

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DE UMA
SALA DE JI - QUAL O PAPEL DO/A
EDUCADOR/A?

Filipa Dias Farinha

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2019-2020



A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DE UMA SALA DE JI- QUAL O PAPEL DO/A EDUCADOR/A?

Filipa Dias Farinha

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes cinco anos pude contar com diversas pessoas... Pessoas que me apoiaram neste percurso académico, passado na Escola Superior de Educação de Lisboa. Pessoas que me acompanharam pelas alegrias e tristezas, por todos os obstáculos e dificuldades pelos quais passava. No final, foi tudo enfrentado e só tenho a agradecer por toda a preocupação e suporte dado. Neste sentido, agradeço:

À minha mãe, por todo o amor e apoio que me deu. Por me ouvir e responder que iria correr tudo bem, que era o que sempre se sucedia. Obrigada pelo teu apoio incondicional e pelas tuas palavras sábias.

Às minhas irmãs, que tiveram sempre interesse nos meus “trabalhos” da faculdade. Obrigada pelas parvoíces e gargalhadas e por me apoiarem neste sonho.

Aos meus avós e tia, por toda a preocupação e carinho. Pelo seu apoio e interesse constante no meu percurso académico.

À minha querida Joana, a amiga do coração! A amiga que a faculdade me deu, que me acompanhou sempre, durante cinco anos, todos os dias, em qualquer situação. Obrigada por existires e por me incentivares sempre, quer nos melhores, quer nos piores momentos. Que seja uma amizade para a vida.

À Cristiana e à Sara, por todo o apoio e por me terem acompanhado no meu percurso. Obrigada pelos momentos de gargalhas e de tristezas, que não serão esquecidos.

À professora Manuela Rosa, pela sua preocupação, apoio e sabedoria. Obrigada pelos momentos de reflexão, de exigência e por me ter acompanhado no decorrer destes dois anos. Por todo o conhecimento e palavras sábias que me fizeram crescer, enquanto pessoa e futura profissional de educação.

A todas/os as/os profissionais que me acompanharam nos locais de estágio. Obrigada às educadoras cooperantes, pelo desafio constante, pelos momentos de reflexão e de apoio. Às auxiliares de ação educativa, pelo seu apoio e partilha de conhecimentos. Obrigada, foi um privilégio ter sido estagiária nas vossas salas.

Às crianças que, sem elas, isto não teria sido possível concretizar. Cruzei-me com diversas crianças, todas diferentes e todas iguais. Obrigada por me terem recebido tão bem, pelo carinho, brincadeiras, ensinamentos e desafios que me colocaram.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu numa organização socioeducativa privada, com fins lucrativos, situada no concelho de Lisboa. Este estudo foi produzido enquanto educadora estagiária, sendo que o grupo pertencia à valência de Jardim de Infância (JI) e era constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A investigação decorreu durante quatro meses, tendo por base uma metodologia de natureza qualitativa, desenvolvendo o método de investigação-ação, com suporte num conjunto de instrumentos e técnicas para a recolha de informação.

O presente relatório tem como objetivo analisar e refletir a participação das crianças na organização do espaço físico da sala e qual o papel do/a educador/a nesse processo. Neste sentido, delineei objetivos nos quais baseei o meu processo investigativo: (i) identificar estratégias que o/a educador/a pode implementar para promover a participação das crianças na organização do espaço da sala; (ii) modificar algumas das áreas de exploração ativa da sala com as crianças; e (iii) perceber qual a influência da participação das crianças na organização do espaço da sala, nas escolhas das áreas de exploração ativa.

A investigação permitiu perceber que o/a educador/a deve ter em consideração as características do grupo - interesses, vivências, fragilidades e potencialidades - que, posteriormente, as interliga com as suas intencionalidades para a prática, construindo estratégias para a participação. Além disto, o espaço da sala é visto como influenciador de escolhas e de vastas experiências, que promove o desenvolvimento holístico e as aprendizagens das crianças. Partindo do referido e envolvendo as crianças num processo de participação, compreendeu-se que esta potencia as escolhas das áreas de exploração ativa.

Palavras-chave: Crianças; jardim de infância; participação; organização do espaço; escolhas.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a private, for-profit socio-educational organization, located in the municipality of Lisbon. This study was produced as a trainee educator, and the analyzed group belonged to the validity of the Kindergarten (JI) and consisted of 17 children aged between 5 and 6 years. The investigation took place over four months, based on a qualitative methodology, developing the action-research method, supporting the set of instruments and techniques for collecting information.

This report aims to analyze, reflect, and evaluate the participation of children in the organization of the physical space of the room and what is the role of the educator in this process. In this sense, outline the objectives on which the investigative process is based: (i) identify strategies that an educator can implement to promote children's participation in the organization of the classroom; (ii) modify some of the areas of active exploration of the room with children; and (ii) understand the influence of children's participation in the organization of the space in the room, in the choices of areas for active exploration.

The investigation made it possible to realize that the educator must take into account the characteristics of the group - interests, experiences, weaknesses, and potentialities - which, subsequently, interconnects them with their intentions for practice, building strategies for participation. Also, the space in the room is seen as an influencer of choices and vast experiences, which promotes holistic development and as children's learning. Starting from the aforementioned and involving the children in a participation process, it was understood that this enhances the choices of the areas of active exploration.

Keywords: children; kindergarten; participation; organization of space; choices

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
2.1. Meio.....	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa	6
2.4. Ambiente educativo da sala.....	8
2.5. Crianças	19
2.6. Famílias.....	22
3. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	24
3.1. Intenções para a ação e avaliação do processo de intervenção	25
4. Investigação em JI.....	32
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	33
4.2. Revisão da literatura.....	34
4.2.1. Organização do espaço.....	34
4.2.2. Papel do/a educador/a.....	38
4.3. Roteiro metodológico e ético	42
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	44
4.5. Conclusões da investigação	62
5. Construção da profissionalidade docente	65
6. Considerações finais	70
Referências	73
Anexos	79
Anexo A. Portefólio individual	80
Anexo B. Organograma	82
Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	84
Anexo D. Planta da sala	108
Anexo E. Informações complementares à caracterização – Rotina diária.....	110
Anexo F. Informações complementares à caracterização – Crianças	112
Anexo G. Carta de apresentação.....	114
Anexo H. Consentimento famílias.....	116
Anexo I. Processo de intervenção em JI – O que fiz? Como fiz? Para que fiz?	118

Anexo J. Roteiro ético.....	121
Anexo K. Transcrição da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala.....	129
Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala.....	142
Anexo M. Transcrição da entrevista às crianças – organização do espaço da sala ..	148
Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala	155
Anexo O. Frequência com que cada criança escolhe, por iniciativa própria, determinada área da sala (Período: 16/12/2019 – 20/12/2019 e Horário: 9h30-14h30).....	165
Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas.....	168
Anexo Q. Escolhas das crianças (área da natureza e área da escrita e da linguagem) – avaliação da intervenção	205

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pintura do lençol, utilizando a técnica de <i>Pollock</i> – Centro do eu (2020)	57
Figura 2. Passar missangas pelos fios – Centro do eu (2020)	57
Figura 3. Construindo “paredes” com fio de trapilho (2020)	57
Figura 4. Fim da (re)organização do Centro do eu (2020)	58
Figura 5. Pesquisa – “Posto de Correio” (2020)	59
Figura 6. (Re)organização dos materiais – “Posto de Correio” (2020)	59
Figura 7. Pintura da caixa de correio – “Posto de Correio” (2020)	59
Figura 8. “Posto de Correio” finalizado (2020).....	60
Figuras 9, 10 e 11. Cartas escritas pelas crianças – “Posto de Correio” (2020).....	60
Figuras 12, 13 e 14. “Experiência de Tabuleiro”	61
Figuras 15 e 16. “Folhas de Registo” preenchidas – “Experiência de Tabuleiro” (2020)	62
Figura 17. “Experiência de Tabuleiro” introduzida na área da natureza (2020)	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore categorial da análise de dados – entrevista à educadora cooperante, organização do espaço da sala	45
Tabela 2. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – definição de material	47
Tabela 3. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – utilização livre ou condicionada dos materiais	47
Tabela 4. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – materiais expostos nas paredes	48
Tabela 5. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – materiais da sala mais ou menos preferenciais	50
Tabela 6. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – áreas mais ou menos preferenciais	51
Tabela 7. Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – sugestões de (re)organização da sala.....	52
Tabela 8. Escolhas com propósito, do grupo, no que se refrem às áreas de exploração ativa (Período: 12/12/2019 – 20/12/2019 e Horário: 9h30 – 14h30)	53
Tabela 9. Áreas de exploração ativa (área da escrita e da linguagem e área da natureza) escolhidas com propósito pelo grupo (avaliação inicial e avaliação da intervenção) ...	63

LISTA DE ABREVIATURAS

BA	Brochura de Apresentação
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RIF	Regulamento Interno de Funcionamento

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), tem como principais objetivos a reflexão, a análise e o relato do caminho que percorri durante quatro meses, enquanto educadora estagiária, em contexto de Jardim de Infância (JI). O grupo de crianças, com o qual realizei a prática, é composto por 17 elementos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

O documento encontra-se dividido em seis capítulos. Primeiro apresento a *Caracterização reflexiva do contexto educativo*, sendo este ponto composto por uma análise reflexiva, partindo da triangulação da informação presente na análise documental, nas observações e na entrevista realizada à educadora cooperante. Neste sentido, caracteriza-se o meio onde a organização se insere, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo (espaço e tempo), as crianças e, por fim, as famílias.

O quarto capítulo do relatório - *Investigação em JI* - faz referência à investigação, sendo esta centrada no estudo do papel do/a educador/a na participação das crianças, na organização do espaço da sala, e que influência esta tem nas escolhas das áreas de exploração ativa. Neste ponto, é feita uma apresentação da problemática e os motivos que levaram ao seu aprofundamento. De seguida, tendo por base diversos pressupostos teóricos, desenvolvi a revisão da literatura e o roteiro ético e metodológico. Por fim, são apresentados e analisados os dados recolhidos, chegando às principais conclusões do estudo.

A *Construção da profissionalidade*, que faz referência ao quinto capítulo, diz respeito à reflexão sobre a construção da profissionalidade enquanto futura educadora de infância, tendo por base os meus valores e princípios.

No último ponto do relatório – *Consideração Finais* - são apresentadas, de forma sucinta, as aprendizagens adquiridas no decorrer das Práticas Profissionais Supervisionadas (I e II).

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo são apresentadas as caracterizações do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa da organização socioeducativa, do ambiente educativo, das crianças e, por fim, das famílias. Sendo a caracterização fundamental para a concretização da ação pedagógica, o presente ponto apresenta um carácter reflexivo e descritivo, tendo sido utilizados dados provenientes da análise documental, de uma entrevista realizada à educadora cooperante, das notas de campo e de conversas informais com a equipa educativa e as crianças.

2.1. Meio

“Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI, situo-me no “antes” (Ferreira, 2004, p. 65). É com base nas palavras de Ferreira (2004), que se compreende que antes de se conhecer e compreender a organização socioeducativa, o grupo e as famílias, é necessário olhar para o meio social que as envolve.

A organização socioeducativa situa-se no concelho de Lisboa. Com base nos dados apresentados pela Câmara Municipal de Lisboa (s.d.), entende-se que a presente freguesia é maioritariamente composta por famílias jovens, existindo também, comparando com os dados referentes ao distrito de Lisboa, um maior rácio de indivíduos com ensino superior.

O estabelecimento socioeducativo encontra-se no centro de uma urbanização, sendo os edifícios habitacionais construções recentes. A organização educativa é de fácil acesso, tanto de transportes públicos (autocarro, comboio e metro), como utilizando um transporte pessoal. É de frisar que a maioria das crianças vive nas habitações que envolvem a organização, indo a pé para a mesma. O contacto com o local e a comunidade envolvente é essencial pois, tal como refere Canário (2008), pensa-se a comunidade “como algo que está dentro da escola” (p. 111) e não no exterior. As crianças fazem parte dessa mesma comunidade, ou seja, elas são comunidade.

A organização situa-se perto do rio Tejo e de zonas verdes, tais como parques infantis e de merendas, caracterizando-se por ser uma zona *tranquila*. *Assim que cheguei, vi que o estabelecimento é localizado muito perto do rio Tejo tendo, na sua envolvência, espaços verdes e construções habitacionais recentes* (cf. Anexo A. Registos diários da 1º semana – 07/10/2019). Tal como exemplifica a Brochura de

Apresentação (BA) (2017), a zona envolvente é muito explorada pelas crianças e pelos profissionais de educação. “Aproveitamos, ao máximo, o espaço que nos rodeia para conhecermos e explorarmos ativamente o Mundo, porque uma escola de mãos dadas com o meio envolvente é uma escola maior e melhor!” (BA, 2017, p. 28).

