

A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Ana Margarida Santos

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

2021-2022



A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Ana Margarida Santos

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Maria Leonor Pio Borges de Toledo

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Ao terminar a fase desta jornada, tenho de agradecer às pessoas que me acompanharam ao longo destes cinco anos, que me apoiaram e me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional. Neste sentido, deixo aqui registado os meus agradecimentos:

Aos meus pais, que são tudo para mim! Acredito plenamente que, se não fossem eles, não tinha conseguido atingir este objetivo de vida: ser educadora de infância! Um verdadeiro sonho que em breve se tornará realidade. Sei que pode parecer clichê, mas tenho mesmo os melhores pais do mundo! Para mim, eles são uma fonte de inspiração e tenho muita sorte em tê-los comigo, por perto. Agradeço-os por me confortarem nos piores momentos, por festejarem as minhas conquistas e por me darem tanto amor. Foram três anos passados longe deles, em Castelo Branco, longe dos meus, mas sinto que valeu a pena todo o esforço e dedicação. Amo-vos muito!

Ao meu irmão, que sempre me deu força para continuar, e que me recordava que “os tempos de faculdade são os melhores, aproveita!” e fiz questão de seguir o conselho dele! Espero que continue a ver-me a progredir e a dar passos cada vez maiores na vida, e que se orgulhe da mana que tem!

À minha madrinha e ao meu padrinho, que sempre me apoiaram neste meu sonho, que sempre tiveram lá para mim quando mais necessitei, partilharam um ombro amigo, assim como as palavras reconfortantes na hora certa! Posso afirmar que tenho os padrinhos mais fixos de sempre e não os trocava por nada!

Às minhas avós, que sempre se preocuparam imenso comigo! Não poupavam nas chamadas, não poupavam nos abraços apertados e nos sorrisos cativantes! “Vais para tão longe filha, mas tu vais conseguir!”. Foi este apoio que se tornou fundamental para seguir em frente e com um pensamento positivo!

Ao meu avô, que ainda teve oportunidade de ver a neta na primeira fase desta jornada, que a meio, ficou mais vazia pela sua perda, mas sinto que me tornou mais forte

apesar das circunstâncias! Há uma frase que nunca me vou esquecer: “Luta pelo que queres!”

Ao meu tio João, que sempre me ajudou ao longo de toda a licenciatura, disponibilizando materiais e documentos que auxiliassem os meus estudos! “Sempre que precisares estou aqui!” Um grande obrigada ao ti’ João que dá os abraços mais intensos!

À restante família, que são o meu maior apoio e tudo para mim! Não há nada melhor do que sentir que estou no caminho certo e que tenho as melhores pessoas ao meu lado!

Ao Rui, uma pessoa muito importante para mim, que deixou uma marca no meu coração para a vida! A ele, agradeço todos os abraços, todo o conforto, toda a paciência e todo o amor que me deu! Foi ele que me viu em todo o meu esplendor e que, por mais que os tempos parecessem difíceis, nunca desistiu de mim! Um grande obrigada de coração cheio!

À Margarida Batista, a minha melhor amiga! Nada acontece por acaso, e não foi por acaso que o destino me colocou mesmo ao lado dela! Tive a sorte de viver com ela durante três anos! Pode-se dizer que temos amigos, mas verdadeiros são poucos, e ela é uma delas! Tive tanta sorte em me cruzar com a minha “megs”, tenho tanto orgulho na pessoa que é, por ser a miúda batalhadora e inspiradora, que me faz pensar que tudo é possível, basta querer! Acho que nunca vou conseguir agradecer todas as palavras, todo o conforto e toda a amizade que tem tido para comigo. Eu sei que posso contar com ela, e ela sabe que pode contar comigo para tudo, porque na verdade, a amizade é assim!

A todos os amigos que conheci em Castelo Branco, a Soraia, a Carolina Libório, a Carole, o André Amaral e o Rafael Leão que fortaleceram o meu coração, que foram a melhor companhia das festas e que juntos, celebrámos, porque se não fosse assim não fazia sentido! Juntos somos mais fortes!

À Margarida Cardoso, à Vera e à Leonor por terem partilhado casa comigo! Foi incrível, e de lá só trago boas memórias! Foram tempos bem passados, com boa energia, e que no final do dia fazia toda a diferença!

À Margarida Vicente, à Cátia, à Jéssica e à Leonor, um grande obrigada! Assim que cheguei à Eselx, foram as primeiras a dar-me a mão, a confiarem em mim, e disso eu nunca me vou esquecer! Obrigada por todas as partilhas, por todas as conversas e palavras amigas, por todos os momentos de convivência, por todos os trabalhos realizados em conjunto, que devo já informar, que alguns foram bem divertidos! São amizades de faculdade que desejo levar para o resto da minha vida!

À auxiliar Fátima, que alegrava os meus dias e que sempre dizia: “Vai correr tudo bem, confia em ti! Estou aqui para o que precisares!”, e foi este apoio que me fez crescer enquanto profissional e pessoa, em saber deixar de lado os maus dias e acreditar que o dia seguinte seria melhor.

À educadora Inês, por quem eu tenho uma grande estima e admiração, pela excelente profissional que sempre se demonstrou ser. Tenho a agradecer por todas as conversas, reflexões e pontos de vista sobre a educação que encaminharam para novas conceções. Levo-a para o resto da vida como uma referência do que é ser educadora de infância e do quão bela é esta profissão.

A todas as crianças que se cruzaram comigo e fizeram deste caminho mais bonito, um grande obrigada, pois foram elas que, no final do dia, me deixavam com um sorriso no rosto e me faziam lembrar a razão pela qual escolhi esta profissão. Foi um gosto presenciar todas as suas conquistas e observá-las a ultrapassar os seus medos e receios, e por ter aprendido tanto com elas, e elas comigo, assim eu espero.

À orientadora Leonor, que sempre se demonstrou disponível para refletir sobre vários temas da infância, oferecendo uma perspetiva única e sábia. Obrigada por estar sempre do meu lado dando um apoio incondicional, e por me acompanhar nesta jornada tão importante da minha vida!

À Esecb, que me recebeu de braços abertos durante os primeiros três anos desta caminhada e por me proporcionar momentos fantásticos que vou guardar para sempre no meu coração.

À Eselx, por me aceitarem a continuar este trajeto durante dois anos. Agradeço a todos os docentes por todo o esforço, dedicação e vontade de transmitir conhecimentos e de nos quererem ver a evoluir.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), desenvolvida em contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Pretendo evidenciar de uma forma reflexiva e crítica, a intervenção desenvolvida num período de três meses, e partilhar a investigação que surgiu no decorrer da minha prática pedagógica.

Além da caracterização do contexto em que decorreu o estágio, da avaliação reflexiva da intervenção e da reflexão acerca da construção da minha profissionalidade docente, este relatório apresenta uma investigação, cuja problemática surgiu com base nas minhas observações e posteriores reflexões a respeito da organização do espaço e dos materiais, e o modo como influenciavam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, cheguei à questão: *De que forma é que o espaço e os materiais influenciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança?* A investigação teve como objetivos: (i) Compreender como os materiais influenciam a aprendizagem da criança através da brincadeira nas diferentes áreas da sala de atividades, e (ii) Analisar as perceções da educadora cooperante sobre a importância dos materiais e do espaço da sala de atividades.

Este estudo assume uma abordagem de natureza qualitativa com recurso ao estudo de caso, tendo sido realizadas a observação participante e não participante, e entrevista à educadora. Com a investigação foi possível aferir a importância do espaço e dos materiais enquanto detentores de interações e relações entre os intervenientes e como promotores de aprendizagens para as crianças. Ao adulto é atribuída uma responsabilidade em proporcionar um ambiente que vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, facilitando o seu desenvolvimento e a aproximação entre culturas.

Palavras-chave: Crianças; Ambiente educativo; Espaços; Materiais; Prática pedagógica; Áreas da sala; Áreas de conteúdo.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (SPPII) curricular unit, developed in a kindergarten context, with a group of twenty-five children, aged between four and five years old. I intend to highlight, in a reflective and critical way, the intervention developed over a three-month period, and share the research that emerged during my teaching practice.

In addition to the characterization of the context in which the internship took place, the reflective evaluation of the intervention and the reflection on the construction of my teaching professionalism, this report presents an investigation, whose problematic emerged based on my observations and subsequent reflections regarding the organization of space and materials, and how they influenced the child's development and learning. Thus, I arrived at the question: How do space and materials influence the child's development and learning? The research aimed to: (i) understand how materials influence the child's learning through play in the different areas of the activity room, and (ii) analyze the cooperating teacher's perceptions about the importance of materials and space in the activity room.

This study takes a qualitative approach using a case study, with participant and non-participant observation, and an interview with the educator. With the research it was possible to assess the importance of space and materials as holders of interactions and relationships between those involved and as promoters of learning for children. The adult is assigned a responsibility to provide an environment that meets the interests and needs of the group, facilitating their development and the approximation between cultures.

Keywords: Children; Educational environment; Spaces; Materials; Pedagogical practice; Classroom areas; Content areas.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA.....	4
2.1. Meio Envolvente	5
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa Educativa	7
2.4. Ambiente Educativo	9
2.4.1. Espaço	10
2.4.2. Tempo	11
2.5. Crianças	13
2.6. Famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	18
3.1. Intenções para a ação	19
3.1.1. Com as crianças... ..	19
3.1.2. Com as famílias.....	22
3.1.3. Equipa Educativa... ..	22
3.2. Processo de intervenção da PPS em jardim de infância	23
3.3. Avaliação	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	27
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	28
4.2. Revisão da Literatura.....	29
4.2.1. conceção de espaço e de ambiente	29
4.2.2. O espaço e os materiais como promotores do desenvolvimento e aprendizagem da criança	30
4.2.2.1. A importância da organização da sala em áreas	30
4.2.2.2. Materiais	32

4.2.2.3. O espaço e os materiais na abordagem <i>Reggio Emilia</i>	33
4.2.3. O papel do educador de infância na promoção de um ambiente educativo de qualidade	35
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	37
4.3.1. Técnicas e recolha de dados	38
4.4. Apresentação dos dados.....	39
4.4.1.A importância dos espaços e materiais na ótica da educadora de infância	40
4.4.2. A sala de atividades como ambiente potencializador de desenvolvimento e aprendizagem da criança	43
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	72
ANEXO A.....	73
Planta da sala	73
ANEXO B.....	75
Tabela de rotina	75
ANEXO C.....	77
Portefólio da criança	77
ANEXO D.....	111
Avaliação	111
ANEXO E.....	113
Consentimento informado.....	113
ANEXO F.....	115
Roteiro Ético.....	115
ANEXO G.....	125
Guião de entrevista	125
ANEXO H.....	128
Análise de conteúdo da entrevista.....	128

ANEXO I	131
Análise de conteúdo das notas de campo	131
ANEXO J	134
Entrevista da educadora	134

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 *Tema: Caracterização do ambiente educativo, Categoria, Subcategoria*

..... 40

Lista de abreviaturas

EC – Educadora cooperante

NC – Nota de Campo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PPSI – Prática Profissional Supervisionada I

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório intitulado de *A Influência do espaço e dos materiais no desenvolvimento e aprendizagem da criança* pretende demonstrar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) na valência de pré-escolar, de uma forma crítica e reflexiva. Este evidencia o trajeto percorrido ao longo de três meses, numa organização socioeducativa, no concelho da Amadora, com um grupo de vinte e cinco crianças, maioritariamente com quatro anos de idade, tendo iniciado a outubro de 2021 e concluído a fevereiro do presente ano. Ao longo destes meses adotei o papel de educadora estagiária que contribuiu positivamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo retrata a **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, focalizando no meio envolvente, no contexto socioeducativo, na equipa educativa, no grupo de crianças e nas famílias dos 4B. As observações no contexto educativo, as notas de campo diárias, e a análise documental serviram como base para aprofundar as caracterizações.

O segundo capítulo espelha a **análise reflexiva da ação**, expressando as intenções que considerei pertinentes para as crianças da sala dos 4B, para a equipa educativa e para as famílias, tendo em conta as minhas observações, reflexões, que estão estabelecidas nas notas de campo, e na troca de diálogo entre equipa educativa e crianças. Além disso, descrevi o meu processo de intervenção da PPSII e a avaliação das intenções.

O terceiro capítulo expressa a **investigação em JI**, onde estará retratada a identificação da problemática surgida em sala de atividades, com o objetivo de compreender a forma como as crianças dos 4B, ao envolverem-se no espaço e ao usufruírem dos materiais nele inerentes, resultava de um conjunto de aprendizagens e de um progressivo desenvolvimento. Em simultâneo, recorrendo das minhas observações que se encontram explanadas nas notas de campo, todo aquele tempo de brincadeira resultava de momentos de interação e de relações entre crianças e também entre a equipa educativa. Este capítulo abrange também a revisão da literatura relativa a este tema, seguida do roteiro ético e metodológico e finalizando com a apresentação e discussão dos dados previamente recolhidos.

Quanto ao quarto capítulo, a **construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância**, irei relatar todo o meu percurso desde a Creche até ao Jardim de Infância, refletindo sobre o meu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem

enquanto futura educadora de infância.

Por fim, o quinto capítulo, as **considerações finais**, que de uma forma sucinta, será realizada uma avaliação do meu desempenho em contexto de estágio, com o objetivo de elucidar os desafios das todas as experiências que a organização me proporcionou e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto socioeducativo onde me encontro a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Este capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos: (i) Meio onde está inserido o contexto socioeducativo; (ii) Contexto socioeducativo; (iii) Equipa educativa; (iv) Ambiente educativo; (v) Grupo e (vi) Famílias. Para sustentar a caracterização utilizei diversas técnicas, a saber: (i) Observação participante (através de notas de campo), (ii) análise documental (Projeto Educativo de Turma e o site oficial da mesma), e (iii) conversas informais com a educadora cooperante.

2.1. Meio Envolve

Caracterizar o meio onde a organização socioeducativa está inserida é fundamental para o/a educador/a, na medida em que este/a ajusta a sua intervenção às crianças, se captar os detalhes que o meio tem para oferecer, adequando, “de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.22). Neste sentido, a organização socioeducativa localiza-se numa freguesia do Concelho da Amadora, onde há fácil acesso a estabelecimentos na área do comércio e dos serviços, e ofertas culturais que refletem a sua identidade. Dentro destas, os espaços verdes, os quais são utilizados como um recurso educativo para a organização. Além disso, prevalece um elevado número de habitações ao seu redor, com pouco tráfego automóvel, vivenciado assim, um ambiente tranquilo.

2.2. Contexto Socioeducativo

A fim de adequar a minha prática pedagógica ao contexto educativo em que estou inserida, torna-se fundamental analisá-lo, o que inicialmente fiz através do site oficial da organização.

A organização socioeducativa é de cariz privado e as ideias para o projeto surgiram em 2019, no entanto, foi em 2002 que o projeto se implementou, e foi em 2004 que foi criado um colégio, com um nome distinto do atual, prestando serviços a crianças com idades compreendidas entre 1 e os dois anos. Com o passar dos anos, surgiram novos colégios, com mais ofertas de ensino, sendo que em 2016, o nome do colégio foi

modificado. Atualmente, a organização integra “um grupo líder de escolas *Premium*” (Site oficial da organização) em diferentes continentes. A organização conta com mais três campus, dois em Lisboa e um em Cascais.

A organização abarca as valências de creche, jardim de infância (JI) e do 1º ao 12º ano sendo que o ensino é bilingue. Destaco que a organização se encontra dividida em dois edifícios separados por um gradeamento, um, com crianças de creche e JI (1 aos 6 anos), e o outro, com alunos do ensino básico (1º ao 9º ano) e secundário (10º ao 12º ano). Não obstante, os dois edifícios são de fácil acesso e contribuem para uma comunicação benéfica entre as crianças de diferentes idades.

A organização socioeducativa assume como *missão* “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.” (Site oficial da organização). Além do mais, rege-se por quatro pilares: (i) pela *inovação*, no qual são tidas em conta as opiniões dos colaboradores, ideias novas e perspetivas diferentes, com o objetivo de alcançar a missão estabelecida; (ii) pela *construção da felicidade*, sendo o “primeiro passo para uma aprendizagem eficiente, para uma boa atitude em relação à própria aprendizagem” (Site oficial da organização); (iii) pela *responsabilidade*, transmitindo o poder que cada um tem nas mãos de agir em prol de um mundo mais feliz, através do programa *Fellowship* que inclui atividades de serviço social; (iv) pela “*glocalização*”, com o intuito de que os alunos se desenvolvam e se adaptem às divergências culturais, e em simultâneo, que aprendam a aprimorar o nosso meio local.

Tendo como base estes pilares, a organização educativa pretende auxiliar, dar apoio e despertar os interesses das crianças, fomentando o desejo de aprenderem cada vez mais sobre o que as rodeia, colaborando com as famílias. Além disso, a criança é vista como parte integrante do seu próprio processo de aprendizagem, é ela que define as suas escolhas e vontades, estando, deste modo, preparado um ambiente adequado e que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades, visto que a pedagogia valorizada é a abordagem de *Reggio Emilia*. É essencial o vínculo que um/a educador/a cria com uma criança, permeado por afeto, e uma educação com base no reforço positivo. Le Blanc (2012) refere que a abordagem *Reggio Emilia* nasceu com o objetivo de proporcionar uma educação às crianças pautada num modelo de cooperação entre pais, crianças e

professores, quebrando com os modelos tradicionais da educação. A criança é considerada um ser com direitos, capaz de resolver problemas e explorar o mundo à sua volta.

Em cada sala é desenvolvido um trabalho adequado para o nível de desenvolvimento do grupo, tendo presente um/a Educador/a de Português e um/a Professor/a de Inglês, pois acredita-se que existam vantagens do bilinguismo desde cedo, visto que, produz efeitos, seja na resolução de problemas, seja numa melhor capacidade de concentração e de memória (Site Oficial da organização). Além disso, “esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania, e até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 61).

Em todas as salas são trabalhadas as áreas de Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A organização também oferece um currículo que abrange a Música e a Educação Física (atividades intracurriculares). Para além disso, disponibiliza uma oferta alargada de serviços extracurriculares (Judo, dança, ténis e futebol), um serviço completo de alimentação, sendo que este é confeccionado na própria organização e é adequado para cada faixa etária. Para além disso, também fornece instalações amplas e com acesso a espaços exteriores, tal como o recreio e o rooftop.

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa da sala é constituída por uma Educadora de Português e uma Educadora de Inglês. Ao longo destes meses, tenho tido a possibilidade de observar como funcionam em equipa, os valores e crenças que acreditam que vai beneficiar o grupo, e os efeitos produzidos por apostarem em determinados comportamentos. Dessa forma, considero que o trabalho em equipa é *dinâmico* e o dia-a-dia decorre com base nas suas experiências, pautado por uma forte *comunicação* entre ambas. Para além disso, é através desta que possibilita mudanças em prol de um funcionamento adequado do grupo, seja

no ambiente educativo, seja na discussão de atitudes e de ações consideradas impertinentes para o contexto.

