



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**ÁREA DO TAPETE:  
O LOCAL ONDE TUDO ACONTECE**

**Carina de Jesus Vicente de Castro**

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

**2018**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**ÁREA DO TAPETE:  
O LOCAL ONDE TUDO ACONTECE**

**Carina de Jesus Vicente de Castro**

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

**2018**

## AGRADECIMENTOS

Quando enveredei por este longo caminho, lembro-me que no primeiro brinde de faculdade, me disseram, citando Antoine de Saint-Exupéry:

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!”*

Por isso, é *àqueles* que me deram um pouco de si e levaram um pouco de mim, a quem dirijo este agradecimento:

... À minha mãe que, felizmente, me deixou voar para “fora do ninho” (ou do Minho, literalmente falando) e redescobrir-me. *Obrigada por me conheceres como nem eu me conheço, e por nunca deixares de acreditar.*

... Ao meu eterno amigo de longa data e meu companheiro de vida, Vítor. Que me fez perceber que, com muita força de vontade, conseguimos sempre tudo aquilo que ambicionámos. *A ti, agradeço-te a paciência (e sei que tem sido precisa muita), a compreensão, a ajuda, as palavras certas nas horas certas, mas principalmente o amor que demonstras diariamente e que me dá força para “continuar”.*

... À professora Ana Simões, por todo o acompanhamento prestado e por me ter incentivado na busca do rigor e conhecimento, algo imprescindível nesta fase de construção profissional e pessoal. Mas também, pela amizade, pela disponibilidade, pelo apoio, e, acima de tudo, por acreditar em mim. *Um grande e sincero, obrigada!*

... Às [Educadoras] Rita e Ana Paula, que foram, sem dúvida, as melhores surpresas que levo dos meus estágios. Agradeço, essencialmente, o facto de me fazerem sentir parte integrante de uma equipa, ajudando-me a crescer pessoal e profissionalmente. *Não há palavras para (vos) descrever, muito obrigada!*

... À Joana e à Neide, que viveram comigo esta meta final de mão dada. *Agradeço-vos o apoio, as conversas, o incentivo, a confiança.... Obrigada, meninas!*

... À minha querida amiga Joana Almeida, uma das melhores pessoas que o Porto me presenteou e que faço questão de manter por perto. *Obrigada pela pessoa incrível que és e, nunca te esqueças: longe da vista, mas perto do coração!*

Por fim, mas não menos importante, agradeço [ainda de coração apertado] ...

... Aos *mini-meus* que fizeram os meus dias durante esta caminhada e que me mostraram, uma vez mais, que as crianças são o melhor que o mundo tem para nos oferecer.

## RESUMO

O presente relatório pretende relatar de forma reflexiva e fundamentada o meu percurso ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada num Jardim de Infância (JI) da rede pública entre 25 de setembro e 19 de janeiro, com crianças dos 4 aos 6 anos de idade, onde duas delas estavam diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Neste sentido, este documento percorre toda a ação educativa, na medida em que se caracteriza o meio e o contexto socioeducativo; descreve o processo interventivo e a sua avaliação; e, ainda, se espelha todo processo investigativo desenvolvido. Face ao referido, para além do trabalho desenvolvido com as crianças, é aqui apresentada a investigação da problemática que dá nome a este relatório – Área do tapete: o local onde tudo acontece, investigação essa que emergiu da prática da Educadora Cooperante que, em toda a sua ação, dava primazia às conversas, atividades e momentos decorridos na área supramencionada.

À luz de uma *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002) de natureza qualitativa, foi-me possível comprovar que a área do tapete é, sem dúvida, mais do que uma área de acolhimento, onde a criança é vista como sujeito ativo na construção das suas aprendizagens. Além disso, nesta área eram desenvolvidas um seguimento de ações, com vista colmatar as necessidades e interesses do grupo, de forma a construir um ambiente de aprendizagens significativas, numa perspetiva globalizante, de integração das diversas áreas de conteúdo.

Por fim, é ainda feita uma reflexão com recurso às vivências retratadas em notas de campo, sendo que estas espelham experiências fulcrais na construção da minha profissionalidade.

**Palavras-Chave:** Área do Tapete; Desenvolvimento da criança; Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

This report was carried out in a reflexive way and based on my long practice in Supervised Professional Practice II (PPS II), realized in a public kindergarten, during September 25 and January 19, with children from 4 to 6 years of age, where both ages were diagnosed with Special Educational Needs.

In this way, this document scrolls all the educational actions, where is characterized the environment and the socio-educational context; described the intervention process and its evaluation; and, all investigative developed process. With this, and in addition to the work carried out with the children, is presented here the investigation of the problematic that gives name to this report - Carpet Area: the place where everything happens, research that emerged from the Cooperative Educator (CE), and in all your action, gave priority to the conversations, activities and moments happened in this area.

Through an *investigation into the practice* (Ponte, 2002), it was possible to prove that the Carpet Area is more than a host area, where the child is seen as an active subject in the construction of their learning. In addition, in this area were developed some actions to meet the need and the groups interests, with the goal to build an environment of meaningful learning's from a global perspective, integrating the different content areas.

Finally, is also made a reflection with my experience, which reflect the most important experiences in the construction of my professionalism.

**Keywords:** Carpet Area; Child development; Supervised Professional Practice; Childhood education/ Kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	3
1.1. O meio, o contexto e o ambiente educativo: <i>um olhar de fora para dentro</i> .....	3
1.2. A equipa, as famílias e as crianças: <i>uma escola feita de pessoas e para pessoas</i> .....	7
2. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO .....	15
2.1. Intenções para a ação: <i>com as crianças, famílias e equipa educativa</i> .....	15
2.2. Planificação: <i>observar para intervir</i> .....	20
2.3. Avaliação das crianças: <i>as crianças de hoje, os adultos de amanhã</i> .....	21
3. ÁREA DO TAPETE: O LOCAL ONDE TUDO ACONTECE .....	23
3.1. Introdução: porquê a área do tapete? .....	23
3.2. Opções metodológicas e éticas: <i>O caminho faz-se caminhando</i> .....	25
3.3. A sala de atividades em JI: <i>da organização do espaço à edificação da área do tapete</i> .....	28
3.4. A Área do tapete: entre o instituído pelas educadoras e o vivenciado na sala C.....	31
3.4.1. Pertinência da Área do Tapete na organização do espaço da sala de atividades.....	33
3.4.2. Momentos que se sucedem nesta área .....	34
3.4.3. Potencialidades e contributos da Área do Tapete para o desenvolvimento da criança.....	40
3.4.4. O lugar da área do tapete na prática do/a educador/a: uma conclusão .	41
4. “QUANDO FOR GRANDE QUERO SER COMO TU... EDUCADORA!”: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS .....	50
ANEXOS.....	54

Anexo A. Portefólio da PPS II .....	55
Anexo B. Planta da sala de atividades.....	425
Anexo C. Storyboard do filme “Um dia no Jardim de Infância” .....	426
Anexo D. Gestão das rotinas da sala de atividades .....	427
Anexo E. Tabela das caracterizações das famílias.....	428
Anexo F. Tabela das caracterizações dos Encarregados de Educação.....	430
Anexo G. Tabela das idades e percursos institucionais das crianças .....	432
Anexo H. Tabela descritiva do roteiro ético.....	433
Anexo I. Guião da entrevista realizada às Educadoras sobre a Área do Tapete .....	438
Anexo J. Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete.....	440
Anexo K. Análise categorial das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete .....	450
Anexo L. Análise categorial das notas de campo – Aprendizagens promovidas na área do tapete.....	456

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Critérios da organização do espaço</i> .....	29
Tabela 2. <i>Triangulação das fontes de recolha de dados</i> .....	32

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
E	Entrevista
FUC	Ficha de Unidade Curricular
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

*Não interessa com que pé acordas, o mais importante é deixares uma pegada. (Autor Desconhecido)*

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) surge, tal como a Ficha da Unidade Curricular (FUC) sugere, com o objetivo de refletir sobre o resultado de todo o processo de intervenção/investigação da minha prática, realizada na resposta social e educativa de Jardim de Infância (JI) que, por sua vez, teve a duração de quinze semanas.

Nesta linha de pensamento, importa ainda clarificar que esta Unidade Curricular permitiu-me “aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a [minha] ação” (FUC, 2017-2018) tornando a PPS, num “momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei N.º 43/2007, p. 2) de um/a (futuro/a) profissional em educação de infância.

Assim, o presente documento tem como objetivo consolidar as informações obtidas no decorrer da prática pedagógica, bem como organizar a ação, a partir da planificação realizada. Tem, também, uma componente reflexiva que permite analisar a prática desenvolvida, a partir de uma autoavaliação pessoal da ação, assente em reflexões diárias e semanais

Durante a minha prática, foi-me possível verificar que a Educadora Cooperante favorecia, ao longo da sua ação, os momentos de diálogo e partilha em grande grupo no tapete; deste modo, considerei pertinente focar a minha ação na observação e investigação de uma problemática que é para mim significativa e que dá nome ao presente relatório: **“Área do tapete: O local onde tudo acontece”**. Esta investigação tem como propósito desmistificar a ideia de que a área do tapete é, essencialmente, um espaço de acolhimento das crianças, respondendo às seguintes questões: **i) Com que propósito surge a área do tapete na sala de atividades? ii) Que tipo de atividades são promovidas nesta área? e iii) Quais são as potencialidades e os contributos desta área para o desenvolvimento das crianças?.**

De forma a responder a estas interrogações, construí um referencial teórico através da revisão de literatura, da realização de entrevistas às educadoras da instituição, mas também, da análise das notas de campo e reflexões por mim realizadas através da observação direta.

No que diz respeito à estrutura formal deste relatório, o mesmo organiza-se em quatro pontos: o primeiro corresponde à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, que inclui uma abordagem mais geral sobre a instituição e o meio onde a mesma se insere e uma mais específica sobre a sala de atividades onde foi realizada a minha PPS, aludindo à sua organização, assim como, à sua rotina diária. É também apresentada a caracterização da equipa, das famílias e do grupo de crianças.

O segundo ponto corresponde à análise reflexiva da intervenção, no qual, começo por apresentar as minhas intenções para a ação, que foram formuladas através das caracterizações apresentadas no capítulo anterior, com o intuito de corresponder às necessidades, potencialidade e gostos de todos os intervenientes da minha intervenção. Após o referido, retrato o processo da intervenção, explicitando como fiz, o que fiz e como avaliei e, por fim, apresento uma retrospeção à concretização das intenções delineadas e explicitadas anteriormente.

No terceiro ponto, apresento o desenvolvimento da investigação em JI intitulada **“A área do tapete: o local onde tudo acontece”**. Aqui, indico as opções metodológicas, focando os princípios metodológicos e éticos seguidos na investigação e reflexão. Por fim, identifico, reflito e fundamento a problemática, bem como o impacto da mesma no desenvolvimento das crianças do grupo com o qual realizei a minha ação.

No que concerne ao quarto ponto, este corresponde à construção da minha identidade profissional enquanto (futura) educadora de infância. Neste ponto, foi tido em consideração não só, o percurso vivenciado em ambas as PPS, mas também a minha formação académica. Ainda nesta parte do documento, é feita uma análise reflexiva de toda a minha prática, esclarecendo de que forma as etapas de observação do trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes, de ambas as valências, foram imprescindíveis para a obtenção de conhecimentos e capacidades essenciais do perfil de educador/a de infância (Decreto-lei N.º 241/2001).

No último ponto, tal como o título elucida, apresento as considerações finais, no qual é realizado uma reflexão e em que abordo os contributos do estágio e da investigação no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, assim como algumas dificuldades sentidas por mim.

# 1. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

O presente capítulo consiste na caracterização e na análise reflexiva do contexto socioeducativo e de todos os seus intervenientes. Assim, como forma de organizar as informações recolhidas, o mesmo encontra-se dividido em dois pontos. No primeiro ponto é caracterizado o meio, o contexto e o ambiente educativo, já o segundo refere-se à caracterização da equipa, das famílias e das crianças. Foi com base nestas caracterizações que planifiquei e orientei a minha intervenção, adequando-a ao contexto.

## 1.1. O meio, o contexto e o ambiente educativo: *um olhar de fora para dentro*

Direcionando o primeiro olhar sobre o meio social em que se insere o contexto no qual exerci a minha prática, apraz-me referir que este se encontra situado numa freguesia do concelho de Sintra, mais precisamente numa zona suburbana da cidade de Queluz. Com uma área de 1,89 km<sup>2</sup>, a sua população ronda os 20809 habitantes, sendo que, a maioria são oriundos de distintas regiões do país (e.g. Norte, Beira Interior Sul e Alentejo), mas também do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ainda, embora em menor número, do Brasil e do Leste (PE, 2016-2019). O espaço que circunda o JI possui um *emaranhado* de ruas, densamente povoadas, com espaços destinados a equipamentos sociais e/ou comerciais, sobretudo para o comércio de rua e pequenos lojistas. Para além destes equipamentos, existe também um jardim<sup>1</sup> público com um parque infantil que, apesar de ser fora do recinto escolar é perto do mesmo, o que permite que a equipa educativa se desloque até ao mesmo com o intuito de as crianças usufruírem de todos equipamentos disponíveis<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “A caminho do parque infantil passámos por um pequeno lago gradeado com tartarugas e peixes. Aproximámo-nos do mesmo e a Educadora Cooperante pediu às crianças que identificassem os animais que estavam nesse lago e, posteriormente, contassem os mesmos para sabermos quantos peixes e quantas tartarugas é que conseguiam ver.” (Nota de campo 3 – *O que temos aqui?*, espaço exterior, 03/10/17).

<sup>2</sup> “Hoje, a Educadora Cooperante e as educadoras das salas A, B e D decidiram que, [como o espaço exterior do jardim de infância não possui equipamentos para as crianças brincarem (e.g. escorregas ou baloiços)], durante a manhã nos iríamos deslocar com os grupos ao parque infantil. . . esta liberdade de brincar no exterior e explorar diferentes materiais faz muita falta às crianças deste contexto. Pois, para muitas delas, como estes equipamentos não existem na escola, esta pode ter sido das poucas oportunidades que tiveram hipótese de os utilizar.” (excerto da reflexão diária de 3 de outubro de 2017).

Segundo o PE (2016-2019), este é um meio de “gente jovem e de meia idade, havendo alguma diversidade a nível cultural e económico” (p.6), algo que se verifica assim que se entra pela primeira vez nesta instituição, que possui, além da valência de jardim de infância, a valência do primeiro ciclo do ensino básico. Localizada num território social e economicamente desfavorecido, a instituição pertence, a par com outros dois estabelecimentos, a um Agrupamento de Escolas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cuja tutela está a cargo do Ministério da Educação e Ciência. Graças a esse facto, é aqui promovida uma educação de qualidade com vista ao sucesso educativo de todos, não descurando, desta forma, a missão assumida desde a sua abertura – *Construir o futuro* (PE, 2016-2019).

Esta instituição, dado as duas valências que detém, é constituída por três edifícios, porém, apenas um deles se destina à educação pré-escolar. Neste edifício, existem sete salas de JI [a oitava sala de JI encontra-se no edifício à frente deste, tendo sido apenas aberta no início deste ano letivo], um refeitório, uma sala para as auxiliares e um gabinete de coordenação do JI. Para além deste edifício, as crianças do JI têm a possibilidade de usufruir, em ocasiões previamente definidas, de outros espaços da instituição nomeadamente a biblioteca, o pavilhão polivalente e o recreio<sup>3</sup>.

Redirecionando o olhar para a organização do *ambiente da ação* (Ferreira, 2004), importa começar por referir que, assim que entramos na sala de atividades, percebemos, desde logo, que existe *um mundo lá dentro*, onde duas particularidades nos saltam à vista: i) primeiramente, as paredes, que possuem uma voz própria, já que são compostas por tudo aquilo que vai sendo realizado pelas crianças [trabalhos coletivos e/ou individuais]; ii) uma outra particularidade prende-se com sua organização (cf. Anexo B – Planta da sala de atividades) que, apesar de ter sido planeada de modo a facilitar a mobilidade da criança com paralisia cerebral<sup>4</sup>, permite “a realização de experiências individuais e em grupo” (Lino, 2005, p. 72) assegurando, assim, a “dimensão individual e social da aprendizagem” das crianças do grupo (*ibidem*). Deste

---

<sup>3</sup> Relativamente à ida à biblioteca, esta ocorre quinzenalmente (à quarta-feira). No que concerne à área polivalente, é um espaço utilizado pelo grupo uma vez por semana (à terça-feira) para realizarem a sessão de expressão motora. Por outro lado, o espaço exterior pode ser utilizado regularmente, porém as crianças do JI têm um espaço delimitado no exterior que, em norma, apenas pode ser frequentado num horário desencontrado das crianças do 1º ciclo.

<sup>4</sup> “Enquanto conversamos sobre a forma como tinha sido feita a organização da sala de atividades, [a educadora] explicou-me que, como já tinha acompanhado a Da. no ano anterior, sabia que a organização do espaço tinha de ser pensada de forma a facilitar a sua circulação com o andarilho por todos os espaços da mesma.” (Nota de campo 7 – Conversa informal com Educadora Cooperante, sala de atividades, 27/09/17).

modo, a organização da sala de atividades foi pensada de forma a promover o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, social e motor, sendo também um promotor de sentido de ligação ao adulto e de autonomia da criança, onde o mesmo lhe proporciona segurança e bem-estar.

Nesta linha de pensamento, a sala está dividida em oito grandes áreas: i) área dos jogos; ii) da biblioteca; iii) da garagem e/ou construções; iv) da casa; v) da mercearia; vi) da expressão plástica; vii) da língua e matemática, e viii) do tapete. Para além destas áreas, existe ainda a *área do pensamento*, que é um espaço que salvaguarda a “possibilidade de comportamentos individuais (desejo de estar [sozinho], zangas, . . . [momentos de reflexão]) em paralelo com as atividades de grupo (jogos, pinturas, construções, . . .)” (Zabalza, 1998, p. 126). Estas áreas sucedem-se no seguimento da parede, não possuindo fronteiras específicas a delimitar estes espaços, compondo elas próprias as suas fronteiras.

A disposição aqui referida contribui para uma organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece o movimento das crianças por todas as áreas da sala, tonando-as autónomas nas suas escolhas, isto é, “sem a interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 9). No que se refere à identificação das áreas acima referidas, inicialmente, cada elemento simbólico (e.g. materiais, brinquedos, adereços, mobiliário, objetos) surgia como forma de identificação; porém, ao longo da PPS, figurou-se a necessidade, por parte de uma das crianças do grupo<sup>5</sup>, que fossem criados cartões que rotulassem o espaço e delimitassem o número de crianças que poderia frequentá-lo em simultâneo.

A participação das crianças na organização do espaço, do tempo e dos materiais, era valorizada pela Educadora Cooperante constituindo-se, assim, em experiências de vida democrática que permitiam à criança tomar consciência dos seus direitos e deveres favorecendo a regulação da vida em grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em consonância com o que foi referido, importa ressaltar que os diferentes espaços que constituem esta sala de atividades dispõem de diversos materiais que

---

<sup>5</sup> “No momento do tapete, a Ev. (5 anos), depois de explicar que “a casinha está sempre toda desarrumada porque estão sempre lá muitos meninos”, sugeriu que fizéssemos uns “cartões” para colocar nas áreas que, para além de identificarem o espaço, delimitassem a quantidade de crianças que podem estar nesse mesmo espaço. Antes de começarem a produzir os cartões, estas decidiram, em uníssono, quantas crianças podiam brincar em cada uma das áreas.” (Nota de campo 4 – Cartões para as áreas, sala de atividades, 12/10/17).

estimulam os interesses e curiosidade das crianças dando-lhes “oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.” Silva et al., 2016, p. 11). Estes, além de diversos, “já existiam na sala e são adequados às características do grupo” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Para além dos materiais que compõem estas áreas, existem outros, sobre os quais Folque (2014) intitula de *instrumentos de pilotagem*: i) o mapa das presenças; ii) a agenda semanal; iii) o mapa do tempo; e iv) o mapa dos aniversários, que surgiram na sala de atividades com o propósito de ajudar o “educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p. 55). Ademais, no decorrer da minha observação diária, foi-me possível verificar que estes eram muito mais do que instrumentos de organização, uma vez que a sua utilização potenciava uma multiplicidade de aprendizagens, sobretudo ao nível da linguagem e da matemática<sup>6</sup>, pois aqui facilitava-se, por exemplo, “a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Silva et al., 2016, p. 66).

Estes instrumentos eram utilizados com frequência, fazendo parte da rotina do grupo. A rotina<sup>7</sup> da sala de atividades foi pensada de acordo com “a heterogeneidade do grupo (formando pequenos grupos diferenciados) e a possibilidade de ajustar os ritmos de trabalho à individualidade de cada criança.” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante).

Deste modo, apesar de esta ter sido “intencionalmente planeada pelo/a educador/a . . . [era] conhecida pelas crianças” (Silva et al., 2016, p. 27), algo que me foi possível comprovar através da realização do *storyboard*<sup>8</sup> do filme “Um dia no jardim de infância” produzido pelas crianças, através do qual estas retrataram aquilo que espelha a gestão da organização do tempo na maior parte dos dias do grupo. A

---

<sup>6</sup> “Depois de marcar as presenças a Educadora Cooperante questionou: “Quantos meninos vieram à escola?”, “Vinte” respondeu a Lo. “Mas hoje estão cá todas as crianças?” acrescentou. As crianças ficaram em silêncio até que a Ga. respondeu “Não... faltam dois meninos”. Ao ouvir isto a Educadora Cooperante voltou a questionar “Então se são vinte e faltam dois, quantos meninos estão cá hoje?”, “Dezoito” respondeu o Gui de imediato.” (Nota de campo 2 – Subtração., sala de atividades, 06/11/17).

<sup>7</sup> Sabendo que não há dias iguais, mas dias com rotinas semelhantes, foi elaborado o Anexo D que espelha a organização do dia na sala de atividades.

<sup>8</sup> Importa clarificar que, este instrumento corresponde a uma das atividades inerentes ao projeto “Como é que fazemos um filme?” realizado com as crianças, disponibilizado no Anexo C deste relatório.

previsibilidade<sup>9</sup> e a flexibilidade<sup>10</sup> foram critérios preponderantes na organização da rotina da sala C que, por sua vez, permitiam que as crianças se conseguissem orientar no tempo e se sentissem seguras. Esta “apropriação do espaço e do tempo. . . constitui a base de uma progressiva autonomia.” (Silva et al., 2016, p. 36).