2.2. Contexto Socioeducativo

No que se refere à história do estabelecimento socioeducativo, de acordo com a BA (2017), as suas instalações foram construídas de raiz no ano de 2005.

A organização, de acordo com o Regulamento Interno de Funcionamento (RIF) (2015) é tutelada pela Segurança Social e pelo Ministério da Educação, sendo esta privada com fins lucrativos. No que se refere à oferta educativa, o estabelecimento possui, então, as valências de creche (desde os quatro meses aos três anos) e jardim de infância (dos três aos seis anos).

O estabelecimento socioeducativo apresenta uma “filosofia transparente no relacionamento com os pais e um projeto educativo com um olhar atento e individualizado para com cada criança” (BA, 2017, p. 2). A presente filosofia do projeto socioeducativo passa, segundo a BA (2017), pela qualidade das instalações; pela transmissão de segurança e transparência; pelo bom relacionamento com as famílias; por uma “excelente equipa”; por “um projeto educativo exigente”; e por um “olhar atento e individualizado para cada criança” (p. 2).

Com base nos aspetos referidos anteriormente, a missão da organização baseia-se na noção da importância do desenvolvimento holístico de cada criança, desde os primeiros anos de vida. Assim, de acordo com a BA (2017), a missão passa pela oferta de cuidados e de educação de “elevada qualidade” (p. 5), sendo a prioridade “o crescimento, o desenvolvimento equilibrado e global, e a felicidade das crianças” (p. 5). Como tal, os objetivos da instituição são os seguintes:

- Providenciar a todas as crianças um ambiente seguro e afetuoso;
- Proporcionar a cada criança a oportunidade de ser bem-sucedida e de se desenvolver nos vários domínios – físico, social, emocional e cognitivo - de forma equilibrada;
- Criar um ambiente apropriado ao desenvolvimento individual;
- Ser uma escola aberta à família, para que sinta a escola como continuidade do ambiente e dos valores familiares;

- Apelar à participação das famílias no desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas;
- Envolver as famílias no processo educativo do seu educando, partilhando saberes, informações e aprendizagens;
- Promover a oportunidade e condições de formação dos colaboradores;
- Procurar recursos da comunidade para enriquecimento do dia-a-dia das crianças, promovendo relações de efetiva colaboração com a comunidade (RIF, 2015, p. 1).

Comparando os dados da BA (2017) com os dados da Portaria nº262/2011, de 31 de agosto e Dec-Lei n.º 147/97 de 11 de junho, o presente estabelecimento apresenta uma diferença no que se refere ao número de crianças por sala. Neste sentido, existem, por exemplo, numa sala de JI, dezoito crianças, sendo a capacidade máxima legal de vinte e cinco crianças. Tal aspeto permite que se consiga dar um apoio mais individualizado e adequado a cada criança, sendo este um dos princípios educativos defendido no estabelecimento.

O estabelecimento socioeducativo é composto por três pisos. O piso subterrâneo faz referência à garagem, onde as profissionais de educação colocam os seus transportes pessoais e onde existe um espaço de arrumação com diversos materiais. O rés do chão, que se caracteriza por ser um amplo piso térreo, tem acessos facilitados desde a rua até ao seu interior, caso existam crianças ou familiares com incapacidades motoras. Neste piso encontram-se as salas de creche e de JI, o refeitório, casas de banho e uma sala comum. Na entrada principal, em frente, está situado um balcão, com uma rececionista; à esquerda, o gabinete da diretora; e à direita, a sala das profissionais de educação e uma sala de apoio (sessões de terapia da fala e “enfermaria”). Já o primeiro piso, que se caracteriza por ser um espaço exterior, abrange um recreio amplo com horta, espaço com areia, baloiços, escorregas, triciclos, etc., que se encontra vedado, para segurança das crianças. Para este piso, o acesso é realizado através de uma rampa (acessos facilitados).

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa de uma organização educativa tem como objetivo global, garantir o bom funcionamento da mesma, tendo sempre por base as intencionalidades

que definem. Nesta linha de pensamento, torna-se essencial caracterizar todos/as os/as profissionais que fazem parte da mesma.

A coordenação está a cargo de um elemento da direção, que tem como propósito gerir todo o estabelecimento (cf. Anexo B. Organograma). Tendo como objetivo garantir o bom funcionamento da organização, a gestão é referente a assuntos financeiros e humanos, ou seja, orienta as equipas de creche, de jardim de infância e de serviços comuns.

Para além de uma orientação mais geral da coordenadora de estabelecimento, existem duas coordenadoras, de creche e de JI, que orientam mais especificamente as profissionais de educação (educadoras de infância e auxiliares de ação educativa) (cf. Anexo B. Organograma). Inclusas na equipa de profissionais, existem ainda: uma professora de inglês; uma psicopedagoga; e uma terapeuta da fala, que dão um apoio mais especializado às crianças. Por fim, para além das profissionais referidas anteriormente, existem ainda auxiliares de cozinha e de limpeza. Todos os elementos referidos são essenciais e garantem o bom funcionamento da organização.

A equipa que se encontra a cargo do JI é composta por três educadoras e três auxiliares de ação educativa, ou seja, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa por sala. “Cada uma das salas tem a sua própria equipa, formada por uma educadora de infância e por uma auxiliar de educação, ambas com a formação adequada às funções que exercem” (BA, 2017, p. 5).

A sala de JI é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Ambas construíram uma *relação de grande proximidade* e trabalham em cooperação, sendo notável a partilha de ideais e de informações entre si. Assim que integrei a equipa educativa da sala, procurei seguir os ideais e os princípios defendidos pelas duas profissionais de educação.

A educadora cooperante, de acordo com a entrevista realizada (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante), exerce a sua função há catorze anos. No presente estabelecimento socioeducativo, encontra-se a desempenhar funções de educadora de infância há treze anos, tendo trabalhado nas valências de creche e de JI.

O modelo pedagógico seguido pela educadora cooperante, na sua prática, é o Movimento da Escola Moderna (MEM). Tendo por base o Projeto Curricular de Sala (PCS) (2019/2020), a educadora refere a compatibilidade do MEM com o currículo defendido pelo estabelecimento socioeducativo. Os princípios pelos quais a educadora

cooperante se rege, baseiam-se no respeito pelas crianças, na noção de que estas têm competências e capacidades de acordo com as suas vivências (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

A educadora cooperante, na sua entrevista (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante), caracteriza o trabalho em equipa como “muito bom”, pois todos os agentes educativos têm como prioridade a criança. Para além do referido, a educadora afirma a constante aprendizagem profissional e pessoal, proveniente dos contributos que todas as profissionais de educação podem oferecer. No que diz respeito à articulação entre salas, a educadora refere que “comunicamos projetos, partilhamos ideias, mas eu gostaria de fazer mais trabalho em conjunto. Existe uma riqueza muito grande quando os grupos se misturam, quando as idades se misturam.” (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Durante o meu percurso na organização, constatei uma articulação com outras salas, especialmente com a sala ao lado:

Durante a manhã, o grupo de J1 da sala ao lado entra na nossa sala, pela casa de banho (auxiliar veio avisar primeiro a educadora cooperante). A educadora da sala explica que vieram à nossa sala pois têm um presente para nós. Uma das crianças da outra sala mostra então um Pai Natal construído com um pedaço de um ramo. “Muito obrigada! Olha que pai natal tão lindo, podemos pôr aqui na área da natureza”, diz a educadora cooperante. Car. pega então no pai natal e coloca na caixa que se encontra em cima da área da natureza. “O que é que se diz?”, pergunta a auxiliar de ação educativa C. ao grupo. “Obrigada!”, exclamam algumas das crianças (cf. Anexo A. Registos diários da 10^o semana – 11/12/2019).

2.4. Ambiente educativo da sala

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) definem ambiente educativo como a junção de três dimensões indissociáveis: a organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo. Neste sentido, a organização do mesmo “constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação com o grupo, os materiais disponíveis e a sua

organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

A organização do espaço da sala, de acordo com a educadora cooperante, tem como propósito a exploração autónoma e ativa por parte do grupo (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Como tal, é essencial investir nos materiais e na dinamização dos mesmos, de modo a existir uma aprendizagem autónoma e ativa por parte das crianças.

No que se refere ao tempo, a educadora cooperante prioriza o tempo de brincadeira (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Para além do brincar, o tempo para realizar trabalhos de projeto ou outras propostas é essencial tornando-se, assim, necessário intercalá-los.

Espaço e materiais

Assim que se entra na sala, deparo-me com uma grande luminosidade natural, devido à parede paralela repleta de grandes janelas, com vista para o exterior. No geral, a sala apresenta um espaço amplo, com paredes altas e teto branco. À medida que vão sendo realizados trabalhos de projetos ou outras produções, estes vão cobrindo o branco da sala, dando um sentido de pertença, de aprendizagens e de desenvolvimento do grupo ao longo do tempo.

A sala onde realizei a PPSII encontra-se dividida em nove áreas: a área do faz-de-conta; o Centro do eu; a área da linguagem e da escrita; a área da biblioteca; a área da natureza; a área da arte; a área dos blocos; a área da música; e a área da expressão matemática/jogos (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Os presentes espaços não se encontram identificados (com etiquetas ou imagens) sendo, no entanto, facilmente perceptíveis e bem-delimitados por marcadores físicos (armários, etc.). Tendo em conta a não existência de regras estipuladas nas áreas de exploração ativa, a educadora cooperante afirma que “a criança tem uma capacidade natural de organização (...). Assim, eles (...) têm a oportunidade de estarem dez e de fazer funcionar uma área ou estarem dois e perceberem que não funcionam sós.” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala). Apesar de afirmar que não existem regras estipuladas, define as regras das áreas como “as regras da vida” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante –

organização do espaço da sala). “Ser bem-educado, falar como deve de ser, não tirar os brinquedos da mão do outro” devem ser algumas das competências essenciais para o bom funcionamento dos espaços (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala).

As mesas que se encontram no centro da sala podem ser utilizadas para diversos momentos: para produções da área da arte (pintar, desenhar, fazer colagens, etc.); para realizar jogos ou *puzzles*; para escrever; para realizar trabalhos de projeto (sua produção e comunicação); para realizar a “Reunião da manhã”; para o reforço da manhã e da tarde; e para tantas outras brincadeiras.

Ainda no que diz respeito à descrição de cada área de exploração ativa, presentes na sala, para além da exemplificação das brincadeiras das crianças nas mesmas, faz-se uma descrição dos materiais presentes e a exposição de algumas intenções delineadas pela educadora cooperante, no PCS (2019/2020).

Junto à porta de entrada da sala, encontra-se a **área do faz-de-conta** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Esta área está dividida por zonas:

- A zona da *casa* com objetos como a máquina de lavar; o mini-frigorífico; a televisão; a cozinha; a mesa/cadeiras; a cama com *nenucos*; o cesto com diversas roupas e tecidos; e alguns acessórios (colares, malas, lenços, pulseiras);
- A zona do *restaurante* e da *mercearia*, compostas pela mesa/cadeiras; pela máquina registadora; pela cozinha; por “alimentos” e por materiais de cozinha (tachos, colheres, pratos, etc.).

A área do faz-de-conta apresenta como intencionalidades, de acordo com o PCS (2019/2020), a promoção de “actividades de exploração de diferentes contextos, permitindo à criança exercitar a sua imaginação e aprender a estar com os outros, valorizando-os” (p. 22).

Na área do faz-de-conta Cat., Car. e P.C. brincam juntos. Car. está deitada no chão, por cima de uns panos, “grávida”. Por sua vez, Cat. está a dar comida, com uma colher, ao “bebé que está na barriga”. Cat. vai levando a colher até à barriga de Car, alimentando o bebé (cf. Anexo A. Registos diários da 10^o semana – 10/12/2019).

Perto da área do faz-de-conta, encontra-se o **Centro do eu** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Esta é uma zona que, na maioria das vezes, é incluída nas brincadeiras das crianças quando estas se encontram na área do faz-de-conta. O Centro

do eu é um espaço composto por uma estrutura de madeira, em forma de cubo, com tamanho suficiente para estarem várias crianças no seu interior. Este cubo está tapado com alguns tecidos, de forma a criar um ambiente *acolhedor* e *seguro*. No seu interior existem diversos peluches e almofadas. O presente espaço, segundo o PCS (2019/2020), proporciona um local de recolhimento pessoal, onde cada criança pode estar sozinha ou com outros colegas, lendo um livro, conversando ou fazendo outras brincadeiras.