Neste sentido, a educadora cooperante considera fundamental *refletir* sobre a nossa ação pedagógica: (i) sobre o que foi feito; (ii) sobre o que poderíamos ter executado; (iii) sobre o que poderemos fazer à posteriori com o objetivo de melhorar, tendo em conta as características e necessidades do grupo. Acredito que, o facto de estarem duas educadoras disponíveis para o grupo, tendo a mesma função, é extremamente benéfico tanto para o grupo como para a equipa de sala, na medida em que, é dada uma maior atenção ao grupo e uma disponibilidade mais particularizada a cada criança.

A equipa educativa de sala rege-se pelo modelo pedagógico *Reggio Emilia* e as planificações quinzenais são realizadas através da partilha de saberes e de ideias entre as educadoras para a formação de um planeamento mais rico e significativo para o grupo, assim como para a avaliação realizada em conjunto.

As adultas brincam com as crianças, valorizam as suas opiniões e regem o seu dia com base nas interações entre adulto/criança, promovendo, desta forma, experiências potencializadoras, com o objetivo de responder às suas necessidades, acompanhando sempre o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Além do mais, as educadoras promovem um ambiente que fomenta a *democracia* e onde é tido em conta o respeito pelo outro. Como se pode observar no seguinte exemplo:

A educadora perguntou ao grupo se gostariam de mudar as áreas de lugar. A L. disse: “Sim, podíamos pôr o faz de conta no outro canto da parede!” E quem é que quer ajudar? – Educadora. “Eu quero” – J. “Eu também quero, posso?”- M. (Nota de Campo (NC) Nº 99, Sala de atividades, 10-01-2022).

Uma das metodologias de trabalho da equipa educativa é o trabalho de projeto, e tem como tema anual “A porta” (PCT 2021-2022) que tem como objetivo dar resposta às crianças através da pesquisa (Katz & Chard, 2009). Além disso, “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3).

No que diz respeito à equipa educativa da organização, pelo que observei, considero que em momentos do dia, refletem sobre determinadas situações, seja da escola como das crianças, e existe um *espírito de interajuda*, como se pode observar na NC Nº114: “As equipas da organização juntaram-se para ajudar a preparar a festa de Natal dos 4B.” (Rooftop,18/01/2022). É de notar que há uma articulação entre as várias salas, viabilizando assim diferentes dinâmicas e contactos, partilhando novos conhecimentos e, é de notar que as educadoras reúnem as salas, seja para atividades, seja para ateliers.

A equipa estende-se por uma psicóloga que vai frequentemente à sala, um terapeuta da fala, um professor de música e um professor de educação física. Em conjunto trabalham em equipa todos os dias e complementam as diferentes funções de cada profissional em vista de dar resposta às necessidades das crianças, da família e da restante equipa educativa. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

Também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (p.19).

2.4. Ambiente Educativo

Segundo Forneiro (1998), “o ambiente fala mesmo que nós nos mantenhemos calados” (p. 232), ou seja, é essencial a existência de uma boa caracterização do ambiente educativo para que o/a educador/a se sinta confortável, na medida em que, deverá adaptar o espaço ao grupo de forma a promover a criação de oportunidades ricas, diversificadas, desafiantes e exploratórias.

Tanto o/a educador/a como as crianças deverão sentir-se confortáveis no ambiente em que se inserem. Para além disso, por ambiente educativo entenda-se o espaço físico, mas, também, as relações pessoais e interpessoais entre as crianças, entre adultos e crianças, e entre as crianças na comunidade, que se conseguem estabelecer no mesmo, com o objetivo de um desenvolvimento holístico. Logo, o ambiente educativo engloba as dimensões de organização do espaço, do tempo e do grupo em que se interligam no

âmbito de ser um suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que estas três importantes dimensões são determinantes para “o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” tal como defendem Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016, p.24).

2.4.1. Espaço

Na sala conduzida pela educadora cooperante existe uma reflexão constante sobre o espaço, alterando-o sempre que necessário, de forma a oferecer um ambiente de qualidade, onde as crianças têm segurança e autonomia. (Hohmann e Weikart, 2011). É, portanto, um espaço onde a criança constrói o seu conhecimento através das suas experiências (PCT,2021-2022).

No que diz respeito ao espaço físico da sala, considero que é *espaçoso*, apresentando uma área central favorável às explorações das crianças e com muita *luz natural* devido às quatro janelas compridas. É de destacar que este espaço é dos mais frequentados, seja para atividades, seja para a rotina diária. A sala está organizada por *áreas*, (cf. Anexo A) os materiais estão *etiquetados* com uma fotografia para facilitar a arrumação e é de notar que todos os materiais e recursos estão ao alcance das crianças (PCT, 2021-2022). (Marafon, 2017). Neste sentido, a sala está dividida em áreas distintas: (i) *Artes visuais*, na qual se encontram duas mesas para que as crianças explorem, desenhem, pintem, seja nos seus cadernos, seja em folhas. Além disso, têm à sua disposição: Tintas; lápis de carvão; lápis de cor; giz, canetas de filtro; pincéis; colas e tesouras; (ii) *Faz de conta*, existe uma cozinha com vários utensílios no seu interior; alimentos variados; uma cama com bebés e uma cadeira de refeição; utensílios de limpeza e um carrinho de mão. Além disso também têm várias roupas que podem utilizar sempre que desejarem, assim como máscaras e elementos dramáticos. (iii) *Matemática*, onde há uma caixa com números; ampulhetas; figuras geométricas; jogos (uno, dominó, tangram, enfiamentos, contas para fazer enfiamentos e legos); (iv) *Linguagem*, existe as letras do abecedário plastificadas em papel, assim como carimbos; uma ardósia, onde pode desenhar, pintar, escrever com giz; materiais como algodões, papel guardanapo, prata e papel filme, e uma mesa onde podem explorar livremente todos os materiais acima mencionados; (v) *Ciências*, onde estão inseridos materiais como caleidoscópios, lupas e imanes.

Para além de todas as áreas acima mencionadas, é de salientar a área da biblioteca, que contempla diversos livros infantis e enciclopédias, ao qual as crianças podem utilizá-los sempre que assim o desejarem. Ao lado, encontra-se os jogos de chão. Aqui, as crianças têm à sua disposição diversos elementos naturais: pedras, areia e blocos de madeira que apoiam as suas brincadeiras livres, assim como, animais (aquáticos e terrestres) e um leque diversificado de peças em madeira.

À entrada da sala de atividades há uma zona de cabides bem como os *acordos expostos*, construídos por base no diálogo entre adulto-crianças, de modo ir ao encontro das intencionalidades da educadora e aos desejos das crianças e com o objetivo de proporcionar uma boa convivência ao grupo. Além do mais, as paredes da sala refletem os momentos vivenciados no quotidiano, retratando atividades, registos do grupo e apresenta um espaço dedicado às artes visuais, a “galeria”. É de notar que existe: (i) *registo de presenças*, um cartão onde as crianças podem registar as contagens do número de crianças que estão na sala e as que estão a faltar; (ii) um *calendário*, onde a criança regista o dia presente; (iii) *planeamento semanal*, que poderá ser modificado, sendo flexível; (iv) cartão com o registo do tempo. As crianças arrumam sempre a sala de atividades, e como gostam de desafios, algumas crianças propõem colocar a ampulheta dos cinco minutos para arrumar. Saliento que o grupo tem um grande sentido de autonomia, reconhece facilmente a rotina diária e apresenta um progressivo sentido de responsabilidade.

Na organização, confere-se a existência de um *recreio* destinado para as crianças de JI, do *rooftop* que consta no último andar, onde podem alargar as suas brincadeiras, estando inseridos diferentes materiais e recursos que possibilitam novas aprendizagens. Existe um outro espaço, o *atelier*, que para além de acolher, desafia as crianças, por ser um mundo de explorações, de conhecimentos e de possibilidades que estão à disposição das crianças pode descrever melhor o que há no rooftop e no atelier. (Gandini, 2012).

2.4.2. Tempo

Segundo Cardona (1998), o educador deverá ter em consideração a íntima ligação entre o espaço e o tempo, que deverão ser indissociáveis, uma vez que é essencial que a

rotina seja definida para que a criança se sinta competente de antecipar os momentos do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2007).

Pode-se afirmar que a rotina do grupo é estruturada, por outro lado, também é flexível de modo a dar resposta às necessidades das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste fio condutor, um dia com o grupo inicia-se no recreio, por volta das 7h30, na qual as crianças podem brincar livremente; pouco antes das 9h00 as crianças são chamadas para arrumar o recreio, para que depois se desloquem até à sala de atividades, sendo que os adultos recordam as crianças das garrafas de água e dos brinquedos de casa; Ao chegarem perto da sala, guardam os brinquedos dentro das mochilas e os seus vestuários no cabide com o seu nome, para que depois se desloquem até à casa de banho e voltem para a sala, nomeadamente, para a reunião de grupo. Neste momento, existe um diálogo entre adultos/crianças, onde é aberto o dia através do calendário, sendo que por vezes, são feitas as contagens dos rapazes e das raparigas da sala. De seguida, dependendo do dia da semana, o grupo vai brincar livremente pelas áreas, ou vão fazer atividades em grande/pequeno grupo, ou projetos que estejam a decorrer. Caso seja terça-feira, as crianças da parte da tarde têm música, caso seja quarta-feira, as crianças calçam as suas sapatilhas e vão para a ginástica, e o mesmo acontece na sexta-feira. Às 11h00 comem a fruta e descem para o recreio, para que às 12h00 se dirijam para a casa de banho para ir almoçar no refeitório. Depois voltam para o recreio, sendo que às terças e quintas vão para o rooftop, e às 14h voltam para a sala de atividades, onde podem brincar livremente ou pode surgir alguma atividade por parte do adulto. Às 15h30 lancham, sendo que a mesa é preparada pelo grupo com o auxílio dos adultos, visto que a refeição é realizada na sala de atividades. Assim que terminam, deslocam-se até à casa de banho para que posteriormente recolham os seus brinquedos e vestuário, para voltarem para o recreio. Destaco que algumas crianças vão para as atividades extracurriculares. (Cf. Anexo B).

Em conformidade com o que Portugal (2000) refere, o tempo de qualidade pode ser o “tempo de qualidade em que não se visa nada em especial, mas que acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a acção, estando sentados perto das crianças, totalmente livres e responsivo” (p. 93). Neste sentido, é imprescindível que a rotina e os seus momentos sejam delineados em conjunto com o grupo, de acordo com os

seus interesses e necessidades, impulsionando não só a participação, mas também a tomada de decisões por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

2.5. Crianças

O grupo onde realizei a PPSII é constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A maior parte das crianças têm 4 anos de idade, no entanto há 7 crianças que já completaram os cinco anos. Quanto ao percurso na organização, o grupo não foi sempre seguido pela educadora, visto que este ano letivo entraram 4 crianças. Relativamente à nacionalidade do grupo, é maioritariamente portuguesa, todavia existem 5 crianças de nacionalidade brasileira, espanhola, inglesa e chinesa, e é de notar que 15 crianças têm irmãos (PCT, 2021-2022). Uma criança tem, todas as terças feiras, sessões com o terapeuta da fala, que a acompanha no sentido de melhorar a forma como comunica, e a psicóloga vai todas as semanas à sala para acompanhar o grupo e apoiar a equipa.

Em conversas informais com a educadora compreendi que o facto de acompanhar o grupo desde cedo permitiu reconhecer as dificuldades, que se transformaram em conquistas e comportamentos inadequados para o contexto que, hoje em dia, já não se observam, percebendo assim, as evoluções de cada um.

Quanto às características que definem o grupo, destaco: (i) Estabelecem naturalmente *relações afetivas* com os adultos e com os pares, como é possível observar nos seguintes exemplos: “A B., a M. e a L. correram para mim, deram-me um abraço apertado nas pernas e disseram: “Bom dia Margarida, queres ir brincar?” (NC N° 53, Recreio,16/11/2021);

“Assim que cheguei à sala, as crianças já se encontravam na sala de atividades. A P. e a M. disseram: “Margarida, pensava que já não vinhas! Estou mesmo feliz!” e deram-me um abraço apertado” (NC N° 61, Sala de atividades, 19/11/2021); (ii) São *dinâmicos* e estão sempre predispostos para o que lhes é proposto e dedicam-se; (iii) Por vezes, não conseguem lidar com os seus *sentimentos* e de *gerir conflitos*; (iv) São *afetivos* com os pares, como se observa na seguinte nota de campo: “A B. queria entrar para o baloiço, mas não tinha espaço e começou a chorar. A M. saiu do baloiço e disse: “Olha vou sair e assim brinco contigo depois quando tiver mais espaço entramos as duas pode ser?” (NC

nº 104, Recreio, 11/01/2022); (v) São *autónomos* nas suas tarefas pessoais e nas rotinas diárias, tendo consciência das mesmas, sendo que algumas crianças recorrem muito à ajuda do adulto, como por exemplo no momento de guardar os casacos nos cabides; (vi) São muito *criativos* em momentos de brincadeira livre, como nos seguintes exemplos:

“A M.L. colocou diversas figuras geométricas, umas por cima de outras, e eu questioneei: “Então M. o que construístes?” “Fiz um castelo de uma princesa!” – M.L. “E quem é que pode entrar nesse castelo?” – Estagiária. “Então, a princesa, o seu príncipe e o cão deles.” (NC Nº 117, Sala de atividades, 17/01/2022)

A M. estava a brincar com a N. na área do faz de conta, e a M. colocou uma manta para se tapar, sendo que depois já era uma “tenda” e no final já se tinha transformado numa manta para servir a comida aos nenucos.” (NC nº 179, Sala de atividades, 14/01/2022)

Neste seguimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças têm lugar nos contextos das relações interpessoais em que cada uma se encontra inserida. Desta forma, Portugal (2008) defende que “a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social”, valorizando o contexto em que a criança se desenvolve (p.36).

Como já tinha referenciado, o grupo é muito autónomo, tanto em momentos de alimentação como de higiene. Quanto à alimentação, o grupo tem ao seu dispor um tabuleiro com a refeição principal que, individualmente, retiram para o seu prato. (NC nº 2, Refeitório, 18/02/2021). É de destacar que por vezes, apresentam dificuldade em utilizar os talheres em simultâneo, e nesse caso, o adulto relembra as crianças. Assim que terminam a refeição, deslocam-se até à copa e retiram a restante comida que têm no prato para o lixo e limpam a mesa. Relativamente à higiene, todas as crianças do grupo vão até à casa de banho fazer as suas necessidades, sendo que por vezes pedem auxílio do adulto. As crianças mais baixas não conseguem alcançar os papéis para secar as mãos, no entanto, as crianças mais altas fazem questão de ajudar e sentem-se orgulhosas.

Em conformidade com o PCT (2021-2022), o grupo tem demonstrado cada vez mais interesse por atividades que envolvam a escrita, atribuindo, assim, um significado para transmitir a mensagem desejada. Em momentos de registo de presenças, o grupo

identifica facilmente o seu nome, assim como a escrita do mesmo. A maioria requer o seu cartão com o nome para o escrever, todavia, algumas crianças, com uma maior facilidade na escrita, já não o vão recolher. As crianças deste grupo são comunicativas e a maioria formula frases complexas e bem estruturadas. O facto de a equipa educativa comunicar tanto com o grupo, permite a que este vá aprendendo palavras novas e as integre no seu discurso. É de salientar que duas crianças apresentam mais fragilidade no domínio da linguagem, visto que não empregam os verbos corretamente, assim como na ordem das frases. Para além disso, por vezes não conseguem respeitar a vez do outro, sendo que a equipa educativa dá especial atenção a este tipo de comportamentos.

A matemática é um outro domínio que as crianças procuram explorar, seja em brincadeira livre, seja na rotina diária. Através de diferentes momentos vivenciados em sala de atividades, as crianças vão ampliando o seu conhecimento matemático, como exemplos, as contagens e a identificação de figuras geométricas. É de salientar que o/a educador/a ao intencionalmente promover estas experiências, está a proporcionar à criança a “curiosidade, atenção, imaginação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.74) e em simultâneo o desenvolvimento do “raciocínio, [e da] resolução de problemas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.75). A educadora cooperante, ao oferecer uma quantidade e qualidade de materiais pedagógicos (puzzles, plasticina, legos, o jogo do uno, dominós, colares de contas, tangram, entre outros), potencializa uma aproximação da criança com a matemática de uma forma natural, através do brincar. Concluindo, em sala, a criança é vista como parte integrante de um grupo, com direitos, e com a possibilidade de escolher o que deseja, sendo que as áreas mais frequentadas são: o faz de conta, a área da matemática e a área das artes visuais. Além disto, também é respeitado o ritmo de cada criança, e privilegiado os interesses da mesma para proveito de um planeamento rico e significativo. É a partir da observação e do registo que a equipa educativa faz, que vai conseguir perceber os interesses e necessidades do grupo, valorizando desta forma, a escuta entre interações.

2.6. Famílias

A família é a primeira a fazer parte da educação da criança e “os pais são responsáveis pelo bem-estar, saúde e desenvolvimento de cada criança” (Silva, 2018,

p.9). Neste sentido, e de acordo com o Artigo 2º do Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, a família deve “estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”. A equipa educativa deve considerar a família como parceira, acolhendo-a e permitindo que esta participe ativamente no planeamento e avaliação dos seus educandos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A equipa educativa mantém contacto diariamente com os familiares, seja na entrada das crianças para a organização, seja na saída. Todos os dias, a família tem a possibilidade de interagir com uma auxiliar educativa, que por norma, recebe as crianças de manhã, para além de que, sempre que a equipa de sala esteja presente no recreio, as famílias têm oportunidade de comunicar com a mesma sempre que necessitarem. Para as crianças, estes são os momentos mais difíceis de saber lidar com os sentimentos, tal como se pode verificar na NC nº 73:

“Tenho saudades do meu avô/ da minha mãe/do meu irmão”. “Mas sabes que eu não consigo que ele/ela venha cá, o que é que posso fazer para te sentires melhor?” – Margarida. (estagiária). “Quero um abraço!” (Recreio, 23/11/ 2021).

Considero que a equipa educativa faz um trabalho muito importante neste sentido, de confortar, de apoiar e clarificar as ideias da criança, para que de alguma forma, ela no final, se sinta mais feliz independentemente das saudades que possa ter dos familiares.

Os dados que aqui apresento são com base em conversas informais tanto com a equipa educativa como com o grupo, assim como com base na consulta do PCT.

Neste fio condutor, o local de residência das crianças e dos pais, são relativamente perto da organização, visto que, muitas das crianças dirigem-se a pé mais os seus familiares até à mesma. Relativamente às habilitações literárias das famílias, consta-se que a maioria possui o ensino superior, assim como funções que correspondam a esse estatuto, das quais identifico: a área da saúde, da educação, empresarial e da arquitetura. Assim, é possível concluir que as famílias apresentam um nível socioeconómico médio-alto.