## **1.2. A equipa, as famílias e as crianças: *uma escola feita de pessoas e para pessoas***

Quando caracterizamos uma instituição, não podemos deixar de mencionar a equipa educativa por detrás da mesma e que opera de forma a garantir o seu funcionamento. Assim, a instituição retratada neste documento é composta por diversos órgãos [sete membros do Conselho Geral, quatro membros da Direção, nove membros do Conselho Pedagógico e, por fim, três membros do Conselho Administrativo], e engloba na sua equipa educativa 28 colaboradores. Esta equipa é constituída por oito educadoras, oito auxiliares de apoio educativo [duas das auxiliares têm, segundo o PE (2016-2019), Contratos Emprego de Inserção Social (CEI), por isso cumprem um horário diferentes do das restantes], uma terapeuta da fala, uma professora de ensino especial, uma coordenadora pedagógica, cinco membros da empresa responsável pelas refeições e quatro animadores das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

A par disto, apraz-me referir que, a equipa pedagógica [composta pelas educadoras, auxiliares e pela coordenadora do JI] funciona de forma *coesa* e *consistente*, apostando numa reunião de equipa mensal, em que são abordados assuntos de interesse geral e com intuito pedagógico, onde são discutidos projetos e diretrizes pedagógicas equivalentes para todos, com vista à melhoria da prática pedagógica. Ademais, com o propósito de “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p. 2) existem outros dois momentos de

---

<sup>9</sup> “A Ev. trouxe a história da “Branca de neve”. Assim que nos reunimos para o momento do tapete, levantou-se, colocou uma cadeira ao lado da biblioteca e sentou-se para contar a história [algo que a educadora cooperante faz normalmente]. Durante este momento a Ev. reproduzia muitos dos comportamentos da Educadora Cooperante (e.g. pedir às crianças para estarem em silêncio e sentar-se nas costas da cadeira para que todos conseguissem ver as imagens).” (Nota de campo 2 – A “educadora” Ev., sala de atividades, 03/10/17).

<sup>10</sup> “Depois do lanche da manhã tinha ficado combinado com a Educadora Cooperante que eu iria fazer com as crianças uma experiência sobre a mistura de cores. Porém, decidimos que as crianças precisavam de ir brincar para o exterior, algo que tem sido um pouco difícil devido à quantidade de trabalhos em que a sala esta envolvida.” (Nota de campo 3 – Mudança de planos, vamos brincar!, sala de atividades, 09/10/17).

partilha entre a equipa: as reuniões de articulação<sup>11</sup> e a reunião com os/as animadores/as do AAAF<sup>12</sup>, momentos esses que contribuem para a construção da profissionalidade e para a melhoria da prática. (Silva, et al., 2016).

Focando-me na equipa educativa da sala de atividades onde realizei a minha PPS II, a mesma é composta por uma Educadora de Infância e por uma Assistente Operacional que partilham entre si toda a ação pedagógica<sup>13</sup>, procurando uma comunicação aberta nas suas interações, em que a transparência desempenha um papel primordial.

No que se refere à ação da Educadora Cooperante, que exerce esta profissão há cerca de 26 anos, esta afirma que, apesar de “ir beber” às diretrizes do Movimento da Escola Moderna (MEM) utilizando alguns dos instrumentos inerentes a este modelo, não se rege por um modelo pedagógico na sua ação com as crianças. Ao invés disso, sustenta-se nos principais documentos de referência do Agrupamento (Projeto Educativo (PE); Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e Plano Anual de Atividades (PAA). Assim sendo, de acordo com o exposto no Projeto Curricular de Grupo (2017/2018), esta definiu seis intenções para a ação, nomeadamente: i) Promover o sucesso educativo, através do envolvimento de todas as crianças em atividades que levem à utilização dos conteúdos em contextos significativos, atendendo à sua heterogeneidade cultural; ii) Envolver todas as crianças em situações de aprendizagem interessantes e significativas, com vista à construção de referenciais mais ajustados e ao desenvolvimento de critérios de autoavaliação; iii) Promover o estabelecimento de vínculos de relação e de cooperação entre todas as crianças e

---

<sup>11</sup> As reuniões de articulação são realizadas entre os/as educadores/as e professores/as do 1º ciclo no início do ano, durante as duas interrupções letivas e no final do ano letivo, com o “objetivo de: conhecer as orientações curriculares da educação e metas do pré-escolar e o programa e metas do 1º ano de escolaridade; identificar áreas/domínios em que foram detetadas mais dificuldades de modo a melhorar a forma de abordar e trabalhar os conteúdos (tanto no pré-escolar como no 1ºano); promover espaços colaborativos e de permuta numa troca efetiva de experiências e permutas que resultem numa melhor integração das crianças no espaço escolar.” (PCG, 2017-2018, p.11).

<sup>12</sup> Esta reunião é feita no início do ano letivo, onde se faz “uma breve análise do documento elaborado pelas educadoras, relativamente à organização desta componente. Posteriormente, pelo menos uma vez por trimestre, realiza-se uma reunião formal para discussão de atuações, avaliação do trabalho desenvolvido e a melhorar, tais como partilha de espaços, de materiais, passagem de informação, entre outros” (PCG, 2017-2018, p.11).

<sup>13</sup> A equipa da sala é composta apenas pelos dois elementos supramencionados, porém, em alguns dos dias da semana, contam com o apoio de uma Professora de Ensino Especial, que se encarrega de promover atividades específicas com as crianças diagnosticadas com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

educadoras, visando potencializar o desenvolvimento de uma saudável “noção de pertença”; iv) Articular as ações desenvolvidas por todos os docentes rentabilizando-as junto das Crianças/Família/meio; v) Garantir um clima estimulante e que proporcione um aumento de autoestima e vi) Proporcionar a todas as crianças, vivências estruturantes que as ajudem a definir um projeto de vida autônoma e feliz.

A par com as intenções acima enunciadas, a Educadora Cooperante dá, no exercício da sua prática educativa, primazia à leitura de histórias e aos momentos de conversa em grande grupo no tapete, momentos esses que, muitas vezes, serviram de ponto de partida para grande parte das suas planificações. Nesses momentos, tal como em todos os outros, o grupo de crianças participava ativamente na vivência e na dinâmica diária da sala, tendo uma *voz ativa* e um papel preponderante no seu processo educativo<sup>14</sup>.

Neste sentido, torna-se fulcral referenciar que a educadora considera as famílias como parceiras na sua ação, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9) já que ambos “são coeducadores da mesma criança” (*idem*, p. 28). Com este propósito sustenta, também, a sua prática na promoção do envolvimento das famílias, mencionando que,

“o relacionamento com as famílias é primordial, pois ao sentirem a presença da família e a continuidade nos cuidados e interesses, a criança fica mais segura e tranquila, com capacidade de confiar nos adultos do Jardim de Infância e, assim, existe uma melhor adaptação.” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante)

Desta forma, atentando à análise dos processos das crianças bem como através das informações disponibilizadas pela educadora<sup>15</sup>, torna-se pertinente começar por mencionar que são diversas as estruturas familiares que prevalecem neste grupo, nomeadamente, as famílias nucleares (n=8), as famílias monoparentais (n=5) e as

---

<sup>14</sup> “Tal como havia sido solicitado na passada sexta-feira, hoje, a história da manhã, foi a que a Iv. tinha escolhido - “Pequeno amarelo e pequeno azul”. No entanto, esta teve uma particularidade, já que foi contada pela Ev. e não pela Educadora Cooperante, como é costume.” (Nota de campo 2 – A Ev. conta a história., sala de atividades, 09/10/17).

<sup>15</sup> As informações supramencionadas sobre as famílias, sustentam-se na observação transcrita em notas de campo, em conversas informais com a Educadora Cooperante mas também no acesso à ficha individual de cada criança. Deste modo, atendendo às observações que foram feitas, denota-se que cerca de metade das famílias optam por responsabilizar outros familiares de várias gerações [avós/ôs, tios/as e/ou primos/as] das crianças para ir buscar e/ou levá-las à escola, o que demonstra uma estrutura familiar que preza a importância da família alargada na vida das crianças.

famílias recompostas (n=4). Tendo estas duas últimas surgido devido à separação e/ou falecimento do(s) progenitor(es). Por outro lado, apesar de três das vinte famílias não ter definido a sua estrutura familiar (cf. Anexo E – Caracterização das famílias), com a minha observação diária pude constatar que, no caso da Da. e da Na. estas não se encontram, de momento, a viver com os seus progenitores, estando ao cuidado de familiares próximos. O terceiro caso refere-se à Ga., que se encontra em situação de guarda partilhada, estando uma semana em casa da mãe e outra na casa do pai.

Por outro lado, relativamente aos dados dos progenitores das crianças, devido ao facto de nem todas as famílias terem fornecido esses dados, irei incidir, esta caracterização sobre os encarregados de educação, já que os mesmos forneceram todos os seus dados à Educadora Cooperante. Deste modo, no que concerne às suas idades, estas estão compreendidas entre os 22 e os 55 anos de idade. Estes agregados familiares, possuem na sua generalidade, uma situação aparentemente estável, não existindo carências. Quanto à situação profissional, partindo da análise da tabela 5 (cf. Anexo F – Caracterização dos Encarregados de Educação) verifica-se que todos os famílias são trabalhadores do setor terciário, e que apenas em dois agregados familiar se apuram casos de desemprego.

No que concerne às habilitações literárias, a maior parte dos encarregados de educação, possuem entre o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, existindo apenas um encarregado de educação com habilitações inferiores a essas e três com habilitações superiores. Apesar da disparidade de habilitações literárias, este não é um fator a considerar na participação e colaboração das famílias, sendo que, do observado e conversado com a equipa educativa da sala, o mesmo não foi impeditivo.

De acordo com a Educadora Cooperante, a participação destas famílias no dia-a-dia do grupo é efémera, ao contrário do seu envolvimento que surge sempre que é solicitado, coadjuvando com o JI e com a sala de atividades<sup>16</sup>, para o que é necessário. Este envolvimento, assim como os conhecimentos que estas possuem, são valorizados pela educadora<sup>17</sup> que tenta “assumir sempre um papel motivador, demonstrando um

---

<sup>16</sup> “A Sa., a Le., o Fr., o Ar. e a Ga. trouxeram os trabalhos que não tinham feito durante o fim de semana. . . O que quer dizer que, 11 das 19 crianças do grupo participaram neste primeiro desafio sugerido pela Educadora Cooperante.” (Excerto da nota de campo 2 – Mais trabalhos das famílias., sala de atividades, 10/10/17).

<sup>17</sup> “Depois de receber o último trabalho das famílias, a Educadora Cooperante pediu-me que a ajudasse a expô-los no placar da sala que se encontra no corredor.” (Nota de campo 3 – Exposição dos trabalhos das famílias., corredor, 10/10/17).

interesse genuíno e assertivo quando fala com as famílias, respeitando as suas diferenças culturais e a sua disponibilidade.” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante). O facto de as famílias se envolverem mais do que participarem com o JI e com a sala de atividades *não faz jus* ao carácter das mesmas, que para além de uma preocupação notável com a educação das crianças, preocupam-se em transmitir informações relevantes sobre as mesmas sempre que chegam<sup>18</sup> à sala e na saída<sup>19</sup> questionam sobre o dia como o intuito de aproximar a família e a sala, já que “a educação é um processo constante de interação que decorre dentro e fora da escola” (Lino, 2013, p.118).

De facto, as famílias são o *primeiro retrato* (Ferreira, 2004) que podemos fazer das crianças e, por isso é tão imprescindível que o/a educador/a conheça as mesmas antes de iniciar o seu trabalho com a criança.

Neste sentido, partindo da análise da Tabela (cf. Anexo G), é possível verificar que este grupo de vinte<sup>20</sup> crianças, com idades compreendidas, entre os quatro e os seis anos, apresenta de facto, uma *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004), que começa pelas características corporais que detêm, subdividindo-se em dois grupos, o das meninas (n=10) e o dos meninos (n=10) mas também em três grupos de origens culturais<sup>21</sup>, origem africana (n=9), brasileira (n=1) e portuguesa (n=10).

---

<sup>18</sup> “Assim que a Co. chegou à sala, abraçou-me enquanto dizia “Bom dia Carina!”, antes de lhe conseguir responder, a mãe começou por me contar que esta continua a recusar-se a jantar (de salientar, que esta não é das crianças que oferece mais resistência, na hora das refeições, muito pelo contrário). Para provar tal acontecimento mostrou-me uma fotografia onde se via a Co. a dormir ao lado do prato da comida.” (Nota de campo 1 – A Co. não come em casa., sala de atividades, 31/10/17).

<sup>19</sup> “A Avó da Iv. é sempre das primeiras a chegar. Hoje, quando chegou. . .chamou-me e questionou-me como é que ela estava . . . [dizendo-me] que ontem ela passou muito mal o dia, tendo vomitado, por isso era provável que ainda estivesse um pouco vulnerável.” (Nota de campo 9 – Hora de ir embora., sala de atividades, 12/10/17).

<sup>20</sup> O número de crianças do grupo está de acordo com a legislação em vigor, tendo sido estipulado, segundo o Despacho normativo n.º 7B de maio de 2015, uma vez que, os grupos onde existam casos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) cujo grau de funcionalidade o justifique, devem ter um máximo de 20 crianças por sala.

<sup>21</sup> “Antes de iniciar a leitura do livro “A surpresa de Handa”, a educadora fez uma primeira análise sobre o tom de pele da Handa já que este é semelhante ao de algumas das crianças do grupo [Ca., Mt., Lo., Le., Na., Kv., Er., Da., G.M.]. Ao falar sobre isso, questionou as crianças, não de “onde vinham”, porque apenas a Na. e a Da. não nasceram em Portugal, mas sim sobre onde moravam alguns dos seus familiares. . . a Lo. e o Ca. explicaram que alguns dos seus familiares vivem em Guiné Bissau, por outro lado, o Mt. explicou que a família materna se encontrava no Brasil e a paterna em Guiné Bissau.” (excerto da Nota de campo 4 – A surpresa de Handa, sala de atividades, 17/10/17).

Em relação ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004), apenas cinco crianças já haviam frequentado este JI<sup>22</sup>, todavia, destas cinco, apenas quatro [Iv., Ev., G.V. e Da.] se encontram juntas desde o ano anterior. As restantes quinze crianças, são novas no grupo, mas também na instituição, sendo que treze frequentaram instituições particulares ou IPSS e as outras duas encontravam-se ao cuidado de uma ama (cf. Anexo G - Quadro 2: *Percurso institucional das crianças*). Com efeito, todas as crianças tiveram uma boa integração estabelecendo, desde o início, um bom relacionamento com os adultos e os pares. As crianças que já frequentavam o JI tiveram um papel imprescindível nesta integração pois foram estas que, sob orientação e supervisão da educadora, apoiaram as restantes crianças “na aprendizagem do cumprimento de regras e rotinas, na criação de hábitos de trabalho, no respeito pelo outro, nos tempos de espera, entre outros.” (PCG, 2017-2018, p.6). O facto de envolver as crianças nesta integração facilitou, não só, a integração acima referida, como também a criação de laços afetivos entre as mesmas, sendo que o “grupo apresentasse atualmente muito coeso e unido, partilhando facilmente, brinquedos e brincadeiras” (*ibidem*).

Dito isto, compreende-se que, este é um grupo de crianças *curiosas, comunicativas, participativas*, mostrando-se recetivas a novas propostas/situações pedagógicas, nomeadamente no domínio do Conhecimento do Mundo e pelas atividades que englobam os subdomínios inerentes ao domínio da Educação Artística (e.g. Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). Para além disso, demonstram interesse em partilhar momentos em que o grupo todo se encontra reunido (e.g. leitura e dramatização de histórias, canções, momento no tapete), aproveitando esses tempos para partilhar e/ou expressar as suas opiniões. Não obstante, vê-se uma clara predominância pelo jogo simbólico nas suas brincadeiras, sendo a área da casa o “palco” de grande parte destas situações.

De acordo com as características de desenvolvimento, as crianças do grupo apresentam, no geral, um nível de desenvolvimento apropriado para as suas idades em

---

<sup>22</sup> “Para me inteirar de alguns dos aspetos mais importantes do grupo, a Educadora Cooperante sentou-se comigo na mesa e explicou-me que a maioria das crianças não frequentavam este jardim de infância, sendo que duas delas vieram de amas [Ar. e Sa.]” (Nota de campo 9 – Conversa com a Educadora Cooperante., sala de atividades, 25/09/17).

dois dos três grandes domínios, físico, cognitivo e psicossocial, sendo que o Ar. é a única criança que ainda necessita de algum apoio ao nível da autonomia<sup>23</sup>.

Para além disso, apesar de existirem crianças que têm algumas dificuldades, ao nível da concentração assim como do cumprimento de algumas regras<sup>24</sup>, este grupo revela-se bastante autónomo, organiza-se com facilidade e adere às atividades que lhes são propostas, ainda que algumas crianças exijam um ritmo, um tempo, e um acompanhamento diferenciado, por parte do(s) adulto(s).

Há ainda que referir que duas das crianças (o Ar. e a Co.) são apoiadas em consultas de pedopsiquiatria e/ou psicologia, outras duas (o Kv. e o G.M.) são acompanhadas por um/a terapeuta da fala e, por fim, existem duas crianças (Da. e Ca.) diagnosticadas e ao abrigo do decreto lei nº. 3 de 2008, que são acompanhadas por profissionais especializados (terapeuta da fala e professora de educação especial). Segundo as suas fichas de referência para o *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância* (SNIPI), o Ca. foi diagnosticado com *Perturbação do Espectro do Autismo (Nível 1)* e a Da., foi diagnosticada como tendo um *atraso global do desenvolvimento psico-motor, com predomínio claramente motor*, correspondente a uma *Paralisia Cerebral do tipo espástico*<sup>25</sup>.

Assim, a prioridade pedagógica da Educadora Cooperante incide “no desenvolvimento diferenciado das competências sociais, nos valores de amizade e interajuda/partilha entre todos, de modo que seja possível esbater as naturais assimetrias do grupo.” (PCG, 2017-2018, p. 7). Estes aspetos assentes na prática da educadora, são também mencionados pelo grupo, que se define como “amigos para

---

<sup>23</sup> “O Ar. assim que chegou ao ginásio sentou-se no banco a calçar as sapatilhas. A Ev. E a Co. como viram que este não o estava a conseguir fazer, aproximaram-se e sentaram-se no chão a tentar ajudá-lo.” (Nota de campo 2 – Calçar o Ar., ginásio, 07/11/17).

<sup>24</sup> “O Er. está no tapete com o Mt., aproximo-me e reparo que ele trouxe uns carros de casa . . . Como uma das regras da sala é que apenas à sexta-feira é que as crianças podem trazer brinquedos para a sala, pedi-lhe para os arrumar, algo que este se recusou a fazer.” (Nota de campo 5 – Temos de respeitar as regras da sala., sala de atividades, 09/10/17).

<sup>25</sup> O *tipo espástico* é, segundo a Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa, “caracterizado por paralisia e aumento de tonicidade dos músculos resultante de lesões no córtex ou nas vias daí provenientes. Pode haver um lado do corpo afetado (hemiparésia), os 4 membros (tetraparésia) ou mais os membros inferiores (diplegia)” (APCL, s.d.).

sempre”<sup>26</sup>, uma vez que partilham, ajudam<sup>27</sup> e respeitam os seus pares. Em suma, o grupo aqui retratado, é um grupo inclusivo<sup>28</sup>, onde todos “são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes” (Brandão e Ferreira, 2013, p. 488) e onde se dá primazia, tal como refere o Decreto-lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, no artigo 1º, à “promoção da igualdade de oportunidades” (p. 155).

---

<sup>26</sup> “Depois de caracterizarem o Lr., a Educadora Cooperante questionou: “E nós, como é que nós somos?”. Imediatamente surgiram respostas como “fortes”, “inteligentes”, “bonitos” e “amigos para sempre” . . . [mas também como:] Partilhamos coisas; ajudamos e respeitamos os outros . . .” (excerto da Nota de campo 3 – Nós somos..., sala de atividades, 27/09/17).

<sup>27</sup> “Quando estavam a lanchar no tapete a Ev. levantou-se. “Onde vais?” perguntei, “Vou ajudar a Da. com a palhinha”. Foi então ter com a Da., ajudou-a a tirar a palhinha, a colocá-la no leite e a segurar no pacote.” (Nota de campo 10 – A Ev. ajuda., sala de atividades, 26/10/17).

<sup>28</sup> “A Co. assim que lhe pedem para escolher a criança em quem confia mais no grupo, esta escolhe a Da. Ao ouvir o seu nome, esta fica *entusiasmada* e começa a gatinhar em direção ao andarilho. Assim que é colocada a venda nos olhos da Co., esta apoia a mão no andarilho e começam a fazer o percurso.” (Nota de campo 1 – A Co. confia na Da., sala de atividades, 14/12/17).

## 2. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, será analisado todo o trabalho desenvolvido na valência de JI, partindo da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, uma vez que foi com base nesta que pude estruturar a minha prática, de modo a que esta fosse ao encontro das características do grupo e de cada uma das crianças

### 2.1. Intenções para a ação: *com as crianças, famílias e equipa educativa*

A partir da leitura do projeto pedagógico do grupo, da análise da entrevista (cf. Anexo A11. Transcrição da entrevista realizada à Educadora Cooperante) e da observação direta da ação da educadora, foi possível identificar que no exercício da sua prática educativa, tal como referi no primeiro ponto deste relatório, a mesma não adotava nenhum modelo pedagógico, por isso a sua intervenção pedagógica recaía,

“... na promoção de vivências diversificadas e integradoras de conhecimentos, assim como na capacitação, ao nível do desenvolvimento da autonomia de trabalho e iniciativa própria, ambas facilitadoras do progresso e autoaprendizagem [sendo] possível respeitar acima de tudo a criança, a sua individualidade, as suas características, os seus saberes, as suas fragilidades, as suas competências...de forma a que se sinta bem e que tenha prazer em vir todos os dias para o Jardim de infância.” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante)

Neste sentido, com o propósito de dar continuidade à prática educativa desenvolvida pela Educadora Cooperante e sabendo que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as suas finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p.5), delineei um conjunto de intenções educativas que serviram de orientação para toda a minha ação com os diferentes intervenientes da mesma, ou seja, com: (i) as crianças; (ii) as famílias; (iii) a equipa educativa.

Antes de elencar as intenções aqui pertinentes, apraz-me ainda elucidar que estas apenas foram edificadas depois das duas primeiras semanas de observação, que

me permitiram conhecer o grupo, a equipa e as famílias, e perceber qual seria o meu papel nos quatro meses seguintes. Este *conhecimento de causa*, a que me refiro foi imprescindível para conseguir desenhar as minhas intenções de acordo com as características inerentes ao contexto caracterizado anteriormente.

Assim, no que se refere às intenções **com as crianças**, procurei, ao longo da minha PPS, **estabelecer uma relação de proximidade e confiança com todas as crianças do grupo**, tendo como premissa que o afeto que se encontra na base de todas as aprendizagens da criança. Esta primeira intenção surgiu do facto de acreditar que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Com o propósito de fortalecer as relações acima enunciadas, participei em todas as dinâmicas do grupo<sup>29</sup>, marcando presença várias vezes nas suas brincadeiras<sup>30</sup>. Estes momentos permitiram-me, para além de fortalecer os laços afetivos<sup>31</sup>, estabelecer uma relação de confiança e segurança com todas as crianças do grupo.

Para a criação desta relação foi importante olhar para cada criança como um ser único e individual, agente ativo e edificador do seu próprio processo educativo, dado que, apesar de se tratar de crianças de tenra idade, estas têm “o direito de ser[em] ouvida[s] nas decisões que lhe[s] dizem respeito” (Silva et al., 2016, p. 16). Foi com este propósito que, ao perceber que estava diante de um grupo de crianças curiosas, participativas e que tinham, acima de tudo, vontade de participar naquilo que lhes dizia respeito, procurei **promover momentos de diálogo e partilha em grande grupo**.