De manhã, as crianças colocam as cadeiras no interior da área do Centro do eu. Neste momento, estavam a fazer um “autocarro”. Tinham quatro cadeiras, nas quais estavam sentadas duas crianças. Al. estava sentada numa das cadeiras, à frente, esta faz de mãe com um “bebé” ao colo. Cat. e San. estavam no fundo do Centro do eu, sentados no chão a brincar com os peluches (cf. Anexo A. Registos diários da 9ª semana – 03/12/2019).

Na hora da sesta, muitas vezes, algumas crianças “refugiam-se” no interior do Centro do eu, estando no seu próprio espaço, deitadas, sentadas, etc.. Por vezes também transportam livros para o seu interior, folheando-os individualmente, ou contando histórias a pares (cf. Anexo A. Registos diários da 13ª semana – 17/01/2020).

Ao lado do Centro do eu, encontra-se a **área da linguagem e da escrita** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). A presente zona da sala é composta por um armário, adequado ao tamanho das crianças. Em cima do armário encontram-se:

- uma caixa com gavetas sendo que, cada uma corresponde a uma letra do abecedário. No interior de cada gaveta está a letra correspondente, em maiúsculas ou minúsculas, recortadas em pedaços de papel (impresso ou de jornal/revistas);
- Cartões com imagens e as palavras correspondentes em baixo.

Nas prateleiras do armário da área da escrita e da linguagem existem outros materiais como: canetas esferográficas; lápis de carvão; e jogos relacionados com a linguagem oral e escrita (cubos, letras magnéticas e puzzles). A educadora cooperante tem como principais intenções, para o presente espaço, o contacto com letras e a exploração de ficheiros de imagens (com nome correspondente) e de material de escrita (PCS, 2019/2020).

Ao lado da área da linguagem e da escrita, encontra-se a **área da biblioteca** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Esta zona é composta por um sofá e uma estante

com alguns livros. As crianças sentam-se no sofá, tanto sozinhas como em grupos, explorando os livros presentes na sala. Esta área, de acordo com o PCS (2019/2020), promove a exploração de livros, a audição de histórias e “ajud[a] a criança a aumentar o seu imaginário e a sua auto-valorização e respeito pelo outro” (p. 22).

Car. está sentada no sofá com um livro. Esta lê para Cat., Di., Al. e Ga., que puxaram cadeiras das mesas que se encontram no centro da sala. As crianças que estão a ouvir a história, estão muito silenciosas e concentradas naquilo que Car. está a dizer. Os livros que se encontram na biblioteca já são bem conhecidos pelo grupo, pelo que já conseguem contar a história, ou olhando para as imagens ou lembrando-se daquilo que já foi ouvido (cf. Anexo A. Registos diários da 11ª semana – 16/12/2019).

Encostado ao armário da área do faz-de-conta, do lado oposto, está o armário da **área da matemática/jogos** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). A presente área está repleta de jogos de mesa, desde jogos de tabuleiro, *puzzles*, blocos e formas geométricas. Os jogos são alusivos ao domínio da matemática, conhecimento do mundo e linguagem. A área da matemática/jogos apresenta como intencionalidades, de acordo com o PCS (2019/2020), a promoção de conceitos matemáticos através de materiais que permitam a classificação, contagem e seriação. As crianças realizam os jogos nas mesas que se encontram no centro da sala ou na mesa presente na área do faz-de-conta.

A **área da arte** encontra-se junto das janelas da sala (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Esta área é repleta de materiais diversificados tais como: revistas; tintas aguarela; régua; tintas guache; pedaços de cartolinas e de tecidos; pequenas pedras para pintar; folhas de manteiga; folhas diversas; canetas de feltro; lápis de cor; e lápis de cera. Nesta área existem diversas zonas: a *zona da plasticina*, com uma mesa e cadeiras; a *zona das tintas*, na qual as crianças pintam, num cavalete, com tintas guache e pincéis; uma estante com revistas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera e tesouras; vários armários com folhas, recortes, brinquedos velhos, cartões, etc.

Quando o grupo quer realizar alguma produção, como recortes e colagens, desenhos ou escrever, utilizam o “Diário Gráfico”. Este pequeno caderno contém todas as produções das crianças, sempre que estas querem escrever, desenhar, recortar ou colar de forma autónoma. Os presentes cadernos estão guardados numa estante ao lado da área da escrita.

P.C., depois de almoço, vai para a terapia da fala. Assim que este chega à sala vem ter comigo. Pega no seu Diário Gráfico e começa a fazer um desenho à vista de uma boneca de plástico da “Boneca de Neve”, utilizando lápis de cera (cf. Anexo A. Registos diários da 3º semana – 25/10/2019).

Para pintar com as tintas aguarelas, Me. e Kl. vão buscar os materiais (folhas, aguarelas e pinceis) e trazem-nos para cima das mesas no centro da sala (cf. Anexo A. Registos diários da 8º semana – 29/11/2019).

A **área dos blocos** também se encontra junto das janelas da sala, ao lado da área da arte (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). O presente espaço está delimitado por dois armários e pelas janelas. No que se refere aos materiais, existem peças de madeira, brinquedos de plástico (veículos, bonecos, etc.) e legos grandes. A presente área, segundo o PCS (2019/2020), promove, para além do jogo simbólico, a exploração de diversos conceitos, tais como: conceito de espaço, dimensões, peso, de construção e recriação de estruturas.

Sal., Me. e A. estão em pé e começam a apresentar o que fizeram. A construção que fizeram com blocos de madeira e com animais de plástico. “Este é o hotel dos animais que é contra as aranhas.” diz Sal. para o restante grupo. Terminada a sua apresentação dizem que é momento de perguntas e de comentários (cf. Anexo A. Registos diários da 7º semana – 18/11/2019).

A **área da música** é um pequeno armário, que se encontra perto da porta da casa de banho da sala (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). Este armário, adequado à altura das crianças, contém objetos como instrumentos musicais (tambores, maracas, xilofone, entre outros), “microfones” e maracas construídas pelas crianças, com arroz e recipientes de plástico. A exploração da música e de instrumentos musicais é uma das intencionalidades definidas para a presente área, apresentada no PCS (2019/2020).

No centro da sala, ao pé das mesas centrais, encontra-se a **área da natureza** (cf. Anexo D. Planta da sala, Figura D1). A área da natureza é um armário partilhado com a área da arte. Em cima do mesmo estão um globo e um recipiente transparente com materiais naturais no seu interior (borboletário, folhas secas, conchas, pinhas, um tronco, sementes e pedras pequenas). Já nas prateleiras, existem materiais relacionados com a ciência, como óculos de proteção, binóculos, ímanes, lupas, balanças e um funil. Para além disto, existem ainda abóboras e um livro sobre animais selvagens. A sua existência na sala é essencial, pois permite o conhecimento sobre o mundo real, envolvendo o grupo na exploração, na experimentação, etc..

Na sala de JI, é evidente a grande diversidade de materiais, desde materiais naturais, materiais reutilizados, de desgaste, entre outros. Ao longo da PPSII compreendi que o grupo nunca transportava brinquedos de uma área para outra. No entanto, em momentos de brincadeira, podiam deslocar-se entre as áreas, não tendo de ficar apenas numa. As crianças deslocavam-se pelo espaço com uma fluidez notável, utilizando e gerindo os materiais de forma autónoma, não existindo muitas limitações neste sentido. Sempre que era necessário arrumar, as crianças ficavam responsáveis pelos materiais que tinham utilizado.

Ma. e Car., autonomamente, ajudam a organizar as produções de tinta do grupo, que estão penduradas num cordel com molas, na sala. Como tal, vão questionando às restantes crianças se os desenhos lhes pertencem ou não. Se pertencerem, arrumam-no na prateleira de plástico correspondente. Cada criança tem uma prateleira, com o seu nome, na sala. Nesta, guardam as suas produções. (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 18/10/2019).

Por fim, resta sublinhar a importância do que está exposto nas paredes, fazendo estes materiais parte da organização da sala. No interior da sala existem espaços específicos para a exposição de materiais nas paredes, sendo estes delineados por *placards* brancos. Uma dessas zonas tem a informação dos aniversários das crianças e dos membros das famílias, estando perto da área do faz-de-conta. Os restantes *placards* contêm trabalhos de projeto realizados pelo grupo, pesquisas e mapas (do mundo e de Portugal). Para além da exposição nas paredes ser uma parte estética, também contribui para a recolha de informação, partindo das pesquisas e dos trabalhos já realizados, tal como a observação e análise de mapas.

Junto à porta da casa de banho estão afixados na parede, ao nível das crianças, os instrumentos de pilotagem, utilizados pela educadora cooperante e pelo grupo para organizar as rotinas mensais, semanais e diárias. Entre eles encontram-se: o “Mapa de Presenças”; o “Mapa do tempo”; o “Plano do Dia”; o “Mapa de Tarefas”; a “Agenda Semanal”; a “Lista de Projetos”; e o “Calendário do mês”.

Tempo

Tendo em conta que a rotina é variável e flexível e constatando as necessidades do grupo (Silva et al., 2016) a educadora modificava, muitas vezes, a rotina, de forma a promover a participação do grupo na tomada de decisões sobre a mesma. Neste

sentido, era possível compreender que os interesses e as necessidades das crianças se encontravam nos princípios defendidos pela educadora cooperante promovendo, uma aprendizagem ativa e planeada por todos.

As seguintes informações, sobre a rotina do grupo, provêm da análise dos dados apresentados no PCS (2019/2020) e do que foi observado durante o decorrer da PPS II (cf. Anexo E. Informações complementares à caracterização – Rotina Diária).

8h00-9h30 da manhã: as portas da organização socioeducativa abrem às 8h da manhã. Os pais, cujas crianças se encontram na creche, dirigem-se até à sala comum, onde estão uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa a realizar o acolhimento.

No JI, encontra-se já uma educadora por cada duas salas, geralmente nas salas que estão uma ao lado da outra, a realizar o acolhimento. Neste momento de acolhimento, a educadora realiza um contacto com as famílias e com as crianças. As famílias podem transmitir recados sobre as crianças, colocar questões ou apenas desabafar sobre algum assunto relacionado com estas. Sendo o momento de separação da criança e da família um momento potencialmente caracterizado por *stress* ou *angústia*, a presença da/o educador/a transmite segurança e conforto para ambas as partes.

9h30 – 10h15 da manhã: se o grupo de crianças se encontrar na sala ao lado, assim que chega a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa, este dirige-se para a sala, atravessando a casa de banho. No entanto, se o grupo já se encontrar na sua sala, pelas 9h30 chega a educadora da sala ao lado, levando consigo as crianças e iniciam-se as atividades do dia. Algumas das crianças chegam depois das 9h30.

O dia inicia-se na mesa que se encontra no centro da sala, sendo realizada a “Reunião da manhã”. Primeiro, canta-se a canção dos bons-dias; de seguida, é concretizado o “plano do dia” e a avaliação do “plano do dia” anterior; são feitas partilhas entre as crianças e os adultos da sala sobre novidades, ideias ou trabalhos de projeto; e, por fim, faz-se o reforço da manhã.

Posteriormente, começam a construir o plano do dia. A educadora escreve numa tabela previamente feita pela mesma. Esta começa por perguntar ao grupo em que dia, mês, ano e dia de semana estão. Para além disto, questiona às crianças presentes como estão a decorrer os projetos que estão a

realizar. Ant. e Di. estão no “projeto dos planetas”; Kla. e Car. na “descoberta de quem foram as primeiras pessoas e os primeiros animais do planeta”; P.M. e Cat. estão no “projeto das borboletas” (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 14/10/2019).

10h15 – 10h30 da manhã: pelas 10h15 da manhã, iniciam-se as atividades que foram propostas para o dia, no “Plano do dia”. Primeiro, concretizam-se as tarefas que se encontram no “Mapa de Tarefas”. As tarefas são distribuídas e avaliadas (tarefas semana passada) na reunião da manhã de terça-feira pois, na segunda-feira, algumas das crianças têm natação (9h30 às 11h30), não se encontrando na sala nesse período de tempo. Tirando isto, as crianças, autonomamente, realizam as tarefas que escolheram. A realização de tarefas permite que todas as crianças participem ativamente e autonomamente na vida do grupo, contribuindo para o seu bom funcionamento.