O PCT (2021-2022) afirma que as reuniões entre educadora e encarregados de educação são realizadas no *início do ano letivo*, tendo como intuito caracterizar o grupo e cada criança individualmente, para além de que esta avaliação surge para compreender os interesses e necessidades de cada criança, de modo a que a educadora formule a sua ação educativa. Nesta sessão, ainda são clarificadas as aprendizagens e capacidades do grupo. No início do ano letivo, é então delineado um conjunto de objetivos por parte da educadora que, em *dezembro* e em *junho* do ano seguinte, são produzidos relatórios de avaliação onde estão espelhados o desenvolvimento da criança, que são entregues aos encarregados de educação, e em conjunto, numa reunião individual, são discutidas estas mesmas informações recolhidas pelas educadoras, integrando assim a família na avaliação e promovendo a sua participação na vida escolar do/a seu/sua educando/a. Através de conversas informais com a educadora cooperante, apreendi que sempre que os familiares carecem de abordar a educadora seja por dúvidas ou por inquietação do progresso da criança ou até mesmo de alguma situação específica, a equipa educativa faz questão de resolver a situação, comunicando de imediato com os familiares.

A pandemia veio a dificultar as entradas e saídas das famílias na organização, e dessa forma, cabe à educadora ter uma atenção especial para com os pais no sentido de lhes oferecer um relato do que foi realizado na semana, através de registos fotográficos, que possibilitam partilhar aos pais as vivências dentro e fora da organização. Destaco que estes registos são acompanhados de registos escritos em língua portuguesa e língua inglesa, através da plataforma *Weekly*.

Concluindo, as famílias, pelo que pude observar, apresentam cuidados no que toca ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, como exemplo, os livros infantis que oferecem às crianças são de qualidade e muitas das vezes, levam para a sala de atividades, proporcionando momentos de leitura e novas experiências para o restante grupo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo irá centrar-se nas intencionalidades que regeram a minha prática, tendo por base a caracterização realizada da equipa educativa, do grupo de crianças e das famílias, e ainda a avaliação das intenções estipuladas, de forma a dar sentido à minha ação pedagógica, tendo em conta as intenções da educadora cooperante.

3.1. Intenções para a ação

A intervenção educativa do educador encontra-se dependente da sua intencionalidade, uma vez que, as intenções que formula para o seu grupo orientam a sua ação educativa, bem como as suas intenções educativas possibilitam a existência de um caminho positivo para o processo de aprendizagem da criança.

Segundo Coelho (2009), as intencionalidades que um educador define para o seu grupo de crianças advém, não só da forma como controla os “processos de planificação e regulação”, como também gere “emocionalmente o seu próprio poder e as interações da criança com os adultos, com as outras crianças, e em geral com o ambiente educativo.” (p.6) O educador deve promover tempos de qualidade às crianças, assim como cuidar, educar, ter uma relação afetiva, ser disponível e ser mediador no processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, após ter caracterizado a equipa educativa, o grupo e as suas famílias, torna-se fundamental elaborar uma análise reflexiva sobre o contexto de forma a dar um significado à minha ação educativa e para que a minha intervenção pedagógica seja de qualidade.

3.1.1. Com as crianças...

Com as crianças foram delineadas quatro intenções que considerei pertinentes após a observação e escuta do grupo, e indo ao encontro das intenções da educadora cooperante, destaco as seguintes que regeram a minha prática: (i) **Estabelecer uma relação de confiança e de afeto com cada criança;** (ii) **Promover a autonomia e valorizar a participação das crianças, fomentando um clima democrático;** (iii) **Fomentar a cooperação, a ajuda e o respeito entre as crianças;** (iv) **Promover propostas significativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, privilegiando o brincar.**

Assim sendo, a primeira intenção é: **Estabelecer uma relação de confiança e de afeto com cada criança.** De acordo com Portugal (2017), esta relação para com a criança permite que domine os seus comportamentos e o mundo que a rodeia. Nas atividades, a probabilidade do sucesso é superior ao insucesso e que o adulto pode amparar a criança sempre que necessário.

Segundo Cunha (2008), quando a criança se sente amada, a sua vontade de aprender aumenta, conseguindo posteriormente conquistar o seu bem estar e contentamento. Desta forma, vai elevar a sua autoestima tornando o desenvolvimento afetivo decisivo para a sua vida. Para Portugal, Carvalho e Bento (2016) o educador deve estabelecer esta relação com as crianças, “oferecendo calor, carinho, contacto físico”, dando-lhes “atenção, através de comportamentos de escuta, respeito e valorização.” (p.36). Corroborando com a ideia de Hohmann e Weikart (2011), o educador deve encorajar, apoiar e elogiar a criança, reforçando assim a sua autoestima, segurança e valorização, pois “as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p.75).

Como segunda intenção: **Promover a autonomia e valorizar a participação das crianças, fomentando um clima democrático.** Perante a intenção anteriormente mencionada, o sentido de segurança e de autoestima permite que a criança tenha uma autonomia “nas situações de alimentação, higiene, vestir e despir, descanso, pequenas realizações e atividades”, na “capacidade para fazer escolhas e tomar decisões” e “expressar as suas necessidades ou medos” (Portugal, 2017, p.61). Em concordância com Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) um espaço organizado é um “lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.11) e nesse fio condutor, este deve ser pensado de modo a promover autonomia e independência nas crianças, seja através dos materiais pedagógicos, seja na organização das áreas. Assim, as crianças compreendem “como está organizado e pode ser utilizado” (Silva et. al, 2016, p.26).

É de notar que a imagem da infância se tem vindo a alterar ao longo dos anos, assim como a sua conseqüente mudança de paradigma. A esta alteração de pensamento se associa a um olhar para a criança como um ser social participativo, onde esta é vista como uma cidadã ativa, e desse modo tem o “direito de fazer escolhas informadas [e de] tomar decisões (...). (Tomás, 2014, p.137). Neste sentido, a criança é um ser com opiniões

e com pontos de vista sobre o mundo que a rodeia, e é essencial que o educador crie um clima democrático com as crianças, para que estas se sintam capazes e confiantes em exprimir e partilhar as suas ideias, experiências e opiniões.

Quanto à terceira intenção: **Fomentar a cooperação, a entreaajuda e o respeito entre as crianças**, esta encontra-se aliada à intenção anterior. De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, onde está estabelecido o desempenho de um/a educador/a de infância, está explícito que este/a deve incentivar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.” Neste fio condutor, o/a educador/a ao demonstrar “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças” (...) os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Ao se falar de cooperação é imprescindível falar de espírito de grupo:

“O sentido de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que actua como o cimento necessário para que os factores tão importantes como a independência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo (Freitas & Freitas, 2003, p.37).

Como última intenção defini: **Promover propostas significativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, privilegiando o brincar**. A observação por parte do/a educador/a é fulcral para o planeamento de propostas, pois é através das brincadeiras das crianças que este/a vai “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Neto (2020), ainda reforça que esta observação é essencial para “perceber nas crianças desejos, a necessidade de experiências e a manifestação da sua motivação intrínseca.” (p.46)

Além disso, é importante que o/a educador/a conheça as características do grupo de forma a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades (Quaresma, 2018). As participações das crianças desencadeiam interações entre educador/a e criança sobre temas fundamentais para o seu desenvolvimento, dos quais, “globalização, a democracia, a cidadania e as imagens, concepções e paradigmas vigentes sobre a infância e sobre as crianças” (Tomás, 2007, p.49).

3.1.2. Com as famílias...

Relativamente às famílias, assegurei as seguintes intenções: (i) **Estabelecer uma relação de confiança, de respeito e de cooperação** e (ii) **Promover a participação das famílias no contexto educativo das crianças e envolvendo-as na vida dos seus educandos.**

Defini esta intenção (i), na medida em que “o envolvimento das famílias no processo educativo é essencial, o que requer que estas se sintam respeitadas, conheçam atenção, proximidade e abertura por parte dos profissionais.” (Portugal, 2017, p.63). Esta relação é efetivamente fulcral para que se promova a comunicação entre educador e família, de forma a ampliar as aprendizagens das crianças através da troca de informações sobre o educando. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que as famílias e a organização educativa “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (p.28), e dessa forma, é relevante “que haja uma relação entre os dois sistemas” (p.28). Assim, deve ser desenvolvida uma relação com base na confiança, no respeito e na cooperação.

Quanto à intenção (ii), o envolvimento das famílias contribui para um alargamento de “saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.30). Desta forma, é expectável que o/a educador/a respeite e faça proveito da colaboração por parte das famílias, para que se sintam integrados no contexto pedagógico e no processo de desenvolvimento das crianças. A APEI (2011) defende que a participação das famílias, revelando o papel fundamental na educação dos educandos, atribuindo um valor enquanto pareceria.

3.1.3. Equipa Educativa...

A intenção que delinee para a equipa educativa foi: (i) **Estabelecer uma relação positiva, de respeito, de confiança num clima de comunicação e de partilha.** É de destacar que o trabalho em equipa, para mim, é a base de todo o processo de aprendizagem e além disso, é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81). Com uma relação positiva e de respeito pela equipa, o trabalho realizado em sala é mais benéfico para o grupo de crianças, promovendo assim o seu bem-estar. Além disso, a equipa educativa partilha o

mesmo objetivo, o de proporcionar aprendizagens no grupo de crianças, sendo primordial a comunicação entre a equipa (Hohmann & Weikart, 2007). Através desta relação, todo o processo de planeamento e de avaliação é mais facilitador, ou seja, “os membros da equipa partilham o mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear... e avaliar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.129). É de notar que a APEI (2011) partilha dos mesmos ideais anteriormente descritos, tais como, o respeito, a colaboração, a comunicação e a partilha entre a equipa.

3.2. Processo de intervenção da PPS em jardim de infância

Como já foi evidenciado ao longo dos capítulos, a ação do/a educador/a deve ser sustentada com base nas suas intencionalidades educativas, do que este/a observa no contexto sendo que deve ser priorizada a “perspetiva e interesse das crianças” (Parente, 2012, p.32) assim como as suas necessidades. Neste seguimento, foi por meio da minha observação no contexto que compreendi: (i) a organização do tempo e do espaço, (ii) do grupo de crianças e, (iii) das relações estabelecidas entre equipa educativa, grupo de crianças e comunidade. A educadora cooperante sempre se prestou a responder às minhas dúvidas e curiosidades, assim como concedeu-me total liberdade para ser eu a conhecer o contexto educativo e partilhar em equipa as minhas inferências e reflexões. Bertram & Pascal (2009), consolidam com a ideia de que “os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças” (p.132).

As minhas observações estenderam-se a registo escrito, através das notas de campo, que retratam os momentos vivenciados com cada criança do grupo e um olhar pormenorizado da criança enquanto ser ativo e participativo no processo de aprendizagem. Aliado a este registo, complementei-o com reflexões semanais que surgiam de circunstâncias do quotidiano que me instigava a querer saber mais sobre determinado tema e posteriormente refletir sobre a minha intervenção em contexto e ajustá-la sempre que necessário. A intervenção da PPSII foi demarcada com base em Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), que explicitam que a reflexão “assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar” (p.5) e que esta deve ser suportada por

“diferentes formas de registo e de documentação” (p.5).

Neste fio condutor e segundo os mesmos autores, o planeamento “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças como também agir, considerando o que foi planeado” (p. 15). Ao sustentar-me nesta fundamentação, creio que as minhas planificações foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, e promovendo, assim, experiências/atividades que faziam sentido para o mesmo. Um dos meus grandes objetivos era alargar os conhecimentos das crianças e tendo em conta a minha observação, as brincadeiras livres em grupo eram constantes e o meu intuito era expandi-las. O/a educador/a de infância ou qualquer outro adulto deverá “compreender que o direito a brincar como direito de participação implica conhecer as suas perspetivas e dar-lhes voz através do respeito pelas suas iniciativas, produções e significados incluindo o seu brincar” (Coelho & Vale, 2007, p. 13). Foi no decorrer das rotinas, principalmente, nas brincadeiras na sala de atividades, que passei a refletir sobre a importância que o espaço e os materiais concedem na aprendizagem da criança, originando assim, o meu tema de investigação.

As minhas planificações foram apresentadas à equipa educativa, que em conjunto, refletiu sobre as mesmas, sendo modificadas mediante o conhecimento alargado que a equipa tem do grupo de crianças, assim como a experiência profissional. A educadora cooperante sempre me incentivou a tentar, pois só através da experiência é que conseguimos evoluir enquanto profissionais. Ao sentir-me cada vez mais confiante à medida que colocava as planificações em prática, iam surgindo novas ideias que eram debatidas com a equipa. Esta forte comunicação tornou-se vantajosa não só para mim enquanto educadora-estagiária, mas também para a própria equipa, na medida em que, tiveram a oportunidade de ter uma outra visão sobre o grupo e até dar continuação ao que tinha planeado.

Acrescento que foi desenvolvido um projeto sobre as baleias, a partir da questão. *Como é que as baleias comunicam umas com as outras?* no qual integrou as diferentes áreas das OCEPE (Silva et al., 2016), tornando-se assim mais rico e significativo para as crianças (Vasconcelos, 2011). Pretendi garantir a participação de todas as crianças, assim como as suas opiniões e sugestões, apoiando e motivando-as ao longo do desenvolvimento do projeto.

Fisher (2004) e Silva et. al (2016) consideram que planejar e avaliar são dois processos que estão associados, visto que planejar implica avaliar, sendo que este não apresenta um sentido classificativo, mas “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

A criança é um “ator em desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas sobre si e o mundo” (Tomás, 2014, p.137) e dessa forma, considerei pertinente questionar ao grupo, em cada atividade, o que tinham apreciado mais e o que menos gostaram, fazendo assim, uma avaliação. É de ressaltar que mesmo que não obtivesse resposta, posteriormente, era visível nas suas brincadeiras, pois já incluíam as minhas propostas nas suas brincadeiras livres. Para além de fazer estava avaliação com as crianças, também era necessário com a educadora cooperante, que destacava os pontos mais altos e a melhorar das minhas intervenções.

Concluindo, sinto que me encontro constantemente a aprender e a evoluir, e que a equipa educativa teve um grande peso neste desenvolvimento, pois sempre me apoiou e interagiu nos momentos certos. Com o grupo de crianças, respeitei o seu espaço, o seu ritmo e as suas vontades. Ao compreender que uma certa experiência não estaria a ser significativa para o grupo, coube-me a mim, motivá-las ou até mesmo avaliar esse momento e mudar de estratégia.

3.3. Avaliação

O processo de avaliação será muito mais significativo e positivo, se o/a educador/a evidenciar a capacidade de resolução de problemas que as crianças apresentam, assim como a forma como as crianças desenvolvem a sua aprendizagem, do que se limitar a destacar somente os pontos fortes ou as fragilidades numa determinada atividade (Fleer e Richardson, 2004). Drummond (2005) ainda acrescenta que, é fundamental que o/a educador/a para além da observação, deve interpretar e refletir, mas fazer uso da mesma para aumentar as aprendizagens das crianças.

As intenções que defini e apresentei no ponto 3.1. (com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa) são neste ponto avaliadas, de modo a verificar a minha perspetiva sobre a minha prática pedagógica.

Quanto às crianças, a primeira intenção: (i) **Estabelecer uma relação de confiança e de afeto com cada criança**, foi conseguida naturalmente, com a minha predisposição em estar com o grupo, em brincar com as crianças e ter uma presença ativa nos momentos em que os sentimentos negativos eram expressos. Além disso, a comunicação foi-se tornando primordial para que se criasse uma relação sustentada no afeto, na segurança e na confiança, através da partilha de sentimentos, de sensações e de experiências (cf. NC nº 6, Sala de atividades, 19/10/2021). Relativamente à segunda intenção: **Promover a autonomia e valorizar a participação das crianças, fomentando um clima democrático**, foi um caminho progressivo no sentido da autonomia, visto que eu desejava sempre ajudá-los, no entanto compreendi que não seria a melhor postura enquanto futura educadora, sendo que foi realizada uma reflexão com a educadora cooperante que me direcionou para uma melhoria na minha prática pedagógica. Considero que tanto a autonomia e a participação das crianças foram igualmente conseguidas, visto que, a meu ver, só assim é que há uma progressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tentei sempre aludir o grupo dos 4B que todos podem e devem participar, mas que acima de tudo temos de respeitar o próximo (cf. NC nº 46, Entrada da sala de atividades, 10/11/2021). Indo ao encontro da terceira intenção: **Fomentar a cooperação, a entreaajuda e o respeito entre as crianças**, penso que foi das intencionalidades educativas que mais prezei na minha ação em contexto, aplicava-a em todas as situações do quotidiano, promovendo um espírito de equipa que, ao longo do tempo se foi refletindo nas atitudes das crianças e no cuidado para com o grupo. O/a educador/a tem um papel fundamental na forma como comunica com as crianças e no modo como as faz compreender o certo do errado (cf. NC nº43, Recreio, 9/11/2021). Por fim, a última intenção: **Promover propostas significativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, privilegiando o brincar**, foi algo que sempre tive em conta e valorizei, transportando o que observava nas brincadeiras livres dos 4B, refletindo sobre a importância dos jogos tradicionais. Para além disso, fui ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, ao proporcionar experiências às quais os motivou. Através da avaliação das crianças compreendi o significado que as propostas tiveram para elas, e este feedback foi crucial para ir melhorando, repensando assim, em novas estratégias, em prol do seu desenvolvimento (cf. NC nº 136, Sala de atividades, 25/01/2022). Destaco que foi

realizado um portefólio da criança, (Cf. Anexo C. Portefólio da criança) com o objetivo de avaliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. (Cf. Anexo D. Avaliação), através de um consentimento informado à família (Cf. Anexo E).

Relativamente às famílias, as duas intenções não foram totalmente concretizadas, na medida em que, ainda nos encontrávamos numa situação em que a pandemia predominava, o que não facilitou o contacto direto na organização, todavia, ainda surgiram oportunidades de conhecer e comunicar com a família, como exemplo na festa de Natal dos 4B (cf. NC nº 121, Rooftop, 18/01/2022). Tive a oportunidade de ter um feedback por parte da família do B. “O B. fala imenso de si e que conta muitas histórias, e ele agora chega a casa e pede para lermos uma história antes de ir dormir!” Uma outra situação que ocorreu foi com o decorrer do projeto das baleias. As crianças propuseram a redação de um recado para os pais, de forma a que contribuíssem para o desenvolvimento do projeto e estivessem a par do que estava a ser executado (cf. NC nº 107, Sala de atividades, 7/01/2022). É de destacar que todas as famílias tiveram acesso a uma carta de apresentação onde me dei a conhecer e explicitiei os meus objetivos para com o grupo.

No que diz respeito à intenção com a equipa educativa, esta foi alcançada na medida em que a educadora cooperante assumiu, desde início, uma postura serena, e ao longo da minha prática compreendi que a equipa abraça valores como a cooperação e o espírito de equipa. Enquanto educadora-estagiária, este sentimento de pertença foi fulcral para explorar livremente, respeitando os limites da equipa, o que o contexto educativo tinha para oferecer e consequentemente, uma comunicação que transparecia todo este envolvimento. As reflexões faziam parte do nosso dia a dia, seja sobre a organização do grupo, do espaço e do tempo, como também sobre a minha ação em contexto. Constato que adotei uma postura que ia ao encontro das intencionalidades da equipa e estive sempre presente nos diferentes momentos da rotina diária (cf. NC nº119, Rooftop, 18/01/2022).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos: (i) No primeiro, identifico e fundamento a problemática; (ii) No segundo, de acordo com autores que sustentam esta temática, procedo à revisão da literatura; (iii) No terceiro, exponho as opções metodológicas e éticas que regeram durante a minha prática; (iv) Por último, analiso e interpreto os dados recolhidos, tanto pelas notas de campo como pela entrevista.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No decorrer da PPSII observei o modo como o ambiente educativo estava organizado, e ao se referir deste, fala-se do espaço que as crianças frequentam, mas também das relações que se estabelecem entre crianças e adultos e, conseqüentemente a organização dos materiais e do tempo (Silva et. al, 2016; Forneiro, 1998).