---

<sup>29</sup> “Durante a conversa sobre o “amor”, a Educadora Cooperante, tal como havia feito com todas as crianças, questionou-me “E tu Carina, quando é que sentes amor?”, ao que eu respondi “Aí com tanta coisa... por exemplo quando vocês me dão abraços... Quando chegam aqui e dizem *Olá Carina* com um abraço tão grande e eu fico tão feliz.”, “Como o que eu dei hoje?” pergunta a Lo., “Sim, como o teu!” respondo. Antes de retomar aquilo que estava a dizer a Ga. veio a correr na minha direção e abraçou-me. Ao ver isto, todas as crianças do grupo se levantaram e vieram abraçar-me, soltando diversas gargalhadas.” (Nota de campo 5 – Muitos abraços!, sala de atividades, 29/09/17).

<sup>30</sup> “A Ev. trouxe-me para a área da casa para que eu brincasse com ela, concedi o seu pedido e sentei-me numa cadeira que a Na. tinha preparado para mim. Depois de estar sentada vejo a Co. a pegar num carrinho que contém vários utensílios da cozinha [facas, garfos, colheres, ...]. Viro-me para a frente e começam a tratar do meu cabelo. A Na. penteia-me com um garfo, a Ga. “corta-me as pontas” com um abre-latas, já a Lo. “alisa a parte pronta” com um ferro de engomar.” (Nota de campo 5 – *Carina, brinca connosco!*, sala de atividades, 27/09/17).

<sup>31</sup> “Enquanto estávamos a falar dos frutos preferidos, a Iv., chamou-me e disse-me “Olha Carina, eu gosto muito de ti”. Ao que eu, *surpreendida*, respondi “Eu também gosto muito de ti, Iv.!” abraçando-a. Nota de campo 8 – Um coração cheio. (sala de atividades, 17/10/17).

A pertinência desta intenção deveu-se ao facto de, desde o início da minha intervenção, ter observado que os momentos de partilha eram, sem dúvida, aqueles que tinham maior impacto na vida do grupo, uma vez que davam origem a pequenas negociações para chegarmos, em conjunto, a acordo sobre determinadas conclusões/soluções. Assim, consegui promover, através da partilha e da comunicação, o respeito pelo outro, a autoestima e a autoconfiança, fazendo com que as crianças tomassem consciência de *si* e dos *outros*. Pois, segundo Folque (2014), ao construirmos “objetivos comuns, compromissos e regras [são respeitadas] . . . as ideias individuais, os diferentes pontos de vistas e as decisões de cada um.” (p. 372).

Concomitantemente, estas reuniões em grande grupo, tiveram um grande impacto na minha ação diária pois, o meu intuito era “levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos”. (Ferreira & Sacramento, 2008, p. 79). Ao ouvir as vozes das crianças, eram organizados e planificados os dias na sala de atividades, dando origem às minhas planificações diárias/semanais (cf. Anexo B. Portefólio JI, pp. 76-143).

Portanto, tendo em consideração a curiosidade e ímpeto exploratório intrínseco a estas idades, pretendi ainda **proporcionar experiências/vivências significativas**. Isto é, tentei estimular de forma heurística as aprendizagens do mundo, partindo de situações do quotidiano e/ou trazidas ao grupo pelas crianças, mas também dos interesses e/ou gostos das mesmas<sup>32</sup>.

Ademais, procurei **potenciar os momentos de exploração livre**, dando à criança oportunidade de brincar, já que esta é a atividade mais séria que estas realizam. Ao brincar podem desenvolver as suas capacidades e habilidades ao nível psicomotor, socio emocional e cognitivo, sendo que os brinquedos funcionam como indutores e potenciadores do desenvolvimento. Efetivamente, o brincar é uma atividade crucial na vida das crianças, sendo de extrema importância para o bem-estar das mesmas, bem como para a aquisição de diversas capacidades. As brincadeiras permitem que as

---

<sup>32</sup> “Assim que chega à sala a Lo. vem a correr na minha direção e questiona “Carina trouxeste as câmaras?”, ao que eu lhe respondo “Sim, estão aqui...”. Assim que eu termino esta começa a saltar, como se estivesse a comemorar algo. De facto, apesar de já termos iniciado o projeto há mais de um mês, todos os dias as crianças me pedem as câmaras para brincar.” (Nota de campo 1– *Quero brincar!*, sala de atividades, 04/12/17).

crianças vivenciem experiências e situações que as preparam para a resolução de problemas futuros (Monteiro & Delgado, 2014).

Por fim, torna-se fulcral referir que ao longo destes quatro meses, tive como princípio que um/a educador/a não deve fazer pela criança, mas sim com a criança, o que se verificou ao **criar situações e incentivos à sua autonomia**, quer nas atividades rotineiras (e.g. calçar e descalçar os sapatos, despir, vestir, alimentação, higiene), como nas atividades desenvolvidas diariamente. A promoção da autonomia que aqui menciono, refere-se a levar a criança a agir por si própria, o que, a longo prazo, se reflete numa menor dependência do adulto ao longo do dia. Com este propósito procurei, sempre que possível, pedir à criança que fizesse e/ou tentasse fazer, e só depois intervir para a ajudar<sup>33</sup>, dando-lhe, em qualquer momento, uma atenção individualizada<sup>34</sup>.

No que se refere às **famílias**, as minhas intenções assentaram, na **promoção de inter-relações escola/família**, com vista a proporcionar o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança. Para isso, tentei criar momentos e oportunidades que proporcionassem uma relação positiva de confiança e cooperação com as mesmas, para que fosse possível abordar questões cruciais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para além disso, recorri ainda à caderneta das crianças, com vista a desenvolver **uma relação próxima com as famílias com base na troca de informações** sobre as mesmas, mas também acerca das atividades em que estavam envolvidas. Aproveitando este meio como forma de existir uma colaboração e acompanhamento em casa. Para além do meio acima mencionado, também as paredes da sala serviram como “uma forma de comunicação . . . representativa dos processos

---

<sup>33</sup> “. . . O Er. pediu-me ajuda, por isso, para responder ao seu pedido escrevi o seu nome com letras maiúsculas numa folha e permaneci ao seu lado. Quando reparou que eu não ia escrever por ele, começou a chorar, enquanto dizia “Não consigo!”. Pedi-lhe para se acalmar, respirar fundo e expliquei-lhe que o ia ajudar. Fiquei ao seu lado estimulando-o com reforços positivos (“Tu consegues!”; “Uau... essa letra ficou fantástica!”; “Boa Er.!”) e este acabou por conseguir escrever o seu nome.” (Nota de campo 3 – *Não consigo.*, sala de atividades, 12/10/17).

<sup>34</sup> “Durante as sessões de expressão motora eu coloco-me perto da Da. para a auxiliar sempre que é necessário. Na sessão de hoje, a Educadora Cooperante pediu para as crianças fazerem alongamentos que consistiam em chegar com as duas mãos aos pés. Por isso, arrumei o andarilho e segurei a Da. pela cintura para que ela conseguisse fazer aquilo que era pedido. À medida que tentava tocar nos pés, eu ia dirigindo-lhe palavras de incentivo e ela repetia-as.” (Nota de campo 5 – Expressão motora., espaço polivalente, 24/10/17).

desenvolvidos” com as crianças (Silva et al., 2016, p. 26), tal como é observável no excerto da reflexão diária, apresentado de seguida:

“À medida que vamos avançando com o projeto “Como é que fazemos um filme?”, colocamos na teia várias fotografias que ilustram as atividades desenvolvidas para responder às questões do projeto. Esta exposição das fotografias na teia, para além de facilitar a leitura da mesma, também possibilita que as famílias e/ou a comunidade educativa possam ver, sempre que entram na sala de atividade, o desenrolar do nosso projeto.” (Excerto da reflexão do dia 13 de dezembro de 2017).

Por fim, visto que, a **equipa educativa** foi, de facto, um alicerce à minha prática, pretendi **promover relações interpessoais positivas e construtivas**, existindo um **diálogo, comunicação e cooperação** constante entre todos os agentes educativos, assente assim na partilha e companheirismo. De acordo com Lino (2013), a comunicação e cooperação entre uma equipa educativa promove maior sucesso no trabalho, influenciando também o trabalho com as crianças.

Aquando da construção deste tipo de relação, verifica-se a existência de uma **partilha com a equipa educativa de modo a estruturar uma intervenção adequada**, trabalhando em cooperação com a mesma, sendo possível refletir acerca dos aspetos menos e mais positivos do trabalho desenvolvido<sup>3536</sup>. Estas intenções, a par com a minha atitude diária perante os elementos da equipa educativa, fizeram como que me sentisse, ao longo da minha PPS, parte integrante da equipa da sala C. Apesar de terem sido diversos os momentos em que me senti fazia parte da equipa da sala retrato, a

---

<sup>35</sup> “Depois de acalmar o Ma. escrevi num papel, a pedido do mesmo, o seu nome com letras maiúsculas. Ao ver que eu tinha escrito o nome com apenas uma cor, a Educadora Cooperante aproximou-se e sugeriu que eu escrevesse cada letra do nome com uma cor diferente para que a criança conseguisse seguir letra a letra. Segui o seu conselho e escrevi novamente o nome, mas desta vez com cores diferentes. Pois, já tinha observado noutras situações, crianças a escreverem da direita para a esquerda, ou vão copiando as letras de forma aleatória.” (Nota de campo 7 – Sempre aprender., sala de atividades, 06/10/17).

<sup>36</sup> “. . . dirigi-me para o diagrama de Venn e enquanto fazia questões sobre o mesmo, consegui observar que para algumas crianças, apesar de saberem as respostas às minhas questões, era-lhes difícil expressar-se, sem ser a apontar para os constituintes do gráfico. Por isso, a Educadora Cooperante sugeriu que eu repensasse o gráfico, de forma a que a identificação dos conjuntos e dos seus constituintes fosse mais fácil (colocar uma cor em cada conjunto, dar um nome/número a cada máquina), por isso durante a tarde a Lo. e a Ga. voluntariaram-se para dar cor ao nosso diagrama.” (Nota de campo 2 – Alterações no diagrama de Venn., sala de atividades, 30/11/17).

título de exemplo, o seguinte episódio que ocorreu em uma das reuniões de Intervenção Precoce a que eu pude assistir:

“Ao longo de toda a reunião, a Educadora Cooperante foi-me dando oportunidade de falar. Apesar de eu ter vindo a mencionar este aspeto em algumas reflexões, estas oportunidades que me são dadas deixam-me muito feliz porque me fazem sentir um membro da equipa educativa e não apenas uma “estagiária””. (Excerto da reflexão do dia 17 de outubro de 2017).

Por conseguinte, a minha avaliação foi “sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios” implícitos na minha ação pedagógica “nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Silva et al., 2016, p. 17). Esta avaliação, centrou-se num processo de reflexão, algo que tenho vindo a referir inúmeras vezes neste relatório, que torna possível fazer a minha autoavaliação, tendo em conta tudo o que vai acontecendo em toda a ação.

## **2.2. Planificação: *observar para intervir***

Para estruturar a minha ação, comecei por observar todas as crianças do grupo, uma vez que, “a observação [se caracteriza] por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação. . . e a um tempo de recolha de dados.” (Estrela, 1994, p. 18). Neste sentido, através desta observação inicial, foi-me possível recolher informações acerca dos interesses, necessidades e capacidades de cada criança, com vista a adequar o processo educativo às suas potencialidades.

Ademais, esta recolha de informação, permitiu que a planificação surgisse como ferramenta indispensável pois, tal como defende Diogo (2010), esta “orienta a ação futura e por isso é um instrumento imprescindível para a gestão: prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir” (p. 4). Deste modo, tornou-se primordial atender às particularidades do grupo de crianças, para assim planificar atividades que fossem ao encontro das motivações e necessidades das mesmas.

Contudo, tendo em conta o referido, as planificações elaboradas para além de iram ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças eram, todas elas, flexíveis, podendo ser ajustadas e/ou reformuladas.

### **2.3. Avaliação das crianças: *as crianças de hoje, os adultos de amanhã*<sup>37</sup>**

A avaliação em educação de infância é considerada um elemento “integrante e regulador da prática educativa . . . [que envolve] princípios e procedimentos adaptados às suas especificidades” (DGIDC, 2011, p. 1). Deste modo, “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva et al., 2016, p. 15), considerando-se assim a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação.

Assim, tendo como premissa que a “educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (*ibidem*), para avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da mesma, foi adotada a modalidade da avaliação formativa. Esta modalidade, utilizada também pela Educadora Cooperante, é a mais frequente em educação de infância, uma vez que, corresponde a uma avaliação que se centra nos processos e não nos resultados. Neste sentido, esta preferência surge, também, devido às intenções referidas anteriormente, onde se defende a participação da criança no seu processo de aprendizagem, para que esta comece a ter consciência dos seus êxitos, mas também das suas dificuldades, conseguindo assim adquirir ferramentas para ultrapassar os obstáculos que vão sendo colocados ao longo do seu percurso.

Por sua vez, para pôr em prática a presente modalidade, importa referir que a Educadora se rege por um documento elaborado com a restante equipa educativa do JI, que determina as aprendizagens a promover em cada uma das três áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). O preenchimento deste documento era efetuado no final de cada período, tendo como suporte a observação concretizada diariamente.

Atendendo ao facto de o tempo da PPS apenas se concentrar no primeiro período do ano letivo, para me ser possível verificar uma evolução nos processos de

---

<sup>37</sup> Autor desconhecido.

aprendizagem das crianças, a avaliação do desenvolvimento das crianças, assim como a avaliação sobre a minha ação, foi efetivada diariamente através das diversas reflexões que produzi ao longo da PPS, partindo de situações do quotidiano retratadas em notas de campo. Esta reflexão constante sobre a prática, permitiu-me perceber o que já tinha adquirido mas, também, readaptar a minha prática, na medida em que esta era realizada, muitas das vezes, após as atividades desenvolvidas, no sentido de levar a cabo um processo de apreciação compreensivo e integrado das aprendizagens e dos progressos das crianças (Parente, 2004). Com efeito, foi-me ainda possível recolher informações necessárias para adaptar a minha prática de forma, de “modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir” (Fisher, 2004, p. 35).

Para além das avaliações mencionadas anteriormente, foi ainda realizada, ao longo da PPS, a avaliação do desenvolvimento de uma das crianças do grupo, que deu origem à elaboração de um portefólio individual (cf. Anexo A, pp. 331 – 371). Esta avaliação foi efetuada diariamente através da observação, e posteriormente, através do registo de comportamentos, atitudes, evoluções ou retrocessos da criança.

Não obstante, importa clarificar que, o portefólio surge na avaliação continua das crianças, não só como um instrumento, mas também como um conceito de avaliação (Oliveira-Formosinho & Parente, 2005). Esta avaliação mais aprofundada de uma criança, evidenciando o desenvolvimento e aprendizagens da mesma, constitui-se como “uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem” (*idem*, p.30).

Em suma, reconheço que a capacidade de observar e escutar as crianças é uma competência fundamental, assim como, uma ferramenta que permite avaliar o processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, a avaliação tem um papel preponderante na educação de infância, dado que esta, “quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (Zabalza, 2000, p. 30).

### **3. ÁREA DO TAPETE: O LOCAL ONDE TUDO ACONTECE**

Neste capítulo, irei identificar e refletir sobre a problemática que considerei mais pertinente ao longo da PPS e sobre a qual realizei uma introdução à investigação em JI. Para isso, dividi este capítulo em quatro pontos: i) o primeiro corresponde a uma breve introdução, onde é identificada a problemática; ii) de seguida, descrevo o roteiro metodológico e ético; iii) posteriormente apresento a revisão da literatura sobre a problemática identificada; iv) e por fim, o último ponto espelha a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

#### **3.1. Introdução: porquê a área do tapete?**

A temática que me propus investigar e que irei apresentar ao longo deste capítulo, surgiu durante as primeiras semanas da PPS. Esta assume-se, não como um/a problema/necessidade, mas sim com uma potencialidade que constituía parte da prática pedagógica da Educadora Cooperante e que, por sua vez, era apreciada e valorizada pelas crianças. Deste modo, em consonância com as características do grupo e com as minhas intenções, interpelo-me acerca da Área do Tapete como o local da sala de atividades, onde tudo acontecia.

Antes de iniciar a PPS II e devido ao facto de já ter estado em contacto com outros três contextos desta valência, tinha uma vasta ideia sobre o trabalho que era desenvolvido na área do tapete. Pois, nesses contextos, os/as educadores/as apenas recorriam à área do tapete como um espaço de acolhimento, onde preenchiam os instrumentos de pilotagem e iniciavam o dia na sala de atividades (e.g. cantavam a canção dos “bons dias”, liam histórias e/ou falavam sobre o fim-de-semana). Conquanto, esta ideia foi desconstruída a partir do momento em que entrei na sala C.

Na sala onde realizei a minha intervenção, a área do tapete era “palco” de grande parte das conversações e atividades em grande grupo, onde ouvir as crianças não é “esperar que elas falem nos momentos que queremos, nem obrigá-las a participarem no que perspetivamos. Ouvi-las – na verdadeira assunção da palavra – significa respeitar os desejos destas, que podem ser expressos de diversos modos.” (Ventura & Simões, 2015, p. 298).

Porém, neste espaço não era apenas promovido o diálogo entre todos, mas sim uma série de aprendizagens que se cruzam com as diferentes áreas de conteúdo

defendidas nas OCEPE (Silva et al., 2016), tal como explicitarei no ponto 3.4.1. Isto é, aqui, as crianças, através de pequenos jogos, iam construindo e ampliando o seu conhecimento.

Tal como referi anteriormente, não só as conversas em grande grupo constituíam momentos de aprendizagem para o grupo, como também as atividades que destes momentos surgiam. Frequentemente, as atividades desenvolvidas na sala C partiam de conversas do momento do grupo, onde as crianças colocavam as suas dúvidas e/ou apresentavam sugestões de possíveis atividades

De facto, era nesta área que, tal como o título do presente relatório elucida, “tudo acontecia”, desde atividades em pequenos e/ou grande grupo a brincadeira livre.

Este espaço e tudo o que nele era desenvolvido tinha tanto impacto para as crianças que, muitas das vezes, estas reproduziam os comportamentos dos adultos da sala, nos seus momentos de exploração livre. Desta forma, foi-me então possível verificar que este era um espaço onde todos gostavam de estar, sobretudo pela sua pertinência.

Ademais, a área do tapete tem duas particularidades: a primeira prende-se com o facto de ser uma área integrada no espaço da sala de atividades; por outro lado, é um espaço onde se realizam os “grandes” momentos do dia, de onde as crianças retiram maior proveito. A proximidade que este espaço proporciona, o facto que todos se poderem “olhar nos olhos”, os adultos estarem ao mesmo nível das crianças, todos estes aspetos constituem uma quantidade de desafios/oportunidades essenciais para o seu desenvolvimento.

Contudo, dado às particularidades inerentes a esta área e com o propósito de desmistificar a ideia de que a área do tapete é apenas um espaço de acolhimento das crianças, procurei, através deste estudo, dar resposta às seguintes questões:

1. Com que propósito surge a área do tapete na sala de atividades?
2. Que tipo de atividades são promovidas nesta área?
3. Quais são as potencialidades e os contributos desta área para o desenvolvimento das crianças?

### 3.2. Opções metodológicas e éticas: *O caminho faz-se caminhando*<sup>38</sup>

A problemática que me propus investigar em JI – A área do tapete – decorre, tal como referi no ponto anterior, da prática da Educadora Cooperante. Foi ao longo da minha ação diária que fui observando que esta área não era apenas utilizada como uma “área de acolhimento”; era, também, tal como elucida o título do presente relatório – o local onde tudo acontece.

Tendo em conta a escassez de produção científica relativa a esta temática e compreendendo que a mesma surgiu com o propósito de espelhar apenas a realidade na qual eu estive inserida, é importante referir que o **percurso metodológico** foi pensado segundo uma investigação sobre a prática, uma vez que, segundo Ponte (2002), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática” (p.3). Assim, a investigação aqui apresentada, resulta do facto da área do tapete ser, no JI onde decorreu a minha PPS, um espaço com um papel proeminente na vida *daquela sala de atividades*, o que traduz a relevância de uma temática como esta ser abordada mais minuciosamente, merecendo neste relatório, um papel de destaque, não só pela sua particularidade, mas também pelo papel que revelou ter para o desenvolvimento *daquelas vinte crianças*.

Com base nesta premissa, a natureza metodológica do estudo empírico em questão inscreve-se no paradigma qualitativo, dado que, esta investigação é realizada por pessoas envolvidas num determinado contexto, isto é, “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan e Biklen, 1994, p.47). Este tipo de investigação prevê uma pesquisa descritiva e, ao mesmo tempo, minuciosa, baseada em “dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação” (Hortas, Campos, Martins, Cruz & Vohlgemuth, 2014, p. 13), consequentemente “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48).

De modo a haver o desenvolvimento de um processo investigativo sobre a minha prática e sobre a problemática aqui referida, selecionei diversas de **técnicas** e

---

<sup>38</sup> Traduzido de “se hace camino al andar.” (António Machado in *Campos de Castilla*).

**instrumentos** para a recolha de dados, já que, segundo Burgess (2001), usar diferentes técnicas é fundamental para conseguirmos averiguar a fiabilidade e a qualidade da informação. Esta junção de diferentes técnicas, que têm alicerçadas a si, instrumentos, permitiu-me adquirir uma visão mais detalhada do meio, da instituição, das famílias e do grupo de crianças.

Assim, dado que, o trabalho realizado pela educadora no tapete que serviu de mote para esta investigação, a técnica que assumiu o papel de maior destaque em todo o processo investigativo, foi sem dúvida, a **observação**. Esta técnica é crucial na medida em que “permite o conhecimento direto dos fenómenos” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), sendo ainda “sendo ainda “útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas” (Afonso, 2005, p.91). A observação foi realizada de forma direta, participante e naturalista [resultando em **notas de campo** e em **reflexões diárias**], mas também, de forma indireta [através de **registos de vídeo**].

Face ao referido, todos estes produtos, fruto da observação, permitiram a construção do **portefólio da PPS**. Esta construção não surgiu apenas por obrigatoriedade inerente à unidade curricular, mas sim da pertinência que este revela ter numa investigação. Os diferentes elementos que integram o portefólio constituíram uma junção significativa de informações que complementaram todo o estudo, uma vez que, alguns deles, possibilitam uma descrição detalhada de situações e ocorrências ao longo do tempo, tal como é o caso das notas de campo que incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) do contexto, das pessoas das suas ações e interações, constituindo-se assim num *material reflexivo*.

A **consulta documental**, tanto dos documentos oficiais da instituição para a caracterização [do contexto institucional, da equipa educativa, das famílias, do grupo de criança, das intenções da educadora, dos espaços e das rotinas], como de bibliografia especializada foram imprescindíveis para fundamentar e complementar todo o trabalho.

Por outro lado, para aprofundar este estudo, foram realizadas **entrevistas** do tipo semiestruturado, já que são “o primeiro método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192). Neste sentido, estas foram conduzidas a partir de um guião (cf. Anexo I) que continha questões abertas, concedendo oportunidade aos/às entrevistados/as de intervir e acrescentar algo que considerassem ser pertinente para o processo (Máximo-Esteves, 2008).