É tempo de analisar o “Mapa das Tarefas”, no que se refere à semana passada. Tarefa a tarefa, a educadora questiona as crianças correspondentes como acharam que correu a tarefa que lhes foi destinada. O “presidente” (P.C.), vai rodeando os nomes das crianças que vão falando, utilizando canetas de cor vermelha, amarela ou verde (se correu mal, mais ou menos e bem), de acordo com a sua avaliação da tarefa destinada (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 14/10/2019).

Fra. é “Ajudante dos mapas”. Quando as restantes crianças chegam da natação, esta vai chamá-los e pede-lhes que marquem a sua presença, utilizando canetas de feltro (cf. Anexo A. Registos diários da 4º semana – 28/10/2019).

Os “Ajudantes dos chapéus”, tarefa presente no “Mapa das Tarefas” auxiliam a auxiliar de ação educativa a dar os chapéus de sol e os casacos ao restante grupo (cf. Anexo A. Registos diários da 6º semana – 13/11/2019).

10h30 – 12h30/12h45 da manhã: entre as 10h30 até à hora de almoço (12h30 ou 12h45), as crianças realizam trabalhos de projeto sobre temas do seu interesse. Para além disto, as crianças brincam pela sala e ainda poderão ir para o espaço exterior.

Os projetos são realizados em pequenos grupos, sendo que estes começam sempre que as crianças terminam o anterior. No final do projeto, as

crianças escolhem a quem querem divulgar: à escola, ao grupo ou a outra sala (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 14/10/2019).

As crianças trabalham nos seus projetos. Crianças vão buscar os materiais e, com a ajuda da educadora, realizam o que planearam no “Plano do dia”. Ca. e P.M. continuam a pintar, com tintas e canetas, borboletas. Di. e Al. pintam planetas, tendo como base um livro que Sal. trouxe para a utilização do grupo. Estes utilizam tintas e pinceis para pintar a superfície de algumas bolas reutilizadas. O grupo é que faz a gestão dos materiais, a mistura das tintas, dos pinceis e dos recipientes utilizados. Kl. e Car. pintam com tinta preta, no chão, e em papel de cenário, o espaço (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 14/10/2019).

Neste tempo também acontece, à quinta-feira, a “Animação Cultural”, onde um/a familiar da criança partilha com o grupo informação/conhecimento sobre um assunto à sua escolha. A “Animação Cultural” apresenta como intuito a promoção da participação das famílias, na rotina das crianças.

À segunda-feira, à quinta-feira e à sexta-feira o grupo tem sessão de inglês (12h-12h45), sendo esta dinamizada por uma professora de inglês, agregada à organização.

À sexta-feira existe ainda o “*Sha.*”, na sala comum do estabelecimento (10h30-11h30), onde poderá ser realizada uma partilha de uma sessão de teatro, de uma música, de um trabalho de projeto ou de uma dança. Este momento é atribuído a determinada auxiliar de ação educativa ou educadora de infância da organização socioeducativa, sendo que o grupo de crianças também pode participar.

12h30/12h45 – 13h/13h15 da tarde: antes de o grupo ir almoçar, as crianças realizam a higiene na casa de banho que se encontra ao lado do refeitório. À segunda-feira, à quinta-feira e à sexta-feira, quando o grupo tem inglês, as mesas são postas pela auxiliar de ação educativa. Nos restantes dias da semana, as crianças que escolheram realizar a tarefa “Ajudantes do *Snack*”, presente no “Mapa de Tarefas” da sala, ajudam a pôr a mesa (pratos, talheres, copos e guardanapos). A sopa é servida em terrinas grandes e postas em cima das mesas, de modo a que as crianças se sirvam sozinhas. O mesmo acontece com o prato principal e a sobremesa. As adultas da sala almoçam sempre ao mesmo tempo com as crianças, ficando nas mesas com elas.

Primeiro, é colocada a terrina de sopa nas mesas em que as crianças se encontram, sendo que estas se servem autonomamente. Assim que todas se

servem da sopa, as adultas da sala distribuem-se pelas mesas e almoçam com as crianças. Posteriormente à sopa, é colocado também o tabuleiro da comida sólida, para que as crianças se sirvam. À medida que vão terminando de almoçar, as crianças vão buscar as tigelas de fruta, limpam os pratos e dirigem-se para a sala, acompanhadas pela educadora (cf. Anexo A. Registos diários da 1º semana – 07/10/2019).

13h/13h15 - 13h30 da tarde: O almoço termina, normalmente, pelas 13h15. As crianças dirigem-se até à sala, realizam a higiene pessoal e sentam-se no chão, em meia-lua, para ouvirem uma história. As crianças que dormem a sesta lavam os dentes sozinhas. A história escolhida tanto pode ser uma que já se encontre na biblioteca da sala ou uma história que a criança traga de casa.

Depois de almoço as crianças vão até à sala. Todo o grupo vai à casa de banho, fazer as necessidades e lavar as mãos. As crianças que vão dormir a sesta, lavam os dentes. As escovas e as pastas de dentes de cada criança estão dentro de uma bolsa pessoal, atrás da porta da casa-de-banho, tudo à medida da criança (cf. Anexo A. Registos diários da 3º semana – 22/10/2019).

13h30 – 15h30 da tarde: às 13h30 algumas das crianças do grupo vão dormir a sesta, para outra sala. As restantes ficam na sala, junto da educadora cooperante ou de outra educadora de infância, tal como da auxiliar de ação educativa (“Hora dos acordados”). As crianças que estão acordadas, na maior parte das vezes, brincam pelas áreas de exploração ativa da sala, até às 15h30.

Assim que as crianças que dormem a sesta se vão deitar, a educadora senta-se na mesa da sala e pede que o restante grupo vá buscar os seus Cadernos. Cada criança partilha o que fez no fim-de-semana e a educadora escreve (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 15/10/2019).

As crianças que vão dormir tiram os sapatos e deixam-nos na sala. Vão buscar os peluches ao Centro do eu (as crianças que dormem com peluches). O restante grupo fica na sala, brincando pela sala. Kl., Me. e Car. fazem desenhos nos seus “Cadernos Gráficos” (cf. Anexo A. Registos diários da 3º semana – 22/10/2019).

2.5. Crianças

O presente grupo é composto por dezassete crianças, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino (cf. Anexo F. Informações complementares à caracterização – crianças). O nível de desenvolvimento difere de criança para criança e as suas idades estão compreendidas entre os cinco e os seis anos. No que se refere às nacionalidades, duas crianças são brasileiras, uma tem nacionalidade israelita e uma tem nacionalidade sérvia.

A maioria das crianças já frequentava a organização socioeducativa em anos anteriores, tendo sido acompanhadas por educadoras de infância e auxiliares de ação educativa diferentes. De acordo com o PCS (2019/2020), catorze das crianças já frequentavam o estabelecimento e três são novas no grupo. No mês de novembro La., vindo de Israel, integrou o grupo.

O grupo integra uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente com Perturbações do Espectro de Autismo. Esta é acompanhada diariamente, no estabelecimento, por uma equipa especializada em educação especial, uma profissional na parte da manhã e outra profissional na parte da tarde. Apesar da educadora integrar sempre a criança na rotina da sala, na maioria das vezes, esta encontra-se a realizar atividades dirigidas, à parte do grupo, junto das profissionais de educação especial. De acordo com as profissionais, através de conversas informais, compreende-se que a criança apresenta dificuldades ao nível comportamental, da linguagem e social sendo, por isso, o trabalho especializado tão importante.

A caracterização do grupo – potencialidades, interesses e necessidades/ fragilidades - está sustentada naquilo que foi observado, na informação presente no PCS (2019/2020) e nas conversas informais com a educadora cooperante.

No geral, o grupo de crianças demonstra-se como *muito ativo, motivado, curioso e interessado* em novos assuntos, especialmente sobre assuntos da atualidade. Em todo o processo, o grupo demonstrou-se *envolvido e recetivo* às propostas ou desafios que lhes pudessem colocar. Na busca de novos conhecimentos, este é comunicativo, partilhando as suas ideias com as restantes crianças e adultas da sala. Nos momentos de comunicação existem algumas diferenças nas crianças, pois umas expressam-se mais facilmente e outras sentem alguma dificuldade, necessitando de apoio por parte do/a adulto/a.

As crianças começam por falar sobre o que fizeram durante o fim-de-semana, depois de questionado pela educadora. Sempre que querem falar, colocam a mão no ar e esperam pela sua vez de falar. Cada criança vai falando e a educadora intervém pontualmente, de modo a que as crianças desenvolvam oralmente aquilo que estão a dizer (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 14/10/2019).

A autonomia era outra das características mais visíveis no grupo e um aspeto muito promovido pelo estabelecimento socioeducativo e equipa educativa. Tenha-se como exemplo a hora de almoço, na qual as crianças põem as mesas e servem a sua comida autonomamente. Outro dos exemplos, já na sala, as crianças têm tarefas específicas (“Mapa de Tarefas”), realizando-as também autonomamente. Para além disto, as crianças apresentavam um grande à vontade com os materiais, no sentido de serem autónomas e de gerirem os mesmos entre si. Sabiam onde estes estavam dispostos e, sempre que realizavam um trabalho de projeto, refletiam sobre os materiais necessários, indo-os buscar.

A participação em trabalhos de projeto também é um dos grandes *interesses* e outra das potencialidades do grupo. Aquando da realização de projetos, as crianças *envolvem-se* com dedicação e de forma *ativa*. Todo o grupo já conhece as fases de um trabalho de projeto e já o faz quase autonomamente. Algumas das crianças, quando sentem necessidade de aprofundar algum assunto, sugerem-no à educadora cooperante, de modo a que possam realizar um trabalho de projeto.

Acompanho o grupo do “Projeto dos Planetas” a concretizarem o que tinham decidido no “Plano do Dia” – fazer estrelas (pintar e recortar). Pergunto às crianças como querem fazer as estrelas, que materiais gostariam de utilizar. As crianças escolhem os materiais e sentam-se na mesa a trabalhar, recortando e desenhando como acham melhor. A determinada, altura falam sobre as estrelas do mar (cf. Anexo A. Registos diários da 2º semana – 18/10/2019).

No decorrer da PPSII fui notando o crescente *interesse* das crianças pela audição de histórias, que acontecia depois de almoço. Os livros eram, na maior parte das vezes, trazidos pelas crianças, de casa. Para além disto, existiam muitos momentos em que se observavam as crianças a explorar os livros na sala, tanto sozinhas, como em grupos, na área da biblioteca ou no Centro do eu.

Leio um livro que foi trazido pelas gémeas Car. e Al., sendo que a história é “O rapaz de bronze”. No final da história, P.C. diz: “Filipa, estavas a contar a

história e eu estava mesmo a imaginar o que estavas a dizer”. “A sério P.C.? Isso é bom. É verdade, as histórias, por vezes, têm o poder de nos transportar para os seus mundos.”, respondo. “Eu conseguia estar mesmo de olhos fechados e de imaginar o que se estava a passar.”, continua P.C. (cf. Anexo A. Registos diários da 10ª semana – 10/12/2019).

Na sala, nos momentos de brincadeira, as crianças tinham especial *interesse* pelo jogo simbólico. Na maior parte do tempo, o grupo, quando brincava nas áreas de exploração ativa, recriava episódios que se relacionavam com o que observava do quotidiano/rotina ou com algo que já tivesse vivenciado. Para além disto, as crianças eram *interessadas* pelos jogos de mesa (*Monopoly, pictionary, puzzles*, entre outros); pelas áreas do faz-de-conta e dos blocos (construções com legos, brincadeiras com carros); e por propostas relacionadas com a área da arte (plasticina, pintura, desenho; entre outros).

Cat. diz :“Eu vou ensaiar para o Halloween” e vai até à área do faz-de-conta e começa a retirar alguns tecidos e roupas do cesto lá presente. Al. junta-se a ela e pede-me que prenda um tecido na cabeça dela, para fazer de princesa. “Filipa, podes prender isto à minha cabeça, para eu ser uma princesa?”, pergunta-me Al.. “Claro, vem aqui ao pé de mim Al., tens de me emprestar o teu gancho para ver se consigo prender.”, respondo. Sento-me numa cadeira e Al. aproxima-se. Prendo o tecido à sua cabeça, utilizando o gancho. “Pronto Al., vai lá ver ao espelho, estás uma verdadeira princesa!”, digo. (cf. Anexo A. Registos diários da 3ª semana – 25/10/2019).