Observar o tempo que a educadora cooperante dedicava aos momentos de brincadeira livre ao grupo, fez-me repensar sobre o quão importante é o brincar, criando assim, questões em relação ao ambiente educativo, na forma como o espaço e os materiais influenciam as aprendizagens das crianças. Através da minha observação e ação em contexto educativo, constatei a diversidade e qualidade que os materiais apresentavam, potencializando interações entre o grupo e a equipa de sala. (Kishimoto, 2010).

Ao analisar e interpretar as mudanças na organização das áreas da sala que a equipa efetuou em conjunto, constatei que as crianças, contribuíram para esta alteração, dando opiniões e sugestões. Para Tomás (2007), participar “significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.49).

Assim, o interesse e motivação pelo tema sobre a organização do ambiente educativo: espaço e materiais, levou à seguinte questão problemática: **Como é que o espaço e os materiais influenciam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças?** Para compor o campo empírico da investigação, além das observações e registos que efetuei, também pretendi compreender o ponto de vista e perceções da EC relativamente a este tema. Desta forma, os objetivos da investigação são: (i) Compreender como os materiais influenciam a aprendizagem da criança através da brincadeira nas

diferentes áreas da sala de atividades, e (ii) Analisar as percepções da educadora cooperante sobre a importância dos materiais e do espaço da sala de atividades.

4.2. Revisão da Literatura

Neste subcapítulo, irei abordar a concepção de espaço e de ambiente; a importância dos espaços e dos materiais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nomeadamente a organização das áreas da sala, assim como a perspectiva na abordagem Reggio Emilia e por fim o papel do/a educador/a na promoção de ambientes de aprendizagem ricos e significativos para as crianças.

4.2.1 concepção de espaço e de ambiente

O termo “espaço” tem vindo a ser motivo de reflexão e de debate por parte dos profissionais. Battini (1982) citado por Forneiro (1998) afirma que para a criança, o espaço é tudo aquilo que o constitui, como os “móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes” (p.24). Já para o adulto, esta concepção é diferente, na medida em que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (p.24). Cunha (2013) ainda reforça a ideia de espaço educativo como um espaço potencializador de aprendizagens, desafiante e convidativo para as crianças. O espaço não limita apenas a presença das crianças, sendo que é “constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estado em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Silva et al., 2016, p.21), ou seja, existe uma relação entre as crianças, as famílias e a comunidade, onde todas contribuem para o seu funcionamento.

Segundo Oliveira (2010), citado por Toledo (2014), “as experiências vividas no espaço de educação infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (p.5). É nesta perspectiva que se distingue espaço de ambiente. Forneiro (1999) considera o ambiente como: (i) uma “dimensão temporal”, referente “à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços.” (p.234); (ii) uma “dimensão física”, ou seja, os objetos que

constituem o espaço físico; (iii) uma “dimensão funcional”, mais precisamente, a função que o espaço promove; (iv) uma “dimensão relacional”, referindo-se assim, às relações que se criam e consolidam entre as crianças e entre crianças e equipa educativa.

Nesta investigação irei me debruçar especificamente sobre duas destas dimensões, o segundo e o quarto subcapítulo, na medida em que vou focalizar os materiais na sala, a sua organização, e como estes aspetos impactam nas interações entre crianças e entre crianças e adultos, fomentando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

4.2.2. O espaço e os materiais como promotores do desenvolvimento e aprendizagem da criança

4.2.2.1. A importância da organização da sala em áreas

A criança necessita de estar em espaços que ofereçam segurança, liberdade, experiências e que sejam promotoras de interações e de relações. A criança é um sujeito de direitos, de conhecimento e desejo, o que se reflete nas suas ações e comportamentos.

Segundo Forneiro (1998), uma organização adequada do espaço é fundamental para que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças seja significativo. O autor afirma que uma **estruturação clara das áreas da sala**, delimitadas contribui para uma utilização *autónoma* do espaço e dos materiais. “Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento sociais das crianças (Hohmann e Weikart, 1997, p.165).

Neste seguimento, o/a educador/a pode apoiar-se no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Silva et al. (2016), organizado em áreas de conhecimento, a fim de estruturar a sua prática pedagógica. As áreas que norteiam o currículo da educação Pré-Escolar são:

(i) **A área de Formação Pessoal e Social**, como uma área transversal a todas as outras, dado que se encontra presente em todas as áreas de conteúdo, tendo a ver com “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo” (p.33), desenvolvendo, assim, valores e atitudes para “uma aprendizagem bem-sucedida” e “uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p.33). A escola contribui para a “formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e

pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades (Cardona et al., 2015, p.47).

(ii) A **área de Expressão e Comunicação**, que constitui a forma como a criança interage com os outros, como exprime “os seus pensamentos e emoções” (Silva, et al., 2016, p.43) e atribui um sentido no meio em que se insere. Esta área inclui o domínio da Educação Física, no qual se proporciona um desenvolvimento do domínio e da consciência do corpo da criança, sendo que este deve ser explorado apresentando “o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (p.43). O domínio da Educação Artística, que engloba quatro subdomínios: As artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança. Segundo Fróis, Marques & Gonçalves (2000) as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento cognitivo e afetivo, fornecendo positivamente a criatividade e o sentido estético. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, que em concordância com Simões (2015) é fundamental que cada criança “seja o melhor utente da sua língua materna, uma vez que, é através dela que ele comunica e aprende acerca do mundo (p.16). Além disso, as crianças devem estar em contacto com o código escrito, como exemplo os livros infantis. Riscado refere (2008) que a leitura permite que a criança desenvolva as suas capacidades linguísticas, ampliando o vocabulário e posteriormente, conseguir que a comunicação seja mais estruturada. Por último o domínio da Matemática, que tal como Borges e Cardoso (2016) asseguram que este domínio deve ser incentivado desde cedo, visto que, dessa forma, a criança irá desenvolver o pensamento lógico-matemático e facilitar o seu raciocínio.

(iii) A **área do Conhecimento do Mundo**, enfatiza a curiosidade natural da criança sobre o mundo que a rodeia e a necessidade de compreendê-la. Cabe ao/a educador/a aprofundar esse desejo e promover o contacto de situações que propiciem e deem resposta, tendo como consequência a colocação de novas hipóteses e de suscitar novos interesses (Silva et al., 2016).

As áreas de conteúdo segundo as autoras anteriormente referidas, baseiam-se nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, sendo de se contatar que o desenvolvimento e aprendizagem funcionam “como vertentes indissociáveis no processo

de evolução da criança (p.8) e é através das interações sociais que as transformações holísticas ocorrem (Portugal, 2008).

O conhecimento da criança constrói-se na interação do espaço onde está inserida, e nessa perspectiva, a organização adequada dos espaços da sala e dos materiais preparados pelo/a educador/a são fundamentais para a concretização do currículo. Desta forma, irá permitir que a criança se desenvolva por meio de um ambiente educativo promotor de “diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam” (Silva, et al., 2016, p.6), e apoie as explorações das crianças.

4.2.2.2. Materiais

Os materiais caracterizam-se como parte integrante de um espaço educativo, pois “sem materiais, a organização do espaço não acontece” (Felippi e Cervi, 2016, p.152), na medida em que não estará a atender aos interesses, ao desenvolvimento e à cultura da criança. É essencial que os materiais se encontrem bem organizados, de modo a permitir à criança utilizar “os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al., 2016, p.26).

Em conformidade com Kishimoto (2010) e Silva et al. (2016), os materiais/brinquedos devem atender a um conjunto de critérios para serem considerados de qualidade: O *tamanho*, a *durabilidade*, a *segurança*, eliminando materiais que prejudiquem e tornem perigosas as brincadeiras das crianças, e o *valor estético*. Além do que foi mencionado, os materiais devem ser apropriados ao nível de desenvolvimento da criança e não devem induzir a preconceitos de género, etnia e classe social, nem à violência. Kishimoto (2010) atribui um destaque à variedade de materiais, que para além da qualidade, devem ser apresentados às crianças diversos materiais com diferentes características, como “brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais” (p.2). Silva et al. (2016) reforça a ideia acima descrita, com a integração de materiais reutilizáveis e naturais, de forma a “incentivar a criatividade, contribuindo para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (p.26). Na perspectiva de Brougère (2010), citado por Monteiro & Delgado (2014) “o brinquedo é o suporte de uma representação” (p.110) e que quanto mais materiais estiverem à disposição das crianças, maior será a criatividade.

Kishimoto (2010) evidencia que as crianças devem utilizar os materiais, mas com um sentido de *responsabilidade* e faz referência a um aspeto determinante: “ A criança deve aprender a usar, limpar, guardar e reutilizar materiais” (p.13). Esta deve ter em conta o respeito pelo meio ambiente, com isto fala-se da poluição, do desperdício e da reutilização dos materiais.

Nesta sequência, o brincar assume um papel indispensável na vida da criança, sendo um direito que lhe assiste. Existe uma emergência das crianças serem ativas, onde o brincar deve ser a atividade predominante no seu quotidiano, pois dar liberdade às crianças “é dar-lhes a autonomia de serem realmente ouvidas, e condições de participação nos locais onde vivem, (...), para aprenderem a crescer de forma saudável e criarem, na sua infância, memórias que sejam (...) guias de referência ao longo da sua vida” (Neto, 2020, p. 234). É de notar que cada criança brinca de acordo com os aspetos culturais da comunidade onde está inserida, desenvolvendo assim a sua identidade individual e coletiva. A criança ao estar em contacto com outras crianças de diferentes culturas, vai compreender outras formas de brincar (Kishimoto, 2010).

4.2.2.3. O espaço e os materiais na abordagem *Reggio Emilia*

Na abordagem de *Reggio Emilia* no que diz respeito aos espaços, é valorizada a “representação simbólica, os espaços são organizados para serem ambientes educativos e lúdicos” (Marafon, 2017, p.6). Além disso, as atividades possibilitam às crianças explorar as suas linguagens, seja através da arte ou de pesquisas. A criança é vista como agente do seu processo de aprendizagem, e o papel do/a educador/a é ampliar as suas possibilidades expressivas, a partir da oportunidade da “descoberta de novas linguagens” (p.6) através de novas experiências. Além disso, a criança é vista como um ser capaz, com autonomia, com capacidade de comunicar e de se relacionar com o mundo.

Em *Reggio Emilia*, o conhecimento é, muitas das vezes, instigado através da elaboração de projetos. Malavasi e Zoccatelli (2018), mencionam que o “conhecimento é um processo que se realiza em grupo, que se alimenta das hipóteses, das teorias, dos conflitos com o outro, e avança construindo saberes e identidades” (p.8). Estes projetos são produzidos em determinados espaços, os *ateliers*, que se identificam por ser “um lugar especial, uma oficina, um depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres

e pensares, despertando as cem linguagens (Barbosa e Horn, 2008, p.120). Além disso, este espaço apresenta estímulos sensoriais como “cores, texturas, luzes, sons ou cheiros” (Macedo, Xavier e Imbronito, 2019, p. 63), tornando-se fundamental ter em conta os materiais disponibilizados e a organização, de forma a motivar a criança a explorar livremente o que lhe está a ser oferecido (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Para além dos *ateliers*, existem outros espaços, como: (i) o *hall de entrada*, que espelha as experiências vivenciadas em sala, com o objetivo de documentar e dar a conhecer o que é realizado dentro da organização, e servindo como aprendizagem para quem as executa, como para as outras crianças, e (ii) A *piazza*, um espaço comum, de convívio entre as crianças, adultos e famílias. Esta promove interações, relações e aprendizagens (Macedo, Xavier e Imbronito, 2019).

As organizações de *Reggio Emilia* demonstram uma grande relevância no que se refere aos aspetos físicos dos espaços, onde o “design do mobiliário e a organização do espaço e dos materiais é pensado para maximizar a facilidade de uso pelas crianças” (Serafim, 2021, p. 7), sobressaindo a harmonia e a elegância da arquitetura, desde os móveis às grandes janelas.

Quando se fala de espaço e de ambiente fala-se de materiais pedagógicos. Estes são vistos como “elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (Edwards, Forman e Gandini, 1999, p.157) e não por serem passivos. Os materiais devem ser de fácil acessibilidade de forma a promover a exploração por parte das crianças, e quanto mais variedade, mais provocador, desafiante e aliciante se irão tornar as suas brincadeiras e aprendizagens. As crianças ao vivenciarem estas experiências, transformam o ambiente num “lugar repleto de sentido, despertando interesse pelo saber e criando relações com as suas próprias histórias” (Serafim, 2021, p.21). Os materiais pedagógicos privilegiados na abordagem *Reggio Emilia* são materiais “não estruturados como Legos, materiais reciclados e animais de brinquedo, com espaço dedicado à brincadeira no chão” (Macedo, Xavier e Imbronito, 2019, p.66). Para além do que foi referenciado, os materiais naturais, como a madeira, areia, pedras, etc., são apresentados às crianças e são promotores de novas descobertas, de imaginação e de

essencialmente, de brincadeira livre. A isto associa-se as aprendizagens através do diálogo e de relações significativas para a criança.

Esta abordagem propicia a existência de ambientes “serenos e hospitaleiros” (Marafon, 2017, p.8), designados por terceiro educador, que reflitam a cultura do meio envolvente. Estes são estruturados com base no envolvimento das crianças, da equipa educativa e das famílias. Neste seguimento, a abordagem *Reggio Emilia* preocupa-se com aspetos essenciais relativamente ao espaço, como a “organização, segurança e utilidade” (Macedo, Xavier e Imbronito, 2019, p. 65) e o espaço é visto como um “catalisador de relações humanas” (p.65). De acordo com os ideais de Malaguzzi, (citado por Serafim, 2021), o espaço promove “relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade” (p.7), proporcionando uma “aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (p.7).

4.2.3. O papel do educador de infância na promoção de um ambiente educativo de qualidade

A intencionalidade do/a educador/a reflete-se na prática pedagógica que exerce com o seu grupo de crianças, implicando um “ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (Silva, et al., 2016, p.5). De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, é a partir deste que o/a educador/a, tendo em conta as características e necessidades das crianças, concebe um currículo adequado para a promoção da qualidade de um ambiente educativo, que contemple: (i) A organização dos espaços e materiais, (ii) a organização de um tempo flexível, que permita à criança a exploração livre dos materiais; (iii) a oferta de materiais diversificados, estimulantes e de qualidade, e (iv) a criação de condições que proporcionem à criança, segurança, bem estar e apoio. É indispensável que o/a educador/a reflita sobre a função do espaço, “finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26) e é através dessa reflexão que vai possibilitar uma mudança adequada ao desenvolvimento do grupo.

Na abordagem *Reggio Emilia* o/a educador/a aprende a escutar a criança “através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa e Horn, 2008, p.118) e tem como grande objetivo viabilizar um desenvolvimento integral na criança, mais concretamente, a nível social, cognitivo, afetivo e físico. Em conformidade

com Kishimoto (2010), o/a educador/a deve considerar o brincar como “um dos eixos importantes do trabalho pedagógico” (p.15) e que a observação e o acompanhamento de cada criança são fulcrais para averiguar com quem brincou, quais os materiais utilizados e a sua evolução ao longo do tempo.

Cabe ao/a educador/a proporcionar tempos e espaços para que as crianças façam as suas descobertas autonomamente, de modo a que a sua função, por vezes, passa por observar e escutar a criança, e capturar os seus progressos de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, é imprescindível que o/a educador/a seja parceiro da criança em momentos de brincadeira, proporcionando assim, momentos de diálogo e consolidação de relação entre adulto-criança. (Marafon, 2017). Segundo Vasconcellos, 2003, citado por Chagas (2017), o/a educador/a tem o dever de incentivar a criança “a ter acesso à cultura, a refletir, a imaginar, a criar, a atribuir valor, a desenvolver a consciência” (pp. 9-10).

Neste ponto de vista, o/a educador/a ao organizar a sala, auxilia o envolvimento das crianças nas suas brincadeiras, sem envolver-se diretamente (Carvalho, 2003), tornando-se como um mediador entre a criança e o seu conhecimento. Assim, o/a educador/a deve preparar um ambiente rico, significativo, desafiador e positivo para o grupo de crianças. Além disso, a organização da sala deve ser flexível nas suas mudanças, de forma a ir ao encontro das necessidades do grupo (Forneiro, 1998). Gandini (1999) segue a mesma linha de pensamento ao afirmar que “o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento (p.157). O/a educador/a deve favorecer a autonomia e segurança das crianças, visto que os materiais devem ser de fácil acesso ao grupo de crianças para a promoção da independência, na medida em que, desta forma, as crianças brincam no espaço sem recorrer ao adulto, tornando-se ativas e permitindo à criança fazer escolhas e tomar decisões. Na perspectiva de Silva et al. (2016):

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado

e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (p. 26).

Concluindo, o/a educador/a exerce um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem da criança através da organização do ambiente educativo, na medida em que a disposição do espaço da sala, das áreas e dos materiais influenciam a exploração da criança no espaço.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A questão da investigação resultou do meu processo de observação e posteriormente, de uma reflexão sobre a importância do espaço e dos materiais enquanto promotores do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Deste modo, iniciei a investigação com o propósito de responder à minha questão problemática: *De que forma é que o espaço e os materiais influenciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança?* com base nas minhas observações e na conceção da educadora cooperante relativamente a um espaço educativo de qualidade. Assim, delineei os seguintes objetivos: (i) Compreender como os materiais influenciam a aprendizagem da criança através da brincadeira livre nas diferentes áreas da sala, e (ii) Compreender as perceções da educadora cooperante sobre a importância dos materiais e do espaço da sala de atividades.

Neste seguimento, irei explicitar as opções metodológicas que guiaram este estudo. O presente estudo enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, sendo que esta “ocorre em situações naturais (...) que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares.” (Bento, 2012, pp.1-2) Para além disso, Stake (1999) define esta abordagem como “holístico”, “empírico”, “interpretativo” e “empático” (pp. 49-50), na medida em que esta permite que o investigador esteja orientado para o caso, e que não seja “comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros” (p.49). Além disto, o investigador está no trabalho de campo, prendendo a sua atenção na observação, confiando na sua intuição e analisando, atendendo à sua intencionalidade (Stake, 1999).