No que se refere à análise das entrevistas, esta foi realizada tendo em conta as diretrizes da análise de conteúdo, que se baseou em três polos cronológicos, sistematizados por Bardin (2004) e que incluem: a pré-análise (transcrição da entrevista), a exploração do material (construção dos indicadores) e o tratamento dos resultados e interpretação (categorização). Esta análise, assume-se como uma *técnica de tratamento de informação* que pode ser utilizada para trabalhar sobre *material não-estruturado* (Vala, 1986), como é caso das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas. Esta, tem como finalidade, inventariar e sistematizar as características do objeto de análise para, depois, efetuar inferências sobre o mesmo, atribuindo assim significado às características encontradas (Bardin, 2004; Vala, 1986).

Os dados recolhidos através das diferentes técnicas e dos diversos instrumentos acima mencionados, foram utilizados para cruzar com os dados recolhidos da fundamentação teórica para justificar a problemática, através de uma técnica denominada *triangulação de dados* (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013), que significa recolher dados em diferentes momentos e de fontes distintas de forma a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos.

No que respeita às **questões éticas**, delineei um **roteiro ético**<sup>39</sup> com o intuito de demonstrar como procedi na investigação desta problemática, mas também, em toda a minha ação com as crianças, com as famílias e com a equipa pedagógica, assegurando os princípios éticos presentes na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI, 2011). Partindo de um dos compromissos inerentes a esta carta, ligado à problemática aqui referente, assegurei-me em “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (APEI, 2011, p.2), algo que também fez parte das minhas intenções para a ação (reler ponto 2.1). Também o compromisso com os adultos [equipa educativa e famílias] não foi descurado, sendo-lhes explicitados os objetivos do meu trabalho, com vista a promover um bom trabalho através do *consentimento informado* (Tomás, 2011). Ainda com as famílias, tentei envolvê-las em tudo aquilo que me era possível, considerando-as como parceiros na ação educativa, pois considero, tal como defendem Assis e Fuertes (2014) "são os pais que melhor conhecem os filhos" (p. 153), podendo, desta

---

<sup>39</sup> Ver Anexo B3, constituído pela tabela descritiva do roteiro ético no qual se encontram expostos os dez princípios do roteiro ético (Alderson & Moeoow, 2004; Fernandes, 2009; Ferreira, 2010; Tomás, 2011), complementados com dados do desenrolar de toda a PPS.

forma, transmitir informação importante acerca da criança, participar nas atividades e dar continuidade dessas práticas, fora do contexto escolar.

### **3.3. A sala de atividades em JI: da organização do espaço à edificação da área do tapete**

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades.” (Zabalza, 1998, p. 120)

Partindo da citação supramencionada, pretendo começar por enfatizar a importância que o espaço possui na educação de infância. Definido por Forneiro (1998) como “um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.” (p. 241), o espaço, “estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Com efeito, pode tornar-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (Cunha, 2013, p. 5). Assim sendo, é importante olharmos para o espaço como uma *estrutura de oportunidades* que permite que a criança aprenda através da ação/experimentação num ambiente rico e estimulante (Cardona, 1992).

Neste sentido, tendo em conta que as crianças em idade pré-escolar se encontram num processo de construção da sua identidade individual, pressupõe-se que a sala de atividades seja organizada de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p. 12). Deste modo, este espaço deve ser visto pelo/a educador/a como um *ambiente de vida* (Zabalza, 1998), organizado de acordo com “uma série de princípios de diverso tipo: psicológicos (as necessidades da criança), arquitetónicos, estéticos, médicos, de segurança, . . . e de tipo didático” (*idem*, p. 125), promotores do desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança.

Quando falamos em organização da sala de atividades sabemos, de antemão, que não existe um protótipo a ser seguido pelos/as educadores/as, dado que “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala . . . [reflete] o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1998, p. 124). Apesar de não existir um modelo de organização do espaço, tal como nos é possível apurar através da observação da tabela 2, os critérios neste implícitos, poderão servir de orientação aquando o/a educador/a procede à organização do espaço da sala de atividades (Forneiro, 1998).

Tabela 1

*Crêterios de organiza o do espaço*

Crêterios de organiza�o do espaço	
Zabalza (1998, p.127-128)	Forneiro (1998, p. 256-261)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necessidade de autonomia;</li> <li>2. Dialética entre o individual e o grupal;</li> <li>3. Curiosidade e descobrimento;</li> <li>4. Inteligibilidade educativa dos estímulos;</li> <li>5. Iniciativa;</li> <li>6. Experi�ncia;</li> <li>7. Terceira dimensão do espaço.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrutura�o das áreas;</li> <li>2. Delimita�o clara das áreas;</li> <li>3. Transforma�o;</li> <li>4. Favorecimento da autonomia das crianças;</li> <li>5. Segurança;</li> <li>6. Diversidade;</li> <li>7. Polival�ncias;</li> <li>8. Sensibilidade est�tica;</li> <li>9. Pluralidade.</li> </ol>

Tendo em conta a temática do presente relatório e sem menosprezar a relevância do conjunto de cr terios acima mencionados, apenas irei incidir o meu olhar em dois dos cr terios definidos por cada autor, por considerar que estes ilustram e traduzem, por sua vez, ideias semelhantes. Neste sentido, pretendo começar pelo primeiro cr terio definido por Zabalza (1998), similar ao quatro cr terio definido por Forneiro (1998) – **a necessidade e/ou favorecimento da autonomia das crianças**.

Nessa perspetiva, a sala de atividade deve definir-se como um espaço que promove a autonomia das crianças, onde estas podem “usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos. . . [criando] um clima de segurança e afeto (Zabalza, 1998). Para “usar as coisas”   necessário que o/a educador/a tenha uma particular aten o às caraterísticas físicas da sala, nomeadamente ao mobiliário, sendo que este deve ser proporcional ao tamanho da criança, para que a disposi o dos materiais seja acessível “ s crianças para estas possam us -los sozinhas” (Forneiro, 1998, p. 258). Porém, importa ainda salientar que a organiza o física e funcional do espaço deve, também, ser adaptada às caraterísticas de cada idade, tendo em considera o o desenvolvimento motor grosso/fino, o desenvolvimento da linguagem, entre outros aspetos característicos do desenvolvimento das crianças destas idades.

Deste modo, cabe ao/  educador/a adequar o espaço de acordo com as caraterísticas e necessidades individuais de cada criança e/ou grupo, para que “todas

as crianças têm direito a uma educação de qualidade, em que as suas necessidades, interesses, e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva et al., 2016, p.12).

Também com o propósito de responder às características das crianças, surge o segundo critério de Zabalza (1998) e o primeiro critério de Forneiro (1998), que se refere à criação de *áreas de interesse* ou *trabalho* bem delimitadas, mas flexíveis, que favoreçam “a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança” (Forneiro, 1998, p. 257). A sala de atividades deve, então, ser um espaço variado que inclua ambientes que permitam à criança a possibilidade de realizar de atividades em grande grupo (e.g. área do tapete, da casa, dos jogos, garagem), mas também individuais (e.g. biblioteca).

De entre as várias áreas que podem e/ou devem constituir a sala de atividades surge a área do tapete, cuja organização consiste num “tapete e/ou espaço livre” (Forneiro, 1998, p.274). Esta área “costuma ser o lugar de reunião para o grande grupo, onde são realizadas atividades de conversação, canções, leitura de contos, . . .” (*idem*, p. 275), atividades essas que proporcionam à criança a “. . . oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações. . . [o] que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões.” (Silva et al., 2016, p.16).

Além do referido, este é o único espaço da sala de atividades que “está destinado tanto à realização de atividades livres (jogos com diversos materiais) como dirigidas (conversação, observação de laminas, contos canções, etc).” (Forneiro, 1998, p. 275).

Apesar das suas características peculiares, nem todos os/as educadores/as implementam esta área na organização das suas salas de atividades pois, para além dos critérios acima mencionados, muitos dos profissionais desta área regem a sua prática por um determinado modelo curricular, o que se irá refletir na forma como estruturam o espaço. A título de exemplo, tanto nas salas MEM como nas salas onde vigora o modelo curricular *HighScope*, esta área não é exigida, pelo que cabe a cada educador/a decidir se quer ou não implementar esta área na sua sala de atividades.

No caso do MEM, a sala de atividade poderá estar dividida em oito áreas distintas, sendo que uma delas se intitula de “Área Polivalente”, área essa que costuma ser “utilizada durante o tempo de Atividades e . . . Reuniões de Conselho” (Folque, 2014, p.170). Tendo em conta as diretrizes deste modelo, esta área poderá ser constituída por uma *mesa grande* ou por um *tapete*, sendo que a primeira opção é a aquela que julgo

ser a mais usual<sup>40</sup>. Junto a esta área são, normalmente, afixados todos os *instrumentos de pilotagem* para que as crianças possam recorrer aos mesmos sempre que necessitarem. Por outro lado, no caso das salas do modelo *HighScope*, estas não possuem um modelo único, na medida em que o espaço vai sendo construído, ao longo do ano letivo com o auxílio das crianças do grupo. No entanto, sempre que é necessário conversar com o grupo, esta conversa é feita “num ambiente ordenado que é propício ao seu entendimento, num ambiente do qual se desprendem mensagens que estão em consonância com o discurso que a criança escuta, com o diálogo a que a convidam” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68).

Através de tudo o que foi exposto, é-me possível concluir que a sala de atividades em JI possui um papel preponderante, uma vez que a ação da criança é influenciada pela sua organização, por isso é imprescindível que o/a educador/a construa um ambiente educativo de qualidade.

### **3.4. A Área do tapete: *entre o instituído pelas educadoras e o vivenciado na sala C***

No decorrer da PPS, foi-me possível contactar com toda a equipa educativa existente no JI, o que me permitiu observar, de perto, o trabalho desenvolvido pelas educadoras, assim como a forma relativa aos procedimentos necessários à organização do espaço da sala de atividades. Neste sentido, apesar de não existir uma uniformidade instituída, no que concerne às práticas desenvolvidas a este nível, todas as educadoras incluíram na organização das suas salas a área do tapete, sendo que a mesma área ocupava uma parte significativa em todas as salas do JI.

Por conseguinte, sendo esta área uma particularidade presente na prática destas educadoras, decidi realizar uma entrevista às oito educadoras do JI para perceber e conhecer a suas perspetivas de acordo com a presente temática, com enfoque na ênfase dada, por cada uma delas, à área do tapete. Apesar de terem sido todas convidadas para responder à entrevista, apenas quatro das oito se mostraram disponíveis para o fazer. Assim, estas quatro educadoras de infância constituem uma

---

<sup>40</sup> Sustento esta afirmação de acordo com o que me foi possível observar na instituição da PPS I, onde era adotado este modelo curricular.

amostra intencionalmente selecionada de acordo com os interesses e conveniência da pesquisa.

Não havendo hipóteses de partida, pretendeu-se reunir, de forma controlada e sistemática, os dados obtidos através das entrevistas, organizando-os e classificando-os de forma a que fosse possível chegar a uma descrição tão exaustiva, quanto possível, das conceções das educadoras acerca da temática em estudo (Vala, 1986).

De entre as principais variantes de análise de conteúdo enumeradas por Quivy e Campenhoudt (1992), saliento as *análises temáticas*, mais concretamente a *análise categorial*, que penso ser a definição que mais se aproxima daquilo que foi realizado, tanto na análise das entrevistas (cf. Anexo K. Análise categorial das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete), como na análise das notas de campo (cf. Anexo L - Análise categorial das notas de campo).

À luz do referenciado, o presente tópico do relatório espelha a análise e a discussão dos resultados da investigação, sendo que, para esta análise, como é possível verificar através da tabela 2 e tal como afirmei anteriormente, foi efetuada uma triangulação das fontes de recolha de dados, com o propósito de responder às questões que nortearam esta investigação.

Tabela 2

*Triangulação das fontes de recolha de dados*

Questões/objetivos da investigação	Fonte de recolha de dados			
	Entrevistas às educadoras	Notas de campo	Registos de vídeo <sup>41</sup>	Consulta documental
Com que propósito surge a área do tapete na sala de atividades?	X			X
Que tipo de atividades são promovidas nesta área?	X	X	X	
Quais são as potencialidades e os contributos desta área para o desenvolvimento das crianças?	X	X	X	

<sup>41</sup> Note-se que, as notas de campo e os registos de vídeo, apesar de serem instrumentos distintos, acabaram por assumir funções similares, uma vez que os mesmos foram convertidos em notas de campo.

### 3.4.1. Pertinência da Área do Tapete na organização do espaço da sala de atividades

“Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização da minha sala. . .” (Forneiro, 1998, p. 249)

Partindo do excerto supracitado, é possível afirmar que a área do tapete, tal como toda a organização da sala de atividades é intencionalmente pensada. Neste sentido, atendendo ao referido pelas quatro educadoras entrevistadas, a área do tapete pode surgir na sala de atividades com o propósito de: i) promover relações interpessoais; ii) assegurar o bem-estar individual e coletivo; iii) assumir diferentes funções (Área polivalente); e, por fim, como um iv) espaço de acolhimento.

Neste sentido, a área do tapete foi idealizada pela E1, com o propósito de **promover relações interpessoais**, já que este é um espaço propício à “discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões.”. Além do referido, pretendeu criar “um lugar amplo, cómodo, onde todos, incluindo eu (educadora), se sentam, ficando ao mesmo nível, sentados no chão.” (E1), ou seja, um espaço onde fosse **assegurado o bem-estar individual e coletivo das crianças** e onde fosse possível “incluir todas as crianças, de um modo confortável.” (E4),

Por outro lado, a E3 e a E4, procuraram criar um espaço que assumisse diferentes funções, isto é, um **espaço polivalente**, onde fosse possível que as crianças usufríssem do mesmo em atividades dirigidas pelo/a educador/a, mas também nos momentos de exploração livre, já que os tapetes destas áreas possuíam o desenho de uma “pista de carros”. ao contrário da E2 que criou este espaço com o propósito de “... ser um **espaço de acolhimento**.”.

Ao pensar nesta área como um espaço de acolhimento, a área do tapete surge, também, com o propósito de se integrar na rotina da sala de atividades (Zabalza, 1998). Neste sentido, o tempo despendido nesta área é “revelante e significativo” acabando

por se integrar na rotina diária da sala (E1; E4). Além disso, este é um tempo privilegiado de experiências e interações positivas, que poderá ter caráter flexível (E1; E2; E3).

À semelhança do que tem vindo a ser referido, também na sala C se recorria a esta área como um espaço de acolhimento, tal como é possível verificar na seguinte nota de campo: “As crianças, à medida que vão chegando, cumprimentam-nos e vão marca a sua presença. Posteriormente, vão buscar livros à biblioteca e sentam-se no tapete a lê-los.” (Nota de campo 1 – Rotina, sala de atividades, 06/11/17). O episódio aqui retratado ocorria diariamente, porém, não foi instituído pela Educadora Cooperante, ao contrário daquilo que se sucedia (o momento no tapete).

### 3.4.2. Momentos que se sucedem nesta área

“A área do tapete é o cenário escolhido para a discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões, é um lugar de encontros... é um lugar amplo, cómodo, onde todos, incluindo eu (educadora), se sentam, ficando ao mesmo nível, sentados no chão. As crianças ficam em roda, com o centro do tapete disponível para fazer planificações, registos e avaliações... onde conversam umas com as outras, onde se envolvem em discussões, onde comem em conjunto a peça de fruta, ouvem histórias, brincam, investigam. . . **é partir do tapete que é gerida a vida da sala de atividades.**” (Excerto da entrevista a Educadora Cooperante, Anexo J)

Tendo em conta a versatilidade inerente a esta área e tomando como premissa a análise de conteúdo das entrevistas, esta categoria divide-se em quatro subcategorias distintas que traduzem todo o trabalho que pode ser desenvolvido na área do tapete, nomeadamente: (i) Planificação, registos e avaliação; (ii) Promoção de um diálogo construtivo e formativo para todos; (iii) Atividades propostas pelo/a educador/a; e por fim, (iv) Momentos de exploração livre.

No que concerne à **Planificação, registos e avaliação**, a E1 e a E4 mencionam que utilizam esta área para planificar o dia, envolvendo as crianças neste planeamento. Para além disso, a E3 e a E4 indicam que recorrem a este espaço para preencher os instrumentos de pilotagem, considerando que “este momento permite uma organização e gestão cooperada do tempo e atividades daquele grupo de crianças.” (E4), enquanto que a E3 recorre ao mesmo “para a reunião de conselho” onde é feita a avaliação do dia com as crianças.

Este aspeto estava muito presente na sala C, uma vez que, todos os dias as crianças, que assim o pretendessem, podiam participar com sugestões para a planificação diária e/ou semanal, tal como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Depois de todas as crianças terem tido oportunidade de falar, a Iv. perguntou “Esta semana podemos ir à horta? Podemos plantar?”, ao que a Educadora Cooperante respondeu “Parece-me uma ótima ideia, vamos ver o melhor dia e vamos visitar a nossa horta!”.” (Nota de campo 4 – Sugestão da Iv. sala de atividades, 23/10/17)

Embora esta sugestão não tenha sido atendida de imediato, por uma questão de logística, uma vez que eram diversas as atividades em que a sala estava envolvida naquela semana, na quinta-feira dessa mesma semana fizemos uma visita à horta:

“Antes de irmos almoçar fomos ver o estado da horta, para isso cada criança colocou um colete e uma luva. Quando lá chegamos vimos que a horta já não tinha nenhum alimento, por isso ficou decidido que as crianças que tinham hortas em casa, iriam trazer sementes para requalificarmos a nossa horta.” (Nota de campo 7 – Visita à nossa horta., sala de atividades, 26/10/17)

Neste sentido, ao ser dada a oportunidade à criança de escolher o que pretende fazer, envolve-se a mesma nas decisões sobre o currículo, deste modo, esta “participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p.16).

Os registos feitos nesta área estavam sobretudo ligados ao preenchimento dos instrumentos de pilotagem, onde as crianças autonomamente colocavam a sua presença e depois, com o auxílio do adulto, contabilizavam quantas crianças estavam presentes. Por outro lado, apesar de não ser tão frequente, também ao final do dia era realizada uma pequena avaliação inerente aos momentos mais relevantes ou que causaram impacto, quer de forma negativa como positiva, para a vivência do grupo, tal como refiro de seguida:

“Para terminar o dia, voltamos a sentarmo-nos no tapete, e aqui a Educadora Cooperante pediu para que, primeiro, as crianças pensassem como se tinham

sentido no dia de hoje (com raiva, com amor, com medo, calmas, tristes ou alegres) e depois retirassem um papel de uma caixa da cor dessa emoção. As escolhas recaíram sobre o amarelo (alegres), o verde (calmas) e o cor-de-rosa (com amor).” (Nota de campo 8 – Como nos sentimos hoje?, sala de atividades, 10/10/17)

Estas situações, assim como muitas outras, eram imprescindíveis, também, para a educadora, na medida em que, aqui era perceptível se o trabalho desenvolvido ao longo do dia tinha sido ou não significativo para as crianças, mas também para a **promoção de um diálogo construtivo e formativo para todos**.

Nesta subcategoria está implícita a comunicação oral, uma vez que a área do tapete é o local “onde as crianças e adultos conversam umas/uns com as/os outras/os, onde se envolvem em discussões, . . .” (E1), mas também onde se “partilha de momentos significativos de cada criança.” (E4). Os momentos que se sucedem no tapete são, na minha opinião, momentos privilegiados, na medida em que, “[ao interagir] verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático).” (Sim-Sim et al., 2008, p.34). À luz do mencionado, cabe-nos a nós, profissionais de educação, proporcionar às crianças momentos onde estas possam expor as suas ideias, discutir e/ou questionar.

Não obstante, a partir destes diálogos surgem, muitas das vezes, as **atividades propostas/dirigidas pelo/a educador/a**. Esta subcategoria é aquela sobre a qual existe uma maior discrepância entre o referido pelas educadoras e o observado ao longo da minha PPS. Segundo os dados recolhidos através das entrevistas, as educadoras referiram que recorrem a esta área para a leitura de histórias, a realização de “. . . atividades de expressão musical e de dança.” (E2) e para os “momentos de relaxamento” (E3).

Porém, na sala C, estas propostas, apesar de se constituírem como intervenções pedagógicas formais com vista a desenvolver o currículo, ao serem implementadas num espaço que nos possibilita estar em contacto direto (visual e físico) com as crianças, faz com que as mesmas adquiram competências cruciais para o seu desenvolvimento de uma forma mais informal. Assim, direcionando o olhar sobre a análise categorial das notas de campo, é possível verificar que na área do tapete são promovidas atividades

que englobam o desenvolvimento de aprendizagens das três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Silva, et al., 2016).

No que se refere à área da *Formação Pessoal e Social*, apurou-se que eram promovidos momentos de educação para os valores, com o intuito de incitar nas crianças atitudes de respeito, sensibilidade e partilha:

“. . . A maior parte das crianças ofereciam 2 bolachas [aos “meninos carenciados”], ficando apenas com uma bolacha para si, sendo que apenas o Ar., a Ev. e o Gui. é que referiram que queriam “2 bolachas para si e 1 para os meninos carenciados” . . . o Gui. depois de ter refletido sobre a situação, a referiu: “mudei de ideias... dou duas aos meninos carenciados, eles nunca comem bolachas... até lhes posso dar as três.” (Nota de campo 1 – Partilhar., sala de atividades, 07/12/17)

Nesta situação específica, a Educadora Cooperante foi colocando algumas questões ao longo do processo que iam fazendo as crianças refletir sobre as suas atitudes. Este momento surgiu com o intuito de decidirmos, em conjunto, quantos pacotes de bolachas íamos oferecer às crianças carenciadas do Reino do Natal<sup>42</sup>. Deste modo, a educadora possibilita o contexto democrático da vida em grupo, onde as crianças tomam decisões em conjunto e “em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 33).

Para além destes aspetos, era ainda estimulado o contacto com diversas manifestações de cultura, tanto através da leitura de histórias, como através da multiculturalidade patente na sala de atividades. Por outro lado, na vivência diária na área do tapete eram ainda promovidos momentos com vista à construção da identidade e da autoestima, onde a criança “manifesta os seus gostos e preferências”, “demonstra prazer nas suas produções e progressos”, “aceita e reconhece a opinião dos outros” e, por fim “identifica as suas características individuais” (Silva et al., 2016. p. 35).

Relativamente à área da *Expressão e Comunicação*, foram inúmeras as aprendizagens promovidas, de acordo com os diferentes domínios. No domínio da

---

<sup>42</sup>Clarifique-se que o “Reino de Natal” na Vila de Sintra, era um evento de cariz no qual a sala de atividades participou no dia 7 de dezembro de 2017.

Educação Artística foram observadas atividades de dança, de jogo dramático/teatro e de música. À luz deste último subdomínio, além das canções que eram reproduzidas habitualmente no tapete, foram construídos instrumentos musicais que serviram para realizar jogos no tapete, tal como é possível verificar através da seguinte nota de campo:

“Depois da construção das maracas fizemos um pequeno jogo com as mesmas, que consistia em encontrar o par de uma das maracas, através do som que estas produziam. . .” (Nota de campo 9 – Encontrar os pares., sala de atividades, 12/10/17)

Por outro lado, de acordo com domínio da Abordagem à Escrita, mais precisamente no subdomínio da identificação de convenções da escrita, nota-se que no tapete promove-se o contato com diferentes formatos de texto escrito (e.g. livros, embalagens de gelatina, jornais, mapa das presenças), devido ao facto de algumas das crianças do grupo expressarem vontade em querer aprender a ler e a escrever:

“Após a leitura do livro “perigoso” as crianças pedem para lhes dizermos a letras que constituem algumas palavras, para conseguirem adivinhar de que palavras se tratam, por isso a Educadora Cooperante inicia “Então vamos começar por esta palavra... tem um ‘p’ e um ‘e’ ... qual é?”, “Pé!” responde o Gui. “E esta... tem um ‘c’, um ‘o’, outro ‘c’ e outro ‘o’?” continua, “coco” responde o Gui de imediato.” (Nota de campo 1 – *Queremos ler!*, sala de atividades, 08/01/18)

Importa clarificar que a atividade supracitada foi, tal como é possível observar, sugerida pelas crianças, sendo que a equipa educativa, ao longo da minha PPS apenas se limitou, tal como refere Silva et al. (2016), a “facilitar. . . a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (p. 6).