Tendo por base o PCS (2019/2020) e o que foi observado durante a PPS II foram constatadas algumas necessidades/fragilidades, nomeadamente ao nível da concentração, por exemplo, em momentos de partilha, na “Reunião da manhã”; dos conflitos e da partilha de brinquedos ou materiais, o que é expectável; e de outras questões interpessoais. No que se refere ainda às fragilidades, existem alguns conflitos entre pares sendo que, nestes momentos, é sugerido que as crianças conversem entre si. No entanto, se o assunto já for relacionado com situações físicas, é importante recorrerem a uma das adultas da sala.

2.6. Famílias

É em contexto familiar que, de acordo com Sousa e Sarmiento (2010), as crianças desenvolvem diversos valores e ideais e “que se adquire um quadro de referências culturais que servirá de pauta de leitura das relações e interações sociais” (p. 148) que poderão desenvolver com outros/as adultos/as ou crianças. Ferreira (2004), acrescenta ainda que o seio familiar é “indissociável da sua biografia” (p. 65), levando a que tanto o JI como a família sejam “dois espaços sociais constitutivos da estruturação [da] vida quotidiana” (p. 65) da criança. Tendo por base o que foi referido, pode-se afirmar que, para conhecer as crianças é necessário conhecer as suas famílias. Neste sentido, o/a educador/a deve promover a construção de uma relação de proximidade e de partilha constante com as famílias.

O envolvimento da família, de acordo com a BA (2017), é um dos aspetos mais valorizados no estabelecimento educativo. “Porque se o nosso principal objetivo (e prioridade) é o mesmo – a felicidade dos filhos – a parceria, a partilha e a comunicação têm que ser uma realidade constante.” (p. 3). Deste modo, é através de uma proximidade entre os profissionais e as famílias, que se cria uma relação de confiança e de segurança. Nesta linha de pensamento, de forma a manter as famílias a par do que as crianças realizam durante a sua rotina, o estabelecimento socioeducativo criou o “*link*”. Este “*link*”, de acordo com a BA (2017), é enviado por email e consiste na partilha de fotografias e de uma descrição escrita daquilo que as crianças fizeram durante o seu dia. Este trabalho é sempre concretizado pela educadora de infância de cada sala.

As reuniões com as famílias também são realizadas no decorrer do ano. De acordo com a entrevista realizada à educadora de infância, existem duas reuniões coletivas, uma no início do ano e outra no final (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Para além disto, “Em janeiro, há uma reunião de pais individual, ou seja, reúno com os pais de cada criança. Aqui, estabelecem-se novos objetivos, novas metas e um ponto de situação.” (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

Para além de reuniões formais, existem, na maioria das vezes, conversas informais com a equipa educativa, sendo estes contactos observados na parte da manhã, na hora do acolhimento. Para além disto, a educadora cooperante, em conjunto com as restantes profissionais de educação, e com o objetivo de reforçar a relação entre

família/JI, criaram a “Animação Cultural” e a “Sexta-feira fantástica”. O primeiro, visa a vinda dos familiares das crianças à sala, para demonstrar/ensinar algo relacionado, ou com as suas profissões, ou sobre um tema que seja relevante para todos. Já a “Sexta-feira fantástica”, consiste em desafios colocados pela organização educativa, às sextas-feiras, que envolvem toda a comunidade escolar. Durante o decorrer da PPS II estes desafios foram, por exemplo, “Trazer um sapato diferente em cada pé”; “Construir árvores de Natal”; ou “Construir um adereço para o Halloween”.

Através de uma conversa informal com a educadora de infância, percebe-se que apenas a direção da organização socioeducativa tem acesso aos dados pessoais das famílias (idades, empregos, agregado familiar, etc.). No que se refere à caracterização das famílias, apenas se pode afirmar que estas apresentam um elevado poder económico, tendo por base o conhecimento da mensalidade que é paga e a entrevista à educadora cooperante: “São pessoas com muito poder económico, muito mesmo. Têm mesmo “O” poder económico, são grandes dirigentes” (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

No presente ponto do relatório serão apresentadas diversas intenções pedagógicas, que servem de base para o desenvolvimento da minha prática educativa. Segundo Silva et al. (2016), a intencionalidade norteia a ação de um/a educador/a de infância. Deste modo, é essencial que eu, enquanto futura educadora de infância defina, tendo em conta a apresentação, a análise e a reflexão da caracterização do contexto socioeducativo, quais as intenções para a ação que mais se adequam.

No decorrer da PPSII, tive em conta as características do grupo, as intenções da educadora e da organização socioeducativa, dando, assim, seguimento àquilo que se defende. Como tal, neste ponto, são apresentadas e avaliadas as intenções que nortearam a minha ação, quer seja com as crianças, com a equipa educativa ou com as famílias.

3.1. Intenções para a ação e avaliação da intervenção

Tendo por base a caracterização da ação e dando importância ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa e pela organização educativa, apresentarei, de seguida, as intenções que delinee para a ação educativa a desenvolver (cf. Anexo I. Processo de intervenção em JI – “O que fiz? Como fiz? Para que fiz?”, Tabela I1):

- Com as crianças:
 - Criar uma relação de afeto, de empatia, de proximidade e de segurança com as crianças, respeitando as suas individualidades - ritmos, interesses, ideais culturais, fragilidades e necessidades;
 - Privilegiar a participação na rotina diária, no planeamento, na avaliação e em todos os aspetos que dizem respeito às crianças, envolvendo-a de forma ativa no seu desenvolvimento e aprendizagens;
 - Promover a autonomia do grupo, no que diz respeito à resolução de conflitos, de valores democráticos e de cidadania;
 - Privilegiar o brincar.
- Com as famílias:
 - Estabelecer uma relação de respeito, de confiança e de partilha com as famílias;
- Com a equipa educativa:

- Criar uma relação de respeito mútuo, de cooperação e de partilha com a equipa educativa, tendo sempre em conta as suas metodologias e projeto curricular de sala.

De seguida, será desenvolvido o processo de intervenção e avaliadas as intenções definidas como base para a minha ação. Como tal, partindo das reflexões semanais, das notas de campo e das conversas informais com a educadora cooperante e com a orientadora de estágio, procurei adequar a minha prática.

No que se refere às crianças, a primeira intenção que apresento centra-se **na construção de uma relação de afeto, de empatia, de proximidade e de segurança com as mesmas, respeitando as suas individualidades - ritmos, interesses, ideais culturais, fragilidades e necessidades**. Este é um dos aspetos que priorizei logo desde o início do estágio, tendo a consciência de ser uma pessoa “nova” no grupo, aproximei-me de cada criança considerando também o seu espaço pessoal. De acordo com Silva et al. (2016), é a partir das interações e das relações que são estabelecidas entre as crianças e os adultos, tal como as experiências proporcionadas, que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Lu., a criança que tem perturbações de espectro de autismo atinge fisicamente Di., que estava sentada. A profissional que acompanha Lu. diariamente age rapidamente para o parar. Di. começa a chorar e pergunto se está bem. Esta responde que não, levanta-se e vem ter comigo, sentando-se ao meu colo. “Pronto, está tudo bem Di. O Lu. não fez por mal, já sabes” digo, abraçando-a. Assim que fica mais calma, Di. volta para o seu lugar, sorrindo (cf. Anexo A. Registos diários da 11ª semana – 17/12/2019).

Partindo da individualidade de cada criança é necessária a adequação da ação, de modo a dar uma resposta adaptada a cada uma. Para além do enfoque em cada criança, tive também a noção de que estas pertencem a um grupo. O grupo, em si, já tinha noções de cooperação, de autonomia e de participação bastante enraizadas, sendo visível a capacidade de comunicarem as suas ideias e opiniões uns com os outros. A Metodologia de trabalho de projeto, que é uma das bases da ação da educadora cooperante, contribui, em parte para a promoção dos aspetos anteriormente referidos.

A segunda intenção que apresento refere-se a **privilegiar a participação na rotina diária, no planeamento, na avaliação e em todos os aspetos que dizem respeito às crianças, envolvendo-as de forma ativa no seu desenvolvimento e**

aprendizagens. De acordo com Taylor e Brickman (1991), a aprendizagem ativa remete para o ato da criança contribuir para a sua própria aprendizagem e desenvolvimento, idealizando, planeando, pesquisando e avaliando a mesma. Neste sentido, o/a educador/a tem o papel de incentivar a criança a explorar o meio envolvente, a interagir e a confiar nos seus interesses pessoais.

A intenção referida anteriormente foi, para mim, uma das mais desenvolvidas no decorrer do estágio. Foi realmente motivador e essencial experienciar um ambiente participativo sendo, por exemplo, o planeamento de cada dia feito em grupo, com base naquilo que as crianças apresentam como interesse.

A educadora cooperante senta-se na mesa e sento-me também. Esta organiza alguns papéis no dossiê da sala. Começo por cantar a canção dos bons-dias com as crianças. De seguida, questiono quem quer partilhar sobre o que fizeram no fim-de-semana. Di. coloca o braço no ar e começa por dizer o que fez. Cat. também coloca o braço no ar, tal como Car. e Al. (cf. Anexo A. Registos diários da 10ª semana – 09/12/2019).

Promover a participação das crianças na organização do espaço físico da sala relaciona-se com a investigação que irá ser apresentada no presente relatório e insere-se na intenção anteriormente definida. Posto isto, definiram-se algumas estratégias que potenciaram este ponto, que serão desenvolvidas mais tarde no presente relatório.

Assim que questiono quem me quer ajudar, prontificam-se todos a fazê-lo.

- *“O que acham que poderíamos fazer com este novelo de trapilho? No Centro do Eu”, pergunto ao grupo.*

- *“Podíamos pôr assim à volta, nas paredes.”, responde Me. que vai demonstrar na estrutura.*

- *“Então, ontem pintou-se o lençol, lembram-se? Vamos lá pôr aqui em cima da estrutura, para ver como fica.”, digo. Neste momento, La. e San. ajudam-me a levar o lençol para cima da estrutura.*

- *“Olhem pode ficar assim a fazer de teto e dobra-se e faz-se também de parede, deste lado.”, mostro ao grupo.*

- *“Sim, fica muito lindo!”, diz Cat. (cf. Anexo A. Registos diários da 13ª semana – 15/01/2020).*

Decide-se que para a área da escrita, visto que vamos criar um “Posto de Correio”, são precisas folhas (para escrever as cartas); envelopes; uma caixa de correio. Em grupo, dedica-se à organização dos materiais já presentes na área da escrita (lápiz de carvão, canetas, cartões de palavras, etc.), ou seja, nenhum material lá presente foi retirado (cf. Anexo A. Registos diários da 14^o semana – 20/01/2020).

A terceira intenção é **promover a autonomia do grupo, no que diz respeito à resolução de conflitos, de valores democráticos e de cidadania**. A definição da presente intenção teve como intuito a continuidade do trabalho realizado pela equipa educativa. De acordo com Montandon e Longchamp (2007), definem autonomia como a “capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem” (p. 108). Pappámikail (2010), acrescenta que, ao pensar-se em autonomia, pensa-se numa ou em diversas competências que fazem parte de um sujeito. Tendo por base o que foi referido, é essencial promover e motivar a autonomia em cada criança, de modo a que esta se torne uma competência para a vida, que começa desde a educação de infância.

O grupo já era bastante autónomo na rotina como, por exemplo, na realização das tarefas da sala; na utilização de materiais em trabalhos de projeto; e em momentos de ajuda e cooperação. Existia, também, uma preocupação sobre o que se passava na atualidade e uma autonomia para investigar, ser ativo e mudar, através dos trabalhos de projeto. Tenha-se como exemplo o projeto sobre os incêndios florestais na Austrália, que decorreu durante toda a PPS II e espoletou um grande *envolvimento* e pesquisas autónomas por parte do grupo.

Para além do que foi referido, existia algum trabalho a ser realizado no sentido de fomentar a autonomia na resolução de conflitos. Nestes momentos, era comum ser pedido às crianças, pela equipa educativa, que se sentassem e conversassem entre si chegando, assim, a uma conclusão que fosse justa para ambas as partes. Em alguns destes momentos, tive um papel de mediadora.