O meu estudo, tendo uma abordagem de natureza qualitativa, defini como metodologia, o estudo de caso, sendo que este parece “herdar as características da investigação qualitativa”. (Meirinhos & Osório, 2010, p.52) Este estudo terá um carácter

exploratório “tendo como objetivo o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais.” (Yin, 2005, p. 25). Para Stake (1999) no estudo de caso, a atenção deve-se centrar principalmente no contexto, sendo que a temática deve ser estudada em profundidade (Meirinhos & Osório, 2010). É de salientar que a triangulação dos dados “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), e neste ponto de vista, considerei pertinente incluir na minha investigação.

4.3.1. Técnicas e recolha de dados

Para realizar um estudo caso é necessário recolher dados através de técnicas, visto que “durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p.24). Meirinhos & Osório (2010) ainda reforçam a ideia de que o desenho da investigação estabelece “a recolha de informação e as técnicas de análise” (p.59). Neste seguimento, as *técnicas* que considerei pertinentes para o meu estudo são: (i) Observação participante e não-participante e (ii) entrevista à educadora cooperante.

Quanto à técnica por observação, procedi a uma observação participante, visto que esta “é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (Correia, 2009, p.31). Sob outra perspetiva, é fundamental que o investigador tenha em atenção a forma como participa, assim como ter “em mente o estudo a que se propôs elaborar” (Bodgan e Biklen, 1994, p.125). Neste sentido, exerci do mesmo modo, uma observação não participante, colocando-me como espectador no contexto, e visualizar o ambiente educativo, as brincadeiras livres e as interações que se sucediam, sem interferir diretamente.

Neste âmbito, os *instrumentos* que utilizei são: (i) A redação de notas de campo, que permite “contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática” (Silva, et al., 2016, p.13) promovendo reflexões, e o (ii) registo fotográfico, que proporciona dados mais fortes e ricos do que é observado (Bodgan e Biklen, 1994). Estes registos foram

compilados por mim e pela equipa educativa, capturando a essência do quotidiano do grupo de crianças na sala de atividades.

Relativamente à entrevista, Haguette (1997) explica que esta funciona como “um processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p.86). Ressalto que a entrevista não foi realizada diretamente com a educadora cooperante, impossibilitando um diálogo e troca de ideias e reflexões sobre a temática. Após receber a entrevista, procedi à análise de conteúdo, que Silva e Fossá (2013) afirmam que “é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p.2).

Para executar a análise de conteúdo, cingi-me às três fases, propostas por Bardin (1977): (i) pré-análise; (ii) a exploração do material; (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A dimensão ética tem uma grande importância para mim enquanto estagiária e enquanto investigadora. Neste sentido, tenho vindo a garantir um conjunto de princípios éticos pelos quais me tenho regido: tanto pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional, (APEI, 2011) tanto pelos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). Assim, a minha investigação teve em conta princípios como a garantia de respeito, a confidencialidade e a cooperação com todos os intervenientes, tendo em conta os dez princípios éticos que se encontram descritos em anexo (cf. Anexo F.), onde apresento o roteiro ético.

4.4. Apresentação dos dados

Neste subcapítulo serão analisados os registos escritos, mais precisamente as notas de campo de acordo com as áreas implícitas na sala de atividades, e a entrevista realizada à EC (C.f. Anexo G.) tendo em conta a análise de conteúdo. É de salientar que elaborei duas tabelas (C.f. Anexo H. e I.) para uma categorização de dados mais sistematizada, com as respetivas análises.

De forma a conhecer as concepções e pontos de vista da EC procedi a uma entrevista. (C.f. Anexo J.) Para interpretar os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo, no qual foram destacados excertos das respostas da EC, resultado em unidades

de registo, sendo agrupadas em: Tema, categoria e subcategoria, como se pode observar na tabela abaixo.

4.4.1.A importância dos espaços e materiais na ótica da educadora de infância

Tabela 1

Tema: Caracterização do ambiente educativo, Categoria, Subcategoria

Tema	Categoria	Subcategoria
Caracterização do ambiente educativo	Ambiente de aprendizagem	Sala de atividades
	Organização dos espaços e materiais	Aprendizagem das crianças
	Ambiente educativo	Ação do educador
	Visão da educadora sobre as brincadeiras livres das crianças	Vivências das crianças
	Visão da educadora sobre os materiais	Materiais de qualidade

Nota. Fonte própria

Relativamente o que torna uma sala de atividades um ambiente de aprendizagem para o grupo, esta referiu que existem quatro fatores essenciais para a promoção de um ambiente que proporcione aprendizagem no grupo de crianças: *materiais; organização do espaço/ disposição dos materiais; resposta do educador e envolvimento do grupo*. É neste sentido que se torna fundamental que o/a educador/a observe, interprete e avalie o ambiente educativo sobre as suas “potencialidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 17). A educadora enfatiza a importância da estética e da organização dos materiais como forma de convidar as crianças a explorar a sala de atividades. (Serafim, 2021). Também é expressa a necessidade de o adulto respeitar, apoiar e ser flexível com a criança, em permitir que essa exploração se suceda naturalmente (Carvalho, 2003).

Quanto à relação entre a organização dos espaços e dos materiais para a aprendizagem das crianças, a educadora menciona que não é a beleza do espaço que vai ser mais ou menos convidativa a explorá-lo, mas sim da *estética do espaço e dos materiais* que permite a leitura da criança sem quaisquer impedimentos ou limitações. Toledo (2014) afirma, com base em Oswald (2011) que “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos” (p.35) e que a palavra *estética* remete essencialmente à sensibilidade e às sensações (Barbosa e Horn, 2008).

No que diz respeito o que é um ambiente educativo de qualidade, a educadora evidenciou que *é todo aquele que permita uma exploração livre e desimpedida de pré-conceitos, que não limite a resposta, a criatividade ou o produto final da exploração das crianças*. Neste fio condutor, “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma.” (Silva et al., 2016, p.11). A educadora ressalta que os ambientes nem sempre são elaborados pelos educadores e destaca a relevância da criança explorar, sem bloqueios, para que de alguma forma, um lugar simples se torne num ambiente rico. Dantas (2017) alude que o ambiente é muito mais do que um espaço físico, na medida em que, “é nele que se estabelecem as histórias de vida, os contextos e as representações socioculturais que acompanharão cada indivíduo ao longo do seu desenvolvimento (p.2). Reforçando a ideia, Kishimoto (2010) afirma que a independência caracteriza-se por um princípio ético que se reconhece quando a educadora permite que a criança escolha os materiais sem impedimentos.

Quando interrogada sobre como as crianças vivenciam os momentos de brincadeira nas diferentes áreas, a educadora explica, com base nas suas observações, que *as crianças exploram de acordo com o que vivenciam ou veem vivenciar*, e que a brincadeira pode surgir apenas pela curiosidade e interesse da criança em explorar o espaço ou o material. A quantidade de materiais possibilita uma maior criatividade por parte das crianças, sendo que o adulto apresenta uma grande relevância nesta tomada de liberdade (Monteiro & Delgado, 2014). Em *Reggio Emilia* o/a educador/a valoriza o processo de descoberta e de procura da criança, reconhecendo-a como agente do processo de aprendizagem (Marafon, 2017).

No que concerne aos materiais que considera essencial oferecer à criança, a educadora mencionou que não existem *materiais certos ou errados para disponibilizar*. É feita referência aos materiais didáticos não sendo os únicos adequados, pois é necessário que as crianças se encontrem em constante contacto com *diversidade e oportunidade*. (Macedo, Xavier e Imbronito, 2019). Para a EC, os materiais e espaços cruciais de serem oferecidos às crianças são aqueles que se adequam às suas necessidades e interesses (Silva et al., 2016), promovendo novas aprendizagens. É através da reflexão do/a educador/a sobre a organização do espaço e dos materiais que vai possibilitar uma adequação dos mesmos, de forma a “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (p.26).

Ao final da entrevista, a EC elaborou uma reflexão sobre os espaços e os materiais, considerando mais valioso compreender *o que é mais ou menos convidativo à exploração*, do que se focar no certo do errado. Salienta que a organização dos espaços e dos materiais são essenciais para a criança, e que o educador deve possibilitar a exploração do espaço à criança naturalmente, como sendo promotores de aprendizagens. Na abordagem *Reggio Emilia* a criança é vista como um ser capaz de construir o seu conhecimento cognitivo, afetivo, social e simbólico em que se insere, envolvendo a família e a comunidade educativa (Lino, 1996).

Em suma, de acordo com a análise de conteúdo realizada, concluo que a EC tem em conta a organização dos espaços e dos materiais na ação educativa em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança, destacando a importância da estética como convidativa à exploração da criança no espaço. A educadora propõe uma determinada organização do espaço e materiais de acordo com o que observa e reflete, tendo em conta as características e necessidades do grupo.

Além do mais, considera que a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento estando em contacto com o meio envolvente, sem restrições por parte do adulto, valorizando a sua autonomia e a sua criatividade. Ao longo de toda a entrevista reforça a ideia de que o adulto não deve impedir ou alterar as brincadeiras do grupo na sala de atividades, concedendo-lhe liberdade, de se expressar, de comunicar, de interagir e de criar relações positivas e significativas. Para além do que foi referido, a EC salienta que não existem materiais “certos ou errados”, mas que se deve oferecer à criança

materiais que se adequem aos seus interesses e necessidades e que favoreçam a sua aprendizagem. Importa referir que quanto mais materiais a criança tiver ao seu alcance maior será a sua exploração, a sua reinvenção e as suas vivências com todos os intervenientes presentes na sala de atividades.

Assim, o adulto apresenta um papel imprescindível na organização do espaço e dos materiais, visto que vai ditar as possibilidades da criança se desenvolver por meio de um espaço. É essencial que o/a educador/a observe, reflita, avalie para proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado ao seu grupo de crianças.

4.4.2. A sala de atividades como ambiente potencializador de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Com base na perspetiva de que o/a educador/a deve organizar o espaço, mais especificamente a sala de atividades em torno dos interesses e necessidades do grupo de crianças, favorecendo o olhar atento da equipa educativa, as áreas assumem então, um papel fulcral para a aprendizagem da criança devido à sua diversidade (Forneiro, 1998). Para além de que, o/a educador/a deve ser promotor de um ambiente educativo de qualidade e significativo para as crianças.

Tendo isto em consideração, a questão problemática da investigação: *De que forma é que o espaço e os materiais influenciam no desenvolvimento e aprendizagem da criança?* convocou-me a registar os momentos de brincadeira do grupo, tendo em conta as diversas áreas presentes na sala de atividades e reconhecidas pelas crianças.

O espaço da sala de atividades e os materiais proporcionam ao grupo oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo organizadas pelas OCEPE, assim como a partilha através de interações e relações que se estabelecem no ambiente educativo.

As situações de brincadeira registadas nas notas de campo serão analisadas a seguir considerando a organização da sala em áreas e as áreas de conteúdo retratadas nas OCEPE (2016) a fim de procurar compreender a relação do espaço e dos materiais com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Relativamente à **área do faz de conta**, as crianças exploram esta área tendo em conta os materiais nela existentes, e identifica-se como uma forma da criança se expressar

“através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Silva, et al., 2016, p.51). Esta área inclui diversos materiais/objetos, tais como, uma mesa, nenucos, vestuário e elementos dramáticos. Neste sentido, tive a oportunidade de verificar o quão versátil um material pode ser para uma brincadeira e o significado que lhe é imposto, como exemplos:

“A G., o T. e a B. foram buscar uma manta e o T. perguntou: “Quem é que quer fazer um piquenique?”. Uns dirigiram-se para a comida, outros foram recolher os pratos e talheres, e outras crianças foram recolher cadeiras. “Pronto, está aqui o meu bebé e ele vai ficar a descansar nas cadeiras pode ser?” – G. “Sim, claro que sim, está à vontade!” – J. (NC nº 132, Sala de atividade, 21/1/2022).

Monteiro & Delgado (2014), de acordo com as ideias de Vygostky (1984), referem que nas brincadeiras das crianças refletem-se a imaginação por conta daquilo que elas assistiram anteriormente, em que “a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos” (p. 110). Em conformidade com o que a EC salientou na entrevista *as crianças exploram de acordo com o que vivenciam ou veem vivenciar*.

“A M. estava a brincar com a N. na área do faz de conta, e a M. colocou uma manta para se tapar, sendo que depois já era uma “tenda” e no final já se tinha transformado numa manta para servir a comida aos nenucos.” (NC nº 181, Sala de atividades, 18/02/2022).

Em conformidade com as autoras anteriormente destacadas, percebe-se que a criança ao iniciar uma brincadeira, vai interpretá-la e atribuir um significado mediante os seus interesses. Estes momentos de brincadeira livre permitem que a criança escolha os materiais desejados, que usufrua deles em contacto com as outras crianças, promovendo desta forma, interações e um desenvolvimento integral na criança. Mais uma vez, realço o mencionado pela EC na entrevista, quando afirma a importância do/ educador/a não interferir nas brincadeiras do grupo.

Para que a exploração da criança se torne autónoma, esta deve conhecer e compreender o espaço e as suas potencialidades, “participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva, et al., 2016, p.26), como se pode observar na seguinte NC:

A educadora perguntou ao grupo se gostariam de mudar as áreas de lugar. A L. disse: “Sim, podíamos pôr o faz de conta no outro canto da parede!” E quem é que quer ajudar? – Educadora. “Eu quero” – J. “Eu também quero, posso?” (NC nº 101, Sala de atividades, 7/12/2021).

A **área da linguagem**, não é das áreas que o grupo explore com regularidade, apenas quando é promovido pela educadora, como no seguinte exemplo:

“A educadora fez uma atividade a partir das letras do abecedário e perguntou o que poderiam fazer com as letras e a L.P. disse que podiam escrever o nome deles, e lançou o desafio.” (NC nº 108, Sala de atividades, 12/1/2022).

O/a educador/a, ao proporcionar momentos em que a criança interaja com o código escrito, permite que esta compreenda “a necessidade e as funções da escrita” (Silva et al., 2016, p.67). O mesmo se sucede quando a criança compreende que uma das suas funções é dar “prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, (...) um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura. (p.66), como exemplo:

“Ao cantar as lengalengas, surgiu a ideia de registá-las em papel. Perguntei ao grupo quem gostaria de me acompanhar no registo, e surgiram seis dedos no ar. “Podemos escrever aquela dos namorados, nós gostamos muito! – L.P. Ao começar a escrever, perguntei ao grupo que partes é que gostariam de escrever ou desenhar, sendo que a resposta foram os algarismos e o desenho da casa e de figuras humanas.” (NC nº 188, Sala de atividades, 23/2/2022).

Não obstante, as crianças recorrem da linguagem escrita para registarem os seus nomes, tendo como apoio um cartão que lhes permite facilmente elaborar esse registo, como se observa nas seguintes NC:

(...) “A M. recolheu o seu cartão e reproduziu o seu nome na folha.” (NC nº 11, Sala de atividades, 21/10/2021);

A M.F. estava a escrever o seu nome numa folha para posteriormente fazer um desenho, e trocou a letra “S” pelo algarismo “2”. (NC nº 180, Sala de atividades, 17/2/2022).

Indo ao encontro do que está expresso nas OCEPE (2016), e do que observei em contexto, as crianças sentem-se cada vez mais capazes de utilizar a linguagem oral e de, progressivamente, adquirir novas palavras e aumentar o vocabulário.

(...) queres fazer um teatro comigo com estes bonecos?” – L.P. “Era uma vez uma menina que estava muito cansada porque tinha brincado muito, e então foi dormir!” “Quando acordou, foi tomar o pequeno-almoço e foi para a escola.” Enquanto contava a história, manuseava os bonecos. (NC nº 116, Sala de atividades, 17/01/2022).

Esta NC corrobora a importância dos materiais que estão à disposição da criança, concedendo uma exploração mais significativa (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), na medida em que, os bonecos de madeira promoveram o desenvolvimento e aprendizagens para a criança: a criatividade, a autonomia, a exploração do pensamento e da linguagem oral, recorrendo da dimensão teatral.

O/a educador/a ao promover o desenvolvimento da linguagem às crianças deve tirar partido de estratégias que as motivem e ampliar intencionalmente momentos de comunicação recorrendo por exemplo da Música, como está expresso na NC:

“No momento do lanche, o grupo estava visivelmente agitado, e perguntei: “Querem que a Margarida cante as lengalengas?” “Sim, canta aquela dos namorados!” – L.P. “(...) 7 e 7 são 14 com mais 7, 21” – Estagiária. “Tenho 7 namorados e não gosto de nenhum!” – Todos. “Então e se em vez de 7 fosse 14? 14 e 14 são?”- D. “Então vamos ver aqui nos números do registo das presenças!” – Estagiária. (NC nº 155, Sala de atividades, 31/01/2022).

Silva et al. (2016) relaciona os jogos prosódicos com o desenvolvimento da linguagem, ao “tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras” (...) assim como, a linguagem oral, é empregue “de forma expressiva e ritmada” (p.55). A NC espelha não só o gosto adquirido pelo grupo em explorar as lengalengas, mas também reflete outro tipo de aprendizagens, como as noções matemáticas. Desta forma, posso concluir que as áreas de conteúdo interligam-se espontaneamente, e que o adulto deve ampliar os seus conhecimentos de acordo com os seus interesses.

Quanto à **área da biblioteca**, deve ser um espaço onde as crianças têm a possibilidade de ter “(...) uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com atividades programadas” (Bastos, 1999, p.297). Destaco que esta área sofreu alterações na sala de atividades, todavia não é das mais frequentadas pelo grupo. Esta disponibiliza livros infantis com diferentes narrativas (fábulas, contos, lendas e romances), e enciclopédias.

A equipa de sala, ao contar histórias ao grupo de crianças, possibilita que este se relacione com os livros e que dessa forma, induza ao gosto pelos mesmos, pois as histórias propiciam prazer, a comunicação e o reconhecimento cultural, tal como se pode observar nas seguintes NC:

“Após a leitura do livro “De que cor é um beijinho” perguntei: “ E para vocês de que cor é um beijinho?” e a M. respondeu: “E vermelho” “Porquê?” – Estagiária “Porque é a cor preferida da minha mãe!” – disse M. (NC nº 58, Sala de atividades, 17/11/2021);

Li o livro “Os pais amam os filhos” e o R. disse: “Gosto muito dos meus pais!”“A minha mãe faz muitas coisas comigo lá em casa!” – disse M. “Gosto quando o meu pai e a minha mãe me dão abraços e beijinhos!” – disse L. (NC nº 87, Sala de atividades, 30/11/2022).

O/a educador/a ao envolver as crianças nestes momentos de leitura, fomenta “a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade” (Silva et al., 2016, p.67) de recorrer á área da biblioteca, criando-se “assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (p.67), tal como se observa na NC:

“Posso-te contar uma história? – perguntou a L.P. "Claro que sim!" - Estagiária. "É uma história de amor, não sei se conheces, mas acho que vais gostar!" – disse a L.P (NC nº 103, Sala de atividades, 10/1/2022).

No que concerne à **área da matemática**, o grupo dedica muito do seu dia aos jogos de construção, ou a jogos mais concretos, como o do uno, e o dominó, os puzzles e legos. Estes jogos enfatizam as relações através do brincar (Silva et al., 2016) como se pode verificar nas notas de campo abaixo:

O E. fez uma construção com legos e perguntei o que era e ele disse que era um avião, e eu disse que parecia uma pessoa e descrevi. O E. olhou para os legos e disse que era uma tartaruga e depois já era um carro e no final transformou-se uma torre. (NC nº 85, Sala de atividades, 25/11/2021);

O B. perguntou-me: “Margarida, queres jogar comigo ao uno?” “Claro que sim B.” – Margarida (estagiária). Ao jogar, não tinha a carta para lançar e tive de retirar outras até ter a que necessitava. “Oh B. assim não vale! Já viste a quantidade de cartas que eu tenho na minha mão? Já vais ganhar o jogo!” – Margarida. O B. riu-se sem parar. (NC nº 72, Sala de atividades, 23/10/2021);

A L.P perguntou: “Margarida queres vir brincar comigo ao dominó?” Sentámo-nos no chão, ela espalhou as peças no chão e olhou para mim. “Sabes jogar? Posso-te explicar se quiseres.” – Margarida. “Não sei muito bem, já não me lembro!” – L.P. Assim que expliquei, iniciámos o jogo e a L. juntou-se e a L.P. disse: “Vou-te explicar, tens de contar quantos números tens aqui, e tens de pôr outro igual ao lado. Percebeste?” (NC nº 62, Sala de atividades, 19/11/2021).

O brincar é a ação diária das crianças (Neto, 2020), e a matemática está presente nas brincadeiras, sendo que é fundamental o/a educador/a integre no espaço, materiais que provoquem essa exploração. Estes momentos promovem, além de conhecimentos matemáticos, a capacidade de concentração, de resolução de problemas, a imaginação e a criatividade, como se pode averiguar na NC:

O M. e o J. estavam a brincar com os blocos e formaram uma coluna com as diferentes figuras geométricas. “Quantos quadrados temos aqui?”- Estagiária. “Então aqui estão dois quadrados, um pequeno e um grande.” – M. “E o que é que acontece se separamos o quadrado grande?” – Estagiária. “Ficam dois retângulos.” – M.

Silva et al. (2016) reforça que o/a educador/a deve dar “continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender, contribuindo positivamente para aprendizagens futuras.

Quanto à **área das ciências**, o grupo foi-se interessando por esta área após a EC ter colocado diferentes materiais na sala que suscitaram curiosidade por parte das

crianças, como o caleidoscópio, lupas, imanes e uma quantidade superior de animais aquáticos, como se verifica na NC:

“I. (educadora), gostávamos de ter um espaço para os nossos animais viverem lá!” – J. “E como é que seria esse espaço?” – Educadora. “Tinha de ter uma casa, uma parte com gelo, para os animais polares, uma casa para os animais da terra e outra casa para os animais do mar!” – J.” (NC nº 178, Sala de atividades, 17/02/2022).

O conhecimento dos animais e dos seus habitats podem promover experiências a realizar por crianças, “permitindo a compreensão de um conjunto de saberes” na área das ciências. (Silva, et al., 2016, p.91).

Ao se ter iniciado um projeto sobre as baleias, as questões e sugestões iam sendo mais frequentes. É neste fio condutor que apresento a NC:

“Ao colocar um vídeo sobre curiosidades de baleias, a M.F. exclamou: “Vocês ouviram o mesmo que eu? Como assim a baleia é o maior mamífero do mundo?” “O maior do mundo? E mede até 30 metros? – L.P. “Pois ele deve ser tão grande que não podíamos pôr aqui uma baleia dentro!” – B. “Será que uma baleia cabia na nossa sala? – L.P. “Podíamos ir descobrir! O que é que acham?” – Estagiária.” (NC nº 139, Sala de atividades, 25/01/2022).

Malavasi e Zoccatelli (2018) sustentam a ideia de que o conhecimento também é proveniente da elaboração de projetos que incidem nos interesses das crianças, e que a partir das questões que se colocam ampliam o conhecimento das crianças sobre o tema. Medeiros (2017) complementa que:

O envolvimento emocional promove o interesse pela aprendizagem das ciências, valorizando as relações entre a aprendizagem e as emoções como a curiosidade, a antecipação, a incerteza, a surpresa, a satisfação pelas aprendizagens, o fascínio, o sentido de imaginação, o gosto e o sentido estético. (p.29)

Relativamente à **área das artes visuais**, é uma das mais exploradas pelo grupo de crianças, pela diversidade de materiais, como, lápis de cor e de carvão, canetas de filtro, lápis e tesoura. Nesta perspetiva, o desenho é a forma de expressão mais recorrida pelo grupo, tal como a NC indica:

“O D. fez um desenho e eu perguntei o que tinha desenhado. “Fiz uns bonecos de neve”- D. “Como é que está o tempo no teu desenho?” – Estagiária. “Está sol!” – D., e desenhou um sol, “Assim eles não derretem?” – Estagiária. Ele desenhou pingos de chuva e depois eu disse que assim iam apanhar chuva e ele desenhou um guarda chuva.” (NC nº 84, Sala de atividades, 9/11/2021).

Silva et al. (2016) mencionam que na expressão artística, a criança para além de criar e de elaborar um desenho, “tenha oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) e o que observam” (p.49).

O adulto apresenta um papel fundamental ao ajudar a criança a gerir as suas emoções negativas nas diversas situações do quotidiano, tal como demonstro na NC:

“ O B. estava triste e eu perguntei: “O que se passa B., porque estás a chorar?” e ele respondeu: “Tenho saudades do mano.” e eu perguntei: “Mas agora o mano está nas aulas e não pode estar aqui contigo, de que forma é que achas que podemos resolver esta situação?” e ele disse: “Quero fazer um desenho para o mano”.

Depois de fazer o desenho, dirigiu-se até mim e disse que tinha feito um arco-íris, um fogo e uma lua. (NC nº 6, Sala de atividades, 19/10/2021).

Goleman (2012) afirma que é de extrema importância aprender a lidar com as nossas emoções, e a criança muitas vezes expressa esses sentimentos no papel, criando representações do que está a sentir, transmitindo mensagens. Bédard (2000) reflete sobre a simbologia do desenho realizado pela criança, não atribuindo relevância à parte estética. Entretanto, o próprio ato de desenhar pode se tornar uma oportunidade de lidar com emoções e sentimentos:

“A L.P. começou a chorar assim que pegou no lápis de cor e eu fui ter até ela e perguntei: “Porque estás a chorar?” “Não consigo desenhar o elefante, vai ficar feio” – L.P. “Mas não tens de te preocupar, tens de fazer o teu elefante como achas que ele deve ser” – Estagiária. A L.P. olhou para mim, sorriu e disse: “Eu vou conseguir então, obrigada!” (NC nº 48, Sala de atividades, 10/11/2021).

Esta construção de identidade e de autoestima é “apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família” (Silva, et al. 2016, pp.34), encorajando o seu processo de desenvolvimento. Ao proporcionar um ambiente em que todas as crianças se sintam acolhidas no grupo onde se inserem, irá promover um ambiente onde as diferenças são vistas como “contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão” (p.34).

Em modo de conclusão, esta investigação traduziu-se numa pluralidade de vivências, de aprendizagens, de novos conhecimentos sobre o espaço e os materiais enquanto promotores do desenvolvimento da criança.

No decorrer da análise das NC verifiquei que o espaço facilita e proporciona aprendizagens ao grupo, através das áreas em que se organizam os materiais na sala de atividades. O espaço, ao estar organizado por áreas, confere a oportunidade da criança fazer as suas próprias escolhas e de interagir com os materiais e intervenientes presentes na sala, e além disso, promove uma maior segurança, independência e liberdade ao reconhecer o espaço.

Este ambiente educativo vai ao encontro das intencionalidades da EC, visto que as crianças se exprimem, brincam e comunicam sem impedimentos por parte do adulto, embora respeitando as regras elaboradas pelo grupo para nortear a convivência em sala. O adulto, quando intervém, acrescenta novos conhecimentos e, principalmente, desafia a criança a refletir e a raciocinar sobre uma determinada situação/brincadeira, mas sem interferir nas suas descobertas. A sala de atividades é um espelho agradável, e um reflexo da sua boa organização, que acompanha os interesses e necessidades do grupo e que apoia as suas escolhas. Reforçando a ideia, perante as minhas observações, a sala de atividades confere um ambiente agradável e convidativo para o grupo, fomentando as suas aprendizagens através de experiências significativas.

Além do mais, os materiais motivam a exploração das crianças e é necessário atribuir importância às brincadeiras, sejam elas livres ou orientadas. A organização dos materiais concede à criança uma utilização inesperada e criativa, tal como mencionei nas NC. Assim, dou por terminada a investigação ao compreender que a pluralidade dos

materiais apresentados à criança, são indispensáveis para o seu desenvolvimento e aprendizagem, permitindo expandir as suas experiências e descobertas.

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

| ' ' | | ' ' |

Ao terminar a última fase académica que me vai levar a realizar o meu sonho de criança, considero pertinente elaborar uma reflexão que transpareça todo o processo de construção da minha profissionalidade.

Tudo começou na ESE de Castelo Branco, onde dei os meus primeiros passos ao integrar uma turma de Licenciatura em Educação Básica. Tive a oportunidade de conhecer pessoas novas dentro desta área, em contextos distintos, com diferentes formas de olhar para a educação, em que o brincar era privilegiado pelas educadoras. Foi um caminho inesperado, mas quando desejamos, sempre alcançamos, e ao levar comigo este pensamento, desenvolvi muitas das minhas capacidades pessoais e profissionais. Passados três anos, concorri para a ESE de Lisboa, onde me receberam e me proporcionaram experiências e aprendizagens, transmitindo conceções sobre o mundo da educação preponderantes para a profissional que me considero hoje em dia.

Encontro-me numa constante (re)construção profissional, na medida em que, todas as vivências determinaram a minha visão sobre as crianças e o que as envolve, e de perceber o papel predominante que um/a educador/a assume na vida de cada criança, e o seu impacto. É neste sentido que Cardona (2006) afirma que as vivências de cada educador/a influenciam o seu desenvolvimento profissional.

Ao complementar a teoria com a prática, através dos estágios que decorreram durante estes cinco anos, e dando valor à minha essência, aos meus princípios e à forma peculiar que tenho de olhar para a infância, concluo esta fase académica a compreender que tipo de educadora quero ser. A prática, por sua vez caracteriza-se por um espaço impulsionador de novas aprendizagens (Vasconcelos, 2009), sendo que nele constitui todas as interações e relações estabelecidas entre adulto-criança-equipa educativa-comunidade. O mesmo autor reforça a ideia de que os estágios permitem um desenvolvimento mais rico através da troca e da partilha de saberes entre educadores/as, orientadores/as e estudantes em prol de uma formação significativa.

Relativamente à primeira experiência na ESElx, em contexto de creche, a teoria tornou-se fundamental, visto que na Licenciatura as temáticas eram direcionadas somente para o Pré-Escolar. No entanto no Mestrado foram aprofundados e lecionados temas referentes aos primeiros anos de vida da criança. Assim, surgiu uma maior consciencialização do que um/a educador/a deve ter em conta para agir em conformidade

com o grupo de crianças. Neste fio condutor, surge a necessidade de estabelecer uma relação sustentada na confiança, na segurança e na empatia, desenvolvendo assim a autonomia e o bem-estar da criança. É de salientar que o educar e o cuidar estão intimamente interligados e o/a educador/a deve orientar a sua prática por meio de uma escuta privilegiada da criança em prol do seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

O meu percurso nos dois contextos educativos, o de Creche e de Pré-Escolar, é caracterizado como um processo onde o “(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar (...) (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17) fizeram parte de todas as experiências em ambas as valências, transportando a momentos de reflexão sobre a minha ação pedagógica. Destaco que, nas duas práticas tive a oportunidade de conhecer duas pedagogias distintas, todavia o que as une é a promoção do desenvolvimento da criança, em que esta é considerada como um agente do seu processo de aprendizagem. Identifiquei-me mais com a pedagogia de *Reggio Emilia* e sucessivamente com a prática da educadora cooperante. Neste espaço, penso que dei o salto que necessitava para progredir com o contributo da equipa, onde o apoio e a valorização pelo meu trabalho concedeu-me uma maior autoestima, espelhando-se no quotidiano.

Ao ter uma visão alargada do que se sucedeu em Creche e em Pré-Escolar, e tendo em conta aquilo que eu acredito que deve estar incluído no crescimento da criança, encaro o brincar como um direito (Neto, 2020). Neste sentido, o/a educador/a deve proporcionar momentos em que a criança brinca livremente, e não gerindo o dia a dia do grupo com base em atividades planeadas e estruturadas. (Silva, et al., 2016). O brincar promove diversas aprendizagens, e ao contactar com o espaço e com os materiais, a criança vai desenvolver a sua linguagem oral e escrita, o seu raciocínio lógico-matemático, a resolução de problemas através do contacto com os pares e com a equipa, entre outros fatores (Kishimoto, 2010).

Durante as minhas intervenções, um dos meus grandes objetivos passava por atender às suas necessidades, interesses e curiosidades. De forma a corresponder às suas características recorri à observação, que me permitiu conhecer cada criança individualmente. Para Malavasi & Zoccatelli (2018) observar é uma atitude ativa, onde existe um cruzamento de pontos de vista de quem observa e dos interesses do grupo de

crianças. Para além disso, sempre prezei na minha prática a autonomia, a participação, a autoestima, a confiança, o respeito/cuidado pelos outros (Portugal, 2012). Ao observar, pude constatar a evolução de cada um, tendo em consideração as suas opiniões e sugestões, reconhecendo de que as crianças são capazes de tomar as suas próprias decisões e de fazer escolhas. Um/a educador/a ao dar este espaço à criança, está a torná-la resiliente e independente, promovendo dessa forma um sentimento de segurança (Silva, et al., 2016). Um/a educador/a deve incluir nas suas intencionalidades educativas todos estes aspetos mencionados a oferecer à criança, através da organização do ambiente educativo (do tempo, espaço e grupo). Este vai influenciar toda a sua aprendizagem, na medida em que, se a equipa proporcionar uma gestão adequada ao grupo, este vai consequentemente ao encontro das suas intenções. Cardona (1999) destaca que “a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante” (p.133).

Através da observação em contexto, o/a educador/a, de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, planifica ao observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo (...) tendo em conta o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesta perspectiva, as minhas planificações emergiram dos interesses e necessidades das crianças, no qual demonstraram ser flexíveis, respeitando o ritmo da criança, relacionando em simultâneo os “vários domínios curriculares”. Assim sendo, a intervenção do/a educador/a encontra-se dependente das suas intencionalidades, e para propiciar um caminho positivo para a criança, é fundamental que “reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem (Silva et al., 2016, p.13), atribuindo um propósito à sua acção. Assim, a reflexão contribui para um reajustamento da prática do/a educador/a (Castilho & Rodrigues, 2012). Ao assumir uma postura reflexiva com as educadoras, proporcionou novos pontos de vista sobre a educação, sobre a relevância e a importância do papel de um educador de infância, viabilizando novas questões que iam surgindo no decorrer do contexto. A meu ver, uma prática de qualidade carece de todos os fatores mencionados: a observação, planificação, reflexão e avaliação.

Uma das intencionalidades delineadas nas duas valências correspondia a uma comunicação entre os intervenientes, na qual privilegiei uma escuta ativa, tendo em consideração que um clima baseado no respeito e no diálogo favorecem positivamente o desenvolvimento pessoal e social. Em concordância com Portugal (2009) “a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança reside na interação social” (p.36). Através da troca de partilhas, desenvolvi relações baseadas no afeto, no carinho e no apoio tanto com o grupo de Creche como com o de Pré-Escolar, na medida em que, tal como Portugal (2008) menciona:

(...) as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis à suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância. (p. 34)

A concretização das minhas intenções nos dois contextos promoveu um impacto no grupo, e uma posterior reflexão da minha parte enquanto educadora-estagiária. Gostaria de destacar uma das minhas conquistas na prática, nos tempos de transição nos momentos de rotina. Em Creche apresentava dificuldades em gerir o grupo e a adquirir estratégias que combatessem essas circunstâncias, refletindo-se na agitação e stresse do mesmo. Já em Pré-Escolar, ao dar ênfase a tudo o que não alcancei anteriormente, reajustei a minha prática tendo em conta o grupo atual, e surpreendi-me, e não podia ter ficado mais orgulhosa do meu percurso e por alcançar algo que não tinha a certeza de que seria capaz.

No que concerne à visão das famílias, não tive oportunidade de estabelecer uma relação próxima devido à situação pandémica em que nos encontrávamos, e consequentemente provocou a dificuldade da entrada das famílias nas organizações. No entanto, com o decorrer das dinâmicas dos grupos, surgia a necessidade de integrar as famílias e incluí-las no processo educativo das crianças (Silva et al., 2016) e incitar um clima favorável no desenvolvimento dos educandos (Vasconcelos, 2014). Enquanto

futura educadora considero fundamental fomentar uma relação de proximidade, de respeito e de atenção com as famílias, formando uma parceria.

A dimensão ética guiou a minha trajetória tanto na PPSI como na PPSII, visto que deve estar presente em todas as práticas com o grupo, com a comunidade envolvente e com as famílias, de forma a potenciar, tal como é anunciado na Carta da APEI (2011), um desenvolvimento da identidade profissional. Esta, rege um conjunto de princípios que os/as educadores/as devem abraçar para uma ação educativa mais consciente, correta, adequada e justa, e é então, com estes valores que pretendo acompanhar todo o meu trabalho.

Destaco que nas investigações que realizei tive em conta a dimensão ética. Estas concederam um aprofundamento para a minha identidade profissional. Na PPSI tive a oportunidade de verificar a importância do adulto promover hábitos literários para a criança e o impacto que os livros infantis produziam para o grupo, e na PPSII, compreender o espaço da sala de atividades, enquanto promotor de aprendizagens para a criança através das relações que se estabelecem em contexto e da exploração livre nas diferentes áreas que constituem a sala.

Concluindo, as duas PPS contribuíram, efetivamente, para uma evolução nítida da minha prática, transformando as minhas inseguranças em confiança e determinação, e um fortalecimento das minhas capacidades. A postura que adquiri em Pré-Escolar distinguiu-se da de Creche, dado que o trabalho em equipa e a cooperação sucediam-se naturalmente na PPSII, e a leveza implícita no ambiente educativo repercutiasse para quem vivia aqueles momentos. Pretendo continuar a transmitir os valores que considero essenciais para se viver numa comunidade, e colaborar para o desenvolvimento holístico da criança. Desejo ser uma educadora capaz, ativa, reflexiva e observadora, mas principalmente, ser vista como uma figura de referência, em que a amizade, o afeto e as vivências prevalecem, pois:

Viver é poder celebrar a vida em toda sua beleza. É aprender a dançar com a vida com flexibilidade, alegria, encantamento e leveza. É vivenciar o movimento dialético entre o interior e o exterior que envolve todos os seres. (...) É viver consigo mesmo,

com os outros, com a natureza, e com o sagrado que existe dentro de cada um de nós. (Moraes, 2003, citado por Chagas, 2007).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, como fonte primeira dos saberes e conhecimentos acerca do mundo (Duarte, 2001, citado por Chagas, 2017).

Este excerto caracteriza o tipo de educadora que pretendo ser. Uma educadora que valoriza os sentimentos e os valores das crianças; uma educadora que celebra as suas conquistas; uma educadora que está de “corpo e alma”; que realça as características individuais de cada criança e que acima de tudo olha para ela como um ser único e capaz de se desenvolver por meio de um ambiente rico e significativo.

Neste fio condutor, e recorrendo deste ideal, o caminho percorrido na PPSII foi extremamente gratificante, tanto pela equipa educativa que me foi atribuída, assim como pelo grupo dos 4B, que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional a cada dia que passava. Esta experiência de contactar com a língua estrangeira diariamente, inicialmente, elevou o meu sentimento de insegurança, todavia esses receios rapidamente se evaporaram pelo conforto e apoio por parte da equipa educativa.

As crianças receberam-me de braços abertos, proporcionando momentos convidativos à brincadeira, assim como à partilha de emoções e sensações. À medida em que as interações tornavam-se mais frequentes e o envolvimento das rotinas diárias acompanhavam essa relação fundamentada no respeito e no afeto, fez com que me sentisse como parte integrante do grupo. O mesmo se sucedeu com a equipa educativa, que me auxiliou, apoiou e refletiu junto de mim, visto que um/a educador/a deve assumir uma postura reflexiva constante (Sarmiento, 2009), em prol de uma ação adequada e melhorada no contexto.

No que diz respeito à investigação, registo uma atenção mais pormenorizada da recolha e análise de dados, tendo em conta a minha observação em sala de atividades e o que esta tem para oferecer ao grupo. A EC apresenta um compromisso relativamente à organização do ambiente educativo, na forma como o prepara em conjunto com as crianças, com o propósito de provocar uma exploração livre rica e significativa (Dantas, 2017; Silva et al., 2016). No espaço, os materiais pedagógicos constituem uma parte

indispensável no desenvolvimento e aprendizagem da criança, fomentando um ambiente onde as interações ocorrem naturalmente (Marafon, 2017) e uma celebração de culturas.

Encerro este capítulo ao afirmar que o meu desempenho foi evoluindo gradualmente durante a minha prática, visto que superei os meus receios e os desafios que se manifestavam nas várias circunstâncias do quotidiano. Este sentimento de felicidade, de superação e de acreditar que sou capaz de tudo, fez de mim uma pessoa mais confiante e segura enquanto profissional. Encontro-me numa constante construção de identidade, onde a experiência e a sabedoria nunca são de mais, muito pelo contrário. Desejo que, enquanto futura educadora, seja reconhecida e valorizada pelos demais, pela profissão extraordinária e gratificante que, em breve, me encontro a exercer. Ser educadora para mim significa viver intensamente todas as aventuras; ser amiga; é poder dar e receber; é brincar; é caminhar ao lado da criança e acompanhar o seu crescimento, e acima de tudo ser feliz.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.
Universidade Aberta
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 25 de abril de 2022, em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, M.C.S. & Horn, M.G.S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*.
Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta
- Bédard, N. (2000). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Editor: Cetop
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Consultado a 24 de maio de 2022, em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. (Coord. Oliveira-Formosinho, J.) Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. & Cardoso, A. (2008). *As práticas dos educadores da infância no domínio da matemática*. Lisboa: FCUL.
- Cardona, M. J. (1998). *O Espaço e o tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições, 10 (1)
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Santarém: Edições Cosmos.
- Cardona, M.J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, V. , Uva, M. , Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação, Género e Cidadania - Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género 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. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Carvalho, M.C. (2003). *Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto*. In: Ferreira, M.C.R. *Os Fazeres na Educação Infantil* (6ª ed). Cortez.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). *Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes*. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância*. Psicossoma.
- Chagas, K.K.N.C. (2017). *Por uma educação sensível: brincar, criar e sentir*. (1ª ed.). Editora Appris
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em Torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório* , 3 (6).
- Correia, M.C.B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Universidade de Lisboa, 13, in Coelho, A. (2009). "*Intencionalização*" educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5).
- Cunha, A. (2008). *Afetividade na prática pedagógica: educação, TV e escola*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Dissertação de mestrado, Instituição de Educação da Universidade do Minho, Braga. Consultada em: <http://hdl.handle.net/1822/28865>.
- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Penso.
- Felippi, E. e Cervi, G. (2016). *O espaço na Educação Infantil: um estudo caso em um CEI Municipal de Blumenau*. Educação em Perspectiva. Vicososa. (7), 1.
- Fleer, M. e Richardson, C. (2004). *Mapping the transformation of understanding*. In A. Anning, J. Cullen e M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Fisher, J. (2004). *A relação entre o planeamento e a avaliação*. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) Lisboa: Texto Editora.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed
- Freitas, L.& Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria, Guias práticos*. Porto: AsaEditores.
- Fróis, J., Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In J.P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- LeBlanc, M. (2012). *Reggio Emilia, An innovative approach to education*. Acedido a 1 de fevereiro de 2022, em: <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/reggio-emilia>
- Gandini, L. (1999). *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal*. In: C. Edwards, G. Forman & L. Gandini. *As cem linguagens da criança* (145-158). Artmed.
- Gandini, L. (2012). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Haguete, T. M. F. (1997) *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (5.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. M. Neto, Trad.). LiFundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação de Infância*. Ministério da Educação. Acedido a 19 de março de 2022 em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- LeBlanc, M. (2012). *Reggio Emilia, An innovative approach to education*. Acedido a 1 de fevereiro de 2022, em: <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/reggio-emilia>
- Lino, D. (1996). *O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. Oliveira Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Macedo, A.C., Xavier, F.H.C. & Imbronito, M.I. (2019). *Espaço da educação infantil: A abordagem pedagógica de Reggio Emilia em contexto Paulista*. Revista Projetar.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos* (L. Margutti, Trad.). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. Consultado a 2 de junho de 2022 em: <http://hdl.handle.net/10400.21/493>
- Medeiros, B. T. (2017). *Ciência em ação no jardim de infância: explorar e descobrir o mundo*. Instituto Politécnico de Portalegre. Repositório Institucional do IPP. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19089>

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer: Revista de Educação. ISSN 1645-4774, 2(2) p.52-59.
- Marafon, D. (2017). *A abordagem de Reggio Emilia para a aprendizagem na educação infantil*. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Educere.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). *Crianças, brincar, culturas da Infância: Uma análise dos estudos da infância*. Saber & Educar, 19, 108-110.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância*. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na educação de infância* (1.ªed.) Viseu: Psicossoma
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche*. Perspectivas de formação teóricas práticas. Revista GEDEI.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In: I. Alarcão. *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Edição Conselho Nacional de Educação.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional De Educação. Obtido de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades*. In Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G., Bento, G., & Carvalho, C. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Documento em apreciação pública.
- Portugal, G. (2017). *O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?* Humanidades & Inovação, 4 (1).
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré Escolar – Um percurso partilhado*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Ensino Pré-Escolar. Instituto Piaget: Almada.
- Riscado, L. (2008). *Letras pequenas para grandes leitores*. Cadernos de Educação de Infância nº 83.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus SOCI@L, (2).
- Serafim, P. (2021). *Organização do tempo e espaço e sua influência na educação infantil*. INISUL.
- Silva, A. H. & Fossá, M.I.T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Brasília: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade.
- 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.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Silva, I. (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância*. Direção-Geral da Educação.
- Simões, M. (2015). *O desenvolvimento da expressão oral no jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores].
Repositório da Universidade dos Açores: <http://hdl.handle.net/10400.3/3520>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Toledo, M. L.P (2014). *Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro
- Tomás, C. (2007). *Participação Não Tem Idade*. Brasil: Editora Unijui, 78, 45-687
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). *As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança*. *Interacções*, 32.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. DGIDC
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Porto: Media XXI.
- Decretos-Lei:
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, Série I-A — N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001. Série I-A.
Ministério da Educação, Lisboa.

Documentos consultados:

PCT – Projeto Curricular de Turma (2021-2022)

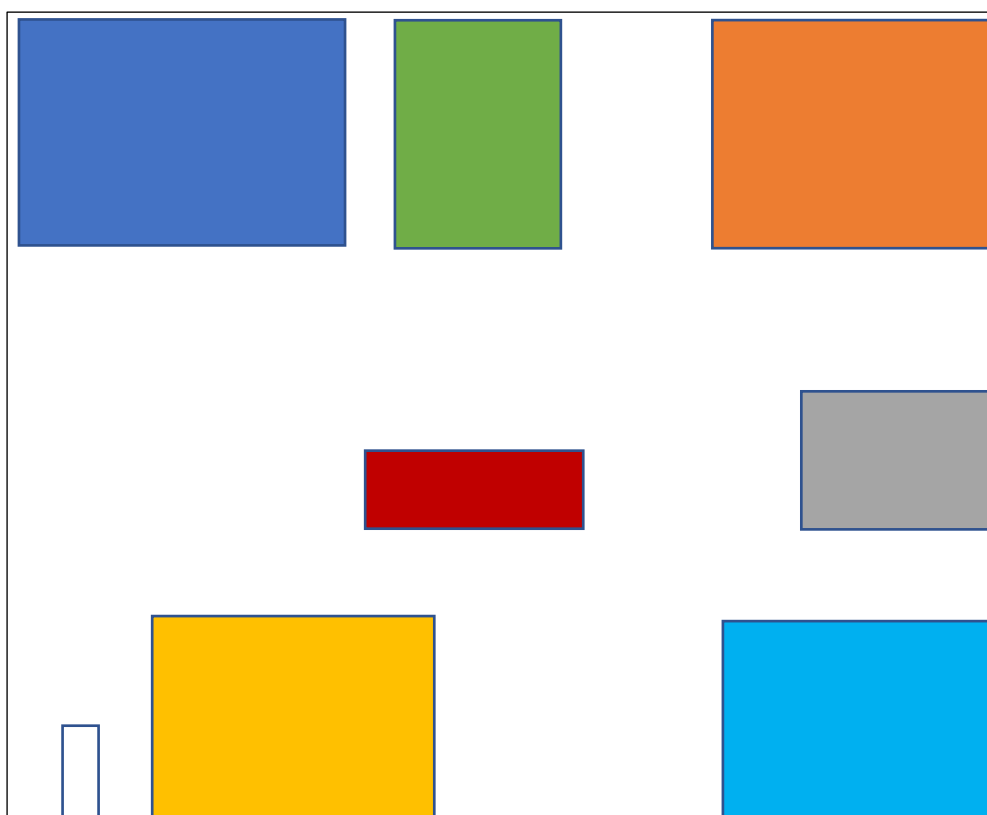
Site Oficial de Organização (2021-2022)

ANEXOS







| " " | | " "

ANEXO A
Planta da sala

| " | | " |



Legenda:

-  - Área do faz de conta
-  - Área da biblioteca
-  - Área das Ciências
-  - Jogos de chão e construção
-  - Área da Matemática
-  - Área das Artes Visuais
-  - Área da Linguagem

ANEXO B
Tabela de rotina

| | " | | " |

Rotina diária dos 4B	
7h30-9h30	Recreio
9h30-11h	Brincadeira livre Atividades Projetos
11h-12h	Toma da fruta e recreio
12h-13h	Higiene e almoço
13h-14h	Recreio
14h-15h30	Higiene Brincadeira livre na sala de atividades Projetos
15h30	Lanche
16h	Atividades extracurriculares Recreio

Nota: Realização própria com base no PCT (2021-2022)

ANEXO C
Portefólio da criança

| | ' ' | | ' ' |

Portefólio da L.P.



OLÁ EU SOU A LEONOR

PINA E TENHO 4

ANOS. GOSTO

MUITO DE BRIN-
CAR COM A MÃE E

DE IR À PRAIA
COM A FAMÍLIA.

AZ MIN HAS
VIAGENS
...



VOSTEI MUITO DE
ERIA
DISNEYLAND



GO STOMU X TODAQUH
NTADOVALADO EDO
DOURO

AZIMINHAS
MEMÓRIAS

...



ADORO O MEU CÃO O
TOFO.

AMANHÃ IDA AO
CINEMA

QUANDO EU FUI
PARA O EAR



Um dia com a L.P.

...

O dia começa logo pela manhã, com muitas brincadeiras com os amigos no recreio!



"Gosto tanto de brincar no recreio com os amigos!"



De seguida, a L. e os amigos dirigem-se até à sala, e colocam os seus casacos e os seus pertences no respetivo cabide.



"Eu não consigo pôr o casaco, podes me ajudar por favor?" - L.P.. "Tenta primeiro sozinha, vais ver que consegues!" - Margarida (estagiária). "Consegui sozinha!" - L.P. "Parabéns!" - Margarida (estagiária).

O apoio e motivação do adulto é fundamental nas conquistas da Leonor, e para que ela se torne cada vez mais independente.

Assim que a L. chega à sala, começa por verificar a sua garrafa de água e arruma as cadeiras, tal como foi acordado.



A L. respeita e cumpre os acordos feitos em grupo e em conjunto com as educadoras.

Depois do momento em grupo,
seguem-se as brincadeiras na sala
de atividades com os amigos!



A área preferida da L. é o faz de conta, onde interpreta diversas profissões, tais como, médica e cozinheira.

"Está aqui o teu almoço M.! É importante comeres tudo para depois teres energia para brincar!"

E é então que se faz uma pausa
para comer a fruta!



"Ah, eu já provei esta fruta em casa da minha avó, e lembro-me de que não gostei!" - L.P. "Experimenta outra vez, se não gostares, podemos ver se há outra fruta." - Margarida (estagiária). "Já provei e não gosto. Posso ir à sala dos 4A e ver se há uma pêra?" - L.P.

Posteriormente, dirigem-se até ao refeitório para almoçar!



"Margarida, podes contar as colheres de sopa? Vou comer dez!"

A L. foi demonstrando ao longo do tempo uma evolução no que se refere à alimentação, sem necessitar da ajuda do adulto.

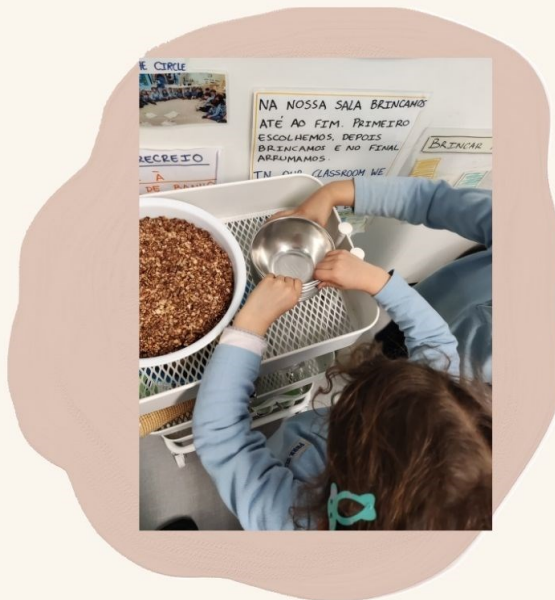
Depois do almoço, a L. vai brincar com os amigos para o recreio!



A L. brinca com todos amigos da sala, porém tem uma ligação muito próxima com a M.F. e com a L.



Depois de muitas brincadeiras na sala, chega a hora do lanche!



À tarde, na hora do lanche, a L. participa, mais uma vez, na distribuição dos utensílios para a refeição.

"A L.P. dirigiu-se até mim e questionou: "Margarida, falta mais alguma coisa? Posso ajudar mais?"

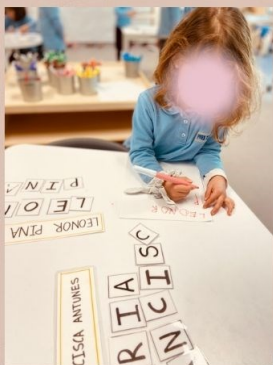


Alguns momentos da L.

...

A identificação e a escrita do nome ...

Dia 14 de janeiro ...



A educadora I. lançou a proposta de identificarem as letras que compunham os nomes de cada criança da sala.

"Assim que cada criança retirava uma letra, apercebi-me que a L. ainda não tinha nenhuma, e questionei: Então L., precisas de ajuda?" "Tenho medo de não encontrar as minhas letras." "Eu vou contigo pode ser?"- Margarida (estagiária).



Ao acompanhar a L., não necessitei de ajudá-la, pois ela encontrou as letras todas, apenas precisava de motivação. Além do mais, é de notar a destreza com que identifica as letras do seu nome e as regista no papel.

O gosto pela leitura ...



A L. apresenta um enorme gosto, seja pela leitura de livros através das ilustrações, seja por parte do adulto.

"Hoje vais ler um livro Margarida?" Queria tanto!"



"Posso-te contar uma história? - L.P.. "Claro que sim!" - Margarida (estagiária). "É uma história de amor, não sei se conheces mas acho que vais gostar!" - L.P.

O rosto do meu planeta!

Dia 21 de janeiro ...

A L. começou por desenhar livremente o formato de um rosto e de seguida recortou-o.

A L. manifestou uma grande confiança e sentiu-se confortável ao cortar a cartolina.



"Estou com medo de não conseguir fazer bem! - L.. "Faz como achas que deves fazer, e vais conseguir!" - Margarida (estagiária).

"A L., com os carimbos dos olhos, nariz e boca, marcou na cartolina e olhou para a educadora I. e disse: Acho que não fiz bem, e agora?". A L. começa a chorar e a educadora pediu que ela se dirigisse ao espelho e confirmasse o que estava errado. Desta forma, surgiu um sorriso e confiança.



Momentos de partilha ...

Dia 24 de janeiro ...



Nesta semana privilegiou-se uma qualidade que deve estar incutida em todos nós, a bondade, e a educadora I. promoveu um momento que tinha como objetivo a partilha.

Cada um tinha cinco círculos de apenas uma cor, e a educadora explicou que se partilhassem uns com os outros iriam obter uma maior variedade de círculos de diferentes cores.



"A L.P. olhou para a L. que comentava: Queria ter outras cores!
"Então podemos trocar! Assim cada uma fica com mais cores!" - L.P.

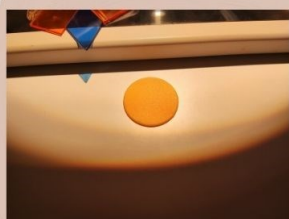


As figuras geométricas ...

Dia 16 de fevereiro ...



"A L. começou a explorar as diferentes figuras geométricas e ao juntá-las disse: "Se eu juntar dois triângulos fico com um quadrado!" No final a L. comentou: "Fiz uma joaninha, uau!"



Neste momento de descoberta de novas figuras a partir de uma, a L. preferiu elevar a sua criatividade e efetuar outras aprendizagens.

Na área da Matemática, a L. aprecia especialmente a construção de puzzles e jogos que requeiram de um pensamento lógico-matemático.

"A L. colocou um círculo na mesa e muito espantada disse: I., Margarida, venham cá ver o que eu fiz!" Isto é o sol e apareceu um arco-íris."

O momento das artes visuais ...



A L. expressa-se facilmente através das artes visuais, tem prazer em pintar, em desenhar e de estar em simultâneo na companhia dos amigos.

Nestes momentos, a L. sente-se livre e capaz, não tendo qualquer tipo de receio em errar.



As brincadeiras ao ar livre!

A L. gosta de partilhar momentos da sua vida e da sua família!



"Gosto tanto quando venho brincar cá para fora!"

A L. gosta de reunir as amigas para falar, brincar e fazer jogos!

As brincadeiras preferidas da L. no recreio são, os jogos tradicionais, tais como a apanhada e o macaquinho do chinês.



A relação com a Natureza ...

A L. apresenta um grande interesse pelo que a Natureza tem para oferecer, seja no recreio, seja nas saídas ao exterior.



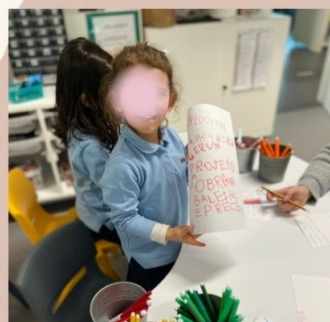
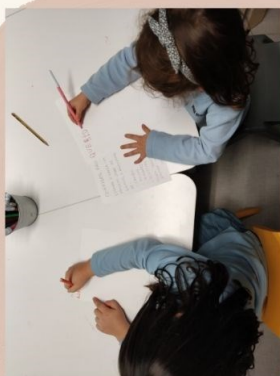
"Margarida olha o que encontrei ali na parede, uma joaninha! Achas que fazia mal se fosses lá buscá-la para vermos mais de perto?" - L.



O projeto das baleias!



"Podíamos fazer uma baleia, o que acham? "Vamos fazer uma baleia grande com muitos materiais! Era melhor fazermos um recado para não nos esquecermos do que precisamos!"





"A baleia é o maior mamífero do mundo? E mede até 30 metros? "Pois ele deve ser tão grande que não podíamos pôr aqui uma baleia dentro!" – B. "Será que uma baleia cabia na nossa sala?" – L.P.



A L. desde o início do projeto sempre se demonstrou muito ativa, participativa, interessada e focada!

A L. fez questão de ir lembrando aos amigos o que ia aprendendo, tal como curiosidades sobre as baleias.



"A L.P. sugeriu aos amigos do projeto que colocassem o cartão na parede para poder projetar uma imagem da baleia."



A L. ao longo do projeto foi se sentindo cada vez mais confiante e na sua zona de conforto, sendo sempre muito perfeccionista.

Além disso, gostou de trabalhar em equipa e de ajudar os amigos.



"Margarida, nós estivemos a pensar, e o que é que achas de fazermos uma surpresa aos amigos com tudo aquilo que temos aprendido?" Podíamos pôr o som das baleias, que é assim que elas falam umas com as outras!



A L. foi sugerindo diversas ideias que se tornaram enriquecedoras para o projeto e verificou-se uma rápida resolução de problemas.

"Adoro saber mais sobre os animais do mar. Estou muito contente por estar no projeto!" - L.P.

Agradecimentos ...

Primeiro que tudo, gostaria de agradecer à família da L.P. por me ter permitido realizar o portefólio da L., uma menina cheia de energia, muito preocupada com os outros, querida e alegre. Tive a oportunidade de partilhar momentos incríveis com a L. e de aprendermos uma com a outra.

Por outro lado, tenho de agradecer à equipa educativa, mais propriamente à educadora I., por todo o apoio dado ao longo deste meu trajeto e por ser uma excelente profissional. Foi um orgulho ter participado nesta aventura na sala dos 4B, e vou levar comigo todos estes momentos no meu coração para o resto da minha vida.



ANEXO D
Avaliação

| | ' ' | | ' ' |

Elaborei o portefólio de uma criança do grupo dos 4B, no qual foi entregue um consentimento informado à família, que explicitava os objetivos do portefólio, garantindo a confidencialidade da criança, e que este seria devidamente entregue. Destaco que apenas no mês de janeiro é que recebi a autorização, procedendo à recolha de registos fotográficos. O portefólio tinha como objetivo retratar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e as relações estabelecidas. Ao informar a L.P. de que teria de elaborar um portefólio, questionei se desejava participar, sendo que a L. envolveu-se ativamente, dando sugestões, como exemplo, evidenciar os seus interesses e vivências, incluindo a família e os amigos, e retratar um dia da L. na organização. Além disso, mostrou-se muito empenhada e dedicada ao realizar o portefólio, ao redigir, colar e dispor as fotografias de acordo com o que desejava.

ANEXO E
Consentimento informado

| " | | " |

Eu, Ana Margarida Gonçalo Santos, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Estou a desenvolver o meu relatório para a Prática Profissional Supervisionada que inclui a construção de um portefólio digital de uma criança e venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens da sua educanda. O portefólio será contruído com base na sua rotina diária e em atividades em que a sua educanda participe. Considerando a criança como agente do processo educativo, um dos meus objetivos é elaborar o portefólio com a criança, conferindo-lhe um papel ativo.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que explicitamente o autorize, não será exposto o seu rosto. E, igualmente, garantindo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer circunstância, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Elucido, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é decisivo. Desta forma, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não deseja que isso se suceda, será respeitada a sua vontade. Posteriormente, poderá ter acesso ao portefólio digital.

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

Autorização da criança:

(impressão digital ou nome)

Assinatura do/a Encarregado/a de

Educação:

ANEXO F
Roteiro Ético

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação (Tomás, 2011)	Princípios éticos na profissão (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)
1- Objetivos do trabalho	<p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2) • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) <p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) 	<p>Considero fundamental que todos os intervenientes tenham informações sobre os objetivos e intenções do trabalho realizado.</p> <p>Relativamente às famílias, no início da PPSII, enviei uma carta de apresentação dando conhecimento dos meus objetivos enquanto educadora-estagiária e dei a conhecer o meu percurso enquanto estudante e a duração do estágio. Quanto às crianças, foi-lhes informado no primeiro dia de estágio, a razão pela qual iria acompanhar o quotidiano de cada um.</p> <p>O tema da investigação surgiu a partir das observações em contexto de sala de atividades, no qual refleti sobre a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “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>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto” (p.2)</p>	<p>importância do espaço e dos materiais como meio de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, as reflexões e conversas informais com a educadora cooperante tornaram-se essenciais, e partilhei os objetivos da investigação.</p>
2 - Custos e benefícios	<p>No compromisso com as famílias:</p>	<p>Para se desenvolver uma investigação é fundamental ter em conta os custos e benefícios para todos os intervenientes.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2) <p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) • “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial 	<p>Desta forma, saliento que os objetivos da investigação contribuíram positivamente para a equipa educativa, bem como para as crianças, na medida em que: (i) Para a equipa, proporcionei momentos de reflexão sobre o ambiente educativo de qualidade e reconhecendo a importância da organização dos espaços e materiais; (ii) Para as crianças, valorizei a sua voz ativa no contexto, assim como as suas opiniões e partilhas, considerando o brincar como parte integrante do desenvolvimento da criança. Para além disso, pretendi promover uma atitude responsiva e de qualidade para com o grupo. Ao estar integrada no grupo facilitou as observações e interações com as crianças.</p>
--	---	---

	<p>de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>	<p>Quanto aos custos, saliento o tempo que a educadora dedicou a responder às questões da entrevista.</p>
<p>3- Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p>	<p>O respeito pela privacidade e pela confidencialidade esteve presente durante</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) <p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.1) • No compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) 	<p>a minha prática educativa , no qual comprometi-me com os intervenientes, através de um consentimento informado, que me permitia a recolha de registos fotográficos. Destaco que todas as famílias autorizaram a recolha de dados.</p> <p>Quanto às crianças, perguntava sempre se poderia tirar fotografias, sendo que elas já estão habituadas por parte de toda a equipa.</p> <p>No meu relatório, tive o cuidado de escrever o nome das crianças e das educadoras somente com as iniciais. Para efeitos de investigação, procedi de igual forma, respeitando sempre a criança a nível ético e pessoal.</p> <p>De modo a respeitar a privacidade de cada criança, desfoquei os rostos para que não fossem identificados.</p>
--	---	---

<p>4- Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança (...) promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.1)</p>	<p>Ao longo da PPS II as opiniões e decisões das crianças sempre foram respeitadas assim como em contexto de investigação. Inclui todas as crianças para o meu estudo, no entanto estas não participaram diretamente na investigação, visto que se centrou mais nas conceções da educadora cooperante.</p>
<p>5 - Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p.2) • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) 	<p>Passado cerca de um mês defini o tema da investigação, e posteriormente, a questão problemática. Assim que cheguei à conclusão da mesma, falei com a educadora cooperante e com a supervisora, no qual o feedback foi muito positivo, sendo para a supervisora um</p>

		tema muito importante e muito rico de ser explorado e refletido.
6 - Consentimento informado	<p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2) <p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar cada criança (...) promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) 	Realizei um consentimento informado, no início da minha ação educativa, às famílias, com o objetivo de recolher registos fotográficos dos seus educandos.
7 - Uso e relato das conclusões	<p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) 	Considero fulcral que todos os intervenientes da investigação tenham acesso ao produto final, o meu Relatório da Prática Profissional Supervisionada II.

	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) • “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2) • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) 	
8 - Informação às crianças e adultos envolvidos	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) 	Neste sentido, será enviado à educadora cooperante o trabalho desenvolvido.

	<p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) 	
<p>9 - Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>No compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2) <p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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>No compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) 	<p>Quanto ao impacto que a minha investigação com as crianças, famílias e equipa vai ao encontro dos benefícios que mencionei no ponto 2 “Custos e benefícios”, encarando, desta forma, o impacto positivo para todos os envolvidos, e em principal para a educadora cooperante, visto que promovi uma reflexão aprofundada sobre a temática.</p>

ANEXO G
Guião de entrevista

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora relativamente à organização do espaço e dos materiais;
- Compreender a relação do espaço e dos materiais da sala de atividades como meio de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do estudo de caso sobre a influência do espaço e dos materiais no desenvolvimento e aprendizagem da criança, inerente no relatório da PPII.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
<p>B. Conceção da educadora sobre os espaços</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação dos espaços com a aprendizagem da criança 	<p>B.1. Na sua visão, o que torna uma sala de atividades um ambiente de aprendizagem para o grupo? Como?</p>	

		B.2. O que pensa sobre a relação entre a organização dos espaços e a aprendizagem das crianças?	
C. Caracterização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a conceção da educadora sobre um ambiente de qualidade 	C.1. Para si, o que é um ambiente educativo de qualidade?	
D. Caracterização das vivências do grupo na sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a conceção da educadora sobre as brincadeiras nas áreas da sala de atividades 	D.1. Através da sua observação em sala, de que forma é que as crianças vivenciam os momentos de brincadeira nas diferentes áreas?	
E. Caracterização dos materiais da sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção da educadora sobre os materiais da sala 	E.1. Enquanto educadora, que materiais considera essencial oferecer à criança?	
F. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.	

ANEXO H
Análise de conteúdo da
entrevista

| " | | " |

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Caracterização do ambiente educativo	Ambiente de aprendizagem	Sala de atividades	Materiais Espaço Educador	(...) materiais; organização do espaço/ disposição dos materiais; resposta do educador e envolvimento do grupo (...)	4
	Organização dos espaços e materiais	Aprendizagem das crianças	Materiais Explorar	(...) a organização dos materiais pode ditar a forma como as crianças se sentem convidadas a interagir e explorar com os materiais (...)	1
	Ambiente educativo	Ação do educador	Exploração Livre Criatividade	(...) é (...) aquele que permita uma exploração livre e desimpedida de pré conceitos, que não limite a resposta, a criatividade ou o produto final da exploração das crianças. (...)	5
	Visão da educadora sobre as brincadeiras livres das crianças	Vivências das crianças	Exploração Prazer Curiosidade	As crianças exploram de acordo com o que vivenciam ou veem vivenciar (...) simples	4

				prazer e curiosidade de explorar um material ou um espaço (...)	
	Visão da educadora sobre os materiais	Materiais de qualidade	Materiais Necessidades Interesses Aprendizagem	(...)Todos os materiais e espaços que permitam ser explorados e se adequam às suas necessidades e interesses, são (...) importantes e que vão contribuir para a sua aprendizagem. (...)	2

ANEXO I

Análise de conteúdo das
notas de campo

| " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Áreas da sala de atividades em interligação com as áreas de conteúdo das OCEPE	Área do faz de conta	Área de Expressão e Comunicação	Domínio do Jogo Dramático/Teatro	A G., o T. e a B. foram buscar uma manta e o T. perguntou: “Quem é que quer fazer um piquenique? (...)” (...) a M. colocou uma manta para se tapar, sendo que depois já era uma “tenda” (...) numa manta para servir a comida aos nenucos (...)	2
	Área da linguagem	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Abordagem Escrita	(...) atividade a partir das letras do abecedário (...) (...) escrever ou desenhar (...) algarismos e o desenho da casa e de figuras humanas. (...) A M. recolheu o seu cartão e reproduziu o seu nome na folha (...) A M.F. estava a escrever o seu nome numa folha (...)	4
			Domínio da Linguagem Oral	(...) queres fazer um teatro comigo com estes bonecos?” – L.P. “ “Era uma vez uma menina que estava muito cansada porque tinha brincado muito (...)	2

				(...)Querem que a Margarida cante as lengalengas? (...)	
	Área da biblioteca	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral	Após a leitura do livro “De que cor é um beijinho” perguntei: “ E para vocês de que cor é um beijinho?” (...) Li o livro “Os pais amam os filhos” (...) e o R. disse: “Gosto muito dos meus pais!” (...) Posso-te contar uma história? - L.P. (...)	3
	Área da matemática	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da matemática	O E. fez uma construção com legos (...) O B. perguntou-me: “Margarida, queres jogar comigo ao uno? (...) A L.P perguntou: “Margarida queres vir brincar comigo ao dominó? (...) O M. e o J. estavam a brincar com os blocos e formaram uma coluna com as diferentes figuras geométricas (...)	4
	Área das ciências	Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do mundo físico e natural	I. (educadora), gostávamos de ter um espaço para os nossos animais viverem lá (...)	2

				(...) Como assim a baleia é o maior mamífero do mundo? (...)	
	Área das artes visuais	Área da Expressão e Comunicação	Subdomínio das Artes Visuais	O D. fez um desenho e eu perguntei o que tinha desenhado. (...) (...) Quero fazer um desenho para o mano (...) (...) Não consigo desenhar o elefante, vai ficar feio (...)	3

ANEXO J
Entrevista da educadora

| " " | " "

Entrevistadora: Boa tarde, primeiro que tudo obrigada por disponibilizar o seu tempo para responder à entrevista. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do meu estudo caso sobre a conceção que a educadora tem dos espaços e materiais e a forma como eles influenciam a aprendizagem das crianças.

Entrevistadora: **Na sua visão, o que torna uma sala de atividades um ambiente de aprendizagem para o grupo? Como?**

Entrevistada: Bem, esta é uma pergunta difícil!! Eu acho que há quatro fatores fundamentais e que dependem da sua relação entre si e da forma como evoluem ao longo do processo: materiais; organização do espaço/ disposição dos materiais; resposta do educador e envolvimento do grupo. Os materiais e a forma como se apresentam (estética e organização) ajudam a convidar os intervenientes (crianças ou adultos) a mergulharem na exploração e a permitir que a aprendizagem aconteça. A resposta da educadora, a forma como respeita e integra o envolvimento que acontece permite apoiar a exploração e ajudar a que se aprofunde ou que altere o rumo. Esta resposta precisa de ser flexível na medida em que permita que o objetivo inicial da exploração possa sofrer alterações e tomar novos rumos. Na minha opinião, só a relação entre estes quatro elementos permite que uma sala (não precisa de ser de ou para atividades) se torne espaço de aprendizagem.

Entrevistadora: **O que pensa sobre a relação entre a organização dos espaços e dos materiais para a aprendizagem das crianças?**

Entrevistada: Acho que acabei por responder a esta pergunta na anterior! A organização dos materiais pode ditar a forma como as crianças se sentem convidadas a interagir e explorar com os materiais. Se é mais ou menos apelativo. Não se trata de beleza, mas da estética do espaço e dos materiais que convidam à exploração, ajudam à leitura e permitem ajudar a perceber o que se pretende convidar a criança a fazer, sem a limitar a um pedido único e estático.

Entrevistadora: **Para si, o que é um ambiente educativo de qualidade?**

Entrevistada: Ui!! Outra difícil!! Boas perguntas! Então, um ambiente educativo de qualidade é todo aquele que permita uma exploração livre e desimpedida de pré-conceitos, que não limite a resposta, a criatividade ou o produto final da exploração das

crianças. Estes ambientes nem sempre têm de ser pensados e criados ao pormenor pelos educadores, muitas vezes basta a resposta do profissional ao não bloquear as possibilidades de exploração, para que um lugar, aparentemente comum, seja um espaço educativo de qualidade.

Entrevistadora: Através da sua observação em sala, de que forma é que as crianças vivenciam os momentos de brincadeira nas diferentes áreas?

Entrevistada: As crianças exploram de acordo com o que vivenciam ou veem vivenciar. Além disso, quando se permite a exploração sem limite ou modelagem, a brincadeira pode surgir sem nenhuma referência e pelo simples prazer e curiosidade de explorar um material ou um espaço. Por mais fechado que possa ser o fim dos materiais ou a disposição dos mesmos, as crianças vão seguir o seu instinto e explorar de acordo com o que sentem no momento ou com o que os interessa, desde que não sejam limitados pelo adulto que os acompanha. Claro que, quanto mais aberto o fim dos materiais, maior a necessidade de reinvenção e criatividade o que poderá proporcionar mais possibilidades do que materiais de fim "fechado". Estes momentos de brincadeira, a sua vivência, seja como for, estarão sempre dependentes da atitude e resposta do adulto e na forma como permite e corresponde à exploração sem tentar moldá-la.

Entrevistadora: Enquanto educadora, que materiais considera essencial oferecer à criança?

Entrevistada: Bem, não acho que haja materiais certos ou errados para disponibilizar, nem que apenas os comuns considerados "didáticos" sejam os únicos adequados. As crianças precisam de diversidade e oportunidade. Todos os materiais e espaços que permitam ser explorados e se adequam às suas necessidades e interesses, são materiais importantes e que vão contribuir para a sua aprendizagem. Importa referir que de acordo com esta panóplia mais vasta, há materiais que precisam de uma supervisão ou ajuda de um adulto para que as utilizem em segurança.

Entrevistadora: Se considerar pertinente acrescentar mais alguma informação sobre esta temática.

Entrevistada: Acho que é importante perceber que mais do que certos ou errados, na escolha de materiais e espaços, importa perceber o que é mais ou menos convidativo à exploração, sejam os materiais ou o espaço e a forma como são disponibilizados às crianças. Além disso, a par com os espaços planeados e criados pelos adultos para as crianças, é importante estarmos disponíveis para as possibilidades dos espaços que já existem naturalmente e que, de acordo com o interesse das crianças, podem ser espaços privilegiados para a exploração e aprendizagem.

Entrevistadora: Obrigada pela sua partilha