Finalmente, no domínio da Matemática, eram promovidas “experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.” (idem, p. 74), tal como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“Quando voltamos da hora de almoço, a Educadora Cooperante levou 10 boiões de fruta para o tapete e pediu para que fizessem três grupos de fruta. A Ev. fez 3 grupo, um de ananás (2 boiões), outro de manga (6 boiões) e pera (2 boiões). Posteriormente pediu para que esta formasse dois grupos iguais, e ela voltou a fazer o mesmo. A Ga. voluntariou-se para participar e faz dois grupos, um com 6 boiões e outro com 4. Como não conseguia igualar as quantidades dos dois grupos, o Mt. foi ajudá-la, e retirou o boião de um dos grupos e colocou no grupo que apenas tinha 4 boiões.” (Nota de campo 6 – Boiões de fruta., sala de atividades, 12/10/17)

A terceira área de conteúdo, a *Área do Conhecimento do Mundo*, era a menos desenvolvida na sala de atividades e, conseqüentemente, na área do tapete. Porém, ao longo da minha observação foi-me possível assistir a atividades ao nível do conhecimento do mundo físico e natural, uma vez que sempre que se falava do mundo, nomeadamente de catástrofes naturais, a educadora recorria ao globo terrestre para explicitar as mesmas.

Por fim, além das atividades dirigidas, esta área era procurada pelas crianças nos **momentos de exploração** livre, onde as mesmas faziam “dramatizações” (E1), realizavam “jogos de chão” (E2) e/ou “construções” (E3). Além disso, recorriam a este espaço ainda para “recriar situações de imitação dos modelos de referência (os adultos), assim como, dos pares. [sendo] frequente observar as crianças [a] lerem uma história para os bonecos, ou mesmo para os amigos, fazendo uso de expressões, gestos, que retratam a sua visão dos adultos significativos.” (E4). A título de exemplo:

“A Educadora Cooperante contou-me ontem, durante a tarde, a Co., a Ev. e a Da. passam a tarde na área do tapete. A Co. encarnou o papel de “professora” e, dirigindo-se ao diagrama de Venn e à teia do projeto, foi fazendo às outras duas crianças questões alusivas ao projeto. . . com as suas respostas, a Educadora Cooperante referiu que foi possível verificar que estas tinham os conteúdos assimilados, felicitando-me por isso.” (Nota de campo 1 – *As crianças estão a adorar o projeto.*, sala de atividades, 30/11/17)

Aludindo ao que foi referido, concluo que “área do tapete, ganha relevância como forma de refletir e questionar a nossa prática educativa, baseando este questionamento no jogo simbólico efetivado pelas crianças.” (E4).

Em suma, são diversos os momentos que se sucedem na área do tapete, o que comprova que esta área é mais do que uma área de acolhimento: **é o local onde tudo acontece.**

### **3.4.3. Potencialidades e contributos da Área do Tapete para o desenvolvimento da criança**

Todos os momentos mencionados no ponto anterior traduzem-se como potencialidades e contributos para o desenvolvimento das crianças, no entanto, na área do tapete, mais do que proporcionar aprendizagens de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, promove-se o desenvolvimento pessoal e social.

Nesta linha de pensamento, as potencialidades inerentes a esta área assentam, no **desenvolvimento de competências sociais**, já que esta “é uma área importante para a socialização, para aprender a respeitar e a ouvir o colega” (E2), o que contribui “para a formação da criança enquanto pessoa, que se encontra inserida num determinado contexto e realidade.” (E4). Através desta relação com “os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições . . . [a criança constitui] as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p.33).

Clarificando, além do referido, a área do tapete “possibilita o exercício de alguns princípios inerentes à vivência democrática, recriando um cenário alusivo à nossa sociedade.” (E4). Esta vivência democrática encontrava-se implícita nos momentos decorrentes desta área, tal como elucida a presente nota de campo:

Posteriormente à leitura do livro “Amigos” de Eric Carle, a Educadora Cooperante questionou as crianças sobre o nome das personagens do livro. Depois de uma breve conversa, o grupo chegou à conclusão de que o menino era o autor do livro, mas que a menina não tinha nome, por isso a Educadora Cooperante sugeriu lhe déssemos. Todos concordaram com a ideia e começaram a fazer as suas sugestões, mas como não conseguiam chegar a um acordo a Educadora Cooperante perguntou “O que é que fazemos quando não estamos todos de acordo?”, ao que a Ev. respondeu “VOTAMOS!”. (Nota de campo 4 – A amiga do *Eric Carle*., sala de atividades, 26/09/17)

Ademais, “o tapete é um espaço que. . . promove a atenção . . . desenvolve a linguagem, o saber estar sentado, esperar pela sua vez, a comunicação e a relação entre pares.” (E2), “sendo assim, cada criança, na área do tapete, pode identificar-se através do olhar do outro, o seu par, desenvolvendo competências comunicativas, relacionais e de empatia.” (E4).

À luz do referido, o **desenvolvimento da linguagem oral**, esteve implícito em tudo aquilo que era desenvolvido no tapete, uma vez que as aprendizagens promovidas ocorriam através de conversas, diálogos e/ou discussões. Demonstrando que esta área era imprescindível e que reunia inúmeras potencialidades.

Ainda no decorrer da PPS, a área do tapete era o espaço onde se *dava voz* às crianças, estimulando-as para que se expressassem e participassem na vida do grupo. Desta forma, perspectiva-se a **promoção da participação** das crianças como uma potencialidade inerente a esta área, na medida em que esta é promovida pela educadora e efetivada pelas crianças.

Com efeito, eram criados diariamente momentos de partilha, onde todos contribuíam com os seus saberes, nomeadamente para partilhar “notícias e informações; discussão de aspetos da vida real; resolução de conflitos; conversa entre amigos; partilhar; dar voz; escutar; conversar; interpretar; refletir; descrever; narrar; ...” (E1)”, o que demonstra que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 56).

#### **3.4.4. O lugar da área do tapete na prática do/a educador/a: *uma conclusão***

À luz do que foi referido no início do ponto 3.4., apesar da totalidade das educadoras entrevistadas terem, na organização das suas salas, a área do tapete isso não significa, que todas perspetivem a sua relevância da mesma forma. Porém, a importância que a mesma traduz no exercício da sua prática educativa, assim como, os moldes em que surgiu na organização do espaço da sala de atividades, figura-se de forma dissemelhante.

Tal como se encontra registado nos pontos anteriores, as educadoras entrevistadas recorrem a esta área com regularidade, no entanto, nem todas desenvolvem atividades que promovam a articulação entre as aprendizagens das

diferentes áreas de conteúdo. Neste sentido, o espaço dedicado à área do tapete representa, para a grande maioria, um local direcionado para o acolhimento ou para momentos de exploração livre, sendo que a Educadora Cooperante reflete uma concepção e prática distintas, promovendo a integração de diferentes atividades que suscitam a intercomunicação das áreas de conteúdo.

Deste modo, para a E1, E2 e a E4, a área do tapete é aquilo que nela é desenvolvido, **fortalece a relação educador/a-criança**, sendo que lhe permite estar ao mesmo nível das crianças e monitorizar o seu processo de desenvolvimento, assumindo o papel de facilitador e mediador das aprendizagens, acompanhando e incitando a evolução nas distintas áreas.

Neste âmbito, para além de fortalecer dinâmicas entre pares, **convoca a interação e partilha relativamente às vivências do grupo**, estruturando um sentido do coletivo, ao mesmo tempo, que promove a individualidade presente em cada criança. Deste modo a área do tapete pode desempenhar um papel preponderante, sendo que estas, “é efetivamente promotora das relações interpessoais, sendo uma área relevante para o bem-estar e equilíbrio do grupo.” (E4). A partilha de saberes efetiva-se no relato vivido e expresso por cada criança ao grande grupo, permitindo um diálogo conjunto. Sendo assim, para a E2 a área do tapete “tem muita importância, [uma vez que, é este espaço] que se começa o dia, onde todos falamos, contamos momentos em casa, passeios com a família.”.

No que se refere ao desenvolvimento das crianças, para as entrevistadas a área do tapete **possibilita a aquisição de capacidades ao nível do desenvolvimento global**, já que permite “adquirir mais competências, colocar desafios que os façam progredir no seu desenvolvimento; dar oportunidades de pensar por eles próprios encontrarem o seu caminho.” (E1).

Por outro lado, contradizendo aquilo que aqui se tem vindo a defender, a E3, não atribui a mesma valorização da área do tapete, que as restantes inquiridas. Referindo que esta “tem alguma importância, principalmente para a hora do conto, mas não é uma área imprescindível para o grupo.” (E3). No entanto, após uma conversa posterior à entrevista, esta explicou-me que desenvolve as mesmas atividades alusivas à área do tapete, recorrendo às mesas existentes na sala de atividades como suporte e recurso.

Contudo, atendendo às ideias referentes à área do tapete, posso concluir que esta área, tendo em conta as diferentes concepções das educadoras entrevistadas, pode assumir-se como um elemento com alguma importância na ação diária do/a educador/a.

#### 4. “QUANDO FOR GRANDE QUERO SER COMO TU... EDUCADORA!”<sup>43</sup>: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

“Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Fazemos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos.” (Katz, 2006, p. 21).

Partindo do excerto supracitado quero, antes de mais, salientar que um/a educador/a de infância deve ter como objetivo pessoal fazer a diferença na vida de cada criança que passa pela sua sala de atividades. Pois, tal como tenho vindo a referir ao longo da vida, nós somos uns/umas privilegiados/as por termos acesso a um mundo tão rico como é o das crianças.

Durante este tempo em que eu fiz parte deste “mundo”, penso que consegui, tal como refere Katz (2006), *fazer com que valesse a pena*. Algo que apenas me foi possível porque tive em consideração, desde o início, que o meu papel era, fundamentalmente, de orientadora e/ou mediadora das vivências, das experiências e das aprendizagens das crianças. Este papel de mediadora, por mim assumido, promoveu, essencialmente, o trabalho autónomo da criança, onde foi permitido, tal como é espectável num/a profissional desta área, que a criança assumisse um papel primordial nas suas próprias aprendizagens.

Neste sentido, em toda a minha intervenção, procurei, desenvolver experiências de aprendizagem nas crianças, possibilitando-lhes vivências significativas “num ambiente educativo favorável” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17), organizando a minha intencionalidade através de um conjunto de diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, nomeadamente: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. No decorrer de todas estas etapas foi essencial adotar uma atitude crítica e indagadora, procurando questionar algumas das minhas ações, problematizando-as para, posteriormente, melhorar e adequar as mesmas.

---

<sup>43</sup> “Antes de ir embora, a Le. enquanto me fazia festas no cabelo, confidenciou-me: “Sabes Carina... quando for grande quero ser como tu... educadora!”. (Nota de campo 11 – *Quero ser como tu.*, sala de atividades, 06/10/17).

Para que tal, a reflexão constante sobre a prática foi imprescindível para a PPS, mas também para a construção da minha profissionalidade, pois, tal como elucidado no título desde capítulo, esta ainda se encontra *em construção*.

A construção da profissionalidade que as PPS I e II nos proporcionam, referem-se a períodos de *experimentação na prática* (Oliveira & Serrazina, 2002), cujo conhecimento que se sobressai ao longo desta experiência pode ser exposto através da observação e da reflexão das ações, permitindo-nos, compreender o desenvolvimento de crianças em idades tão precoces, assim como a aquisição de competências diárias por parte de cada uma. A prática acima referida possibilitou-me adequar a minha intervenção, procurando desenvolver práticas diversificadas através de estratégias e recursos inovadores, com o intuito de motivar as crianças para e através das suas aprendizagens, o que resultou numa melhoria exponencial das minhas intervenções. Esta postura reflexiva foi preponderante todo este processo, na medida em que, através dela, procurei (co)responder às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

Ademais, tanto em creche como em JI, consegui atentar à importância da existência de uma rotina consistente, mas flexível, para o grupo de crianças, respeitando os ritmos e as suas necessidades. Assim, o facto de ter tido a oportunidade de dinamizar e gerir o dia e as rotinas do grupo de crianças foi essencial para o meu crescimento, uma vez que ao envolver-me na dinâmica da sala de atividades comecei a ter a perceção dos desafios e oportunidades que o/a educador/a poderá encontrar no seu percurso, já que é apenas através do “contacto direto com a realidade profissional e ao assumir responsabilidades quotidianas [que o] sujeito constrói diferentes competências face às situações profissionais em que se envolve, o que lhe possibilita um conhecimento mais global da cultura profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 185). A gestão do grupo a que me refiro, revelou-se uma situação de aprendizagem significativa, uma vez que nos momentos iniciais de intervenção este era um aspeto que não dominava, mas que, com o tempo, acabei por dominar por completo, procurando nas atividades estruturadas não desmotivar as crianças, orientando-as de uma forma mais concisa, ajustando de forma flexível o desenrolar da ação à atividade e ao tempo previsto.

Por conseguinte, foi essencial ampliar e aprofundar as minhas competências para que a nível profissional o meu desempenho se adequasse a uma prática pensada e refletida. Para isso, foi necessário criar diversas estratégias que me permitissem

desenvolver processos de colaboração que foram essenciais no desenvolvimento das minhas competências profissionais. A título de exemplo, em creche, foram os momentos de transição aqueles sobre os quais senti a necessidade de criar estratégias, já que estes momentos,

“exigem uma atenção redobrada, pois, com crianças tão pequenas é muito difícil mantê-las sentadas no tapete/cadeiras enquanto esperamos por alguma coisa, por isso sinto que é preciso ter qualquer coisa sempre “na manga” para conseguir gerir estes momentos. . . Desde o primeiro dia que aproveito estes momentos para os familiarizar com músicas diferentes daquelas que já conhecem. Inicialmente comecei por dar-lhes a conhecer “Uma rã pequenininha”, e como vi que esta teve um grande impacto no grupo, visto que a Ga., o Edu, a La. e o Gas. já sabem cantar a música toda, enquanto as restantes crianças já dominam o refrão. Depois disso também apresentei a canção do “O gafanhoto canhoto” com uma coreografia; a canção do “pirilampo” com recurso de uma lanterna; e no dia de hoje, apresentei a canção “Gosto de flores” com recurso a instrumentos musicais.” (Excerto da reflexão do dia 8 de maio de 2017).

No entanto, não foram só estes momentos que necessitaram de uma atenção redobrada e da criação de estratégias. Em JI, durante as primeiras semanas da PPS, uma das minhas maiores dificuldades foi manter a atenção e a coesão do grupo, especialmente nos momentos em que estávamos nas mesas de trabalho, sendo que neste espaço era sempre muito difícil que as crianças ouvissem aquilo que tinha para lhes dizer, tal como refiro na seguinte nota de campo:

“Enquanto escrevo a data no quadro (a pedido da Ev., que quer colocar no seu trabalho a data do dia de hoje), algumas das crianças levantam-se, falam alto, pegam nos lápis, batem na mesa, riem, parece que me estão a testar. Mantenho-me firme, como é habitual, e vou chamando à atenção daqueles que estão a ter uma atitude menos adequada. Como isto apenas resulta por breves instantes decido dizer, com um tom ligeiramente mais alto: “3, 2, 1... silêncio!” e as crianças ficam imediatamente em silêncio.” (Nota de campo 6 – *Silêncio!* sala de atividades, 20/10/17)

Neste caso em específico decidi alterar o meu tom de voz, porque sou da opinião que a mudança no registo vocal é suficiente para chamar a atenção da criança, levando-a a mudar o seu comportamento.

Todavia, em todo este processo, foi fundamental a colaboração das profissionais cooperantes que me auxiliaram nas diversas circunstâncias, encaminhando-me “para fazer um aperfeiçoamento da postura, da personalidade, até adquirir . . . o perfil mais adequado” (Oliveira-Formosinho, 1998, citado por Mesquita-Pires, 2007, p.197). Deste modo, considerei primordial estabelecer, em ambos os contextos, uma boa relação com as Educadoras Cooperantes. Neste sentido, ao longo da PPS de creche e JI, as Educadoras Cooperantes revelaram-se sempre disponíveis e recetivas, procurando que eu desenvolvesse competências através das minhas aprendizagens individuais, procurando refletir comigo para compreender as possíveis falhas e os pontos fortes, desenvolvendo, assim, uma prática mais adequada e consistente. Esta construção conjunta revelou-se, em todos os aspetos, uma mais-valia na minha formação profissional e pessoal, possibilitando-me (re)construir valores, saberes e crenças pedagógicas.

Além do referido, os estágios aqui mencionados proporcionaram-me, também, *conhecimento de causa* no que diz respeito às crianças, na medida em que me permitiram ultrapassar ideias pré-concebidas. Aprendi que as crianças são capazes de desenvolver ações mais complexas do que habitualmente é considerado pela sociedade, sendo que a sua autonomia e desejo de saber são, efetivamente, essenciais no processo de ensino e de aprendizagem. Uma dessas ideias pré-concebidas era a capacidade que as crianças destas idades têm de memorizar coisas/acontecimentos, pois,

“. . . ingenuamente pensava que na maior parte das vezes, as crianças destas idades, não se irão lembrar de um determinado acontecimento/situação que aconteceu num outro dia.” (Excerto da reflexão do dia 14 março de 2017)

Esta ideia foi rapidamente desconstruída graças a vários momentos observados em creche, já que este primeiro contexto se constitui “como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135).

Perspetivando o futuro, através daquilo que fui adquirindo e aprendendo ao longo do tempo, é importante evidenciar que quando ingressamos num determinado projeto, mesmo que esse projeto seja na realidade um projeto de vida pessoal, há inúmeras variantes que devemos ter em conta. Relativamente a esta profissão e a tudo o que esta pressupõe, é essencial que exista “paixão” por de trás de tudo o que fazemos. Mas que exista também uma capacidade abundante de improvisação e a espontaneidade que são propósitos com os quais nos vamos confrontar constantemente. Se tivermos isto presente, a par com aquilo o que foi referido ao longo deste capítulo, todas as dificuldades e todas as potencialidades acabam por ter um papel fulcral para o nosso crescimento, quer no desenvolvimento das suas competências profissionais, quer ao nível pessoal. Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, apesar de ainda estar em processo de construção, penso que está a tomar o rumo certo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este relatório, torna-se pertinente começar por referir, a importância que a PPS II teve para mim, mas também para o meu futuro enquanto Educadora de Infância. Focando este primeiro olhar sobre a minha intervenção, apraz-se elucidar que, apesar de esta não ter sido a minha primeira experiência em JI, aquilo que eu trazia na minha “bagagem” de outras experiências acabou por se igualar a uma “semente”, de *tão pouco* que se tornou ao lado da experiência que retrato neste relatório. No entanto, neste contexto, tive a oportunidade de plantar essa “semente” e de ir cuidando da mesma, o que fez com que transformasse a minha prática, numa prática de qualidade.

Neste contexto tive, mais uma vez, presente a noção de que, enquanto mediadora de um grupo de crianças tenho de ter conhecimentos suficientes para criar bases sustentadas nas mais diversas áreas e assuntos. Para isso, foi importante criar um ambiente seguro, confortável e estimulante, centrando as aprendizagens das crianças nas interações que se estabelece com elas e acompanhando-as ao longo do seu percurso de autonomização. Assim, a minha observação focou-se na criança, com o propósito de conseguir realizar planificações de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Esta prática acima referida permitiu-me adequar a minha intervenção, procurando desenvolver práticas diversificadas através de estratégias e recursos, que mesmo não sendo inovadores (e.g. leitura de histórias), já que faziam parte da rotina das crianças, tinham como intuito motivar as crianças para e através das suas aprendizagens, o que resultou numa melhoria relevante da minha intervenção.

Atentando à investigação realizada, clarifique-se que foi possível responder às questões que tinha definido inicialmente, neste sentido, podemos concluir que a área do tapete surge na sala de atividades, por ser um espaço que permite realizar atividades em grande e/ou pequeno grupo. Porém, esta área acaba por ser um pequeno *mundo de oportunidades*, onde se aprende a ser, a estar, a falar, a ouvir; e uma quantidade infindável de aprendizagens significativas.

De acordo com a vivência diária nesta sala de atividades e devido à *voz de quatro educadoras* entrevistadas, a presente investigação permitiu-me perceber as potencialidades e os contributos inerentes à área do tapete, sendo que esta proporciona ao/a educador/a uma atuação através de um “processo articulado e pensado em

conjunto” (Roldão, 2007, p.28), onde se prima pelo desenvolvimento de competências sociais.

Em suma, atendendo à investigação por mim realizada, apraz-me asseverar que esta acabou por ser um dos maiores desafios de toda a PPS. Foi uma escolha ambiciosa e, ao mesmo tempo, arriscada devido à escassa fundamentação teórica a ela inerente. Todavia, este trabalho de pesquisa foi enriquecedor e impulsionador de conhecimento, pois sempre que nos desafiamos, os desafios ganham outra proporção e acabamos por ter o dobro do trabalho, obrigamo-nos a pesquisar, a refletir, tudo com vista a atingir um objetivo. Tudo aquilo que vamos aprendendo faz-nos crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas. Acredito que é isto que me define e que certamente irá definir no futuro: quando nós realmente acreditamos em algo, não haverá nenhum impedimento para que tal venha a acontecer. A prova disso é que, após a análise dos dados recolhidos e observados, esta investigação, acaba por confirmar, a importância que a área do tapete pode ter na organização do espaço e na vida de qualquer criança.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- APEI (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Obtido de <http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>
- APCL (s.d.). A Paralisia Cerebral. Consultado a 17 de junho de 2018, em [http://www.apcl.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33&Itemid=62](http://www.apcl.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=62).
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em Creche. *Interações*, 10(30), 138-158.
- Azevedo, C. E., Oliveira, L. G., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Bras*, 4, 487-502.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cardona, M. J. (1992). "A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância". Em *Cadernos de Educação de Infância* (p. 10).
- Cláudia, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. Em Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C., Pereira, C. (Org.), Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 289-302). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cunha, L. (2013) *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar,

- Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28865>.
- Decreto-lei N.º 241/2001 de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2011). Circular n.º 4: Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). O processo de planificação nas organizações educativas. In *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Ferreira, M. & Sacramento, M. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2, 60-91.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é Nossa Prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- 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*. Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: FCG/FCT.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. Em M. Zabalza, *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hortas, M. J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4377>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Monteiro, C. M. & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas de infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A prespetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. Em M. J. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234- 253). Viseu: Psicosoma.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007, outubro/dezembro). Colaborar é preciso. *Noesis*, 1(71), 22–29. Consultado em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa Editores.