P.M. vem ter comigo a chorar, dizendo que Sal. lhe tinha empurrado para o chão de propósito. Chamo então as duas crianças ao pé de mim e agacho-me. “Que aconteceu Sal.?”, pergunto. Sal. começa a explicar que estava a correr e que, sem querer, tinha ido contra P.M.. P.M. está de braços cruzados, a olhar com uma cara de chateado para Sal.. “Não, não. Tu empurraste-me!”, disse este. “P.M. o Sal. acabou de explicar que estava a correr e que foi contra ti, sem

querer. Eu sei que te aleijaste, mas não foi de propósito.” digo. Sal. pede desculpa a P.M. e vão os dois brincar (cf. Anexo A. Registos diários da 4º semana – 30/10/2019).

Outra das intenções em que baseei a minha ação foi **privilegiar o brincar**. Ao brincar, as crianças adquirem novas competências e conhecimentos, influenciando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagens. Silva et al. (2016), afirmam que brincar é “uma atividade rica e estimulante” (p. 11), que se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, pois é escolhida e decidida por esta.

O brincar contribui para a aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança, permitindo que as crianças desenvolvam inúmeras competências, tanto a nível social, como cognitivo, sensorial e motor. Deste modo, o/a adulto/a deve proporcionar, segundo Lester e Russell (2015), situações que propiciem a ocorrência de brincadeira. Tal afirmação é suportada pelo Artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que dita o reconhecimento do direito de brincar, que se caracteriza por ser um momento de lazer, de desenvolvimento e aprendizagem de inúmeras competências.

Sendo o brincar uma vertente indissociável do desenvolvimento e aprendizagem da criança, tive como intenção envolver-me, não de forma intrusiva, nas brincadeiras das crianças, tal como de as observar. Isto permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre os seus interesses, “encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva et al., 2016, p. 11).

Na hora dos “Acordados”, estou sentada com P.C. e K. na mesa da sala. P.C. vai buscar o jogo do Jenga à área dos jogos e pergunta a K. e a mim se queremos jogar. Começamos por construir uma torre, pois as crianças o queriam. “Como é que vamos construir a torre?”, pergunto-lhes. “Então, podemos pôr duas peças assim para cima e depois outra deitada”, responde P.C., à medida que me ia mostrando como fazer. (cf. Anexo A. Registos diários da 5º semana – 05/11/2019).

Ponho a minha mão no ar e espero. “Filipa, qual é a tua pergunta?”, pergunta A.. “Quais foram os materiais que utilizaram para a construção do hotel?”, questiono. “Então, pusemos assim peças de madeira e depois os animais ficam lá dentro. Assim as aranhas não podem entrar e atacar os animais.”, responde Sal. (cf. Anexo A. Registos diários da 7º semana – 18/11/2019).

A construção de portefólios individuais é uma das estratégias utilizadas para a realização da avaliação, devendo passar por um processo colaborativo entre os diferentes intervenientes. De acordo com Fina (1992) (citado por Parente, 2009), os conteúdos de um portefólio são baseados na documentação e “evidenciam as experiências de aprendizagem, competências e realizações da criança, as quais revelam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ao longo do tempo.” (p. 42). É a partir desta documentação prolongada no tempo, que se pode evidenciar as aprendizagens e o desenvolvimento de uma criança, existindo assim um progresso e a não focalização nas suas dificuldades/fragilidades. Enquanto futura educadora de infância, compreendo o papel ativo da criança na sua avaliação, recorrendo a práticas alternativas, distintas da avaliação tradicional.

Tendo por base o referido, iniciei a realização de um portefólio individual com Di. (cf. Anexo A3. Portefólio da criança), que tinha 5 anos. A escolha da criança teve por base uma partilha de ideias entre mim, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. Para além disto, a escolha foi realizada com base na relação de empatia que construí com a criança ao longo do tempo.

Di. participou ativamente na concretização do seu portefólio. Inicialmente, decorou o seu portefólio (dossier), escolhendo os materiais e cores para o fazer. A parte inicial do portefólio motivou bastante a criança em questão, que se baseou na sua apresentação (o que mais gosta, o que menos gosta, etc.), da sua família (a visão pessoal de Di. e o que esta gosta de fazer com a família) e das restantes crianças (questionou a cada criança do grupo o que gostavam mais de fazer com Di.).

No que se refere às famílias, criei a intenção de **estabelecer uma relação de respeito, de confiança e de partilha com as mesmas**. Ter uma relação de confiança e respeito mútuo com a família é essencial, de modo a que o/a educador/a tenha a possibilidade de construir um conhecimento mais aprofundado sobre cada criança. De acordo com Post e Hohmann (2011), é a partir de uma participação conjunta entre o/a educador/a e a família que se constrói um trabalho em equipa, de forma a criar um ambiente educativo que apoie cada criança. A presente intenção visa a continuidade de um dos objetivos apresentados na BA (2017), em que a parceria e o envolvimento entre a família e os profissionais de educação permitem uma maior proximidade, transparência e abertura. É a partir desta relação próxima que se contata efeitos

positivos nas crianças, “fazendo-as sentir-se mais felizes e seguras na escola” (BA, 2017, p. 3).

O primeiro contacto com as famílias realizou-se a partir de uma carta de apresentação que foi afixada na porta da sala (cf. Anexo G. Carta de apresentação), levando a que as mães e os pais me conhecessem um pouco melhor e tomassem conhecimento das funções que desempenharia na sala. Embora não tivesse um horário compatível com a maior parte das famílias, a partilha e o contacto com as mesmas decorreu, maioritariamente, no momento de acolhimento.

No momento de acolhimento, à medida que as crianças chegam com a sua família, recebo-as à porta. Se for necessário algum recado ou informação podem recorrer a mim ou à educadora presente na sala (cf. Anexo A. Registos diários da 11ª semana – 18/12/2019).

Por fim, mas não menos importante, a intenção que apresento baseia-se na **criação de uma relação de respeito mútuo, de cooperação e de partilha com a equipa educativa, tendo sempre em conta as suas metodologias e o projeto curricular de sala**. Ao longo dos quatro meses de estágio desenvolveu-se uma relação positiva entre mim e a equipa educativa, sendo esta caracterizada por momentos de partilha de ideias, opiniões e aprendizagens. A relação que se estabeleceu permitiu adaptar-me mais facilmente e compreender a rotina da sala, as características das crianças, as estratégias e intenções delineadas pela educadora cooperante e o trabalho realizado pela auxiliar de ação educativa.

Foi através da compreensão da rotina da sala e do modo como a equipa educativa se organizava que me possibilitou ter um papel mais ativo no dia a dia das crianças. Assim, consegui assumir momentos de rotina e colaborar mais facilmente no que fosse necessário como, por exemplo, dinamizar a reunião da manhã, assumir o grupo em momentos de trabalhos de projeto, dinamizar histórias, etc.. Todas as decisões eram tomadas em conjunto e sempre que eu tinha em mente alguma proposta para o grupo, partilhava-a antecipadamente com a equipa educativa, para saber a sua opinião. Posteriormente às propostas existia um *feedback* da educadora cooperante sobre o que tinha corrido bem e o que poderia ser melhorado.

Por fim, no que se refere às intenções, considero que a maior parte foram bem conseguidas. No entanto, a intenção referente às famílias foi a menos bem conseguida, sendo um aspeto em que me terei de debruçar e trabalhar mais aprofundadamente no futuro.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

No presente capítulo, serão realizadas, primeiro, a identificação e a fundamentação da problemática desenvolvida no decorrer da PPSII. Para além disto, tendo em conta os pressupostos teóricos que fundamentaram a minha escolha, irei analisar e aprofundar a temática de investigação, sendo esta centrada na organização do espaço físico da sala e no papel do/a educador/a na promoção da participação das crianças na mesma, de forma a potenciar escolhas. O roteiro metodológico será outro subponto explicitado no presente capítulo, onde serão apresentados os princípios éticos que nortearam a minha ação. Por último, irei apresentar e analisar todos os dados recolhidos alusivos à temática de investigação.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática de investigação surgiu a partir do meu interesse pela participação das crianças na rotina da sala e por esta ser tão visível na prática da educadora cooperante. Para além disto, partiu do constatado na prática. A partir da observação é realizado um registo escrito que serve de base para uma reflexão e análise posterior. Posto isto, cabe ao/a educador/a, a partir da observação, realizar mudanças ou melhorar a sua prática.

Ao longo do dia, as crianças vão brincar para as áreas de exploração livre. De entre as áreas mais escolhidas encontram-se: a área do faz-de-conta, a área dos blocos, a área da arte e o centro do eu. Raramente são escolhidas a área da natureza, a área da música e a área da escrita (cf. Anexo A. Registos diários da 8º semana – 26/11/2019).

A educadora pede que as crianças ajudem as adultas da sala a arrumar os materiais da “Área das Artes”. Neste momento, a educadora vai dando sugestões e orientações para arrumar os materiais da melhor forma e o grupo vai concretizando-as. No fim, os materiais ficam mais bem organizados, apesar de terem ficado no mesmo lugar (cf. Anexo A. Registos diários da 8º semana – 27/11/2019).

Tendo por base os registos escritos apresentados, compreendi que as crianças não participavam na organização do espaço da sala e que existiam áreas que não eram escolhidas, de forma autónoma, pelo grupo. Perante o que foi observado, a educadora referiu ainda, na primeira entrevista, que “são áreas que têm de ser dinamizadas, embora eu não tenha feito isso, acho que é um problema grave. É mesmo de investir na

modificação, alteração e melhoramento das áreas.” (cf. Anexo C. Informações complementares à caracterização – Transcrição da entrevista à educadora cooperante). Neste sentido, percebi que algumas das áreas não tinham sido dinamizadas de acordo com os interesses do grupo, levando a que não as escolhessem para brincar.

Tal como já foi referido, a promoção da participação das crianças na rotina da sala é muito visível na prática da educadora cooperante. No entanto, tendo em conta as afirmações constatadas na entrevista realizada e nas informações presentes nas notas de campo, verifiquei que não existia a participação das crianças na organização do espaço físico da sala (materiais ou áreas de exploração ativa). A partir de um autoquestionamento e de momentos reflexivos, coloquei a hipótese de aprofundar e de compreender qual o nível das escolhas do grupo, no que se refere às áreas da sala, após a sua participação na organização de algumas delas.

Tendo por base o que foi referido anteriormente, a presente investigação centra-se na resposta à seguinte questão: *Qual o papel do/a educador/a na participação das crianças na organização do espaço físico da sala?* Como tal, delinearão-se os seguintes objetivos investigativos:

- Identificar estratégias que o/a educador/a pode implementar para promover a participação das crianças na organização do espaço da sala;
- Modificar algumas das áreas de exploração ativa da sala com as crianças;
- Perceber qual a influência da participação das crianças na organização do espaço da sala, nas escolhas das áreas de exploração ativa.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Organização do espaço

A organização do espaço de uma sala, de acordo com Silva et al. (2016), deve ser uma das dimensões refletida e planeada aprofundadamente por um/a educador/a de infância, sendo esta um suporte à sua ação (Rosa & Silva, 2010).

O modo como uma sala está organizada, pode influenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de um grupo de crianças. Post e Hohmann (2011), desenvolvem a ideia, afirmando que promove o desenvolvimento físico, a comunicação com os outros, as competências cognitivas e as interações sociais.

A experiência social dentro (...) da sala (...), passa por vivenciar experiências num ambiente humano, onde o humano é a primeira condição que nos une e o

afecto caracteriza as relações próximas nesta condição. Afecto esse que nos leva ao sentimento de pertença, da sala, da escola, tal como, antes de pertencermos a um grupo escolar, já pertencíamos a um grupo familiar. (Rosa & Silva, 2010, p. 47)

Tendo em conta uma sala, de acordo com Cardona (1999), como um microsistema, na vida de uma criança, consideram-se diversas variáveis no que se refere à sua organização. Estas variáveis, segundo Cardona (1999) são: o espaço, o tempo, as atividades e os papéis sociais. Todas as variáveis estão interligadas entre si, implicando-se umas com as outras, criando-se uma dinâmica e, conseqüentemente, o ambiente educativo da sala. Silva et al. (2016) suportam a ideia, referindo que o ambiente educativo inclui: a organização do grupo; a organização do espaço; e a organização do tempo.

Forneiro (1998) afirma que o ambiente educativo engloba o conjunto do espaço físico e de todas as relações que ocorrem no mesmo. Deste modo, Forneiro (1998) dita que este apresenta quatro dimensões, que estão intimamente interligadas:

- Dimensão física: faz referência aos materiais e à sua organização na sala, focando-se na dimensão do espaço físico;
- Dimensão funcional: um mesmo espaço pode assumir diversas funções (utilização de espaços e atividades destinadas) existindo, assim, uma polivalência;
- Dimensão relacional: relações que se estabelecem entre criança/criança (pares, grandes ou pequenos grupos) e adulto/criança;
- Dimensão temporal: corresponde à gestão e organização do tempo na utilização dos diferentes espaços da sala.

Todas as dimensões apresentadas apresentam uma interligação, fazendo com que o ambiente educativo nunca seja hirto, mas sim flexível e modificável (Forneiro, 1998). A focalização, no presente relatório, será apenas na organização do espaço físico, apesar de ter sempre em consideração que todas as dimensões anteriormente mencionadas se interligam. Posto isto, compreende-se que ambiente educativo e espaço da sala, são conceitos diferenciados. A organização do espaço faz parte da construção do ambiente educativo, tendo esta características particulares.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), pensam o espaço da sala como “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.

11). Zabalza (1998) refere que a organização do espaço, na educação de infância, apresenta características próprias. Sendo este um espaço no qual as crianças passam bastante tempo, Zabalza (1998) afirma que este deve ter algumas características comuns como, por exemplo: ser amplo; apresentar espaços diferenciados e especializados; e ser de fácil acesso. O autor faz referência à necessidade de as crianças se movimentarem pelo espaço, de viverem, conviverem e de interagirem, sendo essencial potenciar oportunidades de interação, de desenvolvimento e de aprendizagem. O espaço físico desenvolve “múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (Barbosa, 2006, p. 129). Ainda de acordo com Zabalza (1998), o espaço torna-se então uma “condição básica” (p. 50) que influencia as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança.

“A definição dos espaços de trabalho na sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento da sala seriam ou não motivadores das escolhas e das aprendizagens das crianças” (Rosa & Silva, 2010, p. 44). De acordo com Cardona (1999), existem diversas teorias sobre a organização de uma sala, dos seus materiais e espaços. A autora menciona, no entanto, que a organização de uma sala deve possibilitar inúmeras escolhas por parte do grupo.

A organização do espaço da sala deve ser realizada de acordo com as vivências das crianças e suas características. Forneiro (1998) explicita o ideal da existência de uma flexibilidade no que concerne à sua organização. Esta flexibilidade dá resposta às mudanças experienciadas pelo grupo, quer sejam estas relativas aos seus interesses, fragilidades ou potencialidades. Todas estas mudanças na sala e na sua organização devem ser partilhadas e pensadas com o grupo, tendo o objetivo de o envolver nas decisões relativas às alterações. Durante o ano, devem ser introduzidos novos materiais e espaços, “que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p. 26).

É, desde cedo, e de acordo com Post e Hohmann (2011), que bebés e crianças devem estar inseridos num ambiente educativo organizado. No que se refere ao espaço físico da sala, é importante que tenham contacto com uma grande diversidade de materiais, devendo estes encontrar-se sempre visíveis e em locais acessíveis. Assim, tendo por base Portugal (2012), os materiais apresentam desafios sensoriais, motores, entre outros, de modo a que se encoraje a curiosidade, a exploração e a inserção das crianças no mundo, ao seu próprio ritmo.

De acordo com Silva et al. (2016), é essencial que o/a educador/a tenha em conta a qualidade, a segurança, o valor estético, a durabilidade e a versatilidade dos materiais. Ainda segundo as autoras referidas, deve-se dar relevo aos materiais naturais (pedaços de madeira, rochas, folhas, etc.) e reutilizáveis (caixas de cartão, revistas, pedaços de canos, etc.). Estes materiais são essenciais pois, é a partir destes, que é possível incentivar uma atitude de respeito e de consciencialização ecológica (Silva et al., 2016).

Folque (2018) e Serralha (2009) ditam que os materiais, numa sala de JI devem estar organizados em diversas áreas. É a partir da presente organização que é possível o grupo experienciar “diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)” (Folque, 2018, p. 57). A organização do espaço por áreas diferenciadas “permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Neste ambiente social, de acordo com Serralha (2009), os materiais e equipamentos encontram-se expostos e são de fácil acesso, de modo a promover a utilização autónoma e livre por parte do grupo.

É de referir ainda, para além das áreas de exploração ativa, a importância do que é exposto nas paredes fora e dentro da sala. De acordo com Silva et al. (2016), esta exposição é uma forma de comunicação, tanto para as crianças como para os adultos (profissionais de educação, famílias e comunidade). Podem ser expostas produções das crianças, criarem-se espaços para os projetos, serem expostos instrumentos de pilotagem, entre outros materiais. Para além disso, demonstra-se ao grupo o sentido de valor estético.

Tendo por base o que foi referido anteriormente, os materiais ou equipamentos presentes numa sala quer de creche, quer de pré-escolar, devem ser espelho daquilo que existe na sociedade e na cultura. Devem espelhar o mundo que nos envolve, quer seja em casa, na rua ou na natureza. Assim, as crianças contactam com a realidade, criando uma relação segura com aquilo que as envolve. De acordo com Postman, citado por Sarmento, Tomás e Soares (2004), deve-se contrariar a globalização, que implica uma “homogeneização das ideias do que deve ser a “infância ideal”” (p. 7). Assim, as imagens e as representações sociais que existem da infância são globalizadas, influenciando, entre outros aspetos, o mercado de produtos para as crianças, ou seja,

os seus brinquedos, o que veem na televisão, os livros, as músicas, entre outros materiais.

Estamos numa era caracterizada pelo consumismo e, cabe aos/às educadores/as contrariar isso, disponibilizando materiais diversificados e únicos nas suas salas, contrariando a ideia da “infância ideal”, que deve ser “rapidamente combatida e alterada” (Sarmiento, Tomás & Soares, 2004, p. 7). De acordo com Cardona (1999), é fundamental que a formação inicial de educadores/as englobe a reflexão sobre a organização do espaço da sala, quer seja físico, temporal, etc., pois só assim se consegue observar criticamente “as diferentes práticas de trabalho, atendendo às diferentes finalidades e concepções teóricas que lhes estão subjacentes.” (p. 138).

4.2.2. Papel do/a educador/a

Tendo em conta o que foi referido, a organização do ambiente educativo tem como base as concepções pedagógicas que o/a educador/a defende, tais como os seus princípios educativos. É a partir do conhecimento que se tem de todo o contexto educativo que é possível desenvolver propostas e intencionalidades educativas adequadas. Este ajuste vai sendo realizado ao longo do ano, de acordo com as mudanças que o grupo apresenta, quer nos seus interesses, fragilidades ou potencialidades.

“[O] ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato.” (Post & Hohmann, 2011, p. 102). É a partir desta flexibilidade e ordem que o/a educador/a deve criar áreas diversificadas, para a brincadeira e exploração. Folque (2018) afirma a importância de um ambiente de expressão livre, em que se tenha por base as experiências de vida da criança; e proporcionar um “tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos e [em que] estas são encorajadas a colocarem as suas próprias interrogações” (p. 53).

Silva et al. (2016) afirmam que, a criança, ao conhecer o espaço e todas as suas possibilidades, desenvolve a sua independência e autonomia, sendo a partir desta apropriação que lhe é possibilitada a realização de diversas escolhas. Estas escolhas referem-se, por exemplo, à seleção dos materiais e à sua utilização de diferentes modos, tal como a utilização de cada área de exploração ativa. Esta utilização pode ser imprevista e criativa e “de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al., 2016, p. 26).

Tal como já foi referido anteriormente, a organização do espaço da sala deve ser pensada com o intuito de proporcionar diversas oportunidades de escolha. De acordo com Lino (2014), sendo a escolha uma componente imprescindível na nossa vida, esta faz parte das práticas de qualidade na educação de infância. Ainda nesta linha de pensamento, e segundo a mesma autora, existem diversos trabalhos de investigação que salientam a importância “da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (Lino, 2014, p. 138). Lino (2014) afirma que, numa perspetiva socio-construtivista, a escolha promove o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social e a autonomia intelectual e moral. Para além disto, dá às crianças o sentido de responsabilidade e de compreensão sobre as consequências que advêm das suas ações.

No que concerne à escolha, segundo Lino (2014), existem três tipos: a “escolha autêntica”; a “escolha limitada”; e a “escolha com propósitos” (p. 140). A escolha autêntica/verdadeira ocorre quando uma criança, de entre diversas alternativas, escolhe aquilo que mais lhe convém. A escolha limitada é usada pelas crianças que ainda estão no processo de aprendizagem sobre a competência de fazer escolhas, ocorrendo em interação com bebés, crianças ou adultos/as. Por fim, a escolha com propósitos “apela para o interesse espontâneo da criança, representa uma necessidade real em conhecer algo, um meio para atingir um objetivo” (Lino, 2014, p. 140).

Compreende-se, a partir do que foi referido anteriormente, que a organização do espaço é um influenciador imprescindível e importante na concretização de escolhas pelas crianças. Para além da escolha, é a partir da participação que as crianças conseguem, entre outros aspetos, construir a sua autonomia e independência.

O conceito de participação, originária do latim *participare*, apresenta o significado de “fazer saber” (Tomás & Gama, 2011, p. 3), sendo este essencial num sistema democrático. De acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), poderá considerar-se participação como um processo de interações sociais que se relaciona com a criação de espaços coletivos. Nesta linha de pensamento, compreende-se que a participação das crianças é influenciada pelas relações pessoais que são contruídas com os outros. Tomás e Gama (2011) e Tomás (2007), afirmam que participar é um direito fundamental, que significa fazer parte das negociações e decisões a tomar, quer sejam com adultos/as ou com outras crianças.

De acordo com Tomás e Gama (2011), existe uma dificuldade na concretização do paradigma que dita a criança como uma cidadã participativa, que consegue expressar “diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (p. 2). Lino (2014), afirma que as crianças, desde muito cedo, apresentam competências que se relacionam com o saber escutar e o quererem ser escutadas, devendo este ser um direito respeitado por todos os que as rodeiam. Para além disto, Tomás e Gama (2011) afirmam ainda que é essencial promover os direitos da participação, pois só assim se concretiza “a ideia da criança como sujeito de direitos” (p. 2).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de acordo com a UNICEF (2004), foi adotada pelas Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, tendo sido, posteriormente, ratificada a 21 de setembro em Portugal. Esta foi um marco importante na história pois, e de acordo com o Brander et al. (2016), foi o primeiro “instrumento legal vinculativo adotado” (p. 433) relacionado com os Direitos da Criança. Estes direitos, de acordo com Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), são fruto de muita luta e reivindicação, tudo pela defesa de um grupo excluído e vulnerável, as crianças.

Como é que a CDC está organizada? Esta inclui cinquenta e quatro artigos que abrangem diversos direitos, estando estes relacionados com direitos políticos, culturais, sociais, económicos e civis. De acordo com a UNICEF (2004), a CDC está organizada em quatro pilares fundamentais, sendo estes: direitos à sobrevivência; direitos relativos ao desenvolvimento; direitos relativos à proteção; e direitos de participação.

O elemento de participação é, segundo Brander et al. (2016), caracterizado por ser inovador, tendo a visão de que as crianças são mais do que “objetos” da lei, são sujeitos e seres humanos, que têm uma voz. Ainda de acordo com o documento, a CDC promove o ideal de que as crianças têm aspirações que devem ser tidas em consideração. Estes pensamentos e opiniões das crianças devem ser escutados pelas pessoas que as envolvem, principalmente quando o assunto é relacionado com estas. Brander et al. (2016), explicitam que o direito à participação, diz respeito “ao nome e identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e a tomar decisões” (p. 30).

Envolver as crianças no desenvolvimento de atividades educacionais e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação

na aprendizagem e desenvolvimento. Isto permite fornecer às crianças as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática. (Lino, 2014, p. 152)

Tomás e Gama (2011), afirmam a importância de promover a participação das crianças. Porém, a garantia e a promoção da participação “implica um intenso trabalho de articulação de diversos actores e de múltiplos saberes, reconfigurando uma outra forma de pensar a infância e a escola” (Tomás & Gama, 2011, p. 18). De acordo com Ribeiro e Cabral (2015), experienciase uma dificuldade de uma “natureza paradoxal que está associada à infância” (p. 243) e que esta se cruza entre os direitos definidos na CDC e as concepções da infância que, muitas vezes, não se interligam. Neste sentido, cabe aos/às educadores/as fazerem “um *esforço*, de parte a parte, para se conseguir estar perante um contexto onde é possível observar as crianças a participarem ativamente” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 243).

Tendo por base o que foi referido, o/a educador/a, em conjunto com o grupo, deve organizar o espaço da sala indo ao encontro das características das crianças. Posto isto, no que se refere à organização da sala, é fundamental que o/a educador/a reflita sobre os espaços e materiais da sala existentes, de modo a que estes sejam repensados e geridos, posteriormente, com o grupo. Tendo em conta a criança como um ser ativo, Serralha (2009), defende que é a partir de uma “organização cogerida” (p. 28), ou seja, através de um processo de participação e de cooperação, que é possível fomentar o desenvolvimento sociomoral das crianças.

Além disso, a manutenção e a gestão do espaço físico da sala devem ser realizadas pelo/a educador/a e pelas crianças em cooperação, onde é dada à criança a possibilidade de decidir e de ter um papel nas mesmas (Serralha, 2009). Neste sentido, a cocriação e a cogestão de um espaço seguro, estimulante e desafiante, no qual as crianças possam participar na sua construção, estruturação e gestão, e que seja promotor de diversas escolhas, provém das intenções delineadas pelo/a educador/a, tal como das características das crianças. Assim, é essencial que o/a educador/a reflita e avalie, adequando a sua prática para a promoção de uma participação no espaço físico da sala.

De acordo com esta perspectiva, também consideramos as crianças como a base para a construção do planeamento, bem como para todo o trabalho em que se

rege a prática, porque as suas ações, vozes, ideias e necessidades devem integrar todo o processo de aprendizagem. (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 244)

4.3. Roteiro metodológico e ético

Um/a educador/a depara-se com diversas questões e problemas na sua prática. No decorrer da mesma, segundo Ponte (2002), é essencial que este/a adote uma atitude de questionamento e de reflexão constante, criando uma relação de compromisso e de empenho, “chegando [, assim,] a viver uma verdadeira experiência de investigação” (p. 11).

A presente investigação é sustentada por uma abordagem qualitativa, caracterizada por ser descritiva e indutiva (Bogdan & Biklen, 1994) e tem como suporte as entrevistas e a observação. Colás (citado por Aires, 2015), refere que este paradigma não se desencadeia linearmente, mas sim de forma interativa. Neste sentido, “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2015, p. 14). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a presente abordagem permite a recolha de dados que leva à aquisição de conhecimento possibilitando, assim, a resposta aos objetivos definidos e conseqüentemente à questão ou hipótese de partida.

A investigação que se levou a cabo seguiu a metodologia de investigação-ação, existindo a intencionalidade de compreender quais as estratégias que o/a adulto/a pode utilizar de modo a promover a participação das crianças na (re)organização do espaço físico da sala. Para além disto, pretendeu-se investigar como é que essa participação influencia as escolhas do grupo.

Ponte (2002), dita que a investigação-ação levanta diversas opiniões de autores sobre a sua caracterização e principais objetivos. De uma forma geral, ainda de acordo com Ponte (2002), a presente metodologia baseia-se numa intervenção, “muitas vezes radical” (p. 7) sobre a prática. Para além disto, o autor caracteriza a investigação-ação como um conjunto de ciclos que, tendo como vista a melhoria da prática, abrange outros campos para além da educação. Na mesma linha de pensamento, Coutinho et al. (2009) refere que a investigação-ação se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa, que é maioritariamente prática e aplicada, apresentando como objetivos melhorar ou introduzir algo de novo no contexto. Ainda de acordo com Coutinho et al. (2009), estes

citam: Zuber-Skerritt (1992), que afirma a investigação-ação como participativa e colaborativa, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (p. 362); Cortesão (1998) descreve a metodologia como cíclica, pois envolve “uma espiral de ciclos” (p. 362); e Zuber-Skerritt (1992) caracteriza-a como crítica, pois os participantes atuam com um objetivo de mudança e melhoria de determinado aspeto.

A escolha das técnicas de recolha de materiais empíricos, segundo Aires (2015), não deve ser uma etapa desvalorizada pelo/a investigador/a, pois esta “depende [da] concretização dos objectivos do trabalho” (p. 24). Assim sendo, a escolha das mesmas é caracterizada por ser aberta e interativa. No que se refere às técnicas escolhidas para a presente investigação, estas foram: a observação participante e não estruturada; as entrevistas semiestruturadas; e a consulta documental.

A observação participante e não estruturada, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) passa pelo/a investigador/a “assumir o seu papel (...) junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (p. 107). Desta forma, recorreu-se à observação para recolher informação útil para a investigação.

A entrevista, de acordo com Aires (2015), é uma técnica essencial na compreensão e no estudo dos sujeitos envolvidos na investigação. Assim sendo, para o aprofundamento da presente problemática foram utilizados dois tipos de entrevistas: uma entrevista individual, semidirigida, realizada à educadora cooperante e entrevistas em grupo, também semidirigidas, realizadas às crianças. Segundo Quivy e Campenhoudt (2017), a entrevista semidirigida não é totalmente aberta, nem conduzida por um elevado número de perguntas específicas, embora o entrevistador se siga por um conjunto de perguntas guias com alguma abertura.

Tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994), para a realização das entrevistas utilizaram-se o guião da entrevista, um audiogravador, neste caso o telemóvel, e um computador, para concretizar a sua transcrição (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala e Anexo M. Transcrição da entrevista às crianças – organização do espaço da sala).

De acordo com Bell (citado por Barbosa, 2012), a consulta documental serve para “complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo” (p. 86).

Para além das técnicas referidas anteriormente, foram ainda utilizadas como instrumento de investigação as notas de campo.

Terminada a recolha de dados, tendo por base todas as técnicas e instrumentos, procedeu-se à sua análise. Esta foi realizada concretizando-se uma triangulação de toda a informação recolhida, sendo feita uma análise descritiva e categorial.

Ao longo da investigação procurou-se adotar e definir uma atitude ética e metodológica, perante as crianças, as famílias, a equipa educativa e outros profissionais da instituição. Boyden e Ennew (citado por Sarmento, Tomás & Soares, 2004) referem que a definição dos princípios éticos, pelos quais o/a investigador/a se rege, não deve ser realizada antes de este/a se envolver no contexto. Desta forma, deve-se ter em conta, por exemplo, as idades das crianças, as suas competências, o meio em que estão inseridas, entre outras características. Posto isto, construiu-se um roteiro ético (cf. Anexo J. Roteiro Ético), onde se tem como pressupostos os princípios éticos e deontológicos, apresentados por Tomás (2011) e pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). Fazendo a junção dos princípios referidos, completa-se a tabela com os dados relativos à investigação a realizar.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

No presente ponto do relatório serão apresentados e discutidos os dados obtidos no decorrer da investigação, ou seja, sobre o papel do/a educador/a na promoção da participação das crianças na organização da sala e qual a sua influência nas escolhas das áreas de exploração ativa. Para além do referido, pretendo ainda identificar e analisar quais as conceções, preferências e opiniões da educadora cooperante e das crianças sobre a participação, os materiais, as áreas de exploração ativa e o que é exposto nas paredes da sala.

Avaliação inicial

A investigação teve início no mês de dezembro. Tal como foi referido anteriormente, a sala em questão encontra-se dividida em nove espaços (cf. Anexo D. Planta da sala). Estes espaços, tal como afirma a educadora cooperante na sua entrevista (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala), são definidos pela instituição, sendo estes, posteriormente, dinamizados e organizados pelos/as educador/as. A organização de uma sala é, de acordo com a literatura apresentada, um potenciador de

desenvolvimento e de aprendizagens, tendo como objetivo proporcionar diversas oportunidades de escolha e de experiências ao grupo.

Na presente fase de investigação, procedeu-se à avaliação inicial. Neste momento analisaram-se diferentes aspetos:

- A opinião da educadora cooperante, sobre a participação das crianças na organização do espaço da sala (materiais e áreas de exploração ativa), sob a forma de entrevista;
- As opiniões e as conceções das crianças, sob a forma de entrevistas em grupo, sobre a organização do espaço: materiais (definição, condicionamentos e preferências); materiais expostos nas paredes da sala (quais os materiais expostos, quem escolhe os materiais e sua utilidade); e áreas de exploração ativa (preferências e sugestões de nova organização);
- A avaliação das escolhas com propósito (Lino, 2014) das crianças, partindo da observação, no que se refere às áreas de exploração ativa da sala.

Relativamente à organização do espaço da sala a educadora cooperante afirma que:

Eles acomodam-se ao material que têm na sala. [...] Está em nós, educadores, melhorar, mudar... Eles não participam, não me vão dizer... “Precisamos de mais cubos, mais pedras ou mais conchas para pintar”. [...] A menos que tu lhes questiones claro. Aí já te fazem uma lista [...] (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala).

Tendo por base a afirmação anterior verifiquei que não existiam estratégias elaboradas pela educadora, no sentido de promover a participação das crianças na organização do espaço físico da sala. As crianças, não estando acostumadas a ter esse papel na organização da sala, podem ser questionadas e estimuladas neste sentido.

De forma a facilitar a análise dos dados apresento, de seguida, tabelas de análise categorial (resumidas), sendo que as categorias foram construídas por mim. Os dados provêm da análise categorial das entrevistas realizadas à educadora cooperante e ao grupo de crianças.

Tabela 1.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista à educadora cooperante, organização do espaço da sala

Organização do espaço da sala – entrevista realizada à educadora cooperante		
Tema	Categoria	Subcategoria
Organização da sala	No início do ano	Grupos novos, sala igual
	É um influenciador do desenvolvimento e aprendizagens do grupo	Tal como o meio familiar influencia, o meio da organização educativa influencia
	Participação das crianças na sua organização	Ir ao encontro dos interesses do grupo
		Visão de que um grupo deve ter um papel ativo
Tempo como constrangimento		

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização da sala.

Tendo por base os dados apresentados na Tabela 1, a educadora refere que a organização da sala é sempre “igual. Recebo sempre grupos novos na sala, nunca acompanho o mesmo grupo. Por isso apenas mudo a decoração da sala, a disposição mantém-se. Claro que se as crianças fossem as mesmas, eu mudava. Mas são crianças novas...” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala).

Ainda que as crianças em questão não participem na organização da sala, a educadora refere que seria, sem dúvida, “muito mais rico eles participarem. Construíres a sala com as tuas crianças é muito mais rico” (cf. Anexo K. Transcrição da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala). Nesta linha de pensamento, a educadora sublinha a importância de ir ao encontro dos interesses do grupo e de que este deve ter um papel ativo na organização do espaço da sala.

O “tempo”, ou a falta de “tempo”, é um dos constrangimentos apresentados para a participação das crianças na organização. Ainda no que se refere a constrangimentos, mais especificamente na participação das crianças na escolha dos materiais presentes na sala, a educadora cooperante responde: “Não. Não porque tu tens que obedecer a uma direção.” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala). Para além disso é referida ainda a dificuldade financeira de uma organização educativa e a sua relação com a gestão de materiais numa sala: “Percebo o sufoco financeiro e a gestão dos materiais seja difícil por isso.” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala). Para além disto, “As áreas são determinadas pela escola... A

organização das áreas e da sua amplitude é gerida pela responsável de sala.” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala).

Qual é a definição de material? Esta definição, de acordo com as entrevistas realizadas às crianças (Tabela 2), baseia-se, maioritariamente, nos materiais que estão presentes na sala, ou seja, materiais que eles conhecem e manuseiam com frequência.

Tabela 2.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – definição de material

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Materiais	Definição de material	Material natural	Não manufaturado	1
		Material sintético	Materiais de desgaste	12
			Materiais de cozinha	1

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – materiais.

De entre os materiais da sala, foram referidos, na maioria, materiais de desgaste, como demonstram os seguintes exemplos: “Materiais são tintas” (Al.); “Então, para mim são lápis de cera, lápis, folhas de papel, cola” (Cat.); “Podem ser tintas” (Car.); “Folha de Manteiga” (Al.); e “Podem ser canetas...” (P.M.) (cf. Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala).

Na entrevista realizada à educadora, esta tem como principais intenções, no que se refere aos materiais, que estes sejam didáticos e apelativos, de fácil manuseamento e pouco complexos (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala). Na sua opinião, a falta de complexidade num material, leva a que uma criança procure e crie diferentes possibilidades para esse mesmo material, dando-lhe uma multifuncionalidade.

Ainda fazendo parte da análise dos materiais, criou-se a questão sobre a liberdade da sua utilização. A Tabela 3 apresenta o resumo desses dados.

Tabela 3.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – utilização livre ou condicionada dos materiais

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Materiais	Utilização livre ou condicionada dos materiais	Utilização livre	Afirmações positivas	2
		Utