ou na Sala

Nota. Tabela realizada pela autora a partir dos dados recolhidos no PE.

O dia tem início pelas 8h00 com o acolhimento das crianças, realizado por uma educadora e uma auxiliar. Este momento decorre numa das salas de JI que acolhe crianças de diferentes salas. À medida que se aproxima o horário das atividades, por volta das 9h30, as crianças são encaminhadas para as suas respetivas salas, acompanhadas pelas educadoras de referência, assim que estas chegam.

Pelas 9h00, tem lugar a reunião em grande grupo, um momento essencial para a construção de uma rotina partilhada e participada. Nesta reunião, são acolhidas as novidades do dia, promovem-se partilhas sobre o que as crianças trazem de casa ou

sentem vontade de comunicar, e apresenta-se o planeamento das atividades. Quando o período seguinte está destinado ao trabalho autónomo, as crianças escolhem livremente as áreas ou materiais com que desejam brincar ou trabalhar, exercendo a sua autonomia de forma ativa.

A partir das 9h30, decorrem as atividades planeadas, que podem assumir a forma de trabalho autónomo, propostas orientadas ou experiências em pequenos grupos, dependendo dos interesses do grupo e das intencionalidades pedagógicas da equipa.

Por volta das 10h30, tem lugar a reunião de avaliação da manhã, um momento de reflexão partilhada onde as crianças falam sobre o que fizeram, o que descobriram e como se sentiram durante as atividades: “Enquanto o grupo comia a fruta, a estagiária reunia com este para falarem sobre a construção que tinha sido realizada durante a manhã e perguntou ao grupo o processo e os materiais utilizados (...)” (NC n.º 30, 06/11/2023).

Em simultâneo, decorre a chamada “hora da fruta”, em que as crianças partilham um pequeno lanche saudável, integrado na rotina educativa.

De seguida, as crianças são convidadas a brincar no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitem. Este momento é altamente valorizado pela equipa educativa, pois permite o movimento livre, o contacto com a Natureza, a socialização e a expressão corporal num ambiente mais descontraído e estimulante.

O momento da higiene e do almoço decorre por volta das 11h30, sendo organizado de forma a promover a autonomia, os hábitos de autocuidado e a convivência em grupo. As refeições ocorrem de forma rotativa: primeiramente, almoçam as crianças da creche, e, posteriormente, as crianças de JI, por ordem crescente de faixa etária. Durante o mesmo, as crianças são sempre encorajadas pelo adulto a comerem sozinhas e, no final, levantam o seu prato e talheres, colocando os mesmos em recipientes dispostos ao nível das crianças. Seguidamente, seguem para a casa de banho, onde a auxiliar dá apoio na higiene após a refeição. Importa salientar que as instalações sanitárias dispõem de bancos para que as crianças consigam realizar estes momentos da rotina sem depender totalmente do adulto, mantendo ainda assim o seu apoio, caso necessário.

Após o almoço, pelas 12h15, inicia-se o período da sesta. Este tempo de descanso, realizado na própria sala, é flexível e ajustado ao ritmo de cada criança, permitindo que durmam o tempo que necessitam. Quando o grupo começa, de forma natural, a despertar

mais cedo, este momento é gradualmente encurtado, respeitando as necessidades coletivas e individuais. À medida que as crianças vão acordando gradualmente, realizam a sua higiene e escolhem uma atividade para realizar nas mesas da sala, enquanto as crianças que acordam mais tarde permanecem a dormir noutra parte da sala, até à hora da atividade seguinte. Esta altura da rotina é bastante flexível, de tal modo que a gestão do espaço e do tempo, realizada pelo adulto, vai sempre ao encontro das necessidades de cada criança e do grupo, no próprio dia.

Segue-se, às 15h15, a “hora do conto”, um momento especial de escuta e imaginação, que visa o desenvolvimento da linguagem e o gosto pela literatura. As histórias são escolhidas pela educadora, pelas próprias crianças ou trazidas de casa pelas mesmas, reforçando a relação com as famílias e fomentando a sua participação.

O lanche é servido a seguir, por volta das 15h30, no refeitório da instituição. A partir deste momento, entre as 16h00 e as 18h30, desenvolvem-se atividades no âmbito da Componente de Apoio à Família (CAF), que podem decorrer no jardim exterior ou na sala, de acordo com a meteorologia e a dinâmica do grupo. Este tempo é vivido de forma mais livre e flexível, com brincadeiras autónomas e momentos lúdicos que respeitam o final de dia das crianças.

1.5. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças da Sala 1 do presente contexto socioeducativo é constituído por 24 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. No que diz respeito às faixas etárias, trata-se de um grupo homogéneo, uma vez que todas as crianças nasceram no ano de 2020 e já completaram os três anos de idade. Importa ainda referir que uma das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo sido diagnosticada com Trissomia 21.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa e, na sua maioria, são naturais de Lisboa, residindo nas proximidades da região onde se localiza a instituição. Ainda que o grupo seja homogéneo em termos etários, observam-se algumas diferenças maturacionais e distintos ritmos de desenvolvimento. Cada criança tem o seu próprio ritmo, que deve ser sempre respeitado, sendo, por isso, necessária a “(...) adoção de práticas pedagógicas

diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p. 10).

Este grupo pode ser caracterizado como motivado, curioso e entusiasmado nas propostas apresentadas pelo adulto, revelando uma vontade evidente de participar em diferentes atividades e de realizar novas aprendizagens. As crianças demonstram um comportamento geralmente ativo e envolvido, com grande interesse nas atividades propostas. No entanto, por vezes, mostram-se mais agitadas e com alguma dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados. Apesar disso, é notório o entusiasmo e a energia com que se dedicam a cada tarefa. Com estratégias educativas adequadas, é possível canalizar essa energia de forma positiva, ajudando-as a desenvolver gradualmente a sua capacidade de atenção e concentração.

Desde o início da prática, a autonomia do grupo foi bastante evidente. As crianças movimentam-se pelo espaço de forma livre e fazem uso dos materiais disponíveis sem dependerem constantemente da presença do adulto. Com o tempo, foi possível observar uma apropriação crescente do espaço e dos materiais, registando-se uma evolução progressiva na maioria das crianças:

Após a hora do repouso, o espaço do atelier começa a ser frequentado com mais frequência, uma vez que as crianças começam a procurar cada vez mais esta área. Ao realizar o registo deste acontecimento, comentei com a educadora cooperante esta observação. A educadora cooperante a partir desta partilha comenta que a partir do momento em que as crianças ganham um “input” as vezes necessário por parte do adulto, e percebem as possibilidades que esta área apresentam, e a partir daí, começam a realizar as suas procuras e produções sozinhos, sem necessitar tanto do apoio do adulto (NC n.º 95, 30/01/2024).

Este desenvolvimento foi também potenciado pela organização do ambiente educativo, uma vez que “O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo (...)” (Silva et al., 2016, p.26).

Dentro das diferentes áreas de conteúdo, o grupo revela um interesse particular pela área da expressão plástica, procurando realizar atividades relacionadas com a mesma em momentos de exploração mais livre durante a rotina:

A área do atelier continua a ser bastante procurada após a hora do repouso e nesta tarde as crianças procuram diversas técnicas como colagens, aguarelas, tintas, recorte, que aconteciam em simultâneo (NC n.º 96, 30/01/2024).

O interesse pela expressão musical é também visível nas aulas semanais de música, onde o grupo reconhece as diferentes dinâmicas propostas pelo professor, participando com entusiasmo e demonstrando familiaridade com as canções e os gestos associados.

Relativamente às áreas da sala, todas são geralmente bem procuradas pelo grupo, embora algumas crianças revelem preferências específicas por determinadas zonas ou materiais, de acordo com os seus interesses individuais.

1.6. Caracterização das Famílias

As famílias das crianças da sala 1 do JI demonstram um grande envolvimento e interesse no percurso educativo dos seus filhos. Essa participação ativa manifesta-se de várias formas, desde a presença constante em eventos escolares e na colaboração em atividades e projetos propostos pela educadora cooperante.

As famílias frequentemente procuram estar informadas sobre o desenvolvimento e progresso dos seus filhos, mantendo uma comunicação aberta e contínua com a equipa educativa.

A maioria dessas famílias aparenta pertencer a uma classe social média/alta. Esse perfil é evidenciado pelo nível de educação dos pais, pelas profissões que exercem e pelo estilo de vida que levam. No entanto, não foi possível recolher mais informações detalhadas sobre as famílias, uma vez que a escola não requisita esse tipo de dados para garantir a privacidade das mesmas. Deste modo, não me é possível fazer uma caracterização mais aprofundada das famílias.

No que diz respeito à relação entre a equipa educativa e as famílias, observei que a comunicação entre as mesmas é constante, realizando-se, maioritariamente, nos momentos de receção e recolha das crianças, mas também através de *e-mails* trocados em casos mais particulares, para além de reuniões coletivas, ainda realizadas em alturas

específicas do ano letivo, e de individuais, sempre que ambas as partes sintam essa necessidade.

O envolvimento e participação das famílias no percurso educativo dos seus educandos é observado, recorrentemente, na organização de atividades com toda a comunidade da OS: “Durante a manhã decorreu a festa de natal da instituição juntamente com os familiares das crianças (...)” (NC n.º 62, 15/12/2023). Dentro de sala, e conforme pude também observar, as famílias são envolvidas nos projetos e atividades através de convites realizados conjuntamente com as crianças e a respetiva equipa educativa da sala 1: “Nas últimas semanas as crianças tinham pedido para fazer panquecas e falavam bastante sobre estas. Assim sendo, a educadora pediu a cada uma das famílias das crianças para que cada um trouxesse os ingredientes necessários para fazer panquecas” (NC n.º 91, 29/01/2024).

Em suma, observa-se uma relação positiva e próxima entre a escola e as famílias, baseada numa comunicação regular e na colaboração mútua. Esta parceria favorece o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e reforça a continuidade educativa entre os contextos familiar e escolar. Até porque, como afirmam Silva et al. (2016),

Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (p. 28).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | ' ' |

2.1. Intenções para a ação

2.1.1. Com as crianças

A intenção do educador/a com as crianças mostra-se pela maneira como este realiza as suas práticas pedagógicas, tendo em consideração as suas visões e valores que defende (Silva et al., 2016). Deste modo, **uma das primeiras intenções com as crianças, que tenciono colocar em prática desde o início, é construir uma ligação próxima com cada uma das crianças do grupo, transmitindo-lhes segurança, confiança e respeito.** Para que esta ligação de confiança seja estabelecida, é importante mostrar à criança que estamos disponíveis não apenas para satisfazer as suas necessidades básicas e diárias, mas também para estabelecer um vínculo de afeto e carinho (Portugal, 2000), uma vez que o adulto é a sua referência nas diversas fases da rotina e o apoio para a gestão e regulação das suas necessidades. Além disso, também pretendo respeitar a criança, comunicando sempre as minhas intenções e ações com antecedência, demonstrando apreço por ela e levando em consideração os seus desejos e sentimentos (Portugal, 2000).

Esta intenção concretizou-se de forma ainda mais clara após a observação inicial do grupo, onde identifiquei como prioridade **a oferta de afeto e presença acolhedora, posicionando-me como uma figura de referência e segurança:**

Durante o acolhimento, a criança chorava quando a mãe a deixava na sala. Desta forma, a estagiária aproximou-se da criança e tentou confortá-la oferecendo-lhe colo e um abraço. A criança acalmou e a estagiária sugeriu verem um livro em conjunto. Após a leitura e exploração desse mesmo livro, a criança acalmou-se e foi brincar sozinha na sala (NC n.º 9, 09/10/2023).

Tratando-se de um grupo homogéneo de crianças com 3 anos, revelou-se evidente a necessidade de proximidade emocional com o adulto, especialmente nos momentos de transição e separação da figura parental, sendo fundamental garantir um ambiente de conforto e vinculação afetiva. Apesar de, inicialmente, algumas crianças demonstrarem estranheza face à minha presença – uma vez que a educadora e a auxiliar constituíam as suas figuras de referência habituais – procurei, de forma intencional e respeitosa, aproximar-me gradualmente do grupo. Para isso, optei por respeitar o espaço e o tempo

de cada criança, oferecendo a minha disponibilidade de forma sensível e consistente, de modo a promover a construção de uma relação de confiança. No entanto, além do respeito pela criança, **também pretendo respeitar a individualidade e os diferentes ritmos de desenvolvimento que cada uma apresenta** (Portugal, 2000). Cada criança tem o seu próprio tempo, portanto, não pretendo pressionar o seu processo, mas sim proporcionar experiências e momentos que promovam o desenvolvimento das suas diversas competências. Para além disso, **sempre considerei essencial promover a sua autonomia, reconhecendo-a como um ser competente, ativo e participativo no seu próprio processo educativo:**

A M.I rondava os materiais do atelier e olhava para a estagiária. A estagiária entendeu que ela queria fazer recorte e colagem e disse: “Vai buscar os materiais que precisas para recortar e colar, o que é que tu precisas?” Esta dirigiu-se ao cesto das tesouras e olhou para a estagiária. A estagiária disse: “O que é que precisas mais?” A M.I. recolheu o resto dos materiais que necessitava: a cola, o papel e os materiais que gostaria de colar e levou-os para a mesa e começou a trabalhar (NC n.º 69, 15/01/2024).

Nesse sentido, procurei constantemente criar oportunidades para que cada criança pudesse fazer as suas escolhas, enfrentar os seus próprios desafios e tomar decisões, incentivando-a a persistir perante as dificuldades, sem interferir de forma excessiva, mas estando sempre presente como suporte e encorajamento.

Também é importante olhar para a criança como um ser capaz e ativo no seu próprio processo educativo, observando os seus comportamentos e dando espaço para os seus interesses, de modo a que possam surgir várias oportunidades/interesses para trabalhar com o grupo, que surjam também das suas necessidades. Deste modo, todas as atividades que pretendo planear e concretizar terão como sustento o ponto mencionado anteriormente, atendendo às necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido, **desde o início da minha prática, foi sempre muito claro para mim que queria olhar para a criança como um ser capaz, com voz, vontades e saberes próprios**. Sempre acreditei que a criança deve ter um papel ativo no seu processo educativo, e por isso, procurei estar atenta aos seus interesses, às suas necessidades e à forma como se expressavam no dia a dia. A escuta ativa e a observação tornaram-se

ferramentas essenciais para que pudesse planejar e ajustar as experiências de forma intencional, mas também significativa para o grupo.

Um claro exemplo disso foi o desenvolvimento do *projeto dos búzios*, desenvolvido no contexto da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI) à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), conforme descreverei mais adiante, e que surgiu a partir das curiosidades partilhadas pelas crianças durante momentos espontâneos de conversa e exploração. Foram elas que lançaram perguntas, levantaram hipóteses, propuseram ideias e ajudaram a construir os caminhos que o projeto tomou. Neste sentido, sinto que **cada criança teve espaço para se expressar, experimentar e construir conhecimento ao seu ritmo e com o seu olhar único sobre o mundo:**

Para a decisão do método da divulgação foi realizada uma reunião na biblioteca para ser tomada em conjunto uma decisão. Primeiramente, a estagiária começou por explicar o que era a divulgação do projeto e, posteriormente, questionou o grupo de como queriam fazê-la:

Filipa: “Então como é que querem partilhar com os amigos aquilo que fizeram no projeto?”

I: “Queremos falar com eles.”

Filipa: “Então mas e querem falar com que amigos?”

I: “Eu quero falar com os amigos da Sala 2!”

C: “E eu quero os amigos da sala da minha mana!”

C: “E os da sala 4!” (NC n.º 79, 22/01/2024).

Ao respeitar os seus tempos e desejos, dei-lhes a oportunidade de se apropriarem verdadeiramente daquilo que faziam, e isso revelou-se fundamental para promover aprendizagens mais autênticas, vividas e com sentido.

Por fim, **a minha intenção é proporcionar e valorizar os momentos de brincadeira**, já que isso nos permite conhecer melhor a personalidade da criança e observar os seus interesses:

Durante a hora do recreio, o grupo teve a oportunidade de experimentar o recreio maior e, durante a sua exploração, as crianças demonstraram um grande entusiasmo. Uma das zonas mais frequentadas foi a cozinha de lama, onde as crianças procuravam brincar com a terra e realizar

transferências da mesma de um recipiente para o outro (NC n.º 47, 23/11/2023).

Dessa forma, brincar permite-me entender melhor o grupo e complementa a intenção anterior, no sentido de identificar aspetos importantes e temas interessantes para trabalhar com o grupo. Além disso, brincar tem muitas vantagens para as crianças, pois promove a interação entre pares e estimula o desenvolvimento de inúmeras competências sociais (Silva et al., 2016).

No que diz respeito aos momentos de brincadeira, **estes sempre foram fortemente incentivados pela educadora cooperante**, tanto em contexto de sala como, principalmente, no exterior. Esta valorização refletiu-se na organização do tempo e do espaço, permitindo às crianças usufruírem de momentos significativos de exploração autónoma. Esta abordagem facilitou significativamente a concretização da minha intencionalidade de valorizar o brincar livre, pois criou condições reais para que as crianças pudessem envolver-se em experiências espontâneas, promotoras de aprendizagens relevantes. Nestes momentos, observaram-se diversas situações de descoberta, criatividade e construção de conhecimento, fundamentais para o desenvolvimento global das crianças.

2.1.2. Com as famílias

Desde o momento em que vêm ao mundo, as crianças começam a ser influenciadas pelo ambiente familiar que as cerca. A família desempenha um papel crucial na formação das suas crenças, valores e comportamentos, criando uma base essencial para o seu desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 2003) Desta forma, reconhecer e valorizar a diversidade de famílias é fundamental para promover uma educação inclusiva e respeitosa, onde cada criança se sinta reconhecida e acolhida.

Manter uma relação de proximidade e respeito com as famílias é essencial para construir parcerias sólidas e eficazes. Independentemente das diferenças culturais, sociais ou religiosas, é importante estabelecer um ambiente de confiança mútua, onde as famílias se sintam confortáveis em partilhar informações sobre as suas crianças e onde possam participar ativamente no seu processo educativo.

Uma **comunicação aberta e transparente** é a chave para fortalecer essa relação. Partilhar informações relevantes e envolver as famílias nas decisões relacionadas com a educação das crianças ajuda a promover um ambiente de colaboração e cooperação. No entanto, é crucial respeitar a privacidade das famílias e garantir que todas as informações sejam tratadas com a devida confidencialidade.

Além disso, é importante **reconhecer que cada família tem as suas próprias necessidades e desafios**. Ao oferecer apoio e recursos adequados, podemos ajudar as famílias a enfrentar os obstáculos que possam surgir e a participar ativamente no crescimento e desenvolvimento dos seus filhos.

Em suma, ao valorizarmos e respeitarmos as famílias dos nossos educandos, estamos a criar um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor. **Promover uma relação de parceria e colaboração com as famílias** é essencial para garantir o sucesso e o bem-estar das crianças.

Ao longo da prática, uma das minhas intenções foi envolver as famílias no percurso educativo das crianças, promovendo uma relação de proximidade e colaboração. Apesar de existirem momentos mais informais de contacto, como as entradas e saídas, também tive oportunidade de reforçar esta ligação através de propostas concretas. Um exemplo disso foi o envio de uma carta às famílias no âmbito do projeto dos búzios, com o objetivo de solicitar materiais relacionados com o mar para serem explorados pelas crianças. A resposta foi muito positiva, tendo as famílias participado ativamente, enviando conchas, búzios e outros elementos que contribuíram para enriquecer as experiências em sala. Esta partilha demonstrou não só o envolvimento das famílias, mas também a importância de criar pontes entre o contexto educativo e o familiar.

2.1.3. Com a Equipa Educativa

Hohmann e Weikart (2003) salientam a importância da colaboração e da comunicação entre os membros da equipa educativa no sentido de promover uma abordagem educacional eficaz para as crianças. Esta abordagem pressupõe não apenas a partilha de informações sobre o grupo de crianças, mas também a colaboração na

concepção e implementação de estratégias curriculares que atendam às necessidades individuais e coletivas das crianças.

Uma das minhas prioridades neste contexto é **estabelecer uma comunicação fluida e uma cooperação sólida entre todos os membros da equipa**. Isto implica uma articulação eficaz de ideias e informações, garantindo que todos os intervenientes estejam alinhados e possuam os conhecimentos necessários para uma prática educativa de qualidade. Através deste alinhamento, a equipa pode trabalhar em conjunto em direção ao objetivo comum de proporcionar uma educação de excelência para as crianças sob os seus cuidados.

No entanto, para que esta relação de cooperação e comunicação seja estabelecida e mantida, é essencial **construir uma base sólida de confiança e respeito entre os membros da equipa**. Isso requer disponibilidade, iniciativa e uma atitude de abertura para com as ideias e contribuições de cada indivíduo. É fundamental que os membros da equipa se sintam apoiados e valorizados em todos os momentos da sua interação, o que pode ser alcançado através de uma demonstração consistente de apoio e colaboração.

Como novo elemento na equipa, é importante **reconhecer e respeitar o trabalho que já está a ser realizado**, enquanto se está aberto a novas sugestões e críticas construtivas. A aceitação de diferentes perspetivas e a disposição para aprender e crescer são elementos-chave para uma integração bem-sucedida na equipa. Ao acolher novas ideias e pontos de vista, é possível enriquecer a prática educativa e promover um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante para as crianças.

Desde modo, compreendi que o trabalho em equipa é essencial para garantir a coerência e a qualidade das práticas pedagógicas. Assim, fui procurando integrar-me de forma respeitosa, ouvindo as experiências e rotinas já estabelecidas, mas também partilhando ideias, fazendo sugestões e estando disponível para colaborar nas decisões.

A troca constante de reflexões e opiniões, especialmente com a educadora cooperante, foi um fator determinante para o meu crescimento profissional, permitindo-me ajustar e melhorar a minha intervenção com base no diálogo e na escuta:

Durante a hora de repouso a educadora e a estagiária trocaram algumas ideias acerca da organização do espaço, relativamente às suas áreas.

Deste modo, em conjunto foram decididas algumas alterações no espaço para testar na sexta-feira seguinte (NC n.º 28, 31/10/2023).

Em suma, ao estabelecer e promover uma cultura de comunicação aberta, cooperação e respeito dentro da equipa educativa, é possível criar um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento tanto dos profissionais quanto das crianças sob os seus cuidados. Este compromisso com a colaboração e a melhoria contínua contribui para a excelência na educação e o bem-estar integral das crianças.

2.2. Processo de Intervenção na PPS em JI

Ao longo de toda a minha prática, foi realmente importante para mim manter-me fiel às intenções que tracei desde o início. Mais do que simples objetivos, estas intenções representam aquilo em que acredito e o que valorizo enquanto futura profissional de Educação de Infância.

De facto, tive como principal objetivo cumprir cada uma delas, ou pelo menos visando fazê-lo da forma mais consciente possível, porque sinto que estas me guiam e dão sentido à forma como me posiciono no contexto educativo. No fundo, são essas intenções que espelham os valores que quero levar comigo para a minha futura prática – **construindo uma relação de confiança, afeto e respeito**, valorizando cada criança como ser único e ativo no seu processo de desenvolvimento, **estabelecendo uma relação de proximidade e colaboração**, reconhecendo o papel essencial da família na educação da criança e **promover uma comunicação aberta e cooperativa**, baseada na confiança e no respeito mútuo.

Para além disso, a minha prática desenvolveu-se com um enfoque intencional na observação atenta e sistemática das crianças, bem como na identificação das suas necessidades e interesses emergentes. Tal como referem Silva et al., (2016):

Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta (p. 24).

Deste modo, este processo de observação foi acompanhado por uma escuta ativa, permitindo reconhecer e valorizar as expressões, iniciativas e interações espontâneas das crianças no quotidiano do contexto educativo.

As propostas de atividade não foram previamente delineadas de forma rígida, mas antes construídas de forma progressiva e intencional, a partir dos dados recolhidos nas observações e da interpretação reflexiva dos mesmos. Desta forma, cada proposta surgiu como uma resposta significativa aos interesses manifestados pelas crianças, articulando-se, simultaneamente, com as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme preconiza o modelo *Reggio Emilia*, a instituição onde decorreu a minha prática pedagógica organizava o seu trabalho em torno de **projeções semanais**, uma abordagem que se revelou particularmente facilitadora da escuta ativa e da construção de um currículo emergente. Este modelo permitia uma planificação flexível e responsiva, baseada nas observações e interações diárias com as crianças. Semanalmente, era elaborada uma projeção semanal (**disponível no Anexo A**), na qual se documentavam momentos espontâneos de escuta ativa, resultantes de observações diretas do comportamento, da linguagem e das iniciativas das crianças. Cada registo partia de uma situação significativa – um diálogo, uma ação, uma descoberta – que originava uma **proposta de atividade para a semana seguinte**, ajustada aos interesses e necessidades identificados.

Para além das projeções semanais, a partir dos momentos vivenciados em cada atividade e das aprendizagens construídas coletivamente, era realizada uma **documentação pedagógica**, com registos fotográficos, comentários das crianças e descrições do processo, que era afixada no corredor, à porta da sala, sendo

reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos (Pinazza & Fochi, 2018, p.14).

A documentação exposta também permitia às famílias **acompanhar o percurso de aprendizagem dos seus filhos**, criando uma maior proximidade e envolvimento com o trabalho desenvolvido em sala. Para além de **fortalecer a relação escola-família**, estas

partilhas visuais e escritas **incentivavam momentos de diálogo e interação entre a criança e o adulto**. Era frequente observar, na chegada à escola, crianças a levarem os familiares até à porta da sala para lhes mostrarem, com entusiasmo, o que tinham feito, revivendo as experiências através da narrativa e da partilha espontânea.

Estes momentos revelaram-se **particularmente significativos na construção de laços afetivos**, não só entre a criança e a sua família, mas também entre a família e a instituição. A documentação pedagógica, neste sentido, assumiu um papel essencial como forma de valorizar o percurso das crianças, reconhecer as suas conquistas e promover uma **comunicação mais rica, contínua e participada** entre todos os intervenientes no processo educativo.

Foi também através deste processo contínuo de escuta, observação e registo que emergiu o **tema central do projeto dos búzios**. As interações verbais entre crianças, bem como os diálogos estabelecidos entre crianças e adultos, foram fundamentais para a identificação da questão geradora do projeto. A curiosidade manifestada em torno de elementos naturais, nomeadamente os búzios, e as perguntas que as crianças colocavam em relação à sua origem, e a principal curiosidade à resposta da questão **“Para onde foi o animal que vive dentro do búzio?”**, revelaram-se como indicadores claros de interesse e motivação, conferindo **pertinência à realização da metodologia de trabalho de projeto**.

De um modo geral, considero que o desenvolvimento do projeto decorreu de forma bastante positiva, tendo promovido momentos de envolvimento, descoberta e aprendizagem significativa por parte das crianças. No entanto, importa referir que, numa fase inicial, tive algumas reservas relativamente à forma como as crianças iriam participar ativamente no processo.

O grupo em questão era composto por crianças com idades maioritariamente em torno dos três anos, o que, à partida, me suscitou alguma reticência quanto à sua capacidade de envolvimento pleno numa Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esta apreensão prendeu-se, sobretudo, com o facto de muitas das crianças ainda não apresentarem um domínio linguístico muito desenvolvido, o que poderia dificultar a expressão de ideias, interesses ou hipóteses, elementos que considero fundamentais nesta abordagem.

Reconheço que uma das minhas principais dificuldades no início do processo foi precisamente adaptar algumas das etapas da MTP às características e necessidades desta faixa etária. Foi necessário repensar estratégias, simplificar etapas e valorizar ainda mais as formas de expressão não verbal, as manifestações espontâneas e os sinais subtis de interesse e curiosidade.

Com o tempo e através de uma escuta cada vez mais atenta, percebi que a participação das crianças podia assumir diferentes formas, não estando limitada apenas à linguagem verbal. As expressões corporais, os gestos, os olhares e as ações ganharam um lugar central na construção do projeto, permitindo uma compreensão mais ampla daquilo que as crianças pensavam, sentiam e desejavam explorar. Esta aprendizagem revelou-se fundamental para o sucesso do projeto e para o meu próprio crescimento enquanto profissional.

A participação e o envolvimento das crianças foram bastante evidentes ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo acompanhados de um *feedback* muito positivo. Fui-me apercebendo disso sobretudo através das conversas em grande grupo, durante as quais as crianças partilhavam as suas opiniões, ideias e descobertas relacionadas com o projeto. No final, tornou-se claro que todas realizaram aprendizagens significativas, pois demonstraram ter retido e compreendido de forma consistente os conteúdos explorados ao longo do tempo. Este aspeto revelou-se particularmente visível no momento da **divulgação do projeto**, quando as crianças partilharam as suas descobertas com outras salas do JI:

No mesmo dia, as crianças que escolheram a Sala 4 saíram com a Filipa para combinarem o que iam dizer, e preparar a divulgação. Após os últimos ajustes, o pequeno grupo dirigiu-se até à sala 8 e entraram na sala. Inicialmente, o grupo não queria falar, contudo, com a ajuda da estagiária perderam a inibição e começaram a falar com os outros meninos da sala, explicando algumas das experiências que tinham vivido ao longo do projeto e aquilo que tinham aprendido (NC n.º 89, 25/01/2024).

A **participação ativa** das crianças destacou-se, ainda, em momentos de **tomada de decisões**, nomeadamente no planeamento da fase de divulgação:

Como continuação do projeto, foi realizada a teia em grande grupo e algumas crianças referiram ainda o projeto dos aviões. (...) Filipa:

“Agora que já registámos tudo o que já sabemos, falta escrever aquilo que nós ainda não sabemos e que gostávamos de descobrir! O que é que vocês gostavam de saber sobre os búzios.” Após esta questão, algumas crianças começaram a frisar algumas coisas faladas no dia anterior, durante a realização dos registos. Contudo, após a explicação da estagiária iniciou-se então uma conversa sobre aquilo que gostavam de descobrir, surgindo as seguintes questões: “Qual é o animal que vive dentro do búzio?” “Porque é que o búzio tem a forma de um caracol?” “O búzio vive na areia ou no mar?” “Que tamanhos de búzios existem?” “O animal que vive dentro do búzio bebe água?” “O que come o animal?” “Para onde foi o animal que vive dentro do búzio?” (NC n.º 45, 21/11/2023).

Foi realizada uma reunião com o grupo, onde se discutiram e decidiram, de forma colaborativa, as estratégias de apresentação e as salas a quem gostariam de apresentar o projeto. Este envolvimento na tomada de decisões, reforçou a sua autonomia, sentido de responsabilidade e pertença ao grupo.

No que diz respeito à **equipa educativa**, esta constituiu um apoio constante desde o início. O trabalho colaborativo, a partilha de ideias e o incentivo ao longo das diferentes fases do projeto foram fundamentais para a sua concretização. Destaco, em particular, o papel da **educadora cooperante**, cuja orientação e disponibilidade foram determinantes na reorganização dos tempos e na reformulação de algumas atividades, de modo a torná-las mais adequadas às características do grupo.

Também a **família desempenhou um papel importante** ao longo do projeto. Foi enviada para casa uma carta (Anexo C), construída com a colaboração das próprias crianças, onde se solicitava o envio de materiais e recursos de pesquisa que pudessem contribuir para a concretização das atividades. O envolvimento das famílias foi, ainda, observado através de **conversas informais**, nas quais alguns encarregados de educação partilharam relatos sobre os diálogos mantidos com os filhos em casa, destacando o entusiasmo com que falavam sobre o projeto e as aprendizagens realizadas. Estes momentos reforçaram o valor da **articulação escola-família**, essencial para o enriquecimento do processo educativo e para a consolidação das experiências vivenciadas pelas crianças.

Relativamente às atividades realizadas, como resultado da observação atenta do grupo e da sua dinâmica diária, desenvolvi e dinamizei diversas atividades que iam ao encontro dos seus interesses e necessidades específicas. Promovi atividades de **construção**, uma vez que as crianças demonstravam grande interesse por montar e criar com diferentes materiais. Utilizámos sobretudo materiais recicláveis, como caixas, tampas e embalagens, o que não só incentivou a criatividade, como também promoveu a reutilização consciente de recursos:

(...) Após algumas crianças ganharem a iniciativa e unirem alguns materiais, criaram pequenas construções, e as restantes começaram a fazer o mesmo. Posteriormente, a construção começou a ganhar forma e o grupo começou a juntar as pequenas construções que tinha feito, a fim de construir algo maior (NC N-º 24, 06/11/2023).

Outro aspeto que captava fortemente a atenção do grupo era a **exploração sensorial**. As crianças demonstravam um grande fascínio por sentir diferentes texturas e viver novas experiências. Com base nesse interesse, propus várias atividades sensoriais, entre as quais se destacaram as experiências com tintas e espuma, que permitiram manipulações livres e misturas de cores, bem como a exploração da “massa mágica” feita com farinha *Maizena* e água:

As crianças utilizaram a massa da mesma forma que no dia anterior, fazendo transferências e mistura das cores. No entanto, alguns procuraram explorar mais frequentemente com as mãos uma vez que a sua consistência alterava conforme o seu manuseamento e as crianças ficavam espantadas ao observarem as suas transformações (NC N-º 64, 09/01/2024).

Além disso, levei também novos materiais e jogos, com o objetivo de trabalhar a **motricidade fina**, uma competência que identifiquei como desafiante para algumas crianças, sobretudo, no momento em que utilizavam molas para pendurar os seus trabalhos no estendal. Essas propostas foram pensadas para ajudar a fortalecer essa capacidade de forma lúdica e envolvente:

Ao observar que algumas crianças ainda tinham dificuldade em manusear as molas quando iam pendurar os trabalhos no estendal de secagem, foi proposto em torno desta necessidade uma atividade com molas e bolinhas

de diferentes cores para as crianças explorarem e realizarem transferências utilizando as molas. As crianças ao iniciarem a atividade descobriram inúmeras possibilidades e funcionalidades para estes materiais. Primeiramente começaram por agrupar as bolinhas por cores (NC N.º 78, 19/01/2024).

No âmbito do estágio, desenvolvi, com uma criança do grupo, um **Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem**, com base na sua observação contínua. A escolha da criança foi feita de forma aleatória, uma vez que, na minha perspetiva enquanto futura educadora, deverei estar preparada para observar, acompanhar e avaliar todas as crianças da sala. Por isso, considerei que não haveria necessidade de um critério específico de seleção. Desejava, sobretudo, que representasse um bom desafio e uma oportunidade de aprendizagem profissional. Ao longo do período de estágio, senti algumas dificuldades nos registos, uma vez que a criança selecionada não apresentava um repertório verbal muito desenvolvido, o que exigiu de mim uma observação mais atenta e sensível. Esta limitação levou-me a refletir sobre possíveis causas ou contextos que poderiam influenciar esse comportamento, procurando sempre respeitar o ritmo próprio da criança e valorizando outras formas de expressão além da linguagem verbal.

Apesar desses desafios iniciais, foi muito interessante verificar, no final do estágio, que houve evoluções significativas, não só a nível da interação, mas também na forma como a criança passou a reconhecer e a associar as experiências vividas. No momento em que partilhei o portefólio com ela, foi visível o seu envolvimento ao reconhecer os momentos captados nas fotografias incluídas nas observações, revelando consciência e memória dos acontecimentos registados.

Em síntese, todo este percurso permitiu-me consolidar uma prática pedagógica mais consciente, intencional e responsiva, reafirmando o meu compromisso com uma educação centrada na escuta ativa, na valorização da singularidade de cada criança e na construção de contextos educativos verdadeiramente significativos. Ao longo desta experiência, compreendi com maior profundidade o valor de observar com atenção, escutar com sensibilidade e agir com intencionalidade, reconhecendo que cada gesto, cada expressão e cada interação contam e têm lugar no processo educativo. Esta etapa representou, assim, não apenas um momento de formação, mas um verdadeiro ponto de

partida para aquilo que desejo vir a construir enquanto educadora: uma prática acentuada pela reflexão, pela empatia e de respeito pela criança.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

3.1. Identificação da problemática

Quando dei início ao meu estágio da PPS II, fui imediatamente cativada pela autonomia demonstrada pelas crianças, ao utilizarem o mini-*atelier* da sala. Era fascinante observar como elas se envolviam regularmente em atividades de expressão plástica, expressando-se livremente através de diversas formas artísticas. A sua autonomia era evidente, não apenas na maneira como utilizavam o espaço e os materiais disponíveis, mas também na forma como planeavam e executavam as suas criações. Desde a escolha dos materiais até à exploração de diferentes técnicas, era visível o seu envolvimento ativo e a sua capacidade de tomar decisões de forma independente. Além disso, a frequência com que as crianças se envolviam nessas atividades era notável. Todos os dias, recorriam a esta área e dedicavam parte do seu tempo ao mini-*atelier*.

Ao testemunhá-lo, vi-me intrigada e, simultaneamente, instigada a investigar mais sobre essa abordagem específica, mais precisamente, sobre o *Atelier de Reggio Emilia*, dando por título à minha investigação: “O *Atelier* em *Reggio Emilia*: potencialidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação pré-escolar”. A escolha deste tema foi motivada pela observação das inúmeras vantagens que esta abordagem oferece e que procurarei espelhar através da minha análise.

A partir deste interesse temático, estabeleci os objetivos que norteiam a minha pesquisa. Assim, com base na necessidade de compreender mais aprofundadamente o impacto do *Atelier de Reggio Emilia* no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, propus-me:

- i) Analisar as conceções das Educadoras do JI e da Coordenadora Pedagógica da OS sobre as potencialidades do *atelier* como espaço de aprendizagem;
- ii) Compreender de que forma a organização do espaço e dos materiais do *atelier* influencia a autonomia da criança;
- iii) Identificar formas de exploração deste espaço, bem como o papel do adulto sobre a ação da criança neste processo.

3.2. Revisão da Literatura

3.2.1. A abordagem *Reggio Emilia* e a implementação do *Atelier*

O Modelo *Reggio Emilia* surge a partir do nome de uma província situada no Norte de Itália, sendo conhecido pela unicidade do seu trabalho educacional desenvolvido a partir de todas as formas de expressão simbólicas, como também pela relação próxima que estabelece com toda a comunidade envolvente, incluindo as famílias. Este tipo de ensino surge após a 2.^a Guerra Mundial, com a necessidade de criar uma pedagogia diferente e inovadora, chamando assim a atenção do então jornalista Loris Malaguzzi, principal responsável e impulsionador da abordagem *Reggio Emilia*. Impressionado com os métodos das várias escolas que visitara, Malaguzzi envolve-se neste movimento, começando a direcionar-se para a área da Educação e investindo na sua formação com a concretização de alguns cursos sobre Educação de Infância (Lino, 1996).

Relativamente aos princípios básicos do modelo, importa referir que um dos primeiros objetivos dos educadores de *Reggio Emilia* é criar um ambiente agradável e familiar, onde a cooperação e a colaboração entre todos os intervenientes (crianças, educadores e famílias) ganha importância para a partilha de informações, tarefas e esforços (Lino, 1996).

Outro dos princípios básicos do modelo *Reggio Emilia* é a criação de um ambiente promotor da comunicação, que privilegie a importância do ouvir e falar, onde “as crianças são incentivadas a levantar questões, procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996, p. 101). A procura de significado é essencial na educação, especialmente na abordagem *Reggio Emilia* para a infância. Tanto crianças como adultos procuram constantemente compreender as suas experiências. A escola desempenha um papel ativo neste processo, ajudando as crianças a dar sentido ao que fazem e vivem. Em *Reggio*, as crianças são vistas como curiosas, capazes e participativas, explorando o mundo para construir a sua identidade e compreender a realidade à sua volta.

Como sublinhado anteriormente, um dos aspetos centrais desta aprendizagem é a escuta, que permite às crianças expressar e reformular as suas ideias sobre o mundo. Estas

ideias, conhecidas como teorias interpretativas, não são definitivas, mas estão sempre a ser ajustadas e aprofundadas. Partilhar estas teorias com os outros fortalece o sentido de comunidade e está no centro da pedagogia da relação e da escuta, um princípio essencial da abordagem *Reggio Emilia*. A verdadeira escuta vai muito além de simplesmente ouvir. Implica atenção às ligações entre as pessoas, abertura para diferentes formas de expressão e consciência, tanto dos nossos pensamentos, como dos outros. Acontece num tempo próprio, mais ligado à reflexão do que à pressa do quotidiano, e nasce da curiosidade, da incerteza e da necessidade de questionar, mais do que da procura por respostas imediatas (Rinaldi, 2001).

Neste contexto, as crianças são incentivadas a expressarem-se utilizando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. Ou seja, são utilizadas diferentes formas de linguagem e as crianças são encorajadas a “representar a mesma ideia através de diferentes formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guache ou tinta de água, modelam barro ou plasticina, fazem construções com madeira, cartão, papel, etc.” (Lino, 1996, p. 102). Assim sendo, na pedagogia de *Reggio*, refere-se que a criança “fala em cem linguagens”, uma vez que existem inúmeras possibilidades comunicativas que a nossa espécie adquire como herança genética, facilitando assim os processos de aprendizagens nas quais as diferentes disciplinas estão interligadas e podem interagir entre si (Vecchi, 2017).

Essa diversidade de meios expressivos também possibilita que cada criança encontre a melhor forma de comunicar as suas ideias, os seus sentimentos e experiências. A importância da arte e das experiências artísticas é destacada, uma vez que oferecem um vasto leque de oportunidades para a expressão criativa e individual (Lino, 1996).

Devido à importância atribuída ao mundo das artes, surge um espaço designado como um local que apela ao sentido estético e proporciona às crianças diversos momentos de explorações individuais, técnicas e materiais (Gandin et al., 2015). Com a abertura de novas escolas *Reggio Emilia*, Magaluzzi tinha como intenção empregar educadores na área das artes visuais, uma vez que os custos de contratar educadores para as suas funções habituais eram superiores aos fundos monetários disponíveis para estas escolas. Deste modo, surge então o primeiro “atelierista” e, conseqüentemente, o espaço nomeado de

atelier, termo escolhido por Magaluzzi, que pretende transmitir a ideia de um espaço criado para ser um laboratório de diferentes expressões visuais (Gandini et al., 2015).

3.2.2. Características dos espaços e materiais do *Atelier*

A Pedagogia *Reggio Emilia*, idealizada por Loris Malaguzzi, apresenta uma abordagem inovadora para a Educação de Infância, na qual o ambiente assume um papel essencial, sendo reconhecido como um “terceiro educador”. Este conceito ressalta que o espaço escolar não é apenas um pano de fundo, mas sim um elemento ativo e essencial no processo de ensino e aprendizagem. Schneiders e Rodrigues (2022), citados por Kinney e Wharton (2009), destacam que:

[...] os espaços internos e externos precisam refletir a natureza da abordagem, dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e a necessidade de reflexão. O ambiente é considerado o terceiro educador (p. 691).

Para exercer a sua função de terceiro educador, o ambiente precisa de ser maleável e interativo, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a interação das crianças com o espaço. Isto significa que deve ser estruturado de forma a favorecer múltiplas possibilidades de exploração e aprendizagem. Um ambiente bem planejado deve estimular a exploração e a experimentação, disponibilizando materiais variados e estímulos sensoriais que incentivem a curiosidade e a investigação infantil. Deve promover a interação social, criando oportunidades para que as crianças aprendam juntas, trocando experiências e ideias. Além disso, o espaço deve adaptar-se aos interesses infantis, sendo flexível o suficiente para permitir que os projetos pedagógicos evoluam conforme as necessidades e curiosidades das crianças. A estética e a organização também são aspetos fundamentais, pois a disposição do espaço e dos materiais influencia diretamente na forma como as crianças interagem com o ambiente e apreendem novos conhecimentos (Schneiders & Rodrigues, 2022).

Na Pedagogia *Reggio Emilia*, o ambiente atua como um facilitador da aprendizagem, proporcionando vivências enriquecedoras e diversificadas. Permite que as crianças descubram, criem e construam conhecimento de forma autónoma e significativa.

Esta abordagem valoriza a curiosidade natural da infância e incentiva a criança a explorar o espaço ao seu redor, desenvolvendo assim a sua criatividade e autonomia, e o seu pensamento crítico. Desta forma, o ambiente, ao ser concebido como terceiro educador, deve ser cuidadosamente estruturado para garantir um espaço dinâmico, inspirador e em constante evolução, permitindo que as crianças aprendam de forma ativa e colaborativa. Esta perspectiva reafirma a importância do espaço escolar, ou do JI, como no caso que nos ocupa, como um local não apenas de ensino, isto é, de Educação, mas de vivência, experimentação e descobertas contínuas (Schneiders & Rodrigues, 2022).

O *Atelier* também é caracterizado como um espaço de grande oferta no que diz respeito à variedade de recursos e materiais de expressão artística, disponibilizando às crianças e adultos um apoio na realização de projetos que acontecem paralelamente com o trabalho realizado em sala (Lino, 2018). Para além do *Atelier* que é comum a toda a comunidade escolar, existem também o *mini-atelier* presente em cada uma das salas de atividades que servem também de apoio a esses mesmos projetos (Lino, 1996).

Nos diferentes espaços em *Reggio Emilia*, incluindo no *Atelier*, para além das crianças encontrarem esta grande variedade existente nos materiais, estes incluem também uma enorme variedade de objetos que estão presentes no seu quotidiano, e utensílios “reais”, que são o espelho da cultura e comunidade envolvente das crianças e famílias. Também são muito utilizados os materiais naturais e recicláveis que fomentam a sua exploração de diversos modos e auxiliam a criança na sua aprendizagem em todos os domínios do conhecimento (Lino, 2018).

Na mesma linha de pensamento, Vecchi (2017) também descreve este espaço como sendo:

(...) um ambiente suficientemente grande para acomodar várias crianças e permitir diversas atividades, e está em relação, também visual, com o resto da escola. É equipado com instrumentos: mesas; recipientes para materiais; computador; impressora; máquinas fotográficas digitais; cavaletes para a pintura; suportes para o trabalho com argila; forno para cerâmica; gravador; microscópio óptico; e outros instrumentos, se permitidos pelas disponibilidades económicas. Além dos instrumentos digitais, há muitos tradicionais: tintas para pintura e para desenho de diversos tipos, consistências e tonalidades; argila preta, branca,

vermelha; óxidos de diversas cores; tintas para a cerâmica; arames de diversas espessuras; chapas metálicas; material reciclado; e muitos outros materiais. Há, também, instrumentos e materiais que permitem às crianças a realização de muitas experiências, em que os pensamentos tomam formas diversas (visuais, musicais, dançantes, verbais)” (s.p.).

No que diz respeito à disposição dos materiais, esta deve respeitar sempre a segurança das crianças, devendo, estar sempre ao nível e ao alcance das mesmas, de forma a proporcionar-lhes uma exploração livre e autónoma (Lino, 2018), uma vez que, como referido anteriormente, a priorização da autonomia da criança é extremamente importante.

3.2.3. Potencialidades do *Atelier* na Educação Pré-Escolar

A experiência de Reggio Emilia estimula o desenvolvimento intelectual infantil por meio do foco sistemático na representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas “linguagens”, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (Edwards et al., 2016, p. 23).

Os *Ateliers* baseados na Pedagogia *Reggio Emilia* são espaços repletos de oportunidades, onde a imaginação, a descoberta e a ligação com a Natureza desempenham um papel essencial na aprendizagem. Estes ambientes são desenhados para estimular a curiosidade e permitir que as crianças manipulem livremente diferentes materiais e técnicas, incentivando a expressão através de múltiplas formas, como o desenho, a modelagem, a pintura e a construção. O envolvimento com elementos naturais, como a água, a terra, as folhas e a luz, proporciona vivências sensoriais enriquecedoras e favorece a assimilação do conhecimento de maneira integrada e significativa.

Para além disso, estes *ateliers* promovem o espírito de cooperação entre as crianças, incentivando o trabalho em grupo e a valorização das ideias dos colegas. Assim, a abordagem *Reggio Emilia* potencia a autonomia infantil, encorajando a exploração e a

resolução criativa de desafios, respeitando sempre o ritmo e os interesses individuais de cada criança. Estes espaços tornam-se, portanto, locais de constante experimentação, onde o ato de brincar e o processo de aprendizagem se fundem, proporcionando uma educação dinâmica e envolvente (Schneiders & Rodrigues, 2022).

Veia Vecchi, num diálogo partilhado com Gandini, sublinha a importância das expressões, afirmando que “As linguagens expressivas são tão essenciais quanto as disciplinas académicas e não devem ser consideradas opcionais ou marginais” (Edwards et al., 2016, p. 304). As crianças, ao utilizarem diferentes formas de expressão e linguagem, sejam elas verbais ou gráficas, para representar o mesmo tema ou conceito, têm a oportunidade de **desenvolver e aprofundar seus conhecimentos** sobre esses assuntos. Esse método permite que as crianças vejam um mesmo tópico sob várias perspectivas, o que enriquece a sua compreensão e **fomenta o seu pensamento crítico**.

Além disso, ao experimentar com várias formas de expressão artística, como o desenho, a pintura, a escultura, a dramatização e a música, as crianças conseguem **atingir níveis elevados de representação gráfica** (Lino, 1996). Também as discussões e debates em grupo sobre essas criações são essenciais, já que permitem uma reflexão mais profunda sobre os desenhos, pinturas e esculturas, promovendo o **desenvolvimento do pensamento crítico**.

3.2.4. O papel do educador no *Atelier*

Segundo Lino (2018), o acompanhamento do adulto durante as explorações do espaço do *Atelier* deve ser o menos interveniente possível, não influenciando as tomadas de decisões das crianças e as suas iniciativas, deste modo, o educador deve procurar tempo para observar as ações e as explorações das crianças. Edwards et al., (2016) referem a respeito que:

(...) observar e documentar as estratégias por meio das quais elas exploram, em um esforço para aprimorar a nossa compreensão de seus processos expressivos e de construção de conhecimento, promover a criação de situações educacionais e propor encontros educacionais que estão mais em sintonia com a maneira de ser das crianças e,

consequentemente, mais capazes de gerar um alto nível de participação, interesse e qualidade (p. 308).

No fundo, o papel do educador passa por promover às crianças uma relação de qualidade com os materiais, com o meio e as suas ações, a partir de intervenções pertinentes e focadas (Vecchi, 2017).

Para além da observação, também é valorizada a escuta das estratégias e ações da criança, sendo que, “Sem escutar, sem receber bem as ideias dos outros, não pode haver nem aprendizagem nem ensino” (Edwards et al., 2016, p. 309). A partir desta articulação entre a observação e a escuta, surge então outra necessidade muito importante no papel do educador perante as explorações do *Atelier* e que dizem respeito à documentação e aos registos feitos a partir destes dois aspetos.

Como referido anteriormente, um dos princípios do modelo *Reggio Emilia* é a articulação e cooperação com a comunidade e a família. Desta forma, o educador realiza documentação pedagógica a partir das suas observações e da escuta, com o intuito de “fornecer um olhar mais aprofundado do trabalho das crianças e dar um testemunho satisfatório do trabalho das crianças e dos adultos” (Edwards et al. 2016, p. 309). Esta documentação utiliza dois tipos de imagem, a linguagem escrita e visual, ou seja, é composta por registos observados a partir das diferentes explorações da criança, acompanhados de registos fotográficos que retratem as suas produções e aprendizagens.

Em suma, o educador desempenha um papel essencial na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inspirador. Ao invés de atuar como a única fonte de conhecimento, ele assume a função de guia e colaborador, incentivando as crianças a explorarem, experimentarem e desenvolverem a autonomia. A sua atuação baseia-se na escuta atenta e na observação cuidadosa dos interesses infantis, documentando as suas descobertas para que possam ser aprofundadas e refletidas ao longo do processo educativo. O *atelier*, nesse contexto, transforma-se num espaço onde a criatividade e a investigação são incentivadas, permitindo que a criança construa conhecimento através das suas próprias experiências.

O educador também é responsável por organizar um ambiente rico em possibilidades, disponibilizando materiais diversos que estimulem a curiosidade e promovam a experimentação. Para que as crianças possam desenvolver o seu potencial

criativo, é fundamental que o adulto também esteja envolvido num processo contínuo de descoberta e inovação. Como afirma Rinald (2012), citado por Schneiders & Rodrigues (2022), “não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo” (p. 689).

Tal demonstra a necessidade de um educador comprometido e reflexivo, capaz de promover um espaço educativo onde as múltiplas linguagens infantis possam florescer. Dessa forma, o *atelier* torna-se um ambiente vivo de trocas, colaborações e aprendizagens significativas, onde educadores e crianças (e famílias) constroem juntos o conhecimento de maneira dinâmica e interativa.

3.3. Roteiro Ético e Metodológico

3.3.1 Natureza e objetivos do estudo

Do ponto de vista da sua natureza, a presente investigação caracteriza-se por uma **abordagem qualitativa**, já que, segundo Bardin (1977), é avaliada a “presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (p. 21). Deste modo, o método escolhido para a investigação foi o **estudo de caso**, uma vez que as suas características se alinham com as de uma investigação qualitativa. Ademais, segundo Yin (2005) citado por Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso possibilita a análise de um fenómeno que ocorre num contexto específico, inserido na vida real. Assim, este método permite-nos investigar de maneira aprofundada as diversas potencialidades que o *atelier* proporciona no desenvolvimento integral da criança, bem como a autonomia que este ambiente estimula e favorece.

Relativamente às tipologias do estudo de caso, segundo Stake (1999) citado por Meirinhos e Osório (2010), esse é caracterizado como intrínseco, pois “o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.” (p. 58). Conforme a classificação de Yin (1993) citado por Meirinhos e Osório (2010), o presente estudo de caso é considerado descritivo por oferecer uma

“descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto” (p. 57) e explanatório por “descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto” (p. 57), este estudo visa encontrar uma justificativa ou conexão entre as observações realizadas no contexto e a temática abordada no estudo de caso.

Assim, e conforme explicitado anteriormente, os objetivos da investigação visaram:

i) Analisar as concepções das Educadoras do JI e da Coordenadora Pedagógica da OS sobre as potencialidades do *atelier* como espaço de aprendizagem – isto é, compreender de que forma o *atelier* é caracterizado como espaço educativo e que vantagens são reconhecidas no seu contributo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;

ii) Compreender de que forma a organização do espaço e dos materiais do *atelier* influencia a autonomia da criança – mais concretamente, examinando as estratégias e os critérios sustentadores da ação do adulto na organização deste espaço educativo com vista à exploração ativa da criança, à sua escolha livre e tomada de decisões;

iii) Identificar formas de exploração do *atelier*, bem como o papel do adulto sobre a ação da criança neste processo – atentando, nomeadamente, nos tipos e estratégias de utilização do espaço tanto por parte da criança como do adulto na sua ação com a mesma, de modo a favorecer experiências ricas e significativas.

3.3.2. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Definida a abordagem investigativa, revelou-se crucial estabelecer as técnicas de recolha de dados e os instrumentos a serem utilizados ao longo do processo de investigação. Neste contexto, a mobilização e organização de dados provenientes de diferentes fontes de evidência favoreceu, como procurarei demonstrar, o desenvolvimento de linhas convergentes de pesquisa por meio de um processo triangulado dos dados (Yin, 2005, citado por Meirinhos e Osório, 2010).

Assim, foi primeiramente utilizada a **observação participante**, permitindo uma presença ativa e intencional no quotidiano do grupo, aliada à recolha sistemática de dados através

de diferentes tipos de registo. As **notas de campo** foram construídas a partir das observações realizadas durante as rotinas e atividades, procurando captar comportamentos, interações e expressões relevantes. Paralelamente, recorri a **registos áudio**, utilizados para gravar entrevistas, diálogos espontâneos e momentos de partilha com as crianças, possibilitando uma posterior escuta mais atenta e fiel aos acontecimentos. Os **registos fotográficos** tiveram igualmente um papel central, documentando visualmente os momentos significativos das aprendizagens e servindo de base para a elaboração da documentação pedagógica, complementação das notas de campo e elaboração do capítulo da caracterização. A conjugação destes instrumentos enriqueceu a análise e compreensão dos processos vividos pelas crianças, permitindo um olhar mais profundo e contextualizado sobre as suas experiências.

Outras das técnicas que mais contribuiu para a presente investigação foi a **entrevista semiestruturada** realizada à coordenadora da OS e responsável pelo *Atelier*, pois permitiu-me “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade”, até porque, no caso desta inquirida, a mesma concluiu recentemente o seu doutoramento na área (Meirinhos & Osório, 2010).

Além de tentar entender a realidade vivida dentro da OS, era fundamental envolver a participação de todas as educadoras do JI nesta investigação, para compreender as suas conceções sobre a temática, assim como as estratégias que utilizam na sua intervenção do *mini-atelier* e na própria organização do mesmo, pese embora a nossa amostra, como referido antes, não tenha podido abrangê-las na sua totalidade. Para tal, foram realizados **questionários**, que, segundo Meirinhos e Osório (2010), não se definem como constituindo uma técnica muito associada a abordagens qualitativas. Contudo, estes foram construídos com perguntas abertas a fim de possibilitar uma maior liberdade de resposta e uma análise, conseqüentemente, mais favorável do seu conteúdo. As perguntas foram constituídas com base nos objetivos da investigação, contudo, o objetivo central deste questionário estava mais direcionado para as observações realizadas a partir do *mini-atelier* da sala, tentando perceber as suas potencialidades e a forma como estas contribuem para a ação da criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Foram também utilizadas notas de campo acompanhadas de registos fotográficos, obtidas através da **observação não participante** durante momentos de exploração do

Atelier e do *mini-atelier*, com o intuito de não influenciar o comportamento das crianças (Oliveira et al., 2019). Durante as observações e os respetivos registos, destacaram-se reflexões significativas resultantes de momentos espontâneos vivenciados pelas crianças nas suas explorações no espaço do *atelier*, assim como das transformações que este foi sofrendo ao longo do decorrer da PPS II.

Ao longo de toda a prática, também utilizei a **análise documental**, considerada uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986, citado por Junior et al., 2021, p.40). A consulta de documentos institucionais e outros (como o PE e o PCS da OS, e outras brochuras orientadoras), além de fundamentar as ideias defendidas ao longo do estudo, ajudou-me a estabelecer importantes conexões entre o contexto prático e a teoria. O mesmo verifiquei com a utilização da documentação pedagógica alusiva às vivências do grupo e a atividades desenvolvidas com maior relevância para a temática apreciada.

Por fim, a análise dos resultados obtidos realizou-se a partir da **análise de conteúdo**, técnica amplamente utilizada em estudos qualitativos e definida por Silva e Fossá (2013) como visando examinar “(...) o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2). Nessa medida, desenvolveu-se uma análise aprofundada das informações obtidas na entrevista, nos questionários e nas notas de campo, a partir da elaboração de uma árvore categorial, centrada em categorias, tais como: a conceção/caracterização do *mini-atelier*, a organização do espaço/materiais do *atelier*, objetivos do *atelier*, estratégia(s) na organização dos materiais para a estimulação da autonomia, a influência da organização do espaço na autonomia da criança, potencialidades do *atelier* no desenvolvimento da criança, o papel do adulto no *atelier* e, ainda, a implementação de regras no *atelier*. Estas categorias permitiram estruturar e compreender de forma mais aprofundada as diferentes dimensões envolvidas no funcionamento e impacto do *atelier* no contexto da EPE.

Assim, na apresentação dos resultados, abordou-se o conteúdo desse mesmo instrumento organizador da informação recolhida através dos questionários, dos dados recolhidos no âmbito da observação, da entrevista e da revisão da literatura efetuadas,

com o objetivo de realizar uma triangulação dos seus resultados, com vista a uma melhor reflexão e conclusão acerca do tema.

No que tange às questões éticas, estas foram implementadas durante todo o processo de investigação, conforme descrito no **Roteiro Ético** (Anexo J). Este roteiro visou respeitar todos os envolvidos na investigação, tendo sido fundamentado com base nos Princípios Éticos e Deontológicos definidos por Tomás (2011) e nos Princípios para uma Ética Profissional desenvolvidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011).

3.3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos, orientando-se pelos objetivos da investigação, anteriormente enunciados. Esta estrutura visa dar sentido aos dados, valorizando o contexto, as experiências e as interações observadas, contribuindo para uma compreensão mais profunda do papel do *atelier* no desenvolvimento infantil.

Na primeira parte do subcapítulo, apresenta-se um conjunto de dados considerados mais relevantes, com o objetivo de enquadrar o perfil dos participantes e sustentar a interpretação posterior. Serão analisadas tanto as respostas à entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica, doutorada na área temática em que se insere a presente investigação, como aos questionários aplicados às educadoras da instituição.

Seguidamente, será feita a análise e triangulação dos resultados, complementada com registos fotográficos e notas de campo, que retratam observações das sessões no *atelier* e *mini-atelier*. Estes registos incluem comportamentos, interações e alterações no espaço da sala e nos seus materiais, permitindo uma leitura mais contextualizada da dinâmica observada.

3.3.1 Apresentação dos Resultados

3.3.1.1. Entrevista à Coordenadora Pedagógica

A entrevista à Coordenadora Pedagógica da OS (Anexo D) foi realizada com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a sua experiência e perspetiva relativamente à dinamização do *atelier* da instituição. Para tal, foram definidos três objetivos específicos: i) conhecer o percurso académico e profissional da profissional, bem como a sua ligação pessoal e formativa à temática do *atelier*; ii) compreender de que forma surgiu este espaço na OS e como se encontra estruturado ao nível dos materiais e da organização do seu espaço; e, por fim, iii) reconhecer as potencialidades que o *atelier* oferece para o desenvolvimento global da criança, explorando as suas vantagens pedagógicas no contexto da Educação de Infância.

O percurso da Coordenadora, especialista na área temática em que se insere a presente investigação, cruza, desde cedo, a paixão pela Arte com o compromisso com a Educação. O seu gosto pelas artes plásticas começou ainda no 9.º ano, quando escolheu estudar Arte e Design: “(...) *Sempre desenhei desde miúda, pequenina, e sempre gostei de artes plásticas*”, recorda. Apesar de ter seguido inicialmente a área das letras no ensino superior, rapidamente se apercebeu de que esse caminho não a preenchia: “*Fiz o meu 1º ano da faculdade, foi na faculdade de letras, inglês e alemão, mas detestei aquela faculdade (...). Não tinhas um grupo de amigos, não conseguias estabelecer relações... Portanto, eu não gostei nada*”. Foi, então, quando, já envolvida em trabalho voluntário num ATL com forte componente artística, decidiu dedicar-se à Educação de Infância.

Concluiu o bacharelato e, paralelamente, continuou a investir na sua formação artística, com cursos de artes plásticas e pintura. Esta dupla formação tornou-se a base para o seu papel inovador dentro da escola, onde viria a coordenar o *atelier*: “(...) *A diretora pedagógica da época sabia que eu tinha um interesse muito grande em artes plásticas, convidou-me para ir dinamizar o atelier*”.

A visita a *Reggio Emilia*, em 1994, foi um momento determinante para o rumo da escola e prática pedagógica. Nessa altura, ainda pouco se falava em Portugal sobre este modelo educativo, a experiência trouxera-lhe novas ideias, como as mesas de luz, os

periscópios e os *ateliers*, enquanto espaços centrais de experimentação artística. Inspirados por aquilo que viram, e sem possibilidade de tirar fotografias, os elementos do grupo em que se inseria fizeram desenhos e adaptaram o que observaram à realidade local, com a ajuda do carpinteiro da escola.

Desde então, a Coordenadora aprofundou a sua formação académica com uma pós-graduação em Ilustração, outra em Animação de Histórias, um mestrado em Educação Artística e um doutoramento em Belas-Artes. A sua visão sobre o *atelier* vai muito além de uma sala de atividades: é, no seu entender, um espaço que atravessa e conecta toda a escola: *“No fundo, eu acho que o atelier é um espaço que liga a escola, acaba por ligar a escola. Eu quando falo do atelier, não falo do atelier apenas para as artes visuais, porque o atelier pode ser muito mais que isso, não é? Pode ser outras linguagens...”*. O *atelier* tornou-se, assim, um lugar de experimentação, escuta ativa e ampliação das aprendizagens que ocorrem nas salas.

Ao longo da entrevista, a Coordenadora abordou a organização do espaço com clareza e intencionalidade. Sublinhou também a importância dos materiais ao *“Procurar sempre que os materiais estejam ao alcance das crianças e que sejam visíveis.”*, afirmando que a organização do *atelier* tem como finalidade permitir que a criança tome decisões com base naquilo que vê e deseja experimentar. A entrevistada também menciona que organiza o seu *atelier* por categorias, especificando que *“cada material tem mais ou menos o seu sítio, ou seja, eles estão catalogados. Depois tenho alguns materiais que são pessoais e que estão mais resguardados e que são utilizados sazonalmente”*.

Referiu que o *atelier* tem uma zona repleta de materiais que é apelidada de *“mercado”*, pois as crianças têm acesso a caixas organizadas de forma transparente, onde podem visualizar os materiais disponíveis e selecionar aqueles que desejam utilizar. Esta metáfora reflete uma lógica de acessibilidade, autonomia e liberdade, em que a criança é agente da sua própria escolha. Afirmou: *“(...) eu chamo-lhe de mercado. Eles têm aquelas caixinhas transparentes e vão buscar materiais, por exemplo, para fazer colagens, são eles que selecionam”*.

Também refere, como critério de seleção dos materiais, a faixa etária das crianças, explicando: *“Por exemplo, imagina que eu vou receber um grupo de bebés. Se eu tiver tudo disponível, eles não vão focar tanto a sua atenção num material específico, vão*

andar mais dispersos. Então aí eu posso, por exemplo, cobrir alguns materiais que estão e ter alguns materiais que eu quero destacar mais naquela altura”.

Além disso, sublinha a importância da segurança dos materiais, tendo em conta as idades das crianças, quando visitam ou fazem dinamizações no *atelier*: *“A opção é adaptar o espaço às crianças, adaptar àquilo que é a proposta. A avaliação que se vai fazendo do espaço, daquilo que não está a correr bem... se há materiais que estão a interromper a circulação das crianças, ou se há materiais que podem ser perigosos, por exemplo, quando vêm bebés muito pequeninos, há coisas que eu retiro com algum receio”.*

No que diz respeito às potencialidades do *atelier*, a Coordenadora afirmou que *“Como já disse, a criança está ligada a tudo e a todos na escola. Eu acho que uma das mais flagrantes, e até pelo tipo de materiais que se utilizam aqui, um deles é a criatividade.”* Também referiu que o *atelier* promove o trabalho colaborativo entre crianças: *“Outra competência... aprendizagens sociais, a questão da colaboração entre eles quando estão a fazer uma construção ou estão a fazer um trabalho em conjunto (...)”* Esta afirmação revela o valor atribuído ao *atelier* como espaço de socialização, diálogo e partilha de processos criativos.

Outra competência destacada foi a autonomia das crianças, referindo que as estas podem participar se quiserem e escolherem todos os materiais que são colocados à sua disposição: *“há uma grande autonomia na escolha dos materiais quer eles querem utilizar, na escolha do tema da sua produção e na escolha do par com quem eles vão trabalhar, portanto pretendo que seja um espaço de liberdade.”* Esta afirmação também revela que para além da autonomia que a criança adquire na utilização do espaço com liberdade, também tem *“autonomia para criar e ser protagonista da própria ação”.*

A respeito do papel do adulto, a Coordenadora descreveu diferentes posturas possíveis, em função das necessidades do grupo, mencionando: *“Eu acho que depende muito do grupo. Há grupos em que o papel é sobretudo de observador, ou de facilitador de materiais”.* A entrevistada aponta a escuta como elemento fundamental da prática educativa, sublinhando que o adulto pode ter o papel de *“desbloqueador”*, ou *“facilitador de materiais”*. Neste sentido, a entrevistada refere-se ao papel do adulto como *“desbloqueador”*, explicando que este deve fazer questões que incentivem à participação

da criança nas suas próprias produções, sem intervir diretamente nas mesmas. O mesmo acontece com a expressão de “*facilitador de materiais*”, fornecendo e apresentando os materiais disponíveis, para que a criança seja livre de escolher aquilo com que tenciona trabalhar.

Sobre a intervenção direta do adulto nas produções infantis, revela ainda considerar: “*Acho que nós não devemos participar nas produções das crianças, obviamente, estar a desenhar nas produções das crianças*”. Esta posição expressa uma valorização clara da autoria e da expressão pessoal da criança.

Por último, a profissional ainda sublinha a importância da documentação pedagógica: “*Outro papel também é documentar aquilo que as crianças estão a fazer. Ir fotografando, filmando, registando, perceber as descobertas que eles estão a fazer (...)*”.

Desta feita, a entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica da OS permitiu identificar uma conceção de *atelier* como espaço educativo, dinâmico e multifuncional, em que a criança é protagonista das suas descobertas e aprendizagens. A organização estética e funcional do espaço, a postura ética e pedagógica do adulto, e o respeito pela criatividade e autonomia infantil, constituem-se como elementos estruturantes da visão apresentada pela entrevistada.

3.3.1.2. Questionário às Educadoras

O questionário a que se reporta a presente secção foi elaborado com o propósito de recolher dados relevantes sobre as conceções das educadoras do JI, relativamente às potencialidades do *mini-atelier* no modelo *Reggio Emilia*, particularmente no que diz respeito ao seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Destinado a todas as educadoras da instituição que se encontravam a exercer funções nas salas da valência de JI, este instrumento visava compreender de que forma estas profissionais interpretam, organizam e dinamizam o *mini-atelier* como espaço pedagógico.

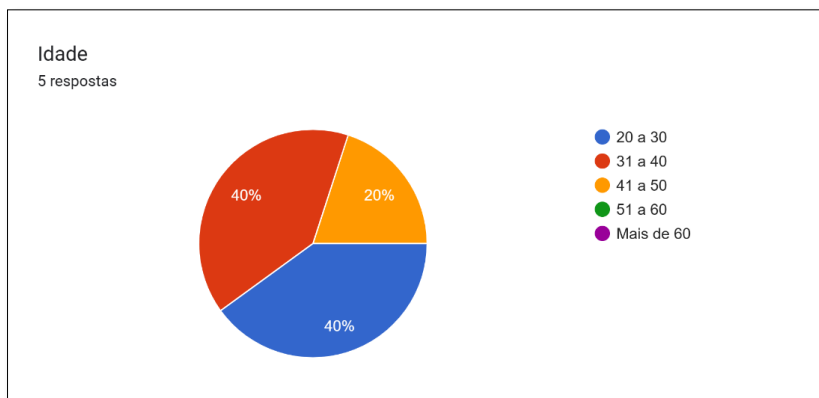
Conforme antecipado, embora o questionário tenha sido disponibilizado a todos os educadores que se encontravam em salas da valência de JI, nem todos participaram no estudo. No total, foram obtidas apenas cinco respostas, o que representou uma limitação

na análise dos dados, em virtude da reduzida dimensão da amostra. Ainda assim, os contributos recolhidos permitiram identificar tendências significativas e abrir espaço para reflexões importantes sobre a prática educativa no contexto do *mini-atelier*.

Começando por realizar uma breve caracterização dos inquiridos, importa referir que todos os participantes afirmaram ser do **sexo feminino** (N=5; 100%). Relativamente à **faixa etária** das inquiridas, é possível verificar, pelo gráfico apresentado na figura 1 abaixo, que a maioria das educadoras se encontra nas faixas etárias mais jovens. Das cinco respostas obtidas, 40% pertencem ao grupo dos 20 aos 30 anos e outros 40% situam-se entre os 31 e os 40 anos, refletindo uma amostra maioritariamente composta por profissionais em início ou consolidação de carreira. Apenas 20% das participantes se situam na faixa dos 41 aos 50 anos, não se registando nenhuma resposta de educadoras com mais de 50 anos.

Figura 1

Caracterização da faixa etária dos inquiridos

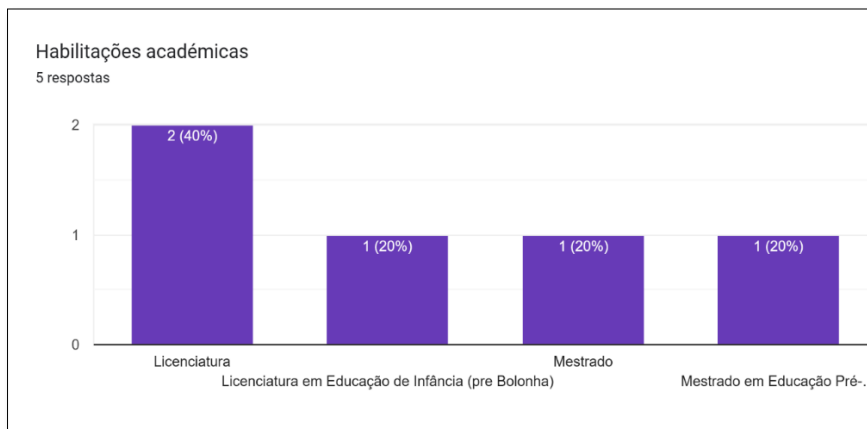


Nota. Gráfico elaborado pela autora.

Na figura 2, a análise das **habilitações académicas** das educadoras inquiridas revela que a maioria possui formação ao nível da licenciatura em Educação de Infância, obtida antes do Processo de Bolonha. Três das cinco educadoras (60%) indicaram ter este grau académico, refletindo uma base formativa consolidada ao longo de vários anos de experiência. As restantes duas educadoras (40%) referiram ter concluído o mestrado, uma em Educação e outra em Educação Pré-Escolar, o que evidencia a presença de formação pós-graduada no grupo:

Figura 2

Caracterização das Habilitações Acadêmicas dos inquiridos



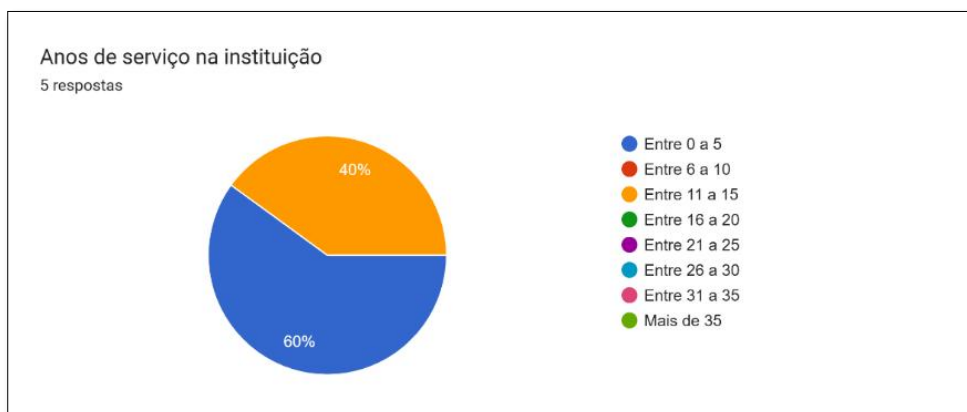
Nota. Gráfico elaborado pela autora.

Esta distribuição mostra um equilíbrio entre percursos académicos mais tradicionais e outros mais recentes, podendo contribuir para uma diversidade de perspetivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no *mini-atelier*.

A análise dos **anos de serviço na instituição** revela que a maioria das educadoras inquiridas tem um tempo relativamente recente de permanência na mesma. Dos cinco questionários respondidos, 60% das educadoras referiram trabalhar na instituição há entre 0 a 5 anos, enquanto os restantes 40% indicaram uma experiência de 11 a 15 anos:

Figura 3

Anos de Serviço das inquiridas na instituição



Nota. Gráfico elaborado pela autora.

Passando agora à análise da **origem e caracterizações do mini-atelier**, é possível verificar pela tabela 2 que a maioria das educadoras (4 educadoras) demonstra que este surge como uma intencionalidade educativa, refletindo a importância atribuída à expressão artística no cotidiano educativo. “*Sempre tive atelier dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística*”, refere uma das educadoras, ilustrando essa intenção. Por outro lado, existe uma resposta que indica que o mesmo foi imposto pela direção da instituição, referindo que “*O mini-atelier surge de uma imposição da direção*”.

Tabela 2

Origem do Mini-Atelier

Surgimento	Intencionalidade Educativa	R: “É uma área que faz parte das minhas intenções como educadora.” R: “(...) para mim uma área que sempre existiu desde que sou educadora.” R: O <i>mini-atelier</i> foi criado com o intuito de ser um espaço dedicado à criatividade e à exploração, (...)” R: “Sempre tive atelier dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística.”	4
	Imposição Institucional	R: “O mini atelier surge de uma imposição da direção.”	1

Nota. Tabela realizada pela autora.

Na tabela 3, o espaço é **caracterizado como um lugar de criatividade, liberdade e exploração**, onde as crianças podem realizar experiências, investigações e projetos que estimulam o pensamento criativo. Ainda que algumas educadoras mencionem, sobretudo, uma área destinada à expressão artística, a maioria reconhece a sua potencialidade como espaço de variadas expressões.

Tabela 3*Caracterização do Mini-Atelier*

Caracterização	Espaço de Criatividade, Experiências e Exploração	<p>R: “Caracterizo-o como uma área de criatividade, liberdade e espontaneidade.”</p> <p>R: “(...)um espaço dedicado à criatividade e à exploração (...)”</p> <p>R: “Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística. (...) sendo ampliado com cada vez mais materiais e possibilidades de exploração da criança”</p> <p>R: “(...) permite as crianças realizarem uma série de investigações e experiências variadas.”</p> <p>R: “(...) um espaço que permitisse que as crianças desenvolvessem projectos que inspirem o seu pensamento criativo. “</p>	5
	Espaço destinado à Expressão Artística	<p>R: “Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística. (...) sendo ampliado com cada vez mais materiais e possibilidades de exploração da criança”</p> <p>R: “(...) serve principalmente como área de pintura (...)”</p>	2

Nota. Tabela realizada pela autora.

Como é possível observar na tabela 4, a **organização do espaço** tem em conta fatores como a **faixa etária**, os **interesses** e as **necessidades das crianças**. Os materiais são diversificados, apelativos e dispostos ao alcance das crianças, o que permite uma utilização autónoma. A **acessibilidade** é entendida como um elemento-chave para estimular a iniciativa e a autonomia infantil. A **flexibilidade** do espaço é também destacada, sendo este adaptado de forma contínua às dinâmicas do grupo e ao desenvolvimento dos projetos.

Tabela 4*Critérios para a Organização do Espaço do Mini-Atelier*

Critérios	Faixa Etária	R: “Materiais apelativos, à altura das crianças e de acordo com a sua faixa etária.” R: “Foi tido em conta a faixa etária das crianças, as suas capacidades e os seus interesses.”	2
	Necessidades e Interesses das crianças	R: “Foi tido em conta a faixa etária das crianças, as suas capacidades e os seus interesses.”	1
	Acessibilidade e diversidade dos materiais	R: “Os materiais encontram-se num móvel à altura das crianças para que possam ser as próprias a escolher e recolher os materiais. (...) Materiais apelativos, à altura das crianças (...)” R: “(...) espaço para explorarem em segurança e de forma autónoma (...), espaço com várias superfícies de trabalho (...) onde podem encontrar uma variedade de materiais.” R: “(...) possibilidade de as crianças realizarem experiências usando materiais e técnicas de expressão muito variadas.” R: “Diversidade de materiais e ao alcance das crianças.”	4
	Adaptabilidade do espaço	R: “O ateliê vai sofrendo alterações à medida que estes fatores vão-se alterando (...)”	1

Nota: Tabela realizada pela autora.

Na tabela 5, as educadoras apontam como **principais objetivos do mini-atelier:**

i) proporcionar explorações e investigações livres; ii) estimular a criatividade; iii) promover a autonomia. Estes objetivos são operacionalizados através de estratégias como a **disposição intencional dos materiais** e a **liberdade de escolha** por parte das crianças.

Tabela 5*Principais objetivos do Mini- Atelie*

Objetivos	Proporcionar explorações e pensamento crítico	R: “(...) proporcionar as crianças a possibilidade de fazerem as suas próprias explorações, investigações e descobertas.”	1
	Promover a autonomia	R: “Proporcionar materiais que permitam que as crianças desenvolvam competências de autonomia (...).” R: “(...) espaço para explorarem em segurança e autonomamente.”	2
	Estimular a criatividade	R: “(...) um espaço que permitisse que as crianças desenvolvessem projetos que inspirem o seu pensamento criativo (...).” R: “(...) e estimular a criatividade das crianças;”	1

Nota. Tabela realizada pela autora.

Acerca da **influência da organização na autonomia da criança**, na tabela 6, a maioria das educadoras considera que a forma como o espaço e os materiais são organizados favorece a **exploração livre**, o **interesse espontâneo** e a **capacidade de iniciar tarefas sem depender do adulto**. A organização intencional, com materiais visíveis e acessíveis, fomenta a curiosidade e a criatividade, permitindo que a criança conduza as suas próprias descobertas.

Tabela 6*Influência da organização do Mini-Atelie na autonomia da criança*

Estratégias para estimulação da autonomia	Disposição do mobiliário e acessibilidade dos materiais	R: “Principalmente na disposição dos móveis (...).” R: “Os materiais disponíveis devem estar à vista e ao alcance da criança (...).” R: “Os materiais do ateliê estão todos acessíveis as crianças e estas têm a possibilidade de os utilizar se forma espontânea e autónoma.” R: “(...) todos os materiais estão ao alcance da criança.”	4
---	---	--	---

Influência na autonomização da criança	Fomento das explorações e iniciativa da criança	R: “A criança ao sentir que tem os materiais à sua disposição sente-se mais motivada e interessada em explorá-los e fazer uso deles.” R: “(...) permite que as crianças lhes mexam e os explorem de forma espontânea e que façam as suas próprias investigações.” R: “A disposição dos materiais [que] devem estar sempre ao alcance e vista da criança para que os possa utilizar livremente dando asas à imaginação.”	3
	Utilização do espaço sem dependência do adulto	R: “Se a criança tiver os materiais à vista e ao seu alcance vai poder iniciar uma atividade/tarefa sem ter de perturbar o grupo e estar constantemente a solicitar o apoio do adulto.”	1

Nota. Tabela realizada pela autora.

Na tabela 7, as educadoras identificam diversas **potencialidades do atelier para o desenvolvimento infantil, nomeadamente:**

- **na formação pessoal e social**, a autonomia, a iniciativa, a regulação emocional, a resiliência e a relação entre pares (cooperação, trabalho em grupo, comunicação);
- **a nível cognitivo e expressivo**, pela promoção da imaginação, da liberdade de expressão da criatividade;
- **no desenvolvimento da motricidade fina.**

Tabela 7

Potencialidades do Mini-Atelier no Desenvolvimento da Criança

Potencialidades do <i>Atelier</i> no desenvolvimento da criança	Potencialidades na Formação Pessoal e Social	Relação entre pares	R: “(...) da relação entre pares (...)” R: “(...) da relação entre pares (cooperação, interajuda, trabalho em grupo) (...)” R: “(...) comunicação (...)”	3
		Autonomia	R: “(...) da autonomia (...)”	3

			<p>R: “(...) destaco as competências a nível da formação pessoal (iniciativa, autonomia, regulação emocional, resiliência) (...)”</p> <p>R: “(...) e autonomia (...)”</p>	
	Potencialidades cognitivas	Fomento da expressão artística	<p>R: “Desenvolvimento da imaginação, da criatividade (...)”</p> <p>R: “(...) desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas (...)”</p> <p>R: “(...) da expressão artística (criatividade, liberdade de expressão, motricidade fina (...)”</p>	3

Nota. Tabela realizada pela autora.

Na perspetiva destas inquiridas, como demonstra a tabela 8, o **papel do adulto** é igualmente visto principalmente como **observador, facilitador e mediador**. As educadoras indicam que evitam intervir diretamente para não condicionar a expressão da criança, adotando uma postura que valoriza a escuta, a autonomia e a ampliação das explorações infantis. A mediação ocorre através do apoio pontual, da sugestão de materiais e da observação atenta das dinâmicas do grupo.

Tabela 8*Intervenção do Adulto no Mini-Atelier*

Intervenção do adulto	Observação, mediação e potencialização das aprendizagens	<p>R: “Tento que a minha postura seja mais observadora evitando a intervenção direta, para que esta não influencie a sua imaginação e criatividade (...).”</p> <p>R: “Observo, escuto e apoio sempre que sentir necessidade.”</p> <p>R: “(...) tento ser o mínimo interventiva possível.”</p> <p>R: “A minha intervenção no ateliê é de mediadora e facilitadora das explorações das crianças.”</p> <p>R: “(...) andaimar e ampliar as explorações das crianças.”</p>	5
-----------------------	--	---	---

Nota: Tabela realizada pela autora.

Para além de referirem que a postura deve ser maioritariamente observadora, na tabela 9 também referem a **importância do espaço e da escolha dos materiais para as atividades**, e o **fomento da autonomia** direta ou indiretamente através de outros meios e estratégias. Duas educadoras mencionam, ainda, a organização do grupo durante algumas atividades como sua intervenção: “*Orientar o grupo para que a exploração dessa área seja feita de forma individual ou em pequenos grupos (...)*”.

Tabela 9*Outras intervenções do Adulto no Mini-Atelier*

Diversificação dos materiais	<p>R: “(...) passa por disponibilizar uma grande variedade de materiais; “</p> <p>R: “(...) sugiram materiais que gostava de ter neste espaço, que tragam materiais de casa para introduzir no mini-atelier (...)”</p> <p>R: “(...) cativar para atividades com novos materiais.”</p>	3
Incentivo à autonomia	R: “Sugerir a utilização de um espaço para esta área, onde as crianças podem explorar de forma livre (...)”	3

	<p>R: “Permitir que explorem este espaço o mais autonomamente possível. Permitir que façam escolhas e que participem na organização deste espaço. (...)”</p> <p>R: “(...) onde as crianças podem explorar de forma livre os materiais e desenvolver produções em conjunto.”</p>	
Organização do grupo	<p>R: “Orientar o grupo para que a exploração dessa área seja feita de forma individual ou em pequenos grupos (...)”</p> <p>R: “(...) onde as crianças podem explorar de forma livre os materiais e desenvolver produções em conjunto.”</p>	2

Nota. Tabela realizada pela autora.

No que diz respeito à **implementação de regras**, na tabela 10 é possível verificar que, embora se valorize a liberdade e a criatividade, há regras básicas que visam o respeito pelo espaço e pelos materiais. As educadoras referem a importância de **arrumar os materiais, usar corretamente os recursos e preservar o espaço comum**. Em alguns casos, admite-se uma exploração mais livre, sem imposição de regras fixas, desde que isso não comprometa o respeito e o cuidado com o ambiente.

Tabela 10

Regras Implementadas no Mini-Atelier

Implementação de regras no <i>Atelier</i>	Arrumação dos materiais	<p>R: “Quando utilizam têm que voltar a arrumar no qual onde estava. Fechar as canetas com a sua respetiva tampa. Utilizar bata quando fazem pintura (...)”</p> <p>R: “(...) deixar o espaço e os materiais tal e qual como os encontraram (...)”</p> <p>R: “tem que arrumar”</p>	3
	Respeito pelo espaço e materiais	<p>R: “Não misturar as tintas dentro dos copos, mas sim na sua folha de pintura.”</p> <p>R: “(...) deixar o espaço e os materiais tal e qual como os encontraram (...)”</p>	4

		R: “(...) regras de respeito pelo espaço e pelos materiais (...)”	
	Não impostas	R: “Não. As crianças podem diversificar os materiais e explorá-los de forma livre e criativa.”	1

Nota. Tabela realizada pela autora.

3.3.2 Discussão dos Resultados

3.3.2.1. Potencialidades do *Atelier* na aprendizagem da criança

A abordagem *Reggio Emilia* valoriza o *atelier* como um espaço de expressão artística, como também um verdadeiro ambiente de aprendizagem interdisciplinar. Segundo Schneiders e Rodrigues (2022), o *atelier* proporciona vivências enriquecedoras e diversificadas, sendo um local onde as crianças descobrem, criam e constroem conhecimento de forma autónoma e significativa. Esta valorização do potencial educativo do *atelier* está presente tanto na fundamentação teórica como nos dados recolhidos nesta investigação.

Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica destacou que a criatividade como uma das grandes potencialidades: “*Eu acho que uma das mais flagrantes, e até pelo tipo de materiais que se utilizam aqui, um deles é a criatividade*”, considerando o *atelier* como um espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Referiu ainda o seu papel na promoção de competências sociais, como a cooperação e o trabalho em grupo: “*Outra competência... aprendizagens sociais, a questão da colaboração entre eles quando estão a fazer uma construção ou estão a fazer um trabalho em conjunto, ou a trabalhar num contexto*”. Esta visão está alinhada com Edwards, Gandini e Forman (2016), que defendem que

(...) As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas “linguagens”, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (p. 23).

Nas respostas aos questionários, as educadoras também sublinham a multiplicidade de aprendizagens que ocorrem no *atelier*. Destacam o estímulo da relação

entre pares, da autonomia e da expressão artística de forma igualmente importante, uma vez que o número de incidências é igual para todas as subcategorias.

Outras observações reforçam a dimensão sensorial e investigativa do atelier. Durante uma atividade do projeto da PPS II, as crianças realizaram transferências, identificaram texturas e associaram os materiais ao projeto em curso sobre a temática dos búzios:

Durante a parte da manhã foi introduzida a área sensorial ligada ao projeto, que consistia numa caixa de areia com búzios e diversos instrumentos para a exploração dos materiais. Em pequenos grupos foram construídas estas caixas sensoriais e todas as crianças que demonstraram interesse tiveram a oportunidade de explorar os seus elementos. Durante esta construção também foi decidido deitar água numa das caixas de forma a diferenciar as texturas consoante as diferentes sensações. As crianças realizavam transferências da areia e dos búzios de uma caixa para a outra e construía os seus “castelos de areia”. Ao utilizarem as peneiras também conseguiam perceber que a areia passava pelos buracos por ser fina e os búzios permaneciam dentro desta, apropriando-se dos diferentes tamanhos e dimensões dos materiais e instrumentos (NC N.º 57, 06/12/2023).

Esta prática corrobora o que é afirmado por Gandini et al. (2015), quando descrevem o *atelier* como um “laboratório de diferentes expressões visuais”, onde o contacto com materiais reais e culturais promove aprendizagens significativas.

Para além disso, esta observação evidencia como o *atelier*, enquanto espaço de experimentação e descoberta, se articula de forma intencional com o trabalho de projeto desenvolvido na sala. A introdução da área sensorial, com caixas de areia, búzios e instrumentos de exploração, permitiu às crianças realizar investigações autónomas, reforçando aprendizagens relacionadas com o tema em estudo. Através de ações como transferências de materiais, identificação de texturas e associações visuais, as crianças aprofundaram o seu conhecimento sobre os búzios, num processo que evidencia a intencionalidade pedagógica do *atelier*. Este momento demonstra a coerência entre os contextos da sala e do atelier, trabalhando em parceria e promovendo experiências significativas e integradas. Esta constatação também é partilhada pela coordenadora da

instituição quando esta refere que “o *atelier* é um espaço que liga a escola (...)”, valorizando a ampliação das aprendizagens que são feitas em *atelier*, juntamente com o trabalho realizado em sala e com as restantes linguagens, tais como a música e a dança.

Além da criatividade e da cognição, as experiências no *atelier* reforçam a dimensão emocional e relacional da aprendizagem. Através das interações entre pares e com o adulto, as crianças constroem significados partilhados, como observado em diversos episódios de reflexão partilhada, onde é exemplificada a construção colaborativa de conhecimento e a valorização das múltiplas interpretações:

Enquanto o grupo comia a fruta, a estagiária reunia com este para falarem sobre a construção (...), A criança L respondeu que via uma máquina de água e as seguintes crianças responderam o mesmo. A estagiária disse que via um comboio, a criança F um carro e a criança C achava que a construção parecia uma janela (NC, n.º 30, 06/11/2023).

Algumas observações no *atelier* permitem reconhecer a criatividade das crianças como uma expressão autêntica do seu modo de estar no mundo. Ao acompanhar atentamente as suas interações, é possível perceber como, através da imaginação e da partilha, constroem significados, comunicam emoções e transformam materiais em ideias. Nestes espaços de liberdade e escuta, a criatividade não é apenas uma capacidade artística, mas uma linguagem de pensamento e relação, que ganha força quando é acolhida e valorizada. Através das trocas com os pares e com o adulto, surgem novas possibilidades de interpretação e aprendizagem.

A fundamentação teórica sustenta este entendimento ao afirmar que “as linguagens expressivas são tão essenciais quanto as disciplinas académicas” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 304). Ao permitir a expressão por múltiplos meios, o *atelier* contribui para a formação integral da criança, respeitando os seus ritmos, interesses e formas de comunicar. Assim, a análise dos dados permite concluir que o *atelier* é reconhecido por todos os intervenientes como um espaço potenciador da aprendizagem da criança. As suas potencialidades vão além do domínio artístico, abrangendo aspetos cognitivos, sociais, emocionais e sensoriais.

3.3.2.2. Organização do espaço e dos materiais do *atelier* e autonomia da criança

A organização do espaço educativo, no âmbito da abordagem *Reggio Emilia*, é entendida como um elemento pedagógico essencial, sendo considerada o “terceiro educador” (Schneiders & Rodrigues, 2022). Este conceito atribui ao ambiente um papel ativo na construção das aprendizagens e no desenvolvimento da autonomia infantil. Um ambiente cuidadosamente estruturado, deve ser esteticamente apelativo, funcional, e dotado de materiais acessíveis, promovendo múltiplas possibilidades de exploração, investigação e tomada de decisão.

Na entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica da instituição, estas ideias são claramente valorizadas. A coordenadora descreve o *atelier* como um espaço em que a acessibilidade às “caixinhas transparentes” permite às crianças escolherem autonomamente os materiais com que desejam trabalhar: “*eu chamo-lhe de mercado. Eles têm aquelas caixinhas transparentes e vão buscar materiais (...)*”. Esta descrição evidencia uma intencionalidade na organização do espaço que favorece a tomada de decisão, a participação ativa e a autoria, confirmando o que Lino (2018) defende ao afirmar que os materiais devem estar ao nível das crianças para permitir uma exploração livre e autónoma. Para além disso a entrevistada também refere outro fator de autonomia importante, no que diz respeito à criação das produções que as crianças realizam, sublinhado a importância que existem sobre a criança ter: “*autonomia para criar e ser protagonista da própria ação*”.

As respostas ao questionário dirigido às educadoras reforçam esta visão. As educadoras sublinham a importância de uma disposição intencional dos materiais e da flexibilidade do espaço como condições essenciais para estimular a curiosidade, a iniciativa e a autonomia. Uma das participantes afirma que “*A criança ao sentir que tem os materiais à sua disposição, sente-se mais motivada e interessada em explorá-los e fazer uso deles*”. Outra educadora refere: “*Os materiais do atelier estão todos acessíveis às crianças e estas têm a possibilidade de os utilizar de forma espontânea*”. Estas práticas estão em consonância com os princípios da abordagem *Reggio Emilia*, segundo os quais “as crianças são incentivadas a levantar questões, procurar respostas e onde lhes são

proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996, p. 101).

Outra educadora também acrescenta que o *atelier* deve ser “(...) *um espaço para explorarem em segurança e de forma autónoma*”. Esta afirmação remete-nos também para a segurança do espaço e dos materiais propostos, uma vez que, para existir uma exploração autónoma, a segurança evidencia ter um papel importante. Esta ideia também é igualmente partilhada pela coordenadora, quando esta refere que as características dos materiais selecionados devem ir de encontro à faixa etária das crianças, mencionando que “*se há materiais que podem ser perigosos, por exemplo, quando vêm bebês muito pequeninos, há coisas que eu retiro*”.

A fundamentação teórica reforça esta perspetiva ao destacar que “os espaços internos e externos precisam refletir a natureza da abordagem, dando alta prioridade [...] à aprendizagem independente das crianças” (Schneiders & Rodrigues, 2022, p. 691). Também se salienta que os materiais devem estar ao nível e ao alcance das crianças, de forma a proporcionar-lhes uma exploração livre e autónoma (Lino, 2018). Este aspeto era bastante visível em toda a disposição da sala, mais precisamente na área do atelier, onde este foi sofrendo diversas alterações, ao longo do tempo, de modo a oferecer um espaço que incentivasse os aspetos acima referidos: “(...) a educadora cooperante realizou um pequeno ajuste na disposição do móvel, de forma a disponibilizar um espaço mais amplo para as crianças trabalharem e acederem aos materiais” (NC n.º 101, 31/01/2024).

Esta capacidade de iniciar, gerir e concluir uma atividade de forma independente revela que a criança conhece os materiais e compreende o funcionamento do espaço, sentindo-se segura para agir por si. A nota de campo seguinte permite comprovar que a criança demonstra iniciativa em realizar uma atividade, devido à disposição visível e acessível dos materiais, precisando apenas de um *input* inicial do adulto:

A M.I rondava os materiais do *atelier* e olhava para a estagiária. A estagiária (...), disse: ‘Vai buscar os materiais que precisas para recortar e colar, o que é que tu precisas?’. Esta dirigiu-se ao cesto das tesouras e olhou para a estagiária. A estagiária disse: ‘O que é que precisas mais?’. A M.I. recolheu o resto dos materiais de que necessitava: a cola, o papel

e os materiais que gostaria de colar, e levou-os para a mesa e começou a trabalhar (NC N.º 69, 15/01/2024).

De igual modo, observou-se que, à medida que os materiais foram sendo reorganizados pela estagiária e pela educadora cooperante, a procura espontânea pelo *atelier* aumentou, o que demonstra como o espaço pode tornar-se um convite à ação, quando bem estruturado. Esta capacidade de iniciar, gerir e concluir uma atividade de forma independente revela que a criança conhece os materiais e compreende o funcionamento do espaço, sentindo-se segura para agir por si:

Após a hora do repouso, o espaço do *atelier* começa a ser frequentado com mais frequência, uma vez que as crianças começam a procurar cada vez mais esta área. Ao realizar o registo deste acontecimento, comentei com a educadora cooperante esta observação. A educadora cooperante a partir desta partilha comenta que a partir do momento em que as crianças ganham um *input* as vezes necessário por parte do adulto, e percebem as possibilidades que esta área apresentam, e a partir daí, começam a realizar as suas procuras e produções sozinhos, sem necessitar tanto do apoio do adulto (NC N.º 95, 30/01/2024).

Outros registos fotográficos recolhidos (Anexo M) também vêm confirmar, de forma concreta, a organização do espaço na promoção da autonomia infantil, permitindo observar que as crianças têm os materiais à sua disposição, não necessitando do apoio direto do adulto para iniciar uma atividade, uma vez que os recursos estão disponíveis, devidamente identificados, ao alcance das crianças: “Todos os materiais do atelier são identificados e as caixas são maioritariamente transparentes para proporcionar uma maior autonomia às crianças” (NC n.º 102, 31/01/2024).

Deste modo, torna-se evidente que a organização do *atelier*, tal como pensada nesta instituição, é coerente com os pressupostos da abordagem *Reggio Emilia*. O espaço não é apenas um suporte para a atividade, mas um elemento ativo que estimula a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade das crianças. Tal como defendem Lino (2018), o espaço deve proporcionar uma exploração livre e autónoma.

A triangulação dos dados da entrevista, dos questionários e das observações com a literatura convocada demonstra uma relação consistente entre a intenção dos adultos, a

estrutura do ambiente e os comportamentos infantis, confirmando que a organização do espaço é, de facto, uma condição facilitadora da autonomia infantil.

3.3.2.3. Formas (tipos/estratégias) de exploração do *Atelier* e papel do adulto sobre a ação da criança

A forma como as crianças exploram o atelier e a influência que o adulto exerce sobre essa exploração constituem dimensões fundamentais para compreender a qualidade das interações e das aprendizagens. A abordagem *Reggio Emilia* propõe que o adulto atue como um facilitador atento e respeitador, promovendo a escuta e apoiando a iniciativa da criança sem a dirigir (Schneiders & Rodrigues, 2022). Esta postura, centrada na criança, é essencial para que ela se sinta segura para experimentar e expressar-se de forma livre.

A coordenadora pedagógica, na entrevista, sublinha a importância do adulto como “observador ativo”. Referiu que “(...) o papel é sobretudo de observador (...)” e deve, se possível, realizar documentação “*fotografando, filmando, registando, perceber as descobertas que eles estão a fazer (...)*”. Esta ideia é consonante com a perspectiva de Rinaldi (2001), que defende que o papel do adulto é o de escutar, interpretar e documentar os processos de aprendizagem, mais do que instruir ou corrigir.

Desta forma, existiram alguns momentos de exploração em atelier em que a postura do adulto foi meramente observadora, a fim de estar atento e recolher registos para uma a documentação de algumas vivências e aprendizagens experienciadas pelo grupo:

De manhã metade do grupo das crianças da sala dirigiram-se à sala das 100 linguagens para explorar um contexto investigativo alusivo ao tema do projeto, sendo que a outra metade iria experienciar esta vivência no dia seguinte, de modo a terem mais espaço e liberdade para explorar os diversos materiais e instrumentos disponibilizados. Todas as observações realizadas durante esta atividade constam na documentação pedagógica realizada para afixar na sala, presente no Anexo C (NC N.º 65, 10/01/2024).

As educadoras que responderam ao questionário apresentaram diferentes estratégias de mediação no atelier. Algumas destacaram a importância de observar sem intervir de imediato, permitindo que a criança explore livremente. Uma das respostas refere: “*Tento que a minha postura seja mais observadora evitando a intervenção direta*”. Outra acrescenta: “*A minha intervenção no atelier é mediadora e facilitadora das explorações das crianças*”. Estas estratégias de mediação refletem uma atitude de escuta ativa e de incentivo à exploração da criança, sem intervenção direta nas suas ações.

Nas notas de campo, observam-se distintos tipos de exploração do atelier, muitas vezes mediados pela postura adotada pelo adulto. Num dos registos, é demonstrada uma estratégia de provocação, em que a disposição dos materiais e a linguagem aberta do adulto criam um contexto de exploração autónoma: “Após a hora do repouso as crianças realizavam construções com materiais não estruturados/ recicláveis utilizando cola branca e fita adesiva” (NC N.º 99, 31/01/2024).

Em contraste, noutra situação, regista-se um episódio com uma intervenção mais dirigida, mas ainda aberta à interpretação e à criatividade individual, equilibrando sugestão e liberdade:

(...) as crianças exploraram as texturas que ficavam sobre o barro com o decalque dos búzios sobre os mesmos e realizavam pequenas construções. Outras crianças optaram por moldar o barro e não utilizaram búzios nas suas produções (NC N.º 59, 12/12/2023).

Neste registo de observação é possível constatar que existia uma proposta mais dirigida, ainda assim existiram crianças que escolherem trabalhar os materiais de diferentes formas, existindo liberdade para isso acontecer.

Tal como evidencia a nota de campo seguinte, foram também observadas explorações espontâneas não planeadas, onde as crianças criam produções por escolha livre: “A I. começa por desenhar com caneta de feltro uma figura humana e utiliza lã para representar o seu cabelo. A C. utiliza o material de eva azul para fazer o céu e a eva verde para representar a relva, e duas peças de eva para formar um avião” (NC N.º 87, 24/01/2024). Este tipo de exploração evidencia o potencial criativo e simbólico do *atelier*, quando o espaço e os materiais estão disponíveis de forma contínua e acessível.

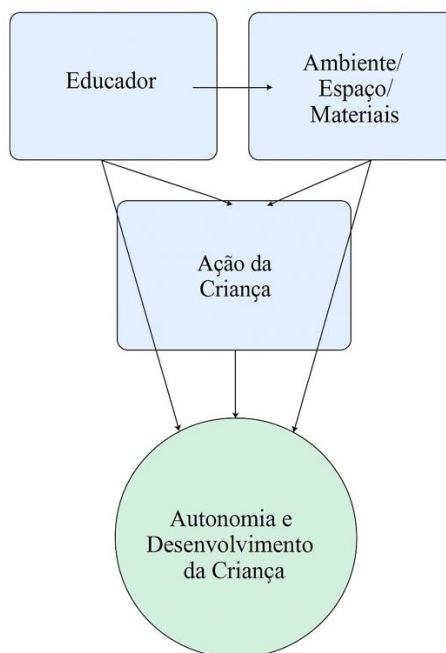
Em suma, a diversidade de estratégias observadas reflete a capacidade da equipa educativa de ajustar a sua intervenção às necessidades e interesses das crianças, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

A triangulação entre as respostas das educadoras, os dados da entrevista, as notas de campo e a literatura revisitada permite concluir que o *atelier* é explorado de múltiplas formas: espontânea, dirigida, provocada ou partilhada. A presença do adulto, quando sensível e intencional, potencia essa diversidade, tornando-se um elemento-chave na criação de contextos ricos em aprendizagem, experimentação e descoberta.

A modo de síntese, observem-se no esquema que seguidamente se apresenta os pontos de conexão entre os principais aspetos estudados nesta investigação:

Figura 4

Influência e Relação entre os Intervenientes na Autonomia e Desenvolvimento da criança



Nota: Esquema elaborado pela autora.

Este esquema sintetiza a forma como três elementos essenciais se interligam no processo educativo da criança: o **educador**, o **ambiente** (incluindo o espaço e os materiais) e a própria **ação da criança**. O educador, enquanto figura mediadora e intencional, influencia diretamente a ação da criança, quer através da sua escuta e

intervenção, quer pelas decisões que toma ao organizar o espaço e selecionar os materiais. Ao criar um ambiente acessível, esteticamente cuidado e estimulante, o educador promove condições para que a criança explore com liberdade, segurança e criatividade.

Por sua vez, o ambiente e os materiais disponíveis têm também um papel ativo, influenciando diretamente as experiências e os modos de agir da criança. A ação da criança, sempre ativa e participativa, contribui para a construção do seu próprio percurso de aprendizagem. Estes três elementos – educador, ambiente e ação da criança – convergem num ponto central: o desenvolvimento e a autonomia da criança. Esta não é apenas influenciada pelo que lhe é proporcionado, mas também se afirma como coautora do seu crescimento, através das decisões que toma, das relações que estabelece e das experiências que vivencia. É, pois, neste **equilíbrio, entre intencionalidade e liberdade**, que se constrói uma educação verdadeiramente significativa.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " " | " "

Quando iniciei o meu percurso académico, tinha a certeza de que esta área seria a minha vocação e orientação para o meu futuro, pelas experiências vividas anteriormente. Contudo, colocando-me “frente a frente” com a Filipa que pisou o pé pela primeira vez na ESELx, consigo enumerar diversas transformações que foram ocorrendo durante esta longa viagem.

Neste momento de encerramento de um ciclo, torna-se-me essencial parar e refletir – olhar para trás, mas também para o presente, para perspetivar o futuro. É importante reconhecer as transformações que ocorreram em mim, tanto enquanto futura educadora, como enquanto pessoa. Ao longo deste percurso, fui-me moldando, ajustando e descobrindo novas dimensões da minha personalidade, das minhas convicções e daquilo que me define profissionalmente.

Ambas as experiências das PPS I e PPS II, embora distintas, tiveram um impacto profundo e complementar na minha formação. Cada uma trouxe aprendizagens únicas: a primeira, mais introdutória, e sobretudo a mais apaixonante, uma vez que descobri a minha grande ligação e vocação pelo trabalho que é realizado em creche; já a segunda, revelou-se bastante mais exigente e complexa, desafiando-me de forma mais intensa e obrigando-me a desenvolver competências como a resiliência, a adaptabilidade e a capacidade de articulação entre diferentes dimensões da vida pessoal e profissional. Embora nem sempre tenha sido um caminho fácil, acredito que foi precisamente essa diversidade de experiências e de contextos que me preparou verdadeiramente para abraçar o desafio de ser educadora com mais segurança, maturidade e sentido crítico.

Começando por abordar brevemente a minha experiência na PPS I, posso reconhecer que, durante o tempo vivido no contexto socioeducativo em creche, descobri pela primeira vez, a minha verdadeira “personalidade”. Durante aquele período, uma das minhas prioridades foi sempre respeitar o ritmo individual de cada criança, um valor também bastante valorizado pela equipa educativa, como pela própria instituição. Como refere Portugal (2000):

Os educadores sentem estas pressões... Contudo, o desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar

as coisas que lhes interessam. O que conta nesta idade é a aprendizagem e não o ensino. A aprendizagem importante surge quando o bebé está pronto e não quando os adultos o decidem (p. 103).

E foi por esta afirmação que me guiei, e que finalmente consegui seguir à risca, pela primeira vez, uma prática de exemplo e com o maior respeito pelo ritmo das crianças, tanto nas rotinas diárias, como, em consequência, no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Tive também o privilégio de dispor de tempo suficiente para acompanhar cada criança individualmente. Este tempo foi essencial para permitir que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, e pude dedicar tempo a ajudar crianças com dificuldades em algumas tarefas do dia a dia. Em outros contextos, teria sido, provavelmente, pressionada a acelerar o processo, mas, neste contexto, *a contrario*, fui incentivada a oferecer o suporte necessário a cada criança, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades. Foi possivelmente nesta altura que despertou em mim a grande base para os meus métodos e um dos meus maiores princípios: o fomento, desde cedo, da autonomia da criança.

O contacto com a Pedagogia-em-Participação também teve um papel importante nesta experiência. Observando diversas metodologias e práticas inspiradas nesta abordagem, senti uma forte identificação e adotei ferramentas valiosas para a minha futura prática. No entanto, aprendi que é crucial adaptar essas metodologias às necessidades específicas do grupo, reconhecendo a individualidade de cada criança.

A minha visão sobre o papel da creche mudou, aí então, significativamente. Antes desta experiência, não me sentia incentivada pela dinâmica desta valência, porém aspetos como os referidos anteriormente mudaram completamente a minha perspetiva. A pedagogia adotada pela instituição e a maneira como a educadora cooperante a implementava foram fundamentais na construção da minha identidade profissional.

Relativamente à PPS II, esta revelou-se particularmente desafiante devido a diversas questões, e ensinou-me o verdadeiro significado da palavra resiliência. Nesta vivência, deparei-me, de facto, com novos desafios e dificuldades, que me obrigaram, não raro, a cair e levantar, sempre com a sensação de que estaria a começar do zero.

Como referem Scalabrin e Molinari (s.d.),

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica (...) (p. 1).

Esta citação é o reflexo da minha segunda experiência, uma experiência que realmente me obrigou a enfrentar adversidades e a preparar-me verdadeiramente para diferentes contextos.

O facto de ter sido alocada a uma sala com um grupo homogéneo de crianças de 3 anos, com características e necessidades específicas, exigiu de mim uma adaptação totalmente diferente daquela a que estava habituada. Além disso, a instituição orientava a sua prática educativa com base no modelo pedagógico *Reggio Emilia*, uma abordagem com a qual nunca havia contactado e da qual não possuía um conhecimento aprofundado, exigindo-me, *per se*, um processo esforçado de adaptação e investigação, para o ajuste e a aplicação adequada dos seus princípios.

Ao longo da minha prática, fui desafiada a ajustar constantemente a minha postura profissional. O grupo com o qual trabalhei nesta etapa revelou-se exigente e cheio de particularidades, e foi precisamente o que me permitiu desenvolver-me. Compreendi, na prática, que estamos sempre em fase de adaptação. Cada grupo é único e, por isso, a forma como intervimos e nos posicionamos enquanto educadores tem de acompanhar essa singularidade. Esta experiência, tal como demonstram os seguintes registos de observação, reforçou em mim a importância da **adaptabilidade** – uma competência que considero essencial e que foi sendo consolidada ao longo dos últimos meses da PPSII:

Durante a realização da massa mágica com Maizena e corantes esta ficou com uma consistência líquida e acabou por não ter o propósito inicial, no entanto, as crianças exploraram na mesma, com a utilização de instrumentos e realizando transferências e mistura das cores num tabuleiro (NC N.º 63, 08/01/2024).

Após a hora da sesta, iniciou-se o momento da leitura de uma história e a estagiária escolheu um livro da biblioteca. A história escolhida foi o “Grufalão”, à qual o grupo inicialmente aderiu bem e demonstrou entusiasmo em descobrir o que era um Grufalão, como também as suas

características. No final da história, o grupo dispersou a sua atenção e começou a ficar mais agitado. Perante esta situação, a estagiária cortou algumas partes das falas e da história, simplificando a mesma (NC N.º 24, 27/10/2023).

Relativamente ao espaço, comprovei pela observação do contexto que este está em **permanente transformação**: “Após a hora do repouso, enquanto as crianças utilizavam o espaço do Atelier a educadora cooperante realizou um pequeno ajuste na disposição do móvel, de forma a disponibilizar um espaço mais amplo para as crianças trabalharem e acederem aos materiais” (NC N.º 101, 31/01/2024). A sua organização deve responder às necessidades do grupo, aos interesses emergentes e aos **projetos que vão surgindo no quotidiano da sala**.

Percebi que o espaço não é algo estático, mas sim um “elemento pedagógico vivo”, que comunica, que propõe e acompanha os processos de aprendizagem das crianças. Este olhar renovado sobre o ambiente educativo é algo que pretendo, sem dúvida, integrar nas minhas práticas futuras.

No que diz respeito às atividades, tentei sempre que fossem coerentes com as necessidades reais do grupo. Esta foi, desde o início, uma das minhas maiores intenções pedagógicas. Ao longo do estágio, descobri uma afinidade especial com os **contextos investigativos**, uma vez que a “criança encontra à sua disposição uma organização de materiais que possibilitem criação através de uma diversidade de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de múltiplas maneiras” (Vanti & Plaszewski, 2021, p. 84). Estes permitem uma maior liberdade de exploração, promovem a sua autonomia e favorecem a construção de conhecimento de forma significativa. Identifico-me profundamente com esta abordagem, pois acredito que a aprendizagem faz mais sentido quando parte dos interesses genuínos da criança.

No que se refere à relação com a equipa educativa, esta foi outra dimensão que valorizei desde o primeiro momento. Acredito que uma equipa coesa, comunicativa e colaborativa é essencial para garantir uma prática pedagógica de qualidade e, em consequência, para o bem-estar das crianças. Ao longo do estágio, a **partilha de ideias**, a escuta e o respeito mútuo (“Durante a hora de repouso a educadora e a estagiária trocaram algumas ideias acerca da organização do espaço, relativamente às suas áreas”,

NC N.º 28, 31/10/2023), foram elementos-chave para o sucesso de muitas das atividades desenvolvidas. Aprendi que ouvir diferentes opiniões e ajustar a minha intervenção em função disso não enfraquece a minha prática – pelo contrário, enriquece-a.

Por fim, no que toca à relação com as famílias, devo admitir que foi um ponto que me deixou um pouco desapontada. Ao contrário da PPS I, neste segundo ano de estágio senti que não consegui estabelecer o mesmo grau de proximidade. A incompatibilidade de horários dificultou essa construção, o que me deixou com a sensação de que podia ter feito mais. Ainda assim, dentro das possibilidades que tive, procurei sempre estar disponível, manter uma comunicação respeitosa e garantir que todas as famílias se sentissem acolhidas.

Em relação ao atelier, posso afirmar com toda a sinceridade que esta experiência teve um impacto muito positivo na forma como vejo e pretendo trabalhar as linguagens plásticas. Sempre tive, desde criança, uma ligação pessoal muito forte com as artes. Por isso, ter a oportunidade de observar um espaço como o *atelier*, dinâmico, intencional e respeitador da expressão individual, foi extremamente inspirador. Esta vivência acrescentou muito à minha visão pedagógica e deixou-me cheia de ideias que gostava de aplicar no futuro, independentemente da abordagem seguida pela instituição onde venha a trabalhar. Levo também ideias para a construção de uma possível área de *atelier* na minha futura sala, tendo-me surpreendido com uma notória **autonomia** (“A C. pretende fazer pintura na parede e procura os pioneses para pendurar a sua folha na parede sem o auxílio do adulto”, NC N.º 71, 17/02/2024), **métodos de organização** do espaço (“Todos os materiais do *atelier* são identificados e as caixas são maioritariamente transparentes para proporcionar uma maior autonomia às crianças”, NC N.º 102, 31/01/2024) e diferentes **explorações** (“Após a hora do repouso as crianças realizavam construções com materiais não estruturados/recicláveis, utilizando cola branca e fita adesiva”, NC N.º 99, 31/01/2024), que pretendo sem dúvida alguma praticar.

Agora que este percurso chega ao fim, olho para trás com um misto de emoção, gratidão e orgulho. Ao longo destes anos, levo comigo aprendizagens profundas, momentos marcantes e memórias que guardarei com carinho. Houve etapas que foram especialmente desafiantes – momentos em que me questioneei, em que quase desisti. Mas, mesmo perante as dificuldades, consegui sempre levantar-me, continuar e encontrar

forças onde, por vezes, pensei não as ter. Sinto um enorme orgulho por ter conseguido conciliar tantas responsabilidades - o trabalho, a faculdade, o estágio – e, apesar de tudo, chegar até aqui.

Enquanto futura educadora, desejo ser uma profissional sensível, atenta e reflexiva, que valoriza a individualidade de cada criança e respeita os seus ritmos e tempos de aprendizagem. Quero construir uma prática pedagógica baseada na escuta, na participação ativa das crianças e na constante adaptação às suas necessidades, sem nunca perder de vista o valor do trabalho em equipa e da relação com as famílias. Aspiro a ser uma educadora que promove a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, reconhecendo o espaço e os materiais como elementos essenciais no processo educativo. Acima de tudo, quero ser uma presença segura e inspiradora no quotidiano das crianças, alguém que as acompanha com empatia, intenção e compromisso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Ao longo desta investigação, pude aprofundar a compreensão sobre o papel singular que o *atelier* desempenha no quotidiano educativo, particularmente à luz de uma abordagem com inspiração em *Reggio Emilia*. Através da observação direta, da recolha de dados por via de questionários, entrevista e notas de campo, foi possível construir uma visão holística sobre a temática.

Os registos de observação, por sua vez, permitiram captar nuances do quotidiano pedagógico que, muitas vezes, escapam às palavras. A forma como as crianças se apropriam do espaço, escolhem os materiais, transformam ideias em produções concretas, são indicadores claros das aprendizagens que ali ocorrem. Nesse sentido, importa destacar também o **papel do adulto**, sublinhando que a sua intervenção deve ser o menos direta possível. É na **observação e na escuta das crianças** que deve, acima de tudo, assentar, a fim de

documentar as estratégias por meio das quais elas exploram, em um esforço para aprimorar a nossa compreensão de seus processos expressivos e de construção de conhecimento, promover a criação de situações educacionais e propor encontros com materiais que estão mais em sintonia com a maneira de ser das crianças e, conseqüentemente, mais capazes de gerar um alto nível de participação, interesse e qualidade (Vechi, citado por, Edwards et al., 2016, p. 308).

Outro aspeto relevante que emergiu da análise prende-se com a **diversidade de formas de exploração do atelier** – desde **propostas mais dirigidas** a **momentos de criação livre**, passando por situações de provocação planeada. Esta multiplicidade de experiências foi possível graças a uma intencionalidade clara da equipa educativa em construir um ambiente acessível, cuidado e estimulador. Conforme referem Schneiders e Rodrigues (2022), o ambiente deve refletir a natureza da abordagem pedagógica, atribuindo elevada prioridade à aprendizagem independente das crianças, o que implica a criação de espaços como o atelier – pensados para estimular a iniciativa, a criatividade e a construção autónoma do conhecimento. Esta intenção revelou-se nas práticas observadas e nas respostas ao questionário, nos quais as educadoras reforçaram a importância de criar um espaço que acolha a liberdade de exploração.

As estratégias variaram entre a **provocação subtil**, a **disponibilização de materiais organizados e acessíveis**, e momentos em que a **escuta atenta** orientava a

intervenção pedagógica. A coordenadora reforça esta ideia ao afirmar que o papel do adulto depende do grupo, podendo ir desde a observação discreta até ao apoio como “**facilitador de materiais**” ou “**desbloqueador**” de ideias e processos. Esta postura evidencia uma conceção do *atelier* como um espaço vivo, atento e em permanente diálogo com as crianças, onde as experiências são construídas com base nas suas necessidades, interesses e curiosidades. É neste encontro entre **intencionalidade e escuta ativa**, que nascem contextos ricos em participação, criatividade e descoberta.

A análise realizada também permite reconhecer o *atelier*, dentro da abordagem *Reggio Emilia*, como um espaço pedagógico profundamente transformador, que contribui de forma significativa para o **desenvolvimento global da criança**. As potencialidades deste espaço vão muito além do domínio artístico: estendem-se para as vertentes de desenvolvimento social, cognitivo, emocional e sensorial, promovendo aprendizagens significativas e integradas.

Tanto a entrevista à coordenadora pedagógica como os questionários dirigidos às educadoras revelam uma conceção do *atelier* como um **ambiente educativo intencional**, uma vez que “a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do Mundo” e deve ser a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (Lino, 1996, p. 99). O *atelier* é, pois, compreendido como um espaço vivo, onde se privilegia a **expressão criativa**, a **exploração livre**, a **autonomia** e a **colaboração entre pares**. Esta visão está em sintonia com os pressupostos teóricos da pedagogia de *Reggio Emilia*, que valoriza as múltiplas linguagens da criança e vê o ambiente como o “terceiro educador” (Schneiders & Rodrigues, 2022).

Entre as potencialidades identificadas, destaca-se a **promoção da criatividade** como elemento central para o desenvolvimento infantil. A liberdade de escolha dos materiais, a variedade de recursos disponíveis e a organização do espaço em zonas acessíveis permitem que a criança experimente, imagine e transforme, dando forma às suas ideias com autonomia e autoria. A metáfora do “mercado”, utilizada pela coordenadora ao descrever a área onde os materiais estão organizados, reforça essa lógica da acessibilidade dos materiais, bem como da seleção dos mesmos.

Outro aspeto realmente valorizado é a **dimensão social e relacional** do *atelier*:

Em Reggio, procura-se promover as relações, interações e comunicações. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares (Lino, 1996, p. 99).

Através do trabalho em grupo, das produções partilhadas e do diálogo constante com os pares e adultos, as crianças desenvolvem competências de cooperação, comunicação e empatia. Neste contexto, o *atelier* torna-se um espaço de **discussão de resultados** e de **construção coletiva de conhecimento**, onde a escuta ativa e o respeito pelas múltiplas interpretações são fundamentais.

A **autonomia** é outra competência amplamente promovida neste espaço. A disposição intencional dos materiais, visíveis e ao alcance das crianças, permite que estas iniciem atividades por iniciativa própria, tomem decisões e desenvolvam a sua capacidade de autorregulação. Esta autonomia é reforçada pela postura ética e pedagógica dos adultos, que se colocam na posição de observadores, facilitadores e documentadores, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.

Finalmente, o *atelier* revela-se também um espaço de **ligação entre contextos educativos**, funcionando como ponte entre a sala e o projeto pedagógico mais amplo da instituição. A sua intencionalidade, coerência estética e funcional, e abertura à interdisciplinaridade permitem que os temas explorados nas salas ganhem nova dimensão no *atelier*, sendo aprofundados através de experiências sensoriais, artísticas e investigativas.

Assim, o *atelier* assume-se como um **espaço multifuncional, dinâmico e profundamente potenciador do desenvolvimento infantil**, ao articular expressão, experimentação, relação e pensamento crítico, num ambiente que respeita e valoriza a criança como sujeito ativo, criativo e competente no seu processo de aprendizagem.

Em suma, os dados analisados sustentam a ideia de que o *atelier*, concebido à luz da abordagem *Reggio Emilia*, tem um impacto notório no desenvolvimento integral das crianças. Este promove a expressão de múltiplas linguagens, e segundo Lino (1996), as crianças são

encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guache

ou tinta de água, modelam barro ou plasticina, fazem construções com madeira, cartão, papel, etc. (p. 102).

Mais do que um espaço físico, o *atelier* afirma-se como um lugar onde a escuta, a expressão e a construção de sentido se encontram de forma criativa. Como corrobora Lino (1996), “É neste contexto, de possibilitar à criança o uso de diferentes formas de expressão, que se destaca a importância da arte e das experiências artísticas” (p. 102).

Esta investigação reforçou as minhas convicções sobre o poder transformador da educação quando esta se baseia na escuta verdadeira, na valorização da infância e na criação de contextos que respeitam e desafiam simultaneamente. Levo comigo, para a minha futura prática enquanto educadora, a certeza de que o *atelier* pode e deve ser um espaço central na vida das crianças, e uma área fundamental a implementar em qualquer sala de JI, ainda que possa vir a ser adaptado a diferentes pedagogias.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.). (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Eds.). (2015). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia* (2.^a ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junior, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O. & Schnekenberg, G. F. (2021). *Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa*. Cadernos da Fucamp, 20(44), 36–51.
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-136). Lisboa: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (4.^a ed., pp. 93-112). Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER – Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Pinazza, M. & Fochi, P. S. (2018). A documentação pedagógica como processo de investigação e construção de conhecimento. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 85-106.

- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4).
- Scalabrin, I. C. & Molinari, A. M. C. (s.d.). *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagio-libre.pdf
- Schneiders, A. T. & Rodrigues, A. T. H. (2022). A escola ateliê: Contribuições da pedagogia Reggio Emilia para com a exploração das linguagens da infância. *Revista Com Censo – Educação e Humanidades*, 6(1).
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1).
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Vanti, E. S. & Plaszewski, H. (2021). Contextos investigativos na educação infantil: provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*.
https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8679_14102021153906.pdf
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A - Portefólio
individual da PPS II*

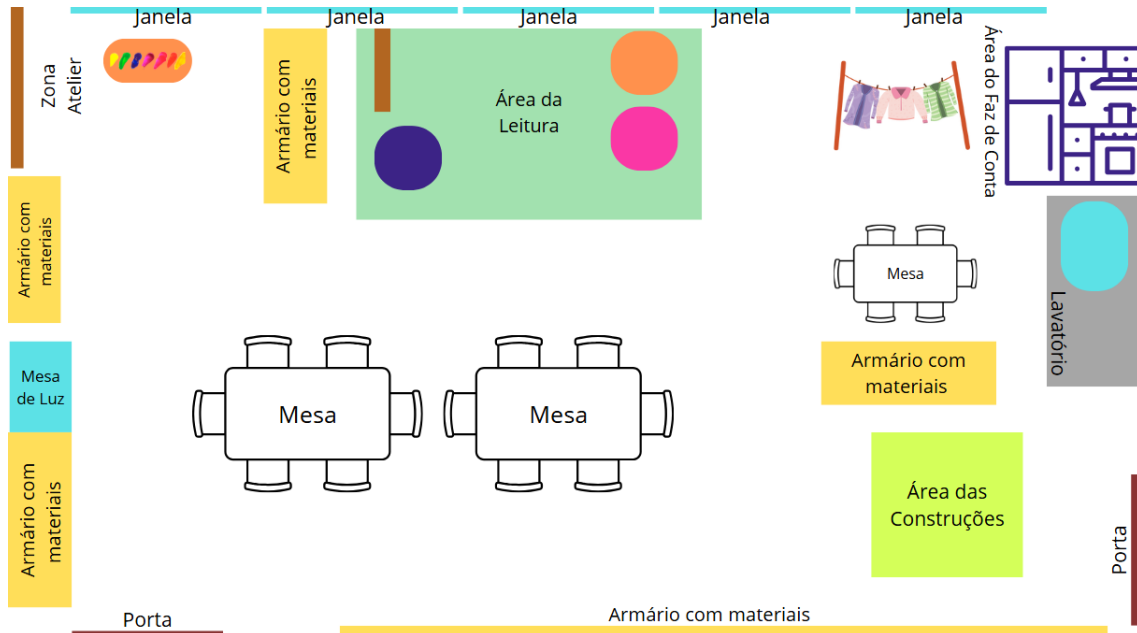
| " " | | " "

*Por motivos de confidencialidade, o Anexo A é disponibilizado num ficheiro PDF apenso.

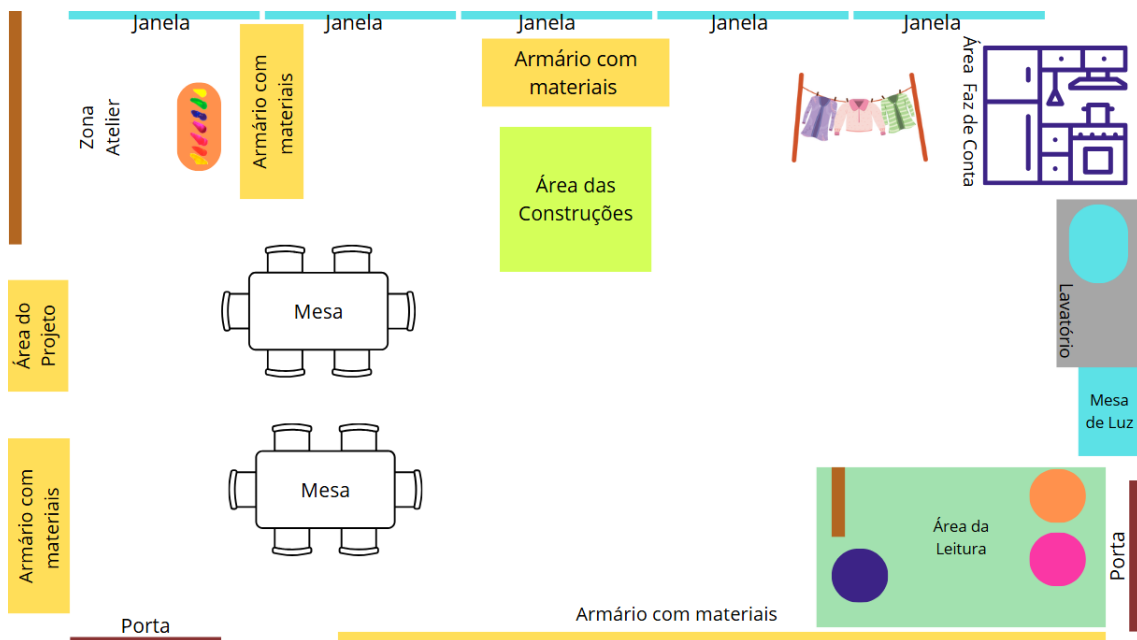
ANEXO B - Plantas da Sala

| ' ' | | ' ' |

Planta registada no início da PPS II



Planta registada no final da PPS II



ANEXO C - Carta para as
famílias

| ' ' | | ' ' |

Olá famílias,

Como sabem, iniciámos um novo projeto sobre búzios e existem muitas coisas que gostaríamos de aprender. Como a participação da família é importante para nós, contamos com a vossa ajuda para contribuir, se possível, com materiais/recursos que possam ter em casa:

- Búzios de diferentes formas, cores e tamanhos;
- Areia;
- Livros;
- Imagens;
- Filmes;
- E muitas outras coisas relacionadas com o nosso tema...

Obrigada pela vossa atenção,

Sala 1

ANEXO D - Guião da
Entrevista à Coordenadora
da Instituição

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Coordenadora da Organização Socioeducativa (PPS II 20223/2024)

Objetivos:

- Conhecer o percurso académico da coordenadora e a sua relação com a temática do *atelier*;
- Compreender como surgiu o *atelier* da organização socioeducativa e como este se encontra organizado relativamente aos espaços e materiais;
- Reconhecer as potencialidades do *atelier* no que concerne às suas vantagens para o desenvolvimento da criança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária para a realização de uma Investigação acerca do <i>Atelier</i>.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Deste modo, afirmo que serei a única pessoa a ter acesso à gravação áudio.</p> <p>- Autoriza a gravação de áudio durante esta entrevista?</p> <p>- Garanto o envio da entrevista, com as devidas transcrições, para aprovação da pessoa entrevistada.</p>	
<p>B. Reconhecimento do percurso académico e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender qual o percurso académico da entrevistada de modo a perceber a sua ligação com o <i>Atelier</i> 	<p>B1. Qual foi o seu percurso académico no que diz respeito à área das artes?</p> <p>B2. Como foi o seu percurso profissional na área da educação e quando surge esta ligação com o <i>Atelier</i>?</p>	

		B3. Quanto anos de serviço prestou à presente Organização Socioeducativa e como caracteriza a sua experiência com o modelo <i>Reggio Emilia</i> ?	
C. O <i>Atelier</i> da organização Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender como surgiu o <i>Atelier</i> da organização socioeducativa ● Realizar uma breve caracterização do <i>Atelier</i> 	<p>C1. Como e quando surgiu o <i>Atelier</i> na Instituição?</p> <p>C2. Como caracteriza o espaço da instituição destinado ao <i>Atelier</i>?</p> <p>C.3. Com que frequência são realizadas as dinamizações do <i>Atelier</i>?</p> <p>C4. Como realiza a organização do grupo nas diferentes atividades do <i>Atelier</i>?</p>	
D. Organização do Espaço e dos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar formas de organização do espaço e dos materiais 	<p>D1. Como é realizada a organização do espaço e dos materiais do <i>Atelier</i>?</p> <p>D2. Quais os fatores a ter em consideração na organização do <i>Atelier</i>?</p> <p>D3. O <i>Atelier</i> sofre alterações no seu espaço? Se sim, o que a motiva a realizar essas modificações?</p>	
E. Potencialidades do <i>Atelier</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as vantagens do <i>Atelier</i> para o desenvolvimento da criança 	E1. Atendendo à sua experiência, de que forma considera que o <i>Atelier</i> contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?	

		E3. Considera que o desenvolvimento da autonomia nas crianças seja uma das potencialidade do <i>Atelier</i> ? Se sim, porquê?	
F. Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual a postura que o adulto deve adotar durante a exploração das crianças no <i>Atelier</i> 	<p>F1. Qual a postura que o adulto deve adotar durante as sessões de <i>Atelier</i>?</p> <p>F2. Enquanto responsável e dinamizadora do <i>Atelier</i>, de que forma intervém durante as explorações das crianças?</p> <p>F3. Define algum tipo de regras ou impõe limites na exploração do <i>Atelier</i>?</p>	
G. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

ANEXO E - Transcrição da
Entrevista à Coordenadora
da Instituição

| ' ' | ' ' |

B1. Qual foi o seu percurso académico no que diz respeito à área das artes?

Ora bem...então, tenho que andar muitos anos para trás. Começou no 9.º ano, eu fui para arte e design. Eu sempre gostei de artes plásticas, sempre desenhei desde miúda, pequenina, e sempre gostei de artes plásticas. Fiz arte e design como opção, mas depois segui para a área de letras, que eu também gosto muito de escrever. E fiz o meu 1º ano da faculdade, foi na faculdade de letras, inglês e alemão, mas detestei aquela faculdade. Porque era muito... não é como a ESE que a pessoa tem uma turma, tínhamos que andar à procura, ou seja, tu inscrevias-te nas cadeiras e andavas à procura...não tinhas um grupo de amigos, não conseguias estabelecer relações. Portanto, eu não gostei nada e depois eu comecei..., nessa altura, estava a trabalhar como voluntária num ATL em Alfama, que era muito virado para as artes, e então decidi que não queria continuar com o curso de letras e queria ir para educadora de infância. Portanto, fiz o Bacharelado em educação de infância, era assim que chamava, eram só três anos. Depois fiz o CESE em Investigação em Educação que era o que nos dava o grau de Licenciatura. Portanto, foi antes da ESE ter as licenciaturas, e antes de Bolonha. E depois, paralelamente andei..., fiz um curso de artes plásticas, por carolice, no Arco, de pintura. O que é que eu fiz mais relacionado com artes? Depois quando acabei o CESE - já estava a trabalhar aqui... quando vim para aqui trabalhar vim fazer uma substituição de uma colega, portanto já foi há muitos anos, vai fazer 29 anos. Ela estava na creche, mas na altura, quando ela voltou, convidaram-me para ir para o *atelier*.

A escola tinha tido..., esta escola fez uma visita ... um grupo de ..foi a Direção da escola, foi uma educadora da escola, foram algumas professoras da Escola Superior de Educação de Lisboa...que organizaram uma visita a *Reggio Emilia*. Isto foi em 1994, portanto foi há imenso tempo, na altura não se falava de *Reggio Emilia* e as visitas eram bastante baratas. Agora é outra coisa, são muito caras. Elas foram e quando voltaram, aqui para a escola, trouxeram algumas coisas que não havia na escola. Isto é a história que me chega, porque eu não estava cá nessa altura. Que foi, as mesas de luz, nós tínhamos duas mesas de luz apenas. Tínhamos duas mesas de picotagem, que era uma coisa que tinha...,

porque eles trabalham muito com luz, portanto eram umas mesas em que os miúdos podiam desenhar e transformar os seus próprios desenhos em produções de luz, porque picotavam. Trouxeram o periscópio, que é um instrumento que tem espelhos dentro e que permite ver as coisas segundo outra perspetiva, que é um objeto que está guardado na arrecadação neste momento. E trouxeram, aqueles módulos lá de baixo, da Praça. Mandaram construir, não trouxeram de lá, nem se podia tirar fotografias em *Reggio Emilia*. Aliás, ainda hoje não se pode tirar fotografias quando visitas uma escola em *Reggio Emilia*. Podes tirar no Centro Internacional Loris Malaguzzi, mas nas próprias escolas eu estou convencida que continua a não se poder tirar fotografias. E também havia muito poucos livros, portanto quem foi, fez desenhos sobre algumas coisas que tinha visto. Por exemplo, aqueles módulos brancos que estão na Praça e que muitas vezes são transformados em outros objetos, foram mandados construir, quando elas voltaram, pelo nosso carpinteiro. Que construiu as mesas de luz, os módulos, etc. Foi ele que construiu a partir dos desenhos. Aliás, aqueles módulos, agora, estão partidos em várias peças, mas eles eram peças únicas, eram quatro peças únicas que dava para fazer dois círculos. E pronto. Basicamente foi isso. Outra coisa que fizeram foi colocar, criar uma sala, um espaço a que deram o nome de Atelier. Na altura, não havia nenhuma educadora a trabalhar em Atelier. O Atelier era só mais uma sala, a que as crianças iam, é onde é agora a creche 3, era muito pequenino e então convidaram-me para ir.

Como a diretora pedagógica da época sabia que eu tinha um interesse muito grande em artes plásticas, convidou-me para ir dinamizar o atelier, e estive lá estive 7 anos. A minha formação era apenas aquela que eu disse, não tinha nenhuma formação artística base, a não ser coisas feitas por gosto pessoal, e estive lá 7 anos e foi uma experiência de muita descoberta, era muito um laboratório experimental. Depois descobri alguns livros... tinha um livro de *Reggio Emilia* que elas tinham trazido, que era em inglês e eu conseguia lê-lo, mas era o único livro que eu tinha de *Reggio Emilia*, não havia internet, quer dizer, não se utilizava a internet na altura, nós não pesquisávamos as coisas na internet...

Descobri outros autores, como por exemplo Arno Stern, que falava muito sobre a expressão plástica e como é que uma sessão poderia ser organizada, e portanto fui-me baseando assim... a Dalila D'Alte, etc.... o Eurico Gonçalves. Fui-me baseando assim

nesses autores que eu fui descobrindo, e fui construindo mais ou menos uma linha daquilo que eu queria fazer no *Atelier* e recebia todas as crianças, tal como faço agora.

Depois ao fim de sete anos, uma das educadoras teve que sair do grupo, e portanto, eu tive de assumir um grupo. Saí do atelier e assumi um grupo, e pronto. Mas sempre tive... continuei com o Atelier dentro da sala, sempre. Aliás, a área maior da sala era o *Atelier*.

Ainda sobre a continuação do meu percurso, fiz uma pós-graduação em ilustração, que era uma coisa que me interessava bastante. Também já tinha escrito alguns livros, ilustrados por mim e queria aprender mais... depois fiz uma pós-graduação em animação de histórias na ESE, também muito ligada à parte artística e depois fiz o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas-Artes, e agora terminei o doutoramento em Belas-Artes.

Filipa:

Exatamente, é um grande percurso. No fundo já acabou por responder às questões seguintes, que foi: falar um pouco do seu percurso profissional na área da educação e quando surge esta ligação com atelier, portanto, já está praticamente respondido e quantos anos de serviço prestou também à instituição, à organização e como caracteriza a experiência como modelo *Reggio Emilia*.

Entrevistada:

O que eu que eu achava que sabia há 20 anos atrás, quando estava no primeiro atelier, não tem nada a ver com aquilo que eu sei agora... obviamente, mal era, senão fosse assim. Mas eu acho que só compreendi ... e acho que só vou compreender em Março, porque eu vou a *Reggio Emilia* em Março, finalmente, vou fazer uma viagem com a APEI...

...e acho que só comecei a compreender, quando tive acesso..., primeiro pela experiência prática, não é? Depois pelo acesso que eu fui tendo a literatura sobre o assunto, porque

eu acho que é uma abordagem tão complexa e tão cheia de pequenas subtilezas, que a pessoa só percebe bem quando põe as mãos na massa, ou quando lê sobre o assunto, ou quando lê testemunhos de pessoas que trabalharam lá ou de pessoas que continuam a trabalhar lá, é que consegue perceber. Mas a sensação que eu tenho, é que nunca se consegue perceber tudo, porque acho que é um contexto tão específico, que não pode ser transportado para outro sítio. Ou seja, nós não podemos pegar em *Reggio Emilia* e dizer que trabalhamos com abordagem de *Reggio Emilia*. Não. Nós trabalhamos com alguma inspiração em *Reggio Emilia*. Portanto, vamos buscar muitas das coisas...por exemplo, a questão dos materiais, a questão do simbolismo que eles atribuem aos materiais que as crianças utilizam e ao significado que as crianças atribuem a cada um dos materiais, e como isso depois se espelha nas suas próprias produções. É tudo bastante complexo e às vezes muito difícil de explicar. É muito difícil de explicar e eu estou com uma grande expectativa com a viagem a *Reggio Emilia*, confesso, porque vou estar no contexto e quero perceber mais um bocadinho sobre a abordagem, que para mim, é uma coisa maravilhosa. É muito complexo.

Nós focamo-nos muito no *atelier*, para mim...fazia todo o sentido, para mim o *atelier*, é o aspeto que tem mais a ver comigo, mas o atelier não existe sem o resto, e portanto, está tudo ligado, não é? Está tudo ligado. Está ligado com a maneira como as pessoas projetam a ação educativa. Está relacionado com a forma como documentam a ação das crianças e como isso serve depois, para projetar a ação a seguir, para avaliar, para as crianças terem noção das suas aprendizagens, para decidir quais é que são as linhas futuras. Portanto, está tudo ligado.

Nós tentamos cá na escola fazer pequenas coisas. Por exemplo, a forma como projetamos a ação: tenta-se que seja a partir da escuta ativa, que haja documentação e depois, a partir dessa documentação, projeta-se outra vez. Mas isto são todas extremamente complexas e que são entrecortadas por outras coisas que vão acontecendo diariamente e, quer queiramos quer não... nós não podemos dizer que aqui trabalhamos com Abordagem *Reggio Emilia*. Nós aqui trabalhamos inspirados na abordagem, *Reggio*, assim como com outras abordagens que se calhar têm alguns aspetos, que tem a ver com a nossa prática e com aquilo que nós acreditamos.

Filipa:

Quer acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada:

Posso acrescentar que o *atelier* na altura... quando eu vim para cá trabalhar a escola tinha acabado de abrir. Era novinho em folha.

Antes a escola não funcionava aqui, funcionava nas traseiras, onde é o parque estacionamento. Tem lá um edifício. Não era aquele, era um pré-fabricado que estava lá antes desse,

que foi destruído há 3 anos, salvo erro. Portanto, quando esta escola veio para aqui era uma escola nova, impecável, de paredes brancas e imaculadas, portanto, na altura não se penduravam muitas coisas nas paredes. Era tudo muito branco, pronto, da cor destas paredes, mas havia essa vontade, e a coordenadora pedagógica, na altura, um dos desafios que me colocou, quando eu fui para o atelier, era começar a trabalhar a parte da exposição de materiais, utilizar Praça como um centro de exposições, etc.

Havia muito o desejo de transformar a Praça, naquilo que eram as praças em *Reggio Emilia*, um espaço em que as crianças... e já era, tinham uma área de faz de conta... não tão apetrechada, se calhar, como está agora, mas uma coisa mais pequenina.

Havia o sonho grande de fazer uma área de biblioteca. Lembro-me perfeitamente disso. Nós desenhamos várias vezes como é que havia de ser a biblioteca da Praça. Mas sobretudo de documentar aquilo que as crianças faziam, que já era uma prática dentro das salas, mas trazê-lo para fora, para as paredes do centro e, portanto, o atelier, nessa altura, teve um papel importante, porque se começaram a fazer exposições e eu sinto que o trabalho que eu fui desenvolvendo no *atelier* contribuiu para isso e também para a formação da própria equipa. Eu acho que isso é um papel importante do Atelier, a formação da própria equipa.

A nossa coordenadora pedagógica da altura, como disse, é uma pessoa muito importante para mim e para a escola também. Ela tinha uma visão sobre das artes, e em especial sobre arte infantil, muito virada para aquilo que a criança fazia e não para aquilo que o adulto queria que a criança fizesse. Não é? Muito o oposto do estereótipo e do

adulto, de ser ele liderar, ou seja, não haver tanta... o importante era o processo, e não tanto no resultado final.

Mas há uma tendência natural das pessoas, até pela sua escolarização e pela maneira como as artes plásticas são ensinadas na escola. Eu própria, quando era miúda, pintava fichas, não é? Portanto, e vocês também, com certeza, os meus filhos passaram por essa experiência, também das fichas para colorir e isso já foi 20 e tal anos depois de eu ter nascido e continuamos muito na mesma.

Portanto, essa semente (referindo-se à observação da arte infantil) já estava cá na escola, mas havia uma tendência natural das pessoas do bonito, do bonito que nem sempre o é aos olhos da criança, mas era o bonito aos olhos do adulto.

Eu acho que o facto de existir um atelier, que era muito laboratório experimental, onde se faziam muitas experiências, as crianças pintavam imenso com as mãos, estas coisas com o barro, tudo o que tu possas imaginar....Eu própria estava a aprender, portanto, era tudo muito plástico, por exemplo, as colas, os materiais... Começou também a surgir logo um centro de recursos, de materiais de desperdício. Era sobretudo materiais de desperdício, construções de coisas com jornais... com colas, com tudo, em grandes dimensões, as exposições começaram a aparecer na Praça.. e isso, quer queiramos quer não, contribuiu para o nascimento de uma cultura de atelier, dentro da escola. Portanto, hoje em dia, na nossa escola, a maior parte das salas, se não todas, têm uma parte de *atelier*, pode não ser tão grande, mas têm o conceito de atelier dentro da sala. Isso está enraizado na escola e eu acho que veio um bocadinho daqui. Foi um bocadinho disseminado pela existência de um *atelier* central dentro da escola.

Depois ficamos sem *atelier* durante uns anos, porque, porque entretanto, uma das salas da creche teve de se subdividir por causa das normas da segurança social e, apareceu uma outra sala de creche e o *atelier* deixou de ter espaço. Portanto, deixou de haver um sítio para o atelier. Os ateliês passaram, nessa altura eu já tinha um grupo, os ateliers aconteciam dentro das salas de atividades. E depois, em 2019, esta sala era uma sala onde estava um grupo, mas concluiu-se que esta sala estava sempre a ser sala de passagem. Portanto, quem estava aqui estava sempre com pessoas a andar de um lado para o outro,

aquela sala ao fundo não era o que é hoje, a sala das 100 linguagens, era um laboratório de ciências e portanto havia sempre aqui uma grande movimentação.

Na altura começou o nosso projeto de inovação pedagógica, no qual as equipas desenhavam projetos que tivessem a ver com a participação da criança (e com a Interioridade). No que diz respeito à participação da criança, um dos projetos que surgiu, pela voz das crianças, foi criar um atelier maior na escola.

Nós aproveitámos que esta sala ia deixar de ser uma sala de atividades e na altura era já uma sala onde as crianças vinham ao fim do dia ou uma sala onde se podiam fazer atividades, quando era preciso mais espaço etc., e então fez-se um projeto com as crianças de transformar esta sala num Atelier.

Aponta para o carrinho das tintas.

Foi assim que surgiu este objeto grande. Este objeto grande foi construído pelo nosso carpinteiro a partir de um desenho das crianças. Eles já existiam. Ele é inspirado... falei-te no Arno Stern, podes pesquisar, eu gosto bastante dele, apesar de ele ser bastante fundamentalista. Ele tinha uns carros paleta assim deste género que não eram usados assim, obviamente. Eu uso de forma escandalosa, ele não. Porque cada cor tinha os seus pincéis, e um pote água à frente para lavar os pincéis... e era um pincel grosso... e um pincel fininho. E como tu vês, aqui pode acontecer tudo.

Portanto, apareceu, isto, começaram também a aparecer outros carros noutras salas. A maior parte das salas têm carrinhos de tintas, também.

Eles (as crianças, referindo-se ao projeto do novo atelier) tinham definido na altura 3 espaços. Acho que eram três. Era a área da pintura, área da Construção e era... Já não me lembro da outra, não era da luz e da sombra, porque não havia aqui nada de luz e sombra, portanto, eram 3 áreas distintas ...era da modelagem. Aliás, estas bases foram feitas para modelagem e, entretanto, transformaram-se em bases para construção. Portanto, o *atelier* começou a funcionar, não estava cá ninguém. Os grupos vinham quando queriam, fazer trabalhos aqui. Depois há dois anos, há dois anos não, este é o segundo ano... no final do ano letivo de 2022, eu na altura já estava na direção, já estava há muito tempo na direção pedagógica, que já desde 2015 e, portanto, tinha uma acumulação de trabalho muito

grande, já tinha falado sobre isso, deixar a parte da sala, embora eu goste muito de ter um grupo... deixar a parte da sala, mas ao mesmo tempo a minha vontade era voltar ao atelier, e pronto, cá estou. Continua a ser entrecortado com muitas coisas. A minha vontade é que pelo menos todas as manhãs garantidamente fossem para o *Atelier*. E depois nas tardes, podia fazer outro tipo de coisas, só que estão sempre a acontecer coisas.

C2 Como caracteriza o espaço da instituição destinado ao *Atelier*? Como caracteriza este espaço aqui. Ou seja, como é que o vê?

No fundo eu acho que o *atelier* é um espaço que liga a escola, acaba por ligar a escola. Eu quando falo do *atelier*, não falo do *atelier* apenas para as artes visuais, porque o *atelier* pode ser muito mais que isso, não é? Pode ser outras linguagens... e eu acho que nós temos a sorte de ter cá na escola, o facto de se ter apostado... não deixar a música, a dança, as artes visuais... as artes visuais, é uma coisa que até acontece mais naturalmente por parte das educadoras, e a música e a dança nem por isso.

O facto de elas fazerem parte do currículo e não ser uma atividade extra como acontece em muitas escolas, que os meninos têm música ou dança fora do horário curricular...e nós temos tido sempre estas linguagens dentro do próprio currículo, acaba por ser... eu vejo.. vejo os professores de música e de dança como atelieristas. Eles também são atelieristas no fundo, não é? Até porque eles têm uma linguagem diferente e muitas vezes até nós nos juntamos para fazer coisas em conjunto. Mas são linguagens diferentes e que podem... a forma como eu vejo o atelier, independentemente da linguagem que for, é um sítio, um espaço, um tempo, ou um conceito, ou um lugar, não sei como hei-de caracterizar... que permite que haja ligação entre aquilo que as crianças estão a viver na sua sala e que depois possa ser continuado noutra espaço e com outro tipo de abordagem, com o complemento de uma nova linguagem, porque as coisas que as educadoras fazem na sala, são diferentes das coisas que vão acontecer no atelier. E, apesar da linha poder ser uma linha condutora... por exemplo, eu preocupo-me sempre em saber que é que eles

estão a fazer na sala, que projetos é que estão a trabalhar na sala, por exemplo: hoje a sessão que nós tivemos aqui foi com um grupo de meninos estão a fazer um projeto sobre hibernação de animais, portanto, nós estivemos a trabalhar (agora já desmanchei aquela parte), mas estivemos a trabalhar os ambientes em que pode acontecer a hibernação dos animais e surgiram as florestas, por exemplo. Houve ali meninos que estiveram a fazer construções, que fizeram uma floresta com materiais de fim aberto... aqui na pintura, por coincidência, os mais pequeninos, de manhã, os da creche tinham cá estado, portanto, as tintas, que eram todas limpas, passaram a ser todas tintas “sujas”, tintas um bocadinho mais outonais e a remeterem um bocadinho para as florestas e, portanto, eu falei nisso com os meninos que vieram a seguir e disse: “inspirem-se nestas cores da floresta. E vamos...”

Claro que há crianças que não estavam a trabalhar ou estavam apenas a explorar o material, não é? Mas ficou lá o *input*.

A perspetiva é um bocadinho essa. É que não seja um sítio ... uma aula de artes, a criança vem fazer um trabalhinho, ou vem fazer uma atividade. Não. É uma coisa que está ligada a toda a escola e que pretende estar ligada a toda a escola e que pretende oferecer às crianças contextos ou oportunidades que vão ao encontro daquilo que também acontece na sala e que podem ampliar aquilo que acontece na sala de uma outra forma. Não é uma coisa isolada, é um espaço que está ligado à escola toda.

Eu gosto de olhar para o *atelier* como um espaço.. aliás, a minha Tese de Doutoramento chamava-se assim: *Contaminação...* como um espaço que seja contaminador. Que acabe por contaminar aquilo que se vai passando, porque depois aquilo que acontece assim aqui pode dar azo a outras coisas dentro da sala. Portanto, há este vaivém de influência ou interferência que pode ser muito positiva. Por exemplo, o Arno Stern, volto ao Arno Stern que era muito fundamentalista, nem pensar em influências para as crianças. A pintura fazia-se num espaço fechado, sem janelas, tudo fechado, forrado com papel, sem qualquer tipo de influência. Os desenhos das crianças não saiam do *atelier*. Nunca. Não eram sujeitos ao escrutínio de outros olhares. E eu acho que a interferência é boa. Na minha perspetiva, a boa interferência pode ser positiva para ampliar, é como os degraus do Wigotsky, não é? Pode ser positiva para ampliar aquilo que a criança está a descobrir e está a fazer. Aliás, nós vivemos imersos numa cultura, por

isso, quer queiramos quer não, nós estamos sujeitos a influências. Portanto, sejamos nós capazes de dar boas influências às crianças.

C.3. Com que frequência são realizadas as dinâmizações do *Atelier*?

Olha, o ideal... nós no princípio do ano, tínhamos estabelecido que... porque há outra preocupação e isso remete um bocadinho para o meu papel Diretora Pedagógica, que é o facto de as crianças terem muitas atividades durante a semana, muitas vezes retiram-lhes muito tempo de sala, que é o tempo essencial do brincar. Não quer dizer que eles nas sessões não brinquem, obviamente que brincam. Mas, sobretudo nos grupos das crianças mais novas, em que a rotina é mais...há ali as horas de almoço, as horas das mudas...então, no princípio do ano, pensando sobre isso, houve a tentativa de articular aquilo que eram as sessões de educação física, com o atelier. Portanto, as sessões aconteciam quinzenalmente. Mas mesmo assim, com todos os acontecimentos que foram tendo lugar na escola, não houve muitas sessões, porque o ideal era que fossem quinzenais...portanto, agora houve uma alteração de horários, de maneira que sejam semanais... de forma a garantir que todas as crianças, todas as semanas venham ao *atelier*....

C4. Como realiza a organização do grupo nas diferentes atividades do *Atelier*?

Normalmente reúno sempre com o grupo, sentamo-nos ali numa rodinha, uma rodinha rápida e eu explico-lhes o que é que está preparado, ou seja, que materiais é que eles têm à disposição, porque, por exemplo, às vezes eu tenho a sala das 100 linguagens montada com um determinado contexto...Neste momento está lá um contexto, que é de cartão , é só cartão. Mas o contexto que lá está, foi feito a pensar nos meninos da creche. Portanto, só as crianças de creche é que vão para lá e eu tenho de lhes dizer que aquele espaço está fechado. Se por exemplo, os materiais da mesa de luz estiveram no outro

espaço, a área da luz e da sombra não está a funcionar. Hoje, por exemplo, tinha aqui barro preparado. Não há obrigatoriedade. Portanto, as coisas estão preparadas, os materiais estão preparados. Normalmente tenho sempre tintas. Acho que é muito importante investirmos na parte da argila, da exploração da argila, que é uma coisa que se faz ocasionalmente e não diariamente, e devia ser uma coisa mais diária. Portanto, tenho tentado ter argila sempre no atelier, a funcionar. E a área das construções.

Outras vezes, tenho alguma proposta concreta que tem a ver com aquilo que está a acontecer na sala. Por exemplo, hoje tinha esta proposta para o grupo, mas todas as áreas estavam a funcionar, mas, por exemplo, os meninos de outra sala estavam interessados nas construções com a natureza... como objetos da natureza... Partimos daí, eu propus a Land Art, vimos um vídeo sobre Land arte e depois, a partir daí fizemos projetos e aí havia mais, não queria dizer orientação, mas os materiais estavam preparados para eles formarem equipas e em conjunto pensarem num projeto. Portanto, não podia estar a funcionar a argila, não podia estar a funcionar a pintura, era outro tipo de materiais que estavam a ser usados.

Portanto, as sessões são preparadas de acordo com o grupo que eu vou receber e de acordo com aquilo que cada grupo está a desenvolver na sala.

Obviamente que as primeiras sessões no atelier, no princípio do ano, são sessões mais... está tudo aberto, é para as crianças explorarem à vontade, porque é o início..., mas depois procuro ir ao encontro do que está a acontecer em cada uma das salas. Para as crianças mais pequeninas, por exemplo, os bebés, tenho preparado sobretudo contextos ali na sala das cem linguagens.

D1. Como é realizada a organização do espaço e dos materiais do *Atelier*?

É por categorias. Eu tento organizar os materiais... cada material tem mais ou menos o seu sítio, ou seja, eles estão catalogados. Depois tenho alguns materiais que são pessoais e que estão mais resguardados e que são utilizados sazonalmente. Por exemplo, como eu gosto muito de contar histórias, tenho tapetes contadores de histórias,

instrumentos musicais, essas coisas que são mais minhas. Mas de resto, os materiais são sobretudo materiais de desgaste e que são para ser utilizados. E estão todos organizados, cada um tem o seu sítio.

Procurar sempre que os materiais estejam ao alcance das crianças e que sejam visíveis. Por isso é que eu optei...Eu não gosto muito de plástico, confesso, eu gosto mais de caixas de madeira, mas as crianças não iam conseguir ver os materiais se eu tivesse caixas de madeira, por isso optei por utilizar muitas caixas destas transparentes, para eles conseguirem ver os materiais que lá estão. Já na minha sala de atividades, quando tinha um grupo, tinha isto, e é muito engraçado porque no início as crianças não sabem que podem utilizar. Estão muito habituadas ao desenho com as canetas de feltro, à pintura com as tintas. Isto não é uma critica, mas ao mesmo tempo é uma critica. Muito limitadas ao tipo de material que utilizam, mas a partir do momento em que percebem que podem usar tudo nas suas produções... . Aliás, eu tenho aqui estas caixas, eu chamo-lhe de mercado. Eles têm aquelas caixinhas transparentes e vão buscar materiais, por exemplo, para fazer colagens, são eles que selecionam. Os materiais estão divididos, ali é por cores, o critério é a cor e eles vão ali e selecionam o que querem usar. E portanto isso dá-lhes muito mais autonomia e muito mais sentido crítico. Por exemplo, se na primeira sessão o que eles querem é tudo, na segunda sessão já não é tudo, já vai com algum critério.

Se são crianças muito pequeninas... às vezes podem ser estímulos a mais. Portanto, a maneira de organizar o espaço também tem a ver com o grupo que eu vou receber. Por exemplo, imagina que eu vou receber um grupo de bebés. Se eu tiver tudo disponível, eles não vão focar tanto a sua atenção num material específico, vão andar mais dispersos. Então aí eu posso, por exemplo, cobrir alguns materiais que estão e ter alguns materiais que eu quero destacar mais naquela altura. Por exemplo, na primeira sessão com os bebés da creche dos dois anos... a área da luz e da sombra, que é sempre uma paixão para as crianças, ela estava resguardada. Eu tinha tapado aquela área com um pano preto e as crianças perceberam logo que era um espaço que não estava acessível naquele momento, porque era a primeira sessão, tinha uma sessão de tintas, muito sensorial, eles vinham de fralda, etc. Portanto, o foco, era outro tipo de materiais. Mas depois, mais tarde, já era outra área, numa outra sessão, já era uma área onde as crianças puderam estar.

Aliás, hoje puderam estar em todas as áreas. Eram bebês da creche, fizeram a sua escolha e foram, cada um para o seu sítio.

A opção é adaptar o espaço às crianças, adaptar àquilo que é a proposta. A avaliação que se vai fazendo do espaço, daquilo que não está a correr bem... se há materiais que estão a interromper a circulação das crianças, ou se há materiais que podem ser perigosos, por exemplo, quando vêm bebês muito pequeninos, há coisas que eu retiro com algum receio. Pergunto sempre às educadoras ... por exemplo, usar rolhas, para mim é um objeto perfeitamente normal, mas é um objeto que cabe na boca de uma criança, e eu pergunto sempre às colegas se elas consideram que aquilo é um objeto seguro para aquela faixa etária, porque a experiência de estar com crianças tão pequeninas é mais delas do que minha. Portanto, eu às vezes certifico-me se elas consideram que é apropriado. E pronto, basicamente é isso. É adaptar ao grupo, às características, aos interesses também... porque, por exemplo, há situações que eu, no próprio atelier observo interesses latentes nas crianças e, portanto, converso com a educadora e na próxima sessão preparo alguma coisa que tem a ver com esse interesse. Vou dar-te um exemplo. Eu, no ano passado, preparei ali na sala das 100 linguagens, um contexto (...) havia muitas educadoras que estavam a dizer que eles estavam interessados em construções e eu preparei um contexto só de construções. Portanto, todas as construções foram para lá.

E depois houve um dos grupo, o objetivo era mesmo documentar essa experiência...ao princípio a ideia era que todos os grupos passassem e que a construção fosse crescendo, ou seja, que eles fossem modificando, alterando a construção uns dos outros, mas depois, pela avaliação, logo na 1ª sessão, percebi...eles não queriam abdicar da sua própria construção e, portanto, cada grupo depois fez o seu próprio trabalho. E houve um dos grupos, que estava extremamente interessado e começou a construir percursos, e prédios, e etc. e a partir daí nasceu um projeto. Desse contexto depois nasceu um projeto e foram propostas várias atividades a partir desse mesmo projeto. Portanto, mesmo no atelier podem surgir pontes para novos projetos.

E1. Atendendo à sua experiência, de que forma considera que o *Atelier* contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Como já disse, a criança está ligada a tudo e a todos na escola. Eu acho que uma das mais flagrantes, e até pelo tipo de materiais que se utilizam aqui, um deles é a criatividade. Outra competência... aprendizagens sociais, a questão da colaboração entre eles quando estão a fazer uma construção ou estão a fazer um trabalho em conjunto, ou a trabalhar num contexto... o respeito e a utilização dos materiais...

Como te disse também, não só para as crianças mas também para os adultos, como modelo de utilização de recursos, de organização do espaço ou outra forma de fazer as propostas. Em termos de competências, eu acho que está cá tudo, está a linguagem, está a matemática, está o corpo, está a mente, mãos, criatividade, acho que está tudo... (...) não consigo dizer uma área que não esteja aqui presente no atelier.

(...)

Filipa:

Outra questão que eu também gostaria de abordar, era a autonomia, se considera que o desenvolvimento da autonomia das criança seja uma das grandes das potencialidades do atelier?

Entrevistada:

Eu não falei sobre isso, mas acho que sim. Sobretudo a autonomia para criar e para ser protagonista da sua própria ação. Eu sou muito... como é que eu vou explicar isto?

... quando eu faço as propostas, como te disse, as propostas são sempre abertas, ou seja, as crianças podem participar ou não. Para começar. Há ali, logo desde o início, uma escolha. Uma autonomia de decidir se quer fazer ou se não quer fazer. Por outro lado, a utilização dos materiais é também ela autónoma, não é? Portanto, as crianças, como eu te estava a falar do mercado, as crianças escolhem os materiais que querem utilizar.

Obviamente, que eu tenho materiais preparados, mas as crianças sabem que podem utilizar todos os materiais que estão à vista. Portanto, há grupos aos quais eu não tenho de dizer “podes também utilizar isto”, pois eles próprios já perceberam que os materiais estão ali disponíveis para eles. Obviamente que há materiais que estão mais resguardados e que são mais pessoais, e que ...os tapete contadores de histórias, são coisas que eu utilizo noutros contextos e que, obviamente não são para ser utilizados pelas crianças, mas se tu olhares em volta, não há nada aqui que eles não possam mexer. Portanto há uma grande autonomia na escolha dos materiais que eles querem utilizar, na escolha do tema da sua produção, na escolha do par com quem eles vão trabalhar...Portanto, pretendo que seja um espaço de liberdade. O Atelier é um espaço de Liberdade! É assim que eu o encaro e sempre encarei. (...) uma vez escrevi um artigo sobre isso. É mesmo sobre o Atelier como espaço de Liberdade e de as crianças poderem, livremente...eu acho, e isso é uma das coisas que mais me revolta na educação, (...) é o poder que o adulto tem de decidir pelas crianças. (...)

É a autonomia de pensamento e a autonomia de ação (...) eu acho que o percurso que esta escola fez, foi deixando alguma marca desta cultura que fomos descobrimento todas juntas, foi uma coisa que foi uma descoberta da equipa (...), mas ficou. O atelier é um espaço sempre aberto na sala, não há dias para o atelier. As crianças querem pintar vão pintar, querem colar, vão colar, querem ir para a mesa vão, querem ir para outra mesa vão. A única regra que há é que temos de cuidar dos materiais, não vou com as mãos cheias de tinta sujar os materiais que estão na mesa de luz, porque a seguir vai ficar tudo estragado, não é? Esse tipo de regras de convivência dentro de um espaço, não é? Agora, tudo o resto, é possível.

F1. Qual a postura que o adulto deve adotar durante as sessões de *Atelier*?

Eu acho que depende muito do grupo. Há grupos em que o papel é sobretudo de observador, ou de facilitador de materiais. Por exemplo, imagina crianças que têm alguma dificuldade em encontrar os materiais dentro da sala... ou que tu percebes que estão com dificuldade, perguntar se precisam de ajuda para pendurar as folhas etc ... Mas também, tem a função de “desbloqueador”, ou seja, crianças mais tímidas que têm algum receio de usar determinados materiais ou que não querem fazer... há crianças que não querem fazer. Não querem, ponto. E isso também tem de ser respeitado. Mas o adulto pode fazer algumas perguntas para desbloquear a criança, por exemplo: “há aqui alguma cor que gostes muito”, ou “nesta sala vês alguma coisa que te interesse fazer”, “queres ir ver o que está naquela caixa?”, etc, Portanto, de alguma forma, incentivar a criança a participar, mas reservando sempre o direito da criança não participar.

O adulto também tem o papel de parceiro de descoberta... porque há muitas coisas que acontecem aqui no *atelier* que nem eu sei como é que vão acontecer, como é que vão terminar....

Acho que nós não devemos participar nas produções das crianças, obviamente, estar a desenhar nas produções das crianças...

Coisas gigantes comuns, se somos convidadas a fazê-lo... ou se for uma coisa coletiva, não vejo mal nenhum nisso. Mas desenhar para as crianças, nem pensar! E quando eles me pedem para desenhar, quando dizem que não sabem, “faz tu”... digo não obrigada. Não digo assim, obviamente, mas digo sempre que o desenho não é meu, é deles. (...) Mas também não desenho há frente deles, porque sei que se desenhar à frente deles, eles vão querer fazer como eu estou a fazer. Aí, acho que é uma interferência que não é positiva.

Mas estar a participar, por exemplo, numa construção que eles estão a fazer, em que as crianças estão a testar o equilíbrio ...poder estar com eles e, por um lado ouvir aquilo que eles estão a fazer e observar, e em alguns momentos poder ir dando alguns inputs para ampliar aquilo que eles estão...por exemplo, eles estão a fazer uma construção e há outro material que eu me lembro, que sei que tenho, mas eles não sabem que eu tenho e, por exemplo, propor esse tipo de material para ampliar aquilo que as crianças estão a fazer.

Outro papel também é documentar aquilo que as crianças estão a fazer. Ir fotografando, filmando, registando, perceber as descobertas que eles estão a fazer, embora essa seja uma tarefa que eu acho que é tão deliciosa, mas tão morosa...E às vezes, o tempo...quando se tem um grupo inteiro dentro do *atelier*, é muito difícil observar tudo. E isso às vezes é um bocado frustrante, mas pronto, mas há a tentativa para que isso aconteça.

E pronto, basicamente é isso, é um parceiro, um facilitador, um investigador como as crianças. É mais um que está com eles. Evito ao máximo estar de pé, tendo ao máximo estar sentada, não ser “borboleta”. Para mostrar disponibilidade ...para mostrar disponibilidade, nós temos de estar sentados e relaxados. De pé, mostramos que estamos ativamente, numa posição diferente. Portanto, estar sentado, estar disponível. Estar, ir ouvindo, participando nas conversas (...) não é sem fazer nada. Senão és uma “borboleta” ali à volta das crianças. nós também ao nível das crianças, estar disponível e ouvir.
(...)

F3. Define algum tipo de regras ou impõe limites na exploração do *Atelier*?

É como te disse. Respeito pelos materiais. (...) Que não estraguem as produções dos colegas. Não estragar aquilo que os outros estão a fazer. Basicamente é isso.

ANEXO G - Questionário
realizado às Educadoras

| | " | | " |

Questionário às Educadoras

O presente inquérito por questionário foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Importa salientar que este questionário é anónimo e confidencial, uma vez que as respostas obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos. Este inquérito tem como objetivo recolher dados, tendo em conta as conceções das educadoras sobre as potencialidades do *mini-atelier* no Modelo Reggio Emilia para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para garantir a análise atempada dos dados recolhidos, agradeço que a sua resposta seja submetida até ao dia 7 de Fevereiro.

Muito obrigada pela vossa atenção e colaboração.

Perfil do(a) Inquirido(a)

Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outra: _____

Idade

- 20 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- Mais de 60

Habilitações académicas

A sua resposta

Anos de serviço na instituição

- Entre 0 a 5
- Entre 6 a 10
- Entre 11 a 15
- Entre 16 a 20
- Entre 21 a 25
- Entre 26 a 30
- Entre 31 a 35
- Mais de 35

Caracterização do mini-atelier

Como surgiu o mini-atelier na sua sala e de que forma o caracteriza?

A sua resposta

Organização do Espaço/Materiais do mini-atelier

Como organizou o espaço e materiais do mini-atelier? E quais os fatores tidos em consideração na criação do mesmo?

A sua resposta

Quais os principais objetivos estabelecidos anteriormente à organização do espaço/materiais?

A sua resposta

Durante a organização do espaço/materiais, teve em consideração a autonomia da criança durante a sua utilização?

A sua resposta

Considera que a organização desta área influencia a autonomia da criança? Se sim, de que modo?

A sua resposta

Papel do Adulto na dinamização do mini-atelier

De que forma caracteriza a sua intervenção nos momentos do mini-atelier?

A sua resposta

Quais as principais estratégias utilizadas nos momentos destinados à exploração do mini-atelier?

A sua resposta

Define algum tipo de regras com vista à utilização dos materiais/recursos pelas crianças no mini-atelier?

A sua resposta

Potencialidades do mini-*atelier* para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança

Quais as principais potencialidades que identifica para as crianças durante as suas explorações no mini-*atelier*?

A sua resposta

Considera que o mini-*atelier* potencializa a autonomia das crianças?

A sua resposta

Conclusão do Inquérito

Para além do que foi questionado anteriormente, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente para esta temática?

A sua resposta

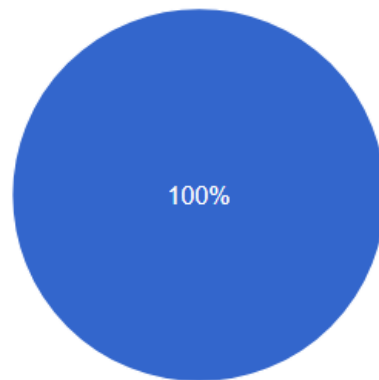
ANEXO H - Respostas do
Questionário realizado às
Educadoras

| | " | | " |

Perfil do(a) Inquirido(a)

Sexo

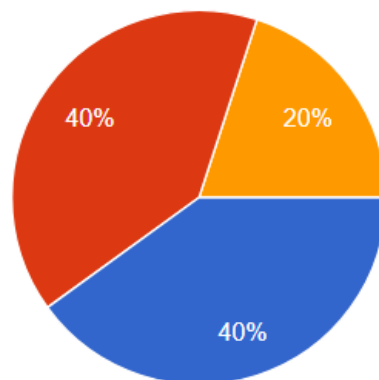
5 respostas



- Feminino
- Masculino

Idade

5 respostas

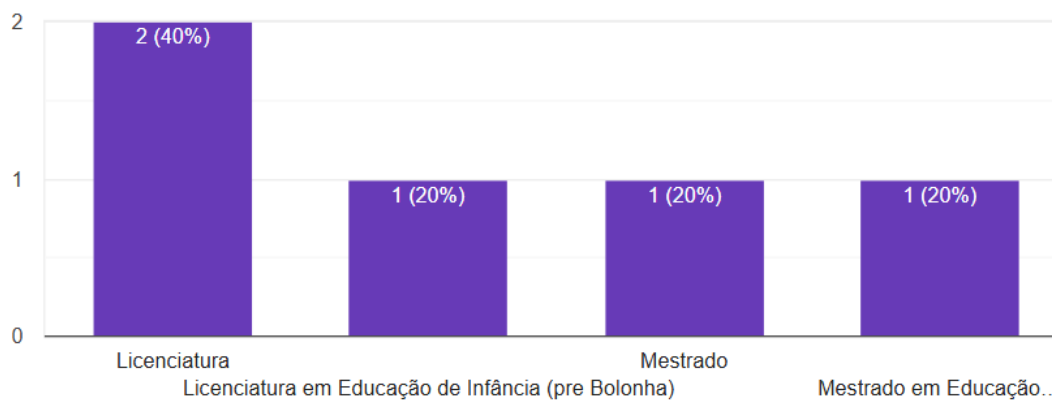


- 20 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- Mais de 60

Habilitações académicas

 Copiar gráfico

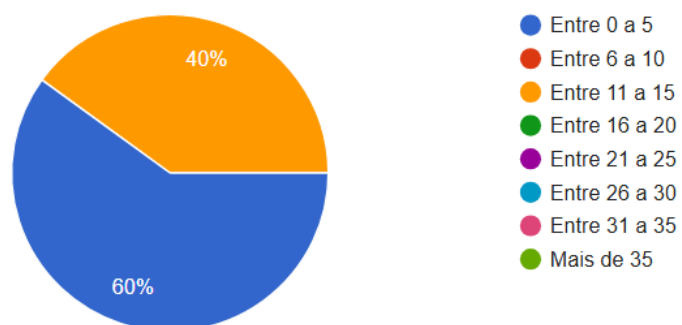
5 respostas



Anos de serviço na instituição

 Copiar gráfico

5 respostas



Caracterização do mini-atelier

Como surgiu o mini-atelier na sua sala e de que forma o caracteriza?

5 respostas

É uma área que faz parte das minhas intenções como educadora e considero que é uma forma de comunicação das crianças. Caracterizo-o como uma área de criatividade, liberdade e espontaneidade.

O mini-atelier foi criado com o intuito de ser um espaço dedicado à criatividade e à exploração, onde as crianças podem desenvolver a criatividade e a competência na utilização de técnicas e de materiais variados para dar forma às suas ideias.

Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística. No entanto, ao longo do tempo, e através do meu crescimento profissional, fui sentido que era necessário investir nesta área. Assim o ateliê da sala foi sendo ampliado com cada vez mais materiais e possibilidades de exploração da criança. É neste momento uma área com grande relevância na sala e que permite as crianças realizarem uma série de investigações e experiências variadas.

Foi espontaneo, para mim uma area que sempre existiu desde que sou educadora. Extremamente importante!

O mini atelier surge de uma imposição da direcção. Contudo na sala onde estou serve principalmente como área de pintura, pois o espaço de atelier estende-se por toda a sala.

Organização do Espaço/Materiais do mini-atelier

Como organizou o espaço e materiais do mini-atelier? E quais os fatores tidos em consideração na criação do mesmo?

5 respostas

Este espaço encontra-se numa área onde haja especialmente parede para que possam ser lá desenvolvidas pinturas. Os materiais encontram-se num móvel à altura das crianças para que possam ser as próprias a escolher e recolher os materiais. Os mesmos encontram-se também em caixas transparentes para uma maior visualização.
Materiais apelativos, à altura das crianças e de acordo com a sua faixa etária.

Em primeiro lugar, que fosse um espaço para explorarem em segurança e de forma autónoma. Organizei-o de forma a que fosse um espaço com várias superfícies de trabalho (p.e. uma mesa, onde podem trabalhar sentados, e uma parede, onde podem optar por trabalhar de pé), que tivesse um pequeno apoio onde podem encontrar uma variedade de materiais (no meu caso é um carrinho daqueles de cozinha, com várias prateleiras) e que esses materiais estivessem separados por tipo, cor...

O ateliê está organizado de forma a proporcionar explorações variadas. Dentre da expressão artística, o ateliê dá a possibilidade às crianças de realizarem experiências usando materiais e técnicas de expressão muito variadas. Foi tido em conta a faixa etária das crianças, as suas capacidades e os seus interesses. O ateliê vai sofrendo alterações à medida que estes fatores vão-se alterando.

Diversidade de materiais e ao alcance das crianças. Uma área extremamente ampla e com luz, onde as crianças têm a liberdade de escolher e explorar os diversos materiais que têm à mão.

Os materiais são de desperdício que as famílias vão trazendo pois a direção não fornece este material.

Quais os principais objetivos estabelecidos anteriormente à organização do espaço/materiais?

4 respostas

Ir de encontro à faixa etária e às características do grupo. Disponibilizar materiais ricos e variados, privilegiando materiais de fim aberto.

Tal como já referi na questão acima, em primeiro lugar que fosse um espaço para explorarem em segurança e autonomamente. Para além disso, que fosse um espaço que permitisse que as crianças desenvolvessem projectos que inspirem o seu pensamento criativo. Apesar de termos estes objetivos pré-estabelecidos, é importante que estejamos cientes de que deve ser um espaço que pode e deve sofrer alterações. Há objetos que vamos querer introduzir, alguns que vamos sentir que não despertam o interesse da criança e que podemos tirar... tudo dependerá daquilo que vamos observando.

Essencialmente: proporcionar às crianças a possibilidade de fazerem as suas próprias explorações, investigações e descobertas;
Proporcionar materiais que permitam que as crianças desenvolvam competências de autonomia; e estimular a criatividade das crianças;

Não sei

Durante a organização do espaço/materiais, teve em consideração a autonomia da criança durante a sua utilização?

5 respostas

Sim! Principalmente na disposição dos móveis.

Sim, esse é um aspeto fundamental. Os materiais disponíveis devem estar à vista e ao alcance da criança. Só assim conseguiremos despertar a sua curiosidade e motivação.

Sim. Os materiais do ateliê estão todos acessíveis as crianças e estas têm a possibilidade de os utilizar se forma espontânea e autónoma.

Sim

sim. todos os materiais estão ao alcance da criança.

Considera que a organização desta área influencia a autonomia da criança? Se sim, de que modo?

5 respostas

Sim bastante. A criança ao sentir que tem os materiais à sua disposição sente-se mais motivada e interessada em explorá-los e fazer uso deles.

Sim, influencia. Se a criança tiver os materiais à vista e ao seu alcance vai poder iniciar uma atividade/tarefa sem ter de perturbar o grupo e estar constantemente a solicitar o apoio do adulto.

Sim, o facto de os materiais estarem acessíveis permite que as crianças lhes mexam e os explorem de forma espontânea e que façam as suas próprias investigações.

Sim. A disposição dos materiais devem estar sempre ao alcance e vista da criança para que os possa utilizar livremente dando asas a imaginação.

sim

De que forma caracteriza a sua intervenção nos momentos do mini-atelier?

4 respostas

Tento que a minha postura seja mais observadora evitando a intervenção direta, para que esta não influencie a sua imaginação e criatividade, no entanto, existe também, por vezes, alguma preparação antes da utilização que requer a minha intervenção.

Observo, escuto e apoio sempre que sentir necessidade.

A minha intervenção no ateliê é de mediadora e facilitadora das explorações das crianças. Passa por disponibilizar uma grande variedade de materiais; oferecer algum recurso para facilitar a exploração que a criança está a fazer; incentivar a procura de novos matérias; orientar para os recursos disponíveis;

tento ser o mínimo interventiva possível.

Quais as principais estratégias utilizadas nos momentos destinados à exploração do mini-atelier?

5 respostas

Orientar o grupo para que a exploração dessa área seja feita de forma individual ou em pequenos grupos, depende dos dias e das atividades propostas.

Permitir que explorem este espaço o mais autonomamente possível
Permitir que façam escolhas e que participem na organização deste espaço (p.e. que sugiram materiais que gostava de ter neste espaço, que tragam materiais de casa para introduzir no mini-atelier)
Apoiar as crianças a cuidarem e a respeitarem os materiais e este espaço

Já respondi na questão anterior mas no fundo é andaimar e ampliar as explorações das crianças.

Sugerir a utilização de um espaço para esta área, onde as crianças podem explorar de forma livre os materiais e desenvolver produções em conjunto.

cativar para atividades com novos materiais.

Define algum tipo de regras com vista à utilização dos materiais/recursos pelas crianças no mini-atelier?

5 respostas

Quando utilizam têm que voltar a arrumar no qual onde estava. Fechar as canetas com a sua respetiva tampa. Utilizar bata quando fazem pintura. Não misturar as tintas dentro dos copos, mas sim na sua folha de pintura.

Sim, as crianças deverão deixar o espaço e os materiais tal e qual como os encontraram. É importante estarmos cientes de que a apresentação cuidada e organizada dos materiais ajuda as crianças a serem autónomas não só na utilização como depois na sua arrumação.

Tirando as regras de respeito pelo espaço e pelos materiais a crianças fazem as suas explorações livremente.

Não. As crianças podem diversificar os materiais e explorá-los de forma livre e criativa.

tem que arrumar

Potencialidades do mini-atelier para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança

Quais as principais potencialidades que identifica para as crianças durante as suas explorações no mini-atelier?

4 respostas

Desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia, da relação entre pares...

A oportunidade de usufruírem de atividades plásticas, o contacto com modalidades diversificadas de expressão visual e o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas

O ateliê tem a possibilidade de desenvolver competências quase infinitas mas destaco as competências a nível da formação pessoal (iniciativa, autonomia, regulação emocional, resiliência), da relação entre pares (cooperação, inter ajuda, trabalho em grupo), e da expressão artística (criatividade, liberdade de expressão, motricidade fina).

muitas ao nível da expressão, comunicação e autonomia

Considera que o mini-atelier *potencializa a autonomia das crianças?*

5 respostas

Sim, em bastantes/diferentes aspetos.

Sim

Sim. Já fui respondendo nas questões anteriores.

Sim.

sim

Conclusão do Inquérito

Para além do que foi questionado anteriormente, gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente para esta temática?

4 respostas

Considero que nós, educadoras, e toda a equipa educativa, deve ainda abrir mais a sua forma de ver o atelier e de deixar (ainda mais) que este seja um espaço livre para as crianças explorarem.

Penso que não.

Não.

não

ANEXO I - Árvore Categorial
das respostas das
educadoras

|| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	N.º Incidências
Conceção/ Caracterização do Mini-Atelier	Surgimento	Intencionalidade Educativa	<p>R: “É uma área que faz parte das minhas intenções como educadora.”</p> <p>R: “(...) para mim uma área que sempre existiu desde que sou educadora.”</p> <p>R: O mini-<i>atelier</i> foi criado com o intuito de ser um espaço dedicado à criatividade e à exploração, (...)”</p> <p>R: “Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística.”</p>	4
		Imposição institucional	R: “O mini atelier surge de uma imposição da direção.”	1
	Caracterização	Espaço de Criatividade, Experiências e Exploração	<p>R: “Caracterizo-o como uma área de criatividade, liberdade e espontaneidade.”</p> <p>R: “(...)um espaço dedicado à criatividade e à exploração (...)”</p> <p>R: “ Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística. (...) sendo ampliado com cada vez mais materiais e possibilidades de exploração da criança”</p> <p>R: “ (...) permite as crianças realizarem uma série de investigações e experiências variadas.”</p>	5

			R: “(...)um espaço que permitisse que as crianças desenvolvessem projetos que inspirem o seu pensamento criativo. “	
		Espaço destinado à Expressão Artística	R: “ Sempre tive ateliê dentro da sala por considerar de grande importância a expressão artística. (...) sendo ampliado com cada vez mais materiais e possibilidades de exploração da criança” R: “ (...) serve principalmente como área de pintura (...)”	2
Organização do Espaço/Materiais do Atelier	Critérios	Faixa Etária	R: “Materiais apelativos, à altura das crianças e de acordo com a sua faixa etária.” R: “Foi tido em conta a faixa etária das crianças, as suas capacidades e os seus interesses.”	2
		Necessidades e Interesses das crianças	R: “Foi tido em conta a faixa etária das crianças, as suas capacidades e os seus interesses.”	1
		Seleção e acessibilidade de diversos materiais	R: “Os materiais encontram-se num móvel à altura das crianças para que possam ser as próprias a escolher e recolher os materiais. (...) Materiais apelativos, à altura das crianças)(...)” R: “(...) espaço para explorarem em segurança e de forma autónoma.(...) espaço com várias superfícies de trabalho (...)onde podem encontrar uma variedade de materiais”	4

			R: “(...) possibilidade as crianças de realizarem experiências usando materiais e técnicas de expressão muito variadas.” R: “Diversidade de materiais e ao alcance das crianças.”	
		Adaptabilidade do espaço	R: “O ateliê vai sofrendo alterações a medida que estes fatores vão-se alterando (...)”	1
Objetivos		Proporcionar explorações e pensamento crítico	R: #(...) proporcionar as crianças a possibilidade de fazerem as suas próprias explorações, investigações e descobertas;”	1
		Promover a autonomia	R: “Proporcionar materiais que permitam que as crianças desenvolvam competências de autonomia (...)” R: “ (...) espaço para explorarem em segurança e autonomamente.”	2
		Estimular a criatividade	R: “ (...) um espaço que permitisse que as crianças desenvolvessem projetos que inspirem o seu pensamento criativo (...)” R: “(...) e estimular a criatividade das crianças;”	1
	Estratégia na organização dos materiais para a estimulação da autonomia	Disposição dos móveis e materiais ao nível das crianças	R: “Principalmente na disposição dos móveis (...)” R: “Os materiais disponíveis devem estar à vista e ao alcance da criança (...)” R: “Os materiais do ateliê estão todos acessíveis as crianças e estas têm a possibilidade de os utilizar se forma espontânea e autónoma.”	4

			R: "(...) todos os materiais estão ao alcance da criança."	
	A influência da organização do espaço na autonomia da criança	Fomentação das explorações e iniciativa da criança	R: "A criança ao sentir que tem os materiais à sua disposição sente-se mais motivada e interessada em explorá-los e fazer uso deles." R: "(...) permite que as crianças lhes mexam e os explorem de forma espontânea e que façam as suas próprias investigações." R: "A disposição dos materiais devem estar sempre ao alcance e vista da criança para que os possa utilizar livremente dando asas a imaginação."	3
		Utilização do espaço sem depender do adulto	R: "Se a criança tiver os materiais à vista e ao seu alcance vai poder iniciar uma atividade/tarefa sem ter de perturbar o grupo e estar constantemente a solicitar o apoio do adulto."	1
Potencialidades do Atelier no Desenvolvimento da criança	Potencialidades na Formação Pessoal e Social	Relação entre pares	R: "(...) da relação entre pares (...)" R: "(...) da relação entre pares (cooperação, inter ajuda, trabalho em grupo)(...)" R: "(...) comunicação (...)"	3
		Autonomia	R: "(...) da autonomia (...)"	3

			R: “(...) destaco as competências a nível da formação pessoal (iniciativa, autonomia, regulação emocional, resiliência)(...)” R: “(...) e autonomia (...)”	
	Potencialidades cognitivas	Fomentação da expressão artística	R: “Desenvolvimento da imaginação, da criatividade (...)” R: “(...) desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas (...)” R: “(...) da expressão artística (criatividade, liberdade de expressão, motricidade fina)(...)”	3
Papel do adulto no Atelier	Intervenção do adulto	Observação, mediação e potencialização das aprendizagens	R: “Tento que a minha postura seja mais observadora evitando a intervenção direta, para que esta não influencie a sua imaginação e criatividade (...)” R: “Observo, escuto e apoio sempre que sentir necessidade.” R: “(...) tento ser o mínimo interventiva possível.” R: “A minha intervenção no ateliê é de mediadora e facilitadora das explorações das crianças.” R: “(...) andaimar e ampliar as explorações das crianças.”	5
		Disponibilização de materiais variados	R: “(...) passa por disponibilizar uma grande variedade de materiais; “	3

			<p>R: “(...) sugiram materiais que gostava de ter neste espaço, que tragam materiais de casa para introduzir no <i>mini-atelier</i> (...)”</p> <p>R: “(...) cativar para atividades com novos materiais.”</p>	
		Incentivo à autonomia	<p>R: “Sugerir a utilização de um espaço para esta área, onde as crianças podem explorar de forma livre (...)”</p> <p>R: “Permitir que explorem este espaço o mais autonomamente possível. Permitir que façam escolhas e que participem na organização deste espaço. (...)”</p> <p>R: “(...) onde as crianças podem explorar de forma livre os materiais e desenvolver produções em conjunto.”</p>	3
		Organização para exploração individual ou em pequenos grupos	<p>R: “Orientar o grupo para que a exploração dessa área seja feita de forma individual ou em pequenos grupos (...)”</p> <p>R: “(:..) onde as crianças podem explorar de forma livre os materiais e desenvolver produções em conjunto.”</p>	2
	Implementação de regras no Atelier	Arrumar os materiais	<p>R: “Quando utilizam têm que voltar a arrumar no qual onde estava. Fechar as canetas com a sua respetiva tampa. Utilizar bata quando fazem pintura (...)”</p> <p>R: “(...) deixar o espaço e os materiais tal e qual como os encontraram (...)”</p>	3

			R: “tem que arrumar”	
		Respeito pelo espaço e materiais	R: “Não misturar as tintas dentro dos copos, mas sim na sua folha de pintura.” R: “(...) deixar o espaço e os materiais tal e qual como os encontraram (...)” R: “(...) regras de respeito pelo espaço e pelos materiais (...)”	4
		Não impõe regras	R: “Não. As crianças podem diversificar os materiais e explorá-los de forma livre e criativa.”	

ANEXO J - Roteiro Ético

| ' ' | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (PPS I)
<p><u>1. Objetivos do trabalho</u></p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (Tomás, 2011, p. 160)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1);</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações (...)” (p.2)</p>	<p>Crianças:</p> <p>No primeiro dia da Prática Profissional Supervisionada II, a educadora apresentou-me às crianças, mencionando que iria acompanhar o grupo nos meses seguintes, explicando o motivo da minha presença.</p> <p>Equipa educativa e entidade empregadora:</p> <p>Após o surgimento da ideia para a temática da investigação, foi realizada uma conversa informal com a educadora cooperante e auxiliar da sala para explicitar o intuito da investigação e os objetivos pretendidos. Além disso, considerei também importante comunicar com a coordenadora da creche, a fim de obter a sua visão, uma vez que esta apresenta um doutoramento na temática abordada. Para existir uma relação de cooperação entre os vários</p>

	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2).</p>	<p>elementos da equipa e coordenação, todas as fases do trabalho investigativo foram partilhadas com todos os membros, para que estes fossem envolvidos no processo.</p> <p>Famílias:</p> <p>Para além de apresentar-me a cada uma das famílias, foi transmitido desde início os objetivos da PPS I (Anexo K). Para formalizar a questão anterior, foi elaborado um consentimento informado, que transmitia com clareza aquilo que iria ser realizado ao longo da PPS II.</p>
<p><u>2. Custos e benefícios</u></p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças(...)[e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p>	<p>As crianças não serão afetadas durante o processo de investigação, uma vez que a participação destas acontecerá de forma indireta.. Estas irão contribuir para os dados recolhidos através da observação natural dos seus comportamentos, registados em notas de campo, que asseguram o sigilo da sua identidade, não sendo prejudicadas em algum momento. Por outro lado, a equipa educativa irá contribuir com uma participação ativa, que beneficia todos os intervenientes, uma vez que irão ser disponibilizados os</p>

<p>processo.” (Tomás, 2011, p.160)</p>		<p>resultados obtidos para conhecimento dos mesmos acerca da temática presente no contexto.</p>
<p><u>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</u></p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p. 161)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa educativa e entidade empregadora:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>Todos os dados recolhidos acerca das crianças do grupo respeitam o anonimato das mesmas, sendo que os registos fotográficos são devidamente tratados para não expor a cara de nenhuma criança e a sua identidade está identificada apenas pelas iniciais dos seus nomes.</p> <p>Famílias:</p> <p>Todas as famílias foram informadas sobre os registos que iriam ser feitos acerca dos seus filhos e foi garantida a confidencialidade e privacidade dos mesmos através Protocolo de Consentimento Informado (Anexo L).</p>

		<p>Equipa educativa e entidade empregadora:</p> <p>A equipa foi sempre informada de cada fase do processo da investigação com o compromisso de partilhar todos os registos e dados recolhidos. Para além disso, a entrevista foi realizada com a autorização da gravação das mesmas, comprometendo-me a enviar a transcrição, para a respetiva aprovação. Importa ainda referir que durante toda a investigação nunca foram referidos os nomes, assim como o nome da instituição em questão.</p>
<p><u>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u></p> <p>“É necessário discutir, e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p>	<p>Para esta investigação não foi necessária a decisão acerca da inclusão ou exclusão das crianças, uma vez que a sua participação aconteceu de forma natural, através de registos fotográficos e notas de campo, sobre momentos relevantes para a discussão e análise dos dados.</p>

	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p>	
<p><u>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</u></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo”(Tomás, 2011, p.163)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”(p. 1)</p> <p><u>No compromisso com a equipa educativa:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Criança:</p> <p>Como já foi referido anteriormente, a contribuição das crianças para este estudo de caso aconteceu naturalmente, através da observação.</p> <p>Equipa educativa:</p> <p>Relativamente à equipa educativa, procurei sempre informar as mesmas sobre todas as etapas da investigação e também existiram momentos de partilha sobre acontecimentos observados nos comportamentos das crianças, refletindo em conjunto acerca dos mesmos.</p>

<p><u>6. Consentimento informado</u></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (Tomás, 2011, p. 163)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“ Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>Todas as crianças referidas na investigação, assim como os seus registos fotográficos respeitam a privacidade e integridade da criança.</p> <p>Família:</p> <p>Foram disponibilizados consentimentos para a obtenção da autorização de registos e observações das crianças para o relatório, mantendo sempre o anonimato de cada uma delas.</p> <p>Equipa educativa e entidade empregadora:</p> <p>Uma vez que a equipa também ocupou um papel importante nos dados recolhidos, foi garantido a todos os intervenientes o sigilo e anonimato dos mesmos, para além disso, o nome da instituição nunca será revelado.</p>
--	--	---

<p><u>7. Uso e relato das conclusões</u></p> <p>“Resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução [de informação] ao longo do trabalho” (p. 166)</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Criança:</p> <p>Como referido anteriormente, proponho-me a realizar diversas conversas com as crianças a revelar os resultados obtidos durante a investigação, de uma forma simplificada.</p> <p>Equipa de trabalho e entidade:</p> <p>O relatório de estágio e o documento da investigação serão disponibilizados a toda a equipa educativa e coordenação da organização socioeducativa, para a partilha da análise dos dados e resultados obtidos.</p>
<p><u>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</u></p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p>	<p>Com a presente investigação pretende-se que o impacto seja positivo para todos os intervenientes: crianças, equipa educativa e famílias. Contudo, a maior influência deste estudo será para a equipa, no que concerne à informação disponibilizada acerca da temática.</p>

<p>investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166)</p>	<p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2).</p>	
<p><u>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</u></p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p>	<p>Tal como já foi referido anteriormente, todas as informações e dados essenciais serão transmitidos ao grupo, equipa educativa, coordenação e famílias.</p>

<p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Knae, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo”(Tomás, 2011, p. 167)</p>	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	
<p><u>10. Tratamento de dados</u></p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p>	<p>Todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos, contribuindo assim para a privacidade e anonimato de todos os participantes deste estudo.</p>

	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a sociedade:</u></p> <p>“Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (p. 2).</p>	
--	---	--

ANEXO K - Carta de
Apresentação

| ' ' | | ' ' |

QUEM SOU

FILIPA PEREIRA

O meu nome é Filipa Pereira, tenho 24 anos e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Encontro-me neste momento a realizar o meu estágio profissional na Sala 1, que irá decorrer até Janeiro. Desta forma, tenho a oportunidade em aprender e vivenciar novas experiências junto dos vossos filhos!

Se existirem algumas curiosidades ou dúvidas acerca do trabalho que irei desenvolver nos meses seguintes, sintam-se à vontade para falarem comigo e esclarecerem qualquer questão!



ANEXO L - Protocolo de
Consentimento Informado

| ' ' | ' ' |



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Filipa Nunes Pereira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Prê-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 2 de outubro até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala 1 do Jardim de Infância.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu relatório final. Estes registos serão utilizados apenas e somente para fins académicos.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será, em momento algum, exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

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

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

A Mestranda,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO M -Registos Fotográficos
que comprovam a organização dos
materiais como potencializadores
de autonomia