### **Documentos institucionais consultados:**

- Plano Anual de Atividades (PAA, 2017-2018)
- Projeto Educativo (PE, 2016-2019)
- Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2017-2018)

### **Outros documentos:**

- Ficha da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (FUC, 2017-2018)

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio da PPS II<sup>44</sup>**

---

<sup>44</sup> Este anexo encontra-se em formato digital (pdf) anexado ao relatório



## Anexo B. Planta da sala de atividades

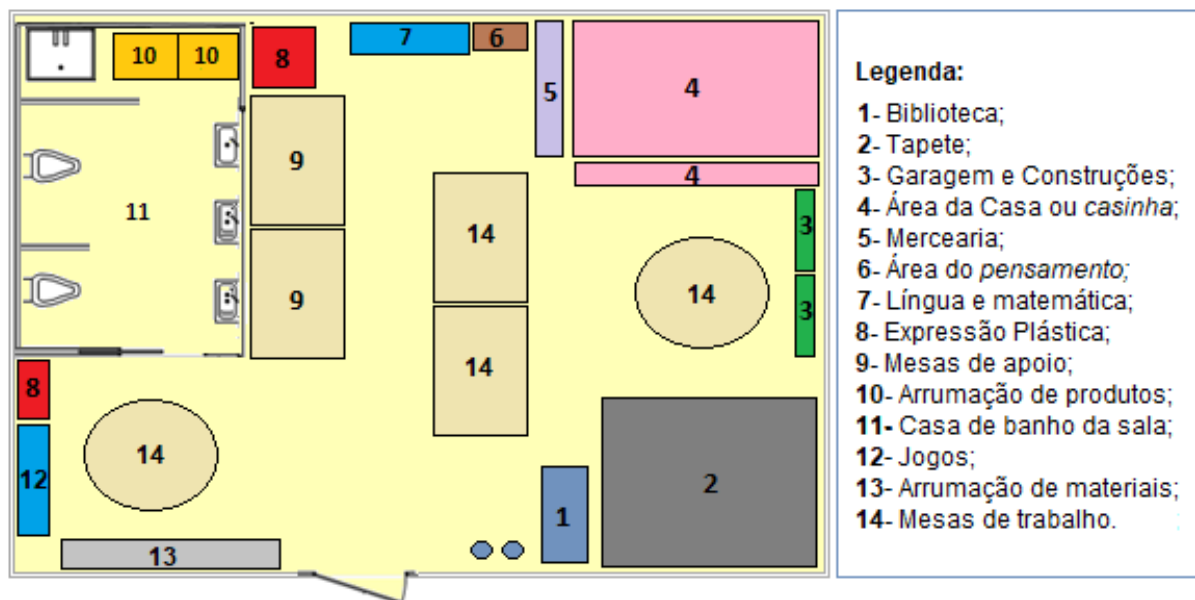


Figura 1. Planta da sala C. Fonte Própria (2017)

**Anexo C. Storyboard do filme “Um dia no Jardim de Infância”**



Figura 2. Storyboard do filme "Um dia no jardim de infância". Fonte Própria (2017)

## Anexo D. Gestão das rotinas da sala de atividades

Tabela 3

*Organização da rotina diária*

<b>HORÁRIO</b>	<b>SITUAÇÃO PEDAGÓGICA E LOCAL</b>	<b>AGENTES EDUCATIVOS</b>
<b>9h00/9h30</b>	Acolhimento (Sala)	Educadora e Auxiliar
<b>9h30/10h15</b>	Reunião no tapete (Sala)	Educadora e Auxiliar
<b>10h15/10h30</b>	Lanche da Manhã (Sala)	Educadora e Auxiliar
<b>10h30/11h30</b>	Atividades / propostas / situações de exploração ativa (Sala / Espaço exterior)	Educadora e Auxiliar
<b>12h00/13h00</b>	Almoço (Refeitório)	Auxiliar
<b>13h00/13h30</b>	Reunião no tapete / Audição de uma história (Sala)	Educadora
<b>13h30/14h30</b>	Atividades / propostas / situações de exploração ativa (Sala / Espaço exterior)	Educadora e Auxiliar
<b>14h30/15h00</b>	Lanche (Sala / Espaço exterior)	Educadora e Auxiliar
<b>15h00</b>	Hora de saída. (Sala)	Educadora e Auxiliar

## Anexo E. Tabela das caracterizações das famílias

Tabela 4

*Caraterização das famílias*

Nome da criança	Estrutura familiar	Irmã/o(s)	Mãe				Pai			
			Idade	Naturalidade	Profissão	Grau de escolaridade	Idade	Naturalidade	Profissão	Grau de escolaridade
<b>Ar.</b>	Monoparental	1	s/dados	Portugal	s/dados	s/dados	36	Portugal	Segurança (vigilante)	12º ano
<b>Ca.</b>	Nuclear	2	37	Guiné-Bissau	Empregada de Limpeza	s/ frequência	38	Guiné-Bissau	Reformado	s/dados
<b>Co.</b>	Monoparental	2	41	Portugal	Empregada de Limpeza	9º ano	s/dados	s/dados	Construção Civil	s/dados
<b>Da.</b>	s/dados	8	s/dados	Angola	s/dados	Licenciatura	s/dados	Angola	s/dados	12º ano
<b>Er.</b>	Nuclear	0	26	Angola	Rececionista	12º ano	24	Angola	Estudante	Licenciatura
<b>Ev.</b>	Recomposta	2	40	Portugal	Engenheira Civil	Licenciatura	40	Portugal	Engenheiro Civil	Licenciatura
<b>Fr.</b>	Nuclear	0	40	Portugal	Engenheira Mecânica	Licenciatura	45	Portugal	Engenheiro Mecânico	Licenciatura
<b>G.V.</b>	Monoparental	1	-	-	-	-	32	Portugal	Técnico de Luzes	Curso técnico profissional

<b>G.M.</b>	Nuclear	4	43	Angola	Empregada Doméstica	12º ano	45	Angola	Contabilista	Licenciatura
<b>Ga.</b>	Guarda partilhada	3	s/dados	s/dados	s/dados	s/dados	45	Portugal	Bombeiro	12º ano
<b>Gui.</b>	Nuclear	1	39	Portugal	Farmacêutica	Licenciatura	35	Portugal	Técnico Manutenção Aeronaves	12º ano
<b>Isa.</b>	Monoparental	2	36	Angola	Chefe de Cozinha	8º ano	s/dados	s/dados	s/dados	s/dados
<b>Iv.</b>	Nuclear	1	36	Portugal	Consultora	12º ano	38	Portugal	Bombeiro	12º ano
<b>Kv.</b>	Nuclear	2		Guiné-Bissau	Limpezas	4º ano	55	Guiné-Bissau	Topografo	Licenciatura
<b>Le.</b>	Recomposta	0	24	Angola	Cozinheira	11º ano	-	-	-	-
<b>Lo.</b>	Monoparental	2	37	Guiné-Bissau	Auxiliar de Ação Educativa	10º ano	s/dados	s/dados	s/dados	s/dados
<b>Ma.</b>	Nuclear	0	34	Portugal	Técnica de contabilidade	12º ano	36	Portugal	Polícia	12º ano
<b>Mt.</b>	Nuclear	0	24	Brasil	Comerciante de loja	12º ano	s/dados	s/dados	s/dados	s/dados
<b>Na.</b>	s/dados	2	s/dados	Angola	s/dados	s/dados	s/dados	Angola	s/dados	s/dados
<b>Sa.</b>	Nuclear	1	43	Portugal	Comerciante de loja	11º ano	43	Portugal	Vigilante	10º

## Anexo F. Tabela das caracterizações dos Encarregados de Educação

Tabela 5

*Caraterização dos Encarregados de Educação*

Nome da criança	Com quem vive?	Encarregado de Educação			
		Parentesco	Idade	Profissão	Escolaridade
<b>Ar.</b>	Mãe e irmão	Pai	36	Segurança (vigilante)	12º ano
<b>Ca.</b>	Mãe, Pai, Irmãos e Tio	Mãe	37	Empregada de Limpeza	s/ frequência
<b>Co.</b>	Mãe, Irmã, Irmão e Companheiro da mãe	Mãe	41	Empregada de Limpeza	9º ano
<b>Da.</b>	Prima e Irmã	Irmã	22	Estudante	12º ano
<b>Er.</b>	Mãe e pai	Mãe	26	Rececionista	12º ano
<b>Ev.</b>	Pai, irmão e Companheira do pai e filho da companheira	Pai	40	Engenheiro Civil	Licenciatura
<b>Fr.</b>	Mãe e Pai	Mãe	40	Engenheira Mecânica	Licenciatura
<b>G.V.</b>	Avó, Avô e Pai	Avó	64	Desempregada	12º ano
<b>G.M.</b>	Mãe, Pai e Irmãos	Mãe	43	Empregada de Limpeza	12º anos
<b>Ga.</b>	Pai, Tia e Avó / Mãe e Irmã*	Pai	45	Bombeiro	12º ano

<b>Gui.</b>	Mãe e Irmã / Pai e Irmã*	Pai	35	Técnico Manutenção Aeronaves	12º ano
<b>Isa.</b>	Mãe, Irmã, Irmão, Tia e Primo	Mãe	36	Chefe de cozinha	8º ano
<b>Iv.</b>	Mãe, Pai e irmão	Pai	38	Bombeiro	12º ano
<b>Kv.</b>	Mãe, Pai e irmão	Pai	55	Topografo	Licenciatura
<b>Le.</b>	Mãe, Companheiro da mãe e Mãe do companheiro	Mãe	24	Cozinheira	11º ano
<b>Lo.</b>	Mãe, Irmão, Irmã, Avó e Tia	Mãe	37	Auxilia de Cuidados de crianças	10º ano
<b>Ma.</b>	Mãe e Pai	Mãe	34	Contabilista	12º ano
<b>Mt.</b>	Mãe e Pai	Mãe	24	Comerciante de loja	12º ano
<b>Na.</b>	Tia, Primo, Irmã e Irmãos	Tia	52	Desempregada	12º ano
<b>Sa.</b>	Mãe, Pai e Irmão	Mãe	43	Empregada de Balcão	11º ano

\* Guarda partilhada

## Anexo G. Tabela das idades e percursos institucionais das crianças

Tabela 6

*Idades e percursos institucionais das crianças*

Nome da criança	Sexo*	Data de nascimento	Idade Set 17 >>> Jan 18	Percurso institucional	Frequência anterior
Ar.	M	13/09/2012	5 a. >>> 5 a. 4 m.	1º ano	**
Ca.	M	05/12/2011	5 a. 9 m. >>> 6 a. 1 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Co.	F	05/10/2011	5 a. 11 m. >>> 6 a. 3 m.	2º ano	-
Da.	F	26/03/2012	5 a. 6 m. >>> 5 a. 10 m.	2º ano	-
Er.	M	03/08/2012	5 a. 1 m. >>> 5 a. 5 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Ev.	F	07/05/2012	5 a. 4 m. >>> 5 a. 8 m.	2º ano	3 anos noutro JI
Fr.	M	12/02/2013	4 a. 7 m. >>> 4 a. 11 m.	1º ano	1 ano noutro JI
G.V.	M	08/05/2013	4 a. 4 m. >>> 4 a. 8 m.	2º ano	-
G.M.	M	16/09/2012	5 a. >>> 5 a. 4 m.	1º ano	-
Ga.	F	06/05/2012	5 a. 4 m. >>> 5 a. 8 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Gui.	M	11/10/2012	4 a. 1 m. >>> 5 a. 3 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Isa.	F	19/11/2011	5 a. 10 m. >>> 6 a. 2 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Iv.	F	13/06/2012	5 a. 3 m. >>> 5 a. 7 m.	2º ano	-
Kv.	M	24/04/2013	4 a. 5 m. >>> 4 a. 9 m.	1º ano	-
Le.	F	03/10/2012	4 a. 11 m. >>> 5 a. 3 m.	1º ano	1 ano noutro JI
Lo.	F	15/01/2012	5 a. 9 m. >>> 6 a.	1º ano	2 anos noutro JI
Ma.	M	15/12/2012	4 a. 9 m. >>> 5 a. 1 m.	1º ano	1 ano noutro JI
Mt.	M	25/03/2012	5 a. 6 m. >>> 5 a. 10 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Na.	F	30/01/2013	4 a. 9 m. >>> 5 m.	1º ano	2 anos noutro JI
Sa.	F	24/11/2012	4 a. 10 m. >>> 5 a. 2 m.	1º ano	**

Nota. \* Subentenda-se: F- Feminino; M- Masculino; \*\* Ama.

## Anexo H. Tabela descritiva do roteiro ético

**Tabela 3**

*Descrição do roteiro ético*

<b>Roteiro ético (Alderson &amp; Moeew, 2004; Fernandes, 2009; Ferreira, 2010; Tomás, 2011)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada (JI)</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2001)</b>
<p><b>1. Objetivos da investigação</b></p>	<p>Antes de explicitar de que forma os objetivos da investigação foram facultados aos intervenientes da mesma, considero relevante fazer entender que, a forma de como as coisas foram idealizadas e implementadas ao longo de toda a minha ação, tiveram influência sobre a forma como expus os objetivos da investigação aos adultos (equipa educativa e família) e às crianças, que se constituíram elementos participantes e, nesse sentido, informados de todo o processo a desenvolver.</p> <p>Aquando a minha chegada à instituição, foi feita, pela Educadora Cooperante feita a minha apresentação à equipa educativa. No que se refere às crianças e às famílias, decidi apresentar-me à medida que estas iam chegando à sala de atividade, sendo que para as primeiras fiz uma apresentação mais detalhada no momento do tapete. Depois, para complementar esta apresentação verbal (à equipa educativa e às famílias),</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2).</li> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).</li> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”. (p.2).</li> <li>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p. 2).</li> </ul>

foi feito o seguinte cartão de apresentação afixado no placar à entrada da sala de atividades:



Figura 3. Cartão de apresentação às famílias. Fonte própria (2017).

Porém, depois de a educadora cooperante me ter alertado que várias famílias não costumavam ir à sala de atividade, decidi também enviar o mesmo cartão através da caderneta de cada uma das crianças, tal como é possível verificar na seguinte figura:



Figura 4. Cartão de apresentação enviado na caderneta. Fonte própria (2017).

- “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome.” (p.2).

	<p>Como refiro no corpo de texto do relatório, a investigação da problemática surgiu de algo que observei, desde o primeiro dia, por parte da equipa educativa, por isso, muito antes de definir o tema de estudo, decidi envolver a mesma em tudo aquilo que pretendia fazer ao longo da minha intervenção, neste caso específico, na minha investigação, através de várias conversas informais. Numa destas conversas apresentei sugestões de possíveis temas, para perceber qual a perspetiva da equipa sobre os mesmos. A partir desta mesma conversa e através daquilo que me foi dito, seleccionei aquele que ia ao encontro das inquietações profissionais.</p> <p>Seguindo a mesma linha orientadora da Educadora Cooperante, o tema da investigação foi comunicado às famílias através de um email com o inquérito por questionário, que foi uma das ferramentas utilizadas para recolher dados que seriam pertinentes para a investigação, nomeadamente a perspetiva das famílias.</p> <p>No que se refere às crianças, tendo em consideração a faixa etária do grupo com o qual convivo, achei que seria mais adequado não apresentar explicitamente o tema, devido à sua complexidade. No entanto, para as familiarizar sobre a investigação, decidi, também através de conversas informais, questioná-las sobre situações onde este está implícito.</p>	
<p><b>2. Custos e Benefícios</b></p>	<p>Quanto aos os custos e benefícios, procurei integrar-me desde o inicio de forma natural, para que a minha presença não representasse um custo para nenhum dos intervenientes da minha ação, fomentando dessa forma uma presença benéfica para todos. Isto é, levando para o contexto materiais e atividades que partissem de interesses e dificuldades do grupo,</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2).</p>

	<p>proporcionando aprendizagens e vivências significativas. Não obstante, procurei participar ativamente nos momentos da rotina do grupo [acolhimento, momentos de higiene, refeições e descanso], assegurando uma resposta de qualidade às suas necessidades educativas.</p>	<p>- “Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico de modo a responder adequadamente às exigências da profissão.” (p.2).</p>
<p><b>3. Privacidade e confidencialidade</b></p> <p><b>8. Consentimento</b></p>	<p>A privacidade e à confidencialidade, também foram um dos princípios que tive em consideração, tendo sido pedido, desde o primeiro dia, por email<sup>45</sup>, o consentimento às famílias para fazer registos audiovisuais, alertando-os que os rostos das crianças seriam desfocados.</p> <p>Na mesma linha de pensamento, comprometi-me com o contexto institucional e com as famílias a preservar todo o tipo de informação relevante, não utilizando o nome completo das crianças e da equipa educativa, não sendo possível ao leitor dos demais documentos [portfólio, trabalhos académicos e relatório de estágio] identificar as crianças nem a instituição. Também no desenrolar da minha ação fui pedindo às crianças o seu consentimento, para filmá-las e/ou tirar-lhes fotografias.</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p><b>4. Seleção dos participantes na pesquisa</b></p> <p><b>7. Informação</b></p>	<p>Devido à problemática selecionada, decidi selecionar como participantes no processo de pesquisa, a equipa educativa, as crianças e as famílias, sendo que a obtenção de diferentes pontos de vista permitiu-me enriquecer todo o processo.</p> <p>Tentei desde o primeiro momento proporcionar a estes mesmo participante, um processo de investigação <i>transparente</i> (O’Kane, 2005 citado</p>	<p>- “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2).</p> <p>- Contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição. (p.2).</p>

<sup>45</sup> Denote-se que o email aqui mencionado foi enviado e elaborado pela Educadora Cooperante por questões institucionais, tendo eu dado as indicações daquilo que gostava que fosse comunicado nesse email.

	por Tomás, 2011), mantendo-os ocorrentes de tudo o que estava a ser realizado, procurando envolvê-los em tudo aquilo que era possível.	
<b>10. Impacto nas crianças</b>	<p>Por fim, procurei responder às curiosidades das crianças, permitindo a experimentação de situações diversificadas estimulantes, tal como referi anteriormente, proporcionando as condições mais favoráveis às mesmas, tanto ao nível dos materiais utilizados nestas situações, como na minha intervenção, privilegiando uma relação de proximidade, baseada no afeto, permitindo criar um clima de apoio, um contacto individualizado e um ambiente seguro. Também através deste compromisso, que privilegia o calor humano, promovi a resolução conjunta de problemas, de forma a provocar mais sucesso do que insucesso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</li> <li>- “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2).</li> </ul>

## Anexo I. Guião da entrevista realizada às Educadoras sobre a Área do Tapete

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “conceção do/a educador/a sobre a área do tapete” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>	
<b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual é a sua formação nesta área profissional?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	
<b>C. Surgimento da área do tapete na organização do espaço da sala de atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber os critérios utilizados para a implementação da área do tapete na sala de atividades.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Sabendo que em muitos contextos não existe a área do tapete, quais foram os critérios para a seleção desta área aquando procedeu à organização do espaço da sala de atividades?</p>	
<b>D. Momentos que se sucedem na área do tapete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o tipo de trabalho desenvolvido nesta</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Que tipo de atividades promove nesta área? Essas atividades repetem-se com alguma periodicidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber porque é que estas atividades são desenvolvidas na área do</li> </ul>

	<p>área pelos/as entrevistados/as.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se as atividades desenvolvidas são exclusivas a essa área.</li> </ul>	<p><b>D2.</b> As atividades que promove nesta área, poderão ser realizadas numa outra área da sala de atividades? Se sim, porquê é que as realiza nesta área?</p>	<p>tapete, sendo ou não exclusivas a essa área.</p> <p>- Se pode ser desenvolvida por outra área, porque optam pelo tapete?</p>
<b>E. Gestão do tempo na área do tapete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como o/a entrevistado/a gere o tempo nesta área.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Quanto tempo passa nesta área?</p> <p><b>E2.</b> De que forma gere o momento do tapete?</p>	
<b>F. Potencialidades inerentes à área do tapete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re)conhecer as potencialidades inerentes à área do tapete.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> Quais considera ser as potencialidades inerentes a esta área e ao trabalho nela desenvolvido?</p>	<p>- O que é que esta área tem que as outras áreas da sala não têm?</p>
<b>G. Perspetivas sobre a área do tapete e/ou sobre o “momento do tapete”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se a existência desta área influencia a relação educador/a- criança</li> </ul>	<p><b>G1.</b> Qual a importância que a área do tapete tem para si? E para a sua relação com o grupo?</p> <p><b>G2.</b> Qual é, na sua opinião, a influência que esta área tem e/ou pode vir a ter para o desenvolvimento das crianças do grupo?</p>	<p>- Perceber se o facto de estarem todos sentados ao mesmo nível e de cada um poder expressar a sua opinião, se tem influência para a relação adulto-criança</p>
<b>H. Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

## Anexo J. Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete

E1

**Participante:** Educadora Cooperante

**Género:** Feminino

**Idade:** 53

**Formação académica:** Curso em Educação de Infância, com o grau académico de bacharelato e uma Licenciatura em Educação de Infância.

**Gravação de áudio:** autorizada

**Entrevistadora (E)-** Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Área do tapete: o local onde tudo acontece.” para o relatório da PPS II. Por isso, todos os dados são confidenciais.

Então para começar **sabendo que em muitos contextos não existe a área do tapete, quais foram os critérios para a seleção desta área aquando procedeu à organização do espaço da sala de atividades?**

**Educadora (Ed)-** A área do tapete é o cenário escolhido para a discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões, é um lugar de encontros... é um lugar amplo, cómodo, onde todos, incluindo eu (educadora), se sentam, ficando ao mesmo nível, sentados no chão. As crianças ficam em roda, com o centro do tapete disponível para fazer planificações, registos e avaliações, onde conversam umas com as outras, onde se envolvem em discussões, onde comem em conjunto a peça de fruta, ouvem histórias, brincam, investigam. O tapete encontra-se junto ao expositor o que facilita a leitura dos registos depois de fixados...

**E- Que tipo de atividades promove nesta área? Essas atividades repetem-se com alguma periodicidade?**

**Ed-** Tal como eu te disse anteriormente, na área do tapete fazemos basicamente tudo... A área do tapete está disponível para fazer planificações, registos e avaliações, onde

as crianças e adultos conversam umas com as outras, onde se envolvem em discussões, onde comem em conjunto a peça de fruta e lancham, ouvem histórias, brincam, investigam, fazem experiências, realizam jogos, dramatizações, canções, ...É, como te disse, um lugar de encontros.

**E- As atividades que promove nesta área, poderão ser realizadas numa outra área da sala de atividades? Se sim, porquê é que as realiza nesta área?**

**Ed-** Talvez numa grande mesa... Mas não seria igual, porque para mim, a área do tapete é mais ampla... É um lugar de saberes, o “terreiro”.

**E- Quanto tempo passa nesta área? De que forma é que gere o momento do tapete?**

**Ed-** Passamos muito tempo no tapete... não sei precisar quanto.... É um ritual diário, os encontros e as conversas no tapete. Todos os dias logo pela manhã, após fazerem a presença as crianças, em conjunto, ajudam-me a planificar o dia. Posso dizer que é partir do tapete que é gerida a vida da sala de atividades.

**E- Quais considera ser as potencialidades inerentes a esta área e ao trabalho nela desenvolvida?**

**Ed-** Proporcionar conversas diferentes com objetivos diferentes: planificação formal com as crianças; dar notícias e informações; discussão de aspetos da vida real; resolução de conflitos; conversa entre amigos; partilhar; dar voz; escutar; conversar; interpretar; refletir; descrever; narrar; ...

**E- Qual a importância que a área do tapete tem para si? E para a sua relação com o grupo?**

**Ed-** É um lugar agradável para se estar. Onde sentimos paz, tranquilidade, harmonia, uma sensação de consonância, onde as crianças são induzidas a desenvolver o raciocínio e processos mentais mais sofisticados... aqui cada uma partilha aquilo que quer, e isso aproxima-nos...

**E- Qual é, na sua opinião, a influência que esta área tem e/ou pode vir a ter para o desenvolvimento das crianças do grupo?**

**Ed-** Adquirir mais competências, colocar desafios que os façam progredir no seu desenvolvimento; dar oportunidades de pensar para eles próprios encontrarem o seu caminho; ...

**E- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**Ed-** Não...

**E-** Obrigada pela disponibilidade.

**Participante:** Educadora 2

**Género:** Feminino

**Idade:** 51

**Formação académica:** Licenciatura em Educação de Infância.

**Gravação de áudio:** Não autorizada.

**Entrevistadora (E)-** Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Área do tapete: o local onde tudo acontece.” para o relatório da PPS II. Por isso, todos os dados são confidenciais.

Então para começar **sabendo que em muitos contextos não existe a área do tapete, quais foram os critérios para a seleção desta área aquando procedeu à organização do espaço da sala de atividades?**

**Educadora (Ed)-** Quando pensei na organização da sala de atividades e ser um espaço de acolhimento.

**E- Que tipo de atividades promove nesta área? Essas atividades repetem-se com alguma periodicidade?**

**Ed-** Para além dos jogos de chão costumo recorrer a esta área para o momento das histórias, das atividades de expressão musical e de dança.

**E- As atividades que promove nesta área, poderão ser realizadas numa outra área da sala de atividades? Se sim, porquê é que as realiza nesta área?**

**Ed-** Algumas sim... mas, sabes, para mim o tapete é um espaço que além de permitir que estejam bem sentados, promove a atenção e é o espaço da sala que eles conhecem como sendo a área onde algo acontece de especial.

**E- Quanto tempo passa nesta área? De que forma é que gere o momento do tapete?**

**Ed-** Dependendo da hora. De manhã no acolhimento estamos por volta de meia hora para conversar e os meninos contarem as novidades e o que fizeram em casa. Durante o resto do dia é usado para espaço de jogos de chão...

**E- Quais considera ser as potencialidades inerentes a esta área e ao trabalho nela desenvolvido?**

**Ed-** Desenvolve a linguagem, o saber estar sentado, esperar pela sua vez, a comunicação e a relação entre pares.

**E- Qual a importância que a área do tapete tem para si? E para a sua relação com o grupo?**

**Ed-** Tem muita importância. É no tapete que começa o dia, onde todos falamos, contamos momentos em casa, passeios com a família. É muito importante sentirem este acolhimento de manhã. Sentirem que têm estes momentos para falarem e serem ouvidos.

**E- Qual é, na sua opinião, a influência que esta área tem e/ou pode vir a ter para o desenvolvimento das crianças do grupo?**

**Ed-** É uma área importante para a socialização, para aprender a respeitar e a ouvir o colega, entre outras aprendizagens.

**E- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**Ed-** Não.

**Participante:** Educadora 3

**Gênero:** Feminino

**Idade:** 40

**Formação acadêmica:** Licenciatura em Educação de Infância.

**Gravação de áudio:** Não autorizada.

**Entrevistadora (E)-** Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Área do tapete: o local onde tudo acontece.” para o relatório da PPS II. Por isso, todos os dados são confidenciais.

Então para começar **sabendo que em muitos contextos não existe a área do tapete, quais foram os critérios para a seleção desta área aquando procedeu à organização do espaço da sala de atividades?**

**Educadora (Ed)-** A área do tapete funciona como uma área polivalente.

**E- Que tipo de atividades promove nesta área? Essas atividades repetem-se com alguma periodicidade?**

**Ed-** Na agenda semanal da sala é utilizada na hora do Conto e no acolhimento para preenchimento dos instrumentos de pilotagem e planificação diária em grupo. As crianças também escolhem esta área para fazerem alguns jogos de construção ou outras atividades que possam surgir, como alguns momentos de relaxamento. Eventualmente, utilizamos a área do tapete para a reunião em conselho, mas prefiro utilizar a mesa grande.

**E- As atividades que promove nesta área, poderão ser realizadas numa outra área da sala de atividades? Se sim, porquê é que as realiza nesta área?**

**Ed-** A hora do Conto gosto que seja na área do tapete em roda. As reuniões em conselho de planificação e/ou avaliação gosto que sejam sempre ao redor da mesa grande, mas a organização do espaço nem sempre permite.

**E- Quanto tempo passa nesta área? De que forma é que gere o momento do tapete?**

**Ed-** Depende do que combinamos para o dia, mas não mais do que 30/40 minutos diários, em grande grupo. Como utilização de escolha individual ou pequenos grupos, depende da escolha de cada criança e do tempo que pretendem utilizar.

**E- Quais considera ser as potencialidades inerentes a esta área e ao trabalho nela desenvolvido?**

**Ed-** A grande vantagem para mim é de ser uma área polivalente.

**E- Qual a importância que a área do tapete tem para si? E para a sua relação com o grupo?**

**Ed-** Tem alguma importância, principalmente para a hora do conto, mas não é uma área imprescindível para o grupo. É a área que considero menos importante da sala...

**E- Qual é, na sua opinião, a influência que esta área tem e/ou pode vir a ter para o desenvolvimento das crianças do grupo?**

**Ed-** Tal como é utilizada na nossa dinâmica de sala, tem influência tal como todas as outras áreas. Toda a organização do espaço tem uma intencionalidade e tem como objetivo o desenvolvimento das crianças do grupo.

**E- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**Ed-** Não.

**Participante:** Educadora 4

**Género:** Feminino

**Idade:** 34

**Formação académica:** Licenciatura em Educação de Infância.

**Gravação de áudio:** autorizada

**Entrevistadora (E)-** Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Área do tapete: o local onde tudo acontece.” para o relatório da PPS II. Por isso, todos os dados são confidenciais.

Então para começar **sabendo que em muitos contextos não existe a área do tapete, quais foram os critérios para a seleção desta área aquando procedeu à organização do espaço da sala de atividades?**

**Entrevistadora (Ed)-** Esta área foi pensada como sendo um espaço polivalente, ou seja, de reunião em grande grupo. Neste sentido, um dos critérios fulcrais prendeu-se com o facto de dispor na sala, de uma área que conseguisse incluir todas as crianças, de um modo confortável. Por sua vez, esta situação acaba por promover a este local um destaque notório, que não é apenas reconhecido pelo grupo, mas também, pela restante comunidade educativa.

**E- Que tipo de atividades promove nesta área? Essas atividades repetem-se com alguma periodicidade?**

**Ed.-** As atividades inerentes a esta área relacionam-se com o preenchimento dos instrumentos reguladores da vivência do grupo (mapa das presenças, do tempo, dos responsáveis, das tarefas). Este momento permite uma organização e gestão cooperada do tempo e atividades daquele grupo de crianças. Neste caso, estas atividades repetem-se diariamente, pois estruturam o quotidiano do grupo e da sala. A leitura de história, o debate e confronto de ideias, o diálogo, lançamento de atividades e propostas, partilha de momentos significativos de cada criança, sucedem na área do tapete.

**E- As atividades que promove nesta área, poderão ser realizadas numa outra área da sala de atividades? Se sim, porquê é que as realiza nesta área?**

**Ed.-** De certo modo, podem. No entanto, a área do tapete é o local privilegiado, no sentido de reunir o grande grupo, estando implícito um conjunto de atitudes e comportamentos, que não se encontram referenciados nas outras áreas. Por exemplo, a capacidade em escutar o outro, saber esperar pela sua vez, confrontar e comunicar as ideias e juízos de valor, refletir sobre a vivência em grupo.

**E- Quanto tempo passa nesta área? De que forma é que gere o momento do tapete?**

**Ed.-** Posso afirmar que é um tempo relevante e significativo. Esta área acolhe o grupo no início da rotina diária da sala e também em outras situações, que exigem a presença e interação do grande grupo, com os pares e adultos de referência.

**E- Quais considera ser as potencialidades inerentes a esta área e ao trabalho nela desenvolvido?**

**Ed.-** A mais-valia recai sem dúvida no contributo para a formação da criança enquanto pessoa, que se encontra inserida num determinado contexto e realidade. Possibilita o exercício de alguns princípios inerentes à vivência democrática, recriando um cenário alusivo à nossa sociedade. Sendo assim, cada criança, na área do tapete, pode identificar-se através do olhar do outro, o seu par, desenvolvendo competências comunicativas, relacionais e de empatia.

**E- Qual a importância que a área do tapete tem para si? E para a sua relação com o grupo?**

**Ed.-** Esta área desempenha um papel fundamental. Por um lado, reflete um sentido funcional e organizacional do grupo. Contudo, é efetivamente promotora das relações interpessoais, sendo uma área relevante para o bem-estar e equilíbrio do grupo. Para o educador, é um espaço de auscultação de cada indivíduo, da sua voz individual, expressando ao mesmo tempo, um sentimento coletivo.

**E- Qual é, na sua opinião, a influência que esta área tem e/ou pode vir a ter para o desenvolvimento das crianças do grupo?**

**Ed.-** É uma área que articula e complementa as restantes áreas. Nela é possível abarcar múltiplos saberes, estratégias e formas de atuação. Por isso, representa um elemento primordial no desenvolvimento global de cada criança.

**E- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

**Ed.-** Sim. Gostaria apenas de referir que esta área, quando não se encontra em utilização para o propósito que lhe é inerente, é um local recorrido pelo grupo no sentido de recriar situações de imitação dos modelos de referência (os adultos), assim como, dos pares. É frequente observar as crianças lerem uma história para os bonecos, ou mesmo para os amigos, fazendo uso de expressões, gestos, que retratam a sua visão dos adultos significativos. Deste modo, a área do tapete, ganha relevância como forma de refletir e questionar a nossa prática educativa, baseando este questionamento no jogo simbólico efetivado pelas crianças.

## Anexo K. Análise categorial das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete

Tabela 7

*A Análise categorial das entrevistas realizadas às Educadoras sobre a Área do Tapete*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Surgimento da área do tapete na organização do espaço da sala de atividades</b>	Critérios para a implementação da área do tapete	Promove relações interpessoais	“[quis criar um] cenário . . . para a discussão de problemas, negociações, tomadas de decisões . . . um lugar de encontros.” (E1)	1
		Assegura o bem-estar individual e coletivo	“[pretendi criar] um lugar amplo, cómodo, onde todos, incluindo eu (educadora), se sentam, ficando ao mesmo nível, sentados no chão.” (E1) “. . . dispor na sala, de uma área que conseguisse incluir todas as crianças, de um modo confortável.” (E4)	2
		Assume diferentes funções (Área polivalente)	“A área do tapete funciona como uma área polivalente.” (E3) “Esta área foi pensada como sendo um espaço polivalente, ou seja, de reunião em grande grupo.” (E4)	2
		Espaço de acolhimento	“... ser um espaço de acolhimento.” (E2)	1
	Planificação, registos e avaliação	Planeamento cooperado	“[esta área] está disponível para fazer planificações, registos e avaliações” (E1)	3

<b>Momentos que se sucedem na área do tapete</b>			“Todos os dias logo pela manhã, após fazerem a presença as crianças, em conjunto, ajudam-me a planificar o dia. Posso dizer que é partir do tapete que é gerida a vida da sala de atividades.” (E1)	
		Preenchimento dos instrumentos de pilotagem	“Na agenda semanal da sala é utilizada. . . no acolhimento para preenchimento dos instrumentos de pilotagem e planificação diária em grupo.” (E3) “As atividades inerentes a esta área relacionam-se com o preenchimento dos instrumentos reguladores da vivência do grupo (mapa das presenças, do tempo, dos responsáveis, das tarefas). Este momento permite uma organização e gestão cooperada do tempo e atividades daquele grupo de crianças.” (E4)	2
		Avaliação do dia	“Eventualmente, utilizamos a área do tapete para a reunião em conselho, mas prefiro utilizar a mesa grande.” (E3)	1
	Promoção de um diálogo construtivo e formativo para todos	Comunicação oral	“onde as crianças e adultos conversam umas com as outras, onde se envolvem em discussões, . . . É, como te disse, um lugar de encontros.” (E1) “. . . o debate e confronto de ideias, o diálogo, . . . partilha de momentos significativos de cada criança, sucedem-se na área do tapete.” (E4)	2
	Atividades propostas pelo/a educador/a	Leitura de histórias	“ouvem histórias” (E1) “costumo recorrer a esta área para o momento das histórias” (E2) “na hora do Conto” (E3) “leitura de histórias” (E4)	4

		Música e Dança	“... costume recorrer a esta área para o momento ... das atividades de expressão musical e de dança.” (E2)	1
		Relaxamento	“momentos de relaxamento” (E3)	1
	Atividades sugeridas pelas crianças	Partilha ente pares	“... investigam, fazem experiências, realizam jogos, dramatizações, canções, .... É, como te disse, um lugar de encontros.” (E1)	1
		Momento de exploração livre	“... jogos de chão” (E2) “As crianças também escolhem esta área para fazerem alguns jogos de construção ou outras atividades que possam surgir” (E3) “Esta área, quando não se encontra em utilização para o propósito que lhe é inerente, é um local recorrido pelo grupo no sentido de recriar situações de imitação dos modelos de referência (os adultos), assim como, dos pares. É frequente observar as crianças lerem uma história para os bonecos, ou mesmo para os amigos, fazendo uso de expressões, gestos, que retratam a sua visão dos adultos significativos.” (E4)	2
<b>Gestão do tempo na área do tapete</b>	Especificação do tempo despendido nesta área ao longo do dia	Caráter flexível	“Passamos muito tempo no tapete... não sei precisar quanto...” (E1) “Dependendo da hora... De manhã no acolhimento estamos por volta de meia hora para conversar e os meninos contam as novidades e o que fizeram em casa.” (E2) “Depende do que combinamos para o dia, mas não mais do que 30/40 minutos diários, em grande grupo.” (E3)	3
		“Tempo relevante e significativo”	“Invés de o quantificar, posso afirmar que é um tempo relevante e significativo.” (E4)	1

		Integra-se na rotina diária da sala	<p>“É um ritual diário, os encontros e as conversas no tapete.” (E1)</p> <p>“Esta área acolhe o grupo no início da rotina diária da sala e também em outras situações, que exigem a presença e interação do grande grupo, com os pares e adultos de referência. . . estas atividades repetem-se diariamente, pois estruturam o quotidiano do grupo e da sala.” (E4)</p>	2
<b>Potencialidades inerentes à área do tapete</b>	Para as crianças	Formação pessoal e social	<p>“É uma área importante para a socialização, para aprender a respeitar e a ouvir o colega, entre outras aprendizagens.” (E2)</p> <p>“A mais-valia recai, sem dúvida, no contributo para a formação da criança enquanto pessoa, que se encontra inserida num determinado contexto e realidade.” (E4)</p>	1
		Desenvolve comportamentos relativos à vivência em grupo	<p>“para mim o tapete é um espaço que. . . promove a atenção e é o espaço da sala que eles conhecem como sendo a área onde algo acontece de especial. (E2)</p> <p>“Desenvolve a linguagem, o saber estar sentado, esperar pela sua vez, a comunicação e a relação entre pares.” (E2)</p> <p>“Proporcionar conversas diferentes com objetivos diferentes: planificação formal com as crianças; dar notícias e informações; discussão de aspetos da vida real; resolução de conflitos; conversa entre amigos; partilhar; dar voz; escutar; conversar; interpretar; refletir; descrever; narrar; ...” (E1)</p> <p>“Possibilita o exercício de alguns princípios inerentes à vivência democrática, recriando um cenário alusivo à nossa sociedade. Sendo assim, cada criança, na área do tapete, pode identificar-se</p>	4

			através do olhar do outro, o seu par, desenvolvendo competências comunicativas, relacionais e de empatia.” (E4)	
	Para o/a educador/a	Questionamento da sua prática	“a área do tapete, ganha relevância como forma de refletir e questionar a nossa prática educativa, baseando este questionamento no jogo simbólico efetivado pelas crianças.” (E4)	1
<b>Perspetivas sobre a área do tapete e/ou sobre o “momento do tapete”</b>	Conceção do/a educador/a sobre a importância desta área	Fortalece a relação educador/a-criança	<p>“É um lugar agradável para se estar. Onde sentimos paz, tranquilidade, harmonia, uma sensação de consonância. . . aqui cada uma partilha aquilo que quer, e isso aproxima-nos...” (E1)</p> <p>“É muito importante . . . sentirem que têm estes momentos para falarem e serem ouvidos.” (E2)</p> <p>“Para o educador, é um espaço de auscultação de cada indivíduo, da sua voz individual, expressando ao mesmo tempo, um sentimento coletivo.” (E4)</p>	3
		Partilha de saberes	<p>“Tem muita importância. É no tapete que começa o dia, onde todos falamos, contamos momentos em casa, passeios com a família.” (E2)</p> <p>“Esta área desempenha um papel fundamental . . . [já que] é efetivamente promotora das relações interpessoais, sendo uma área relevante para o bem-estar e equilíbrio do grupo. (E4)</p>	2
		Desvalorização da área	“Tem alguma importância, principalmente para a hora do conto, mas não é uma área imprescindível para o grupo. É a área que considero menos importante da sala...” (E3)	1

	Impacto da área no desenvolvimento das crianças do grupo	Competências ao nível do desenvolvimento global	<p>“Adquirir mais competências, colocar desafios que os façam progredir no seu desenvolvimento; dar oportunidades de pensar para eles próprios encontrarem o seu caminho; ...” (E1)</p> <p>“É uma área que articula e complementa as restantes áreas. Nela é possível abarcar múltiplos saberes, estratégias e formas de atuação. Por isso, representa um elemento primordial no desenvolvimento global de cada criança.” (E4)</p>	2
--	--	---	--	---

## Anexo L. Análise categorial das notas de campo – Aprendizagens promovidas na área do tapete.

Tabela 8

Análise categorial das notas de campo de acordo com as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016)

Categorias	Subcategorias	Indicadores <sup>46</sup>	Unidades de registo	UE <sup>47</sup>
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p>	<p>Educação para os valores</p>	<p>Reconhece o valor da partilha e da solidariedade</p>	<p>“Ainda enquanto estávamos sentados no tapete a Educadora Cooperante pediu para que as crianças explicassem o que é ser solidário. A Ga. é a primeira a dar a sua opinião afirmando que é “Portar-se bem e ajuda os outros”, ao que a Educadora Cooperante responde “Isso mesmo, ser solidário é ajudar os outros... Mas e nós, somos solidários?”, “Eu sou solidária com a Da.!", responde a Ev.” (Nota de campo 3 – O que é solidariedade?, sala de atividades, 04/12/17)</p> <p>“Durante o momento do tapete, foi perguntado às crianças: Educadora Cooperante: - “Quantas bolachas pode comer cada menino da sala?” Lo.: - “Três.”</p>	<p>3</p>

<sup>46</sup> Compreenda-se que os indicadores, nesta análise, referem-se às aprendizagens observadas.

<sup>47</sup> Considerou-se UE (Unidade de enumeração) como contagem de cada nota de campo.

			<p>Educadora Cooperante: - “Então se cada um de você tem três bolachas, quantas dão aos meninos carentes e quantas comem vocês?”</p> <p>Depois de questionar as crianças, foi pedido que uma de cada vez dissesse o que faria. A maior parte das crianças ofereciam 2 bolachas, ficando apenas como uma bolacha para si, sendo que apenas o Ar., a Ev. e o Gui. é que referiram que queriam “2 bolachas para si e 1 para os meninos carentes”. Assim que lhes foi pedido para explicarem as suas opções a Ev. disse: “eu sou gulosa...”, por outro lado o Gui. depois de ter pensado na situação acrescentou “mudei de ideias... dou duas aos meninos carentes, eles nunca comem bolachas... até lhes posso dar as três.”.</p> <p>Porém a Ev. e Ar. acabaram por mudar de ideias, tendo sido necessária muita insistência da Educadora e das crianças do grupo.” (Nota de campo 1 – Partilhar., sala de atividades, 07/12/17)</p> <p>“Hoje a Educadora Cooperante recebeu os documentos sobre as comemorações do dia Nacional do Pijama, por isso depois do almoço, tivemos a ver o que é que continha o envelope que nos tinham enviado. De entre muitas outras coisas, tinha os mealheiros que cada criança vai levar para casa para contribuir com um donativo para ajudar a casa das andorinhas.</p> <p>Enquanto falávamos sobre os mealheiros a Educadora Cooperante questionou:</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Educadora Cooperante: - “Mas porque é que neste dia temos de vir de pijama e trazer este mealheiro?”</p> <p>Fr.: - “Para ajudar crianças pobres.”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Aí é Fr.?”</p> <p>Fr.: - “Sim. Eu uma vez escolhi brinquedos para dar a essas crianças que não têm família.”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Porque é que essas crianças não têm famílias?”</p> <p>Ga.: - “Porque o pai e a mãe não tinham dinheiro e tiveram de os abandonar.”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Todas as crianças que estão nessa casa foram abandonadas?”</p> <p>Gui.: - “As famílias podem ter morrido.”</p> <p>Lo.: - “Ou podem estar muito doentes...”</p> <p>Posteriormente a Educadora Cooperante explicou o cariz desta instituição, falando das famílias de acolhimento, mas também das famílias adotivas.” (Nota de campo 8 – Dia Nacional do Pijama., sala de atividades, 26/10/17)</p>	
--	--	--	--	--

	Contexto democrático da vida em grupo	Tomam decisões em conjunto	<p>“Depois de todas as crianças terem tido oportunidade de falar, a Iv. perguntou “Esta semana podemos ir à horta? Podemos plantar?”, ao que a Educadora Cooperante respondeu “Parece-me uma ótima ideia, se tivermos tempo, vamos visitar a nossa horta”.” (Nota de campo 4 – Sugestão da Iv. sala de atividades, 23/10/17)</p> <p>“Como a Educadora Cooperante estava a preencher uns documentos, iniciei o momento da reunião do tapete cantando os bons dias. Posteriormente fui buscar o registo da experiência que tínhamos feito no dia anterior, mostrei às crianças e pedi que as mesmas me dissessem onde queriam colocar, sendo que estas escolheram colocar no placar que está mais próximo da área da casa das bonecas.” (Nota de campo 2 – Canção dos bons dias., sala de atividades, 25/10/17)</p> <p>“Depois de provarmos a abóbora, as crianças disseram que como era Halloween tínhamos de a decorar, por isso a Educadora Cooperante chamou-me três crianças, um de cada vez para fazerem os olhos, o nariz e a boca. O Ar. ficou encarregue do nariz, por isso, assim que se aproximou da abóbora a Educadora Cooperante perguntou-lhe “Qual é a forma do nariz da abóbora?”, “Círculo” respondeu. Enquanto cortava aquilo que as crianças tinham desenhado questionou:</p>	7
--	---------------------------------------	----------------------------	---	---

			<p>Educadora Cooperante: - “Mas para que é que as pessoas usam a abóbora neste dia?”</p> <p>Mt.: - “Deve ser para comer, como nós fizemos.”</p> <p>Lo.: - “Para enfeitar”</p> <p>Iv.: - “Não... Usa-se como lanterna!”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Boa Iv.!”” (Nota de campo 5 – Vamos personalizar a nossa abóbora!, sala de atividades, 31/10/17)</p> <p>“Quando voltamos da hora de almoço, sentei-me com as crianças e questionei “Lembram-se do que fizemos na segunda-feira?”, ao que a Ga. respondeu “Vimos os vídeos sobre nós a brincar...”, “e a trabalhar...” acrescentou a Lo. “Nesse dia vocês ficaram com algumas dúvidas de como é que eu tinha feito esses vídeos, o Mt. até perguntou como é que se faziam, por isso eu queria saber se vocês querem mesmo saber como é que se fazem os filmes?” “sim” responderam em coro “Nós queremos” acrescentou a Ga.” (Nota de campo 6 – O nosso projeto., sala de atividades, 02/11/17)</p> <p>“Como amanhã é dia de ir à biblioteca, hoje estivemos a recordar como tinha sido da última vez que lá fomos. A Educadora Cooperante tinha uns papéis para fazer a avaliação, todas as crianças disseram que gostaram da história que ouviram, à exceção do Fr. que referiu que não gostou do livro porque “não gostava de lobos que queriam comer outros animais”. Depois disso, as crianças</p>	
--	--	--	--	--

			<p>estiveram a escolher, dos desenhos que tinham feito sobre esta história, quais eram os 4 que iam para a biblioteca, sendo que os mais votados fora o da Ga., da Le., da Ev. e da Iv.” (Nota de campo 6 – Avaliação da ida à biblioteca., sala de atividades, 07/11/17)</p> <p>“No momento do tapete, mostrei às crianças as palavras que já descobrimos sobre as questões do nosso projeto. Quando acabamos de falar destas palavras/profissões, enquanto apontava para a parede entre a biblioteca e o placar a Ga. questionou: “Será que podemos colocar estas palavras novas aqui na parede?”, “Eu acho boa ideia. Assim eu vou conseguir lembrar-me!” respondeu a Ev.” (Nota de campo 1 – Expor o que aprendemos., sala de atividades, 08/11/17)</p> <p>“Depois da conversa sobre a curta-metragem, mostrei as várias partes do filme que trouxe impressas e questionei o que é podíamos fazer a seguir, a Le. levantou imediatamente a mão e assim que lhe dei oportunidade para falar sugeriu “Podíamos colorir!”, ao que eu lhe respondi “Parece-me uma ótima ideia Le.! E como é que querem colorir? Com lápis de cor? Marcadores? Tinta? lápis de cera?”. “Lápis... e marcadores!” responderam em coro, ficando assim decido o que iriam fazer a seguir.” (Nota de campo 11 – E se os filmes a preto e branco tivessem cor?, sala de atividades, 10/11/17)</p>	
--	--	--	--	--

	Contacto com diversas manifestações de cultura	Alarga as referências culturais através do contacto com diferentes recursos	<p>“A Educadora Cooperante antes de ler qualquer livro costuma falar sobre a capa, a lombada, a contracapa. Antes de iniciar a leitura do livro “A surpresa de Handa”, ao fazerem a primeira observação da capa, a Educadora Cooperante falou sobre o tom de pele da Handa já que este é semelhante ao de algumas das crianças do grupo [Ca., Mt., Lo., Le., Na., Kv., Er., Da., G.M.]. Ao falar sobre isso questionou algumas crianças, não de onde vinham porque apenas a Na. e a Da. não nasceram em Portugal, mas sim sobre os sítios onde moravam alguns dos seus familiares. Estas últimas disseram que as mães e os pais vivem em Angola, já a Lo. e o Ca. explicaram que alguns dos seus familiares estão em Guiné Bissau.” (Nota de campo 4 – A capa do livro., sala de atividades, 17/10/17)</p> <p>“Numa das primeiras páginas do livro mostrava a aldeia onde a Handa vivia. Ao ver estas imagens o Mt. visivelmente <i>fascinado</i> e disse “Adorava ir a esse sítio”.“ (Nota de campo 5 – A aldeia de Handa., sala de atividades, 17/10/17)</p>	2
		Respeita e valoriza traços da cultura familiar	<p>“Durante o acolhimento, a Ga. veio ter comigo e disse-me “Carina sabes uma coisa, eu não sou da mesma cor que a minha mãe.”, apesar de já conhecer a mãe e o pai da Ga., como queria saber o que esta me queria dizer respondi “Ai não? Então porquê?” “Então...Porque o meu pai é branco e a minha mãe é castanha, eu como sou a mistura das duas cores, sou canstanha clara.”</p>	2

			<p>esclareceu-me.” (Nota de campo 1 – Cor de pele. (sala de atividades, 15/11/17)</p> <p>“A Educadora Cooperante trouxe um livro que continha na capa algumas figuras alusivas ao natal, nomeadamente, anjos. Todas as crianças mostraram desconhecimento por esta figura, tendo a Isa. referido que “Um anjo é uma estátua cinzenta para pedir um desejo.”. Depois de algumas pistas da Educadora Cooperante, descobriram que muitas pessoas falam com os anjos e que isso poderia ser uma espécie de oração. Partindo deste aspeto, as crianças presentes disseram que não sabiam rezar, mas que já tinham visto alguém das suas famílias a fazê-lo, por isso, a Educadora Cooperante pediu, para que as crianças uma de cada vez exemplificassem aquilo que já viram. O Mt. foi o primeiro e explicou que sua avó se inclina para a frente, colocando a testa no chão (reza muçulmana), assim como o pai do Ca..</p> <p>O Ma. e a Iv., disseram que nas suas casas ninguém rezava, já o Gui. explicou “Não sei como é que rezam, mas todos os domingos a minha mãe vai à missa. E na missa rezam assim, com as mãos juntas.”. Desta forma, todas as outras crianças presentes exemplificaram a forma de rezar dos católicos, fazendo sinal da cruz ou ajoelhando-se com as mãos unidas.” (Nota de campo 3 – Religiões da sala C., (sala de atividades, 30/11/17)</p>	
--	--	--	---	--

	Construção da identidade e da autoestima	Manifesta os seus gostos e preferências	<p>“Uma a uma, as crianças tiveram oportunidade de escolher das frutas expostas aquela que era a sua preferida. No decorrer desta escolha foi trabalhada visivelmente a Sequência dos frutos preferidos do grupo.” Nota de campo 7 – Os nossos frutos preferidos., sala de atividades, 17/10/17)</p>	1
		Demonstra prazer nas suas produções e progressos	<p>“A Na. trouxe um desenho que fez em casa, no momento do tapete quis mostrar às crianças o que tinha desenhado.” (Nota de campo 2 – Os desenhos da Na., sala de atividades, 02/11/17)</p> <p>Hoje o G.V. assim que chegou veio a correr na minha direção e disse “Olha Carina, fiz um livro”, “Uau... está incrível! Fizeste sozinho?” respondi-lhe. O “livro” era um conjunto de folhas agrafadas que continham vários desenhos. Visivelmente entusiasmado pediu-me para mostrar às restantes crianças do grupo, por isso, no momento do tapete a Educadora Cooperante deu-me a oportunidade de o fazer.</p> <p>Durante a leitura da história ele não conseguiu seguir uma sequência, isto é, primeiro explicou que eram “dois amigos que não tinham chave de casa” e por isso “estavam a brincar na rua”, mas assim que virou para a página seguinte referiu que “eles estavam em casa a jantar.” (Nota de campo 1 – O G.V. escreveu uma história., sala de atividades, 02/11/17)</p>	1
		Aceita e reconhece a opinião dos outros	<p>“Durante a reunião da manhã, a Educadora Cooperante voltou a falar sobre os sismos. Enquanto falava, o Er. estava <i>irrequieto</i> e</p>	3

			<p>enquanto se tentávamos conversar ia dando algumas <i>gargalhadas</i>. Ao ver isto, a Iv. olha para ele, visivelmente <i>chateada</i> e diz-lhe: “Não tem piada, isto pode acontecer mesmo a sério”. (Nota de campo 1 – Não se brinca com coisas sérias., sala de atividades, 12/10/17)</p> <p>“Durante a reunião do tapete, depois da canção dos bons dias, as crianças mostram os brinquedos que trouxeram ao grupo. Hoje a Le. trouxe uma pistola, que foi apelidada pelo grupo como um “brinquedo mau”, mesmo antes de lhe ser pedido, esta começou a levantar-se para o ir guardar na mochila.” (Nota de campo 2 – “Esse brinquedo não se trás para a escola”., sala de atividades, 20/10/17)</p> <p>“A Na. . . assim que a mostrou a Educadora Cooperante comentou “Eu estou a ver aqui algo que não está bem...”, ao que a Ga. respondeu “Os braços não saem da cabeça Na.... saem do tronco.”, <i>envergonhada</i> a Na. levou as mãos à cabeça enquanto disse “Ah... pois é!”, depois disso a Educadora Cooperante afixou o seu desenho no placar.” (Nota de campo 2 – Os desenhos da Na., sala de atividades, 02/11/17)</p>	
		<p>Identifica as suas características individuais</p>	<p>“Quando voltamos da hora de almoço, a Educadora Cooperante leu o livro “Sou o maior”, esse livro explicava que nós não somos bons em tudo, há coisas em que somos muito bons e outras em que não somos assim tão bons. Por isso, pediu para que cada criança</p>	<p>1</p>

			<p>dissesse uma coisa em que era muito bom e outra em que não era muito bom.</p> <p>Educadora Cooperante: - “Então Ma., uma coisa que consigas fazer muito bem.”</p> <p>Ma.: - “Jogar à bola com o pai...”</p> <p>Educadora Cooperante: - “E agora uma coisa que tu não consigas fazer assim tão bem”</p> <p>Ma.: - “Fazer desenhos”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Boa Ma.! E tu Le.?”</p> <p>Le.: - “Não sou boa a correr rápido..., mas sou boa a pintar”</p> <p>Educadora Cooperante: - “Veem, a Le. acha que é muito boa com pinturas... Boa Le.! . . . E tu Kv.? Uma coisa que não és muito bom a fazer?”</p> <p>Kv.: - “Dormir...”</p> <p>Quando questionado sobre a coisa que conseguia fazer bem, ele parou, fechou os olhos, e passados alguns segundos respondeu: “a correr.” (Nota de campo 7 – Conversa sobre o livro “Sou o maior”., sala de atividades, 12/10/17)</p>	
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p>	<p>Jogo Dramático/Teatro</p>	<p>Representa situações/criaturas reais</p>	<p>“Hoje iniciei o momento do tapete com um jogo de mímica, que consistia em imitar diferentes animais, enquanto as restantes crianças do grupo tentavam adivinhar de que animal se tratava.” (Nota de campo 2 – Jogo de mímica., sala de atividades, 23/11/17)</p>	<p>2</p>

			<p>“Antes de iniciarmos o momento do tapete, a Educadora Cooperante contou-me ontem, durante a tarde, a Co., a Ev. e a Da. passam a tarde na área do tapete. A Co. encarnou o papel de “professora” e, dirigindo-se ao diagrama de Venn e à teia do projeto, foi fazendo às outras duas crianças questões alusivas ao projeto, que com as suas respostas, a Educadora Cooperante referiu que foi possível verificar que estas tinham os conteúdos assimilados, felicitando-me por isso.” (Nota de campo 1 – <i>As crianças estão a adorar o projeto.</i>, sala de atividades, 30/11/17)</p>	
	Música	<p>Canta canções com controlo progressivo da melodia</p>	<p>“Enquanto estávamos no tapete a Educadora Cooperante teve de se ausentar, como as crianças estavam <i>impacientes</i>, comecei a questionar que canções é que conheciam para cantarmos algumas. <i>O balão do João</i> e a <i>Roda do Autocarro</i> foram duas das sugestões. Quando a Educadora Cooperante voltou, esta continuou a explorar as diferentes canções, pedindo que cada criança escolhesse uma para ir cantar ao centro da roda.” (Nota de campo 4 – <i>Vamos cantar.</i>, sala de atividades, 19/10/17)</p>	1
		<p>Identifica auditivamente sons semelhantes e/ou distintos</p>	<p>“Depois da construção das maracas fizemos um pequeno jogo com as mesmas, que consistia em encontrar o par de uma das maracas, através do som que estas produziam. Quando chegou a vez do G.M., este não conseguiu identificar a maraca que tinha o mesmo som que a dele, pois sempre se agitava as maracas dizia que o som ela o mesmo que a dele, algo que não correspondia à verdade”</p>	1

			(Nota de campo 9 – Encontrar os pares., sala de atividades, 12/10/17)	
	Dança	Expressa-se de forma rítmica através do corpo	“Findado o desfile, ainda com a música de fundo, deixamos que as crianças dançassem no tapete.” (Nota de campo 13 – Vamos dançar., sala de atividades, 20/11/17)	1
	Abordagem à Escrita	Imita a leitura da vida corrente	<p>“A Ev. hoje trouxe um livro da branca de neve. Assim que nos reunimos para o momento do tapete, ela levantou-se colocou uma cadeira ao lado da biblioteca, virada para grupo, e começou a contar a história através da leitura das imagens.” (Nota de campo 2 – A “educadora” Ev., sala de atividades, 03/10/17)</p> <p>“Tal como tinha sido solicitado na passada sexta-feira, hoje, a história da manhã, foi precisamente a que a Iv. tinha escolhido - “Pequeno amarelo e pequeno azul”. No entanto, teve uma particularidade, pois a mesma foi contada pela Ev. e não pela Educadora Cooperante, como é costume. Tanto eu, como a Educadora Cooperante a auxiliámos quando esta tinha dificuldades.” (Nota de campo 2 – A Ev. conta a história., sala de atividades, 09/10/17)</p>	2

		<p>Expressa vontade para querer aprender a ler e a escrever</p>	<p>“Estou sentada no tapete e trouxe comigo o meu bloco, enquanto as crianças falam eu vou tirando algumas notas de campo. Como já tenho vindo a explicar para que serve este caderno a Ga. questionou-me:  Ga.: - “Carina esse é o teu caderno?”  Carina: - “Sim, é este!” respondi-lhe.  Ga.: - “Posso ver o que estás a escrever?”,  Carina: - “Claro que podes!” – entreguei-lhe o caderno e ela começa a identificar algumas das letras que compunham as palavras escritas, como se estivesse a ler. Como vi que esta queria saber o que estava escrito sugeri-lhe – “Queres que eu leia para ti?”.  Ga.: “Sim por favor... é que eu ainda não sei ler, ainda não estou na escola dos crescidos”. (Nota de campo 4 – A Ga. a “ler”., sala de atividades, 09/11/17)</p>	<p>1</p>
		<p>Reconhece letras e aperceber-se da sua organização em palavras</p>	<p>“O Ar. tem de descobrir qual é o cartão do Martim através das letras que compõem o seu nome. Antes de começar a procurar, a Educadora Cooperante questiona “Sabes qual é a primeira letra que tens de procurar?” como este não lhe responde esta continua “é o M” Ao ouvir isto este dirige-se ao cartão do Martim, pega nele, destapa a fotografia e a Educadora Cooperante felicita-o “Boa Ar., acertaste!”. (Nota de campo 5 – Quem é quem?, sala de atividades, 12/01/18)</p>	<p>2</p>

			<p>“A Educadora Cooperante pegou num dado que tinha na sala e colou nas 6 faces, as 6 palavras das emoções que temos vindo a trabalhar. Cada palavra estava escrita com a cor que correspondia às emoções (tristeza – azul, por exemplo).</p> <p>As crianças tinham de lançar o dado, “ler” a palavra que estava escrita e falar um pouco sobre essa emoção.” (Nota de campo 4 – Dado das emoções., sala de atividades, 11/10/17)</p>	
		Proporciona o contacto com diversos tipos de textos escritos	<p>“Durante o momento do tapete, a Educadora Cooperante assinalou no mapa das presenças, o dia 7 como um dia especial, explicando que nesse dia iremos ao “Reino de Natal” na Vila de Sintra. Para explicar melhor no que consistia essa visita, trouxe o jornal da região que continha uma notícia sobre este evento, referenciando que este tinha características ímpares, já que a sua entrada era gratuita e de cariz solidário.” (Nota de campo 2 – Solidariedade., sala de atividades, 04/12/17)</p>	1
		Estabelece relações entre a escrita e a mensagem oral	<p>“Antes de contar a história a Educadora Cooperante mostra a capa do livro, assim que vê a capa o Gui. diz "Educadora Cooperante, na capa diz 'Gui', não diz?", "Diz mesmo, o título desta história é: Gui ganha um amigo para a vida.".” (Nota de campo 8 – O Gui. a “ler”., sala de atividades, 27/11/17)</p> <p>“Após a leitura do livro “perigoso” as crianças pedem para lhes dizermos a letras que constituem algumas palavras, para conseguirem adivinhar a palavra, por isso a Educadora Cooperante</p>	2

			questiona: Então vamos começar por esta palavra... tem um p e um é... qual é?”, “Pé!” responde o Gui. “E se tive um ‘c’, um ‘o’, outro ‘c’ e outro ‘o’?” continua a educadora, “coco” responde o Gui de imediato.” (Nota de campo 1 – Queremos ler! , sala de atividades, 08/01/18)	
	Matemática	Organiza conjuntos de um certo número de objetos	“Depois da hora de almoço, a Educadora Cooperante levou 10 boiões de fruta para o tapete e pediu para que fizessem três grupos de fruta. A Ev. fez 3 grupos, um de ananás (2 boiões), outro de manga (6 boiões) e pera (2 boiões). (Nota de campo 6 – Boiões de fruta., sala de atividades, 12/10/17)	1

		<p>Correspondência termo a termo</p>	<p>“Chegou vez do G.M. dizer quais foram as frutas que a lagartinha comeu e em que dias da semana. Este identificou todas as frutas e as quantidades, sendo que para os 4 morangos e as 5 laranjas precisou de contar uma a uma para saber de quantas se tratavam. (Nota de campo 8 – Exploração do livro., sala de atividades, 20/10/17)</p> <p>“A Assistente Operacional ontem avisou que hoje, como fazia anos, não vinha trabalhar. Durante o momento do tapete a Educadora Cooperante questionou se alguma das crianças se lembrava quantos anos é que ela fazia, ao que a Lo. respondeu:  Lo.: - “Acho que era um 5 e um 6...”  Educadora Cooperante: - “E um 5 e um 6 é o quê?”  Lo.: - “Quarenta e seis.”  Educadora Cooperante: - “Não...”  Ga.: - “Então é quarenta e cinco!”  Educadora Cooperante: - “Também não...”  Gui: - “É cinquenta e seis.... Um 5 e um 6, é cinquenta e seis.”  Educadora Cooperante - “Boa Gui, é isso mesmo!”” (Nota de campo 3 – Quantos anos tem a Assistente Operacional?, sala de atividades, 14/11/17)</p>	<p>2</p>
		<p>Resolve problemas do cotidiano que envolvam</p>	<p>“Hoje faltaram duas crianças, por isso depois de marcar as presenças a Educadora Cooperante perguntou ao grupo:  Educadora Cooperante: - “Quantos meninos vieram à escola?”</p>	<p>3</p>

		<p>pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração</p>	<p>Lo.: - “Vinte”  Educadora Cooperante: - “Mas hoje estão cá todas as crianças?”  Ga.: - “Não... faltam dois”  Educadora Cooperante: - “Então se são vinte e faltam dois, quantas estão cá hoje? Quanto é vinte menos dois?”  Gui.: - “Dezoito.” (Nota de campo 2 – Subtração., sala de atividades, 06/11/17)</p> <p>“Durante o momento do tapete, enquanto a Educadora Cooperante estava a fazer alguns cálculos com as crianças, a Lo. comenta comigo “Carina eu já sei fazer contar... olha...” - enquanto me fazia sinal para olhar para as suas mãos - “um mais um são dois... dois mais dois são três e três mais três são quatro. Vês como eu sei?”, “A sério? E como é que descobriste isso?” questionei, ao que ela me respondeu de imediato “Fiz a conta... olha, um dedo mais um dedo são dois dedos.”, “Boa Lo.! E se forem dois mais dois?”, “São três Carina. Porque o três vem a seguir ao dois.”, “A sério? Então vamos confirmar... olha para as minhas mãos... nesta mão tenho dois dedos, na outra tenho mais dois dedos, quantos dedos tenho se os juntarmos?” “Quatro”, “Então dois mais dois...” “são quatro.” (Nota de campo 2 – <i>Já sei fazer contar.</i>, sala de atividades, 17/11/17)</p>	
--	--	---	---	--

			<p>“Durante o momento do tapete, a Ga. pediu para escrever no mapa das presenças o total de crianças presentes, por isso a Educadora Cooperante questionou: Educadora Cooperante: - “Quantos meninos estão hoje?” Lo.: - “20!” Educadora Cooperante: - “Não, hoje não estão todos os meninos...Se tivessem todos eram...” Ga.: - “Eram 20.” Educadora Cooperante: - “Faltam quantos meninos?” Gui.: - “Três... São dezassete?” Educadora Cooperante: - “Mas como fizeste essa conta?” Gui.: - “Se são vinte menos três, são 17.”” (Nota de campo 8 – Presenças., sala de atividades, 30/11/17)</p>	
--	--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p style="text-align: center;">Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p style="text-align: center;">Revela conhecimento do planeta terra</p>	<p>Educadora Cooperante: - “Onde é que nós vivemos?” Iv.: - “Na terra...” Educadora Cooperante: - “Então a terra é o nosso...” Lo.: - “Planeta.” (Nota de campo 1 – Onde vivemos? (sala de atividades, 12/10/17)</p> <p>“Educadora Cooperante: - “Por baixo da água há areia, rochas... e às vezes acontece que as ondas são muito fortes...” Gui.: - “E pode haver tsunamis.” Ga.: - “Mas o que é um tsunami?” Gui.: - “É uma onda gigante.” (Nota de campo 2 – Tsunami. (sala de atividades, 12/10/17)</p> <p>“Educadora Cooperante: - “Agora esta é para os meninos do ano passado: Iv., Ev. e G.V.... Quais são os animais do polo norte?” Iv.: - “Não me lembro.” Gui.: - “Urso polar!” Educadora Cooperante: - “Boa Gui.! E do polo sul?” Ar.: - “Pinguins...” Educadora Cooperante: - “E este animais podem encontra-se?” Iv.: - “Não, eles se passam do risco (equador) morrem.” (Nota de campo 6 – Polo Norte e polo sul. (sala de atividades, 12/10/17)</p>	<p style="text-align: center;">3</p>
---	---	---	---	--------------------------------------

		Consciência ambiental	<p>“A Iv. trouxe de casa um rolo de papel higiênico com vários desenhos feitos por ela e no momento do tapete mostrou-o ao grupo. Depois de explicar o que tinha feito, a Educadora Cooperante comentou “Já viram que a Iv. invés de desenhar numa folha de papel, desenhou num rolo de papel que ia para o lixo.”, “Foi uma boa ideia.” disse a Ga.”. “Sabem como se chama quando usámos o lixo para fazer outras coisas?” como as crianças não souberem responder, esta explicou isto era “reutilizar”. (Nota de campo 1 – Reutilizar. , sala de atividades, 22/11/17)</p>	1
--	--	-----------------------	--	---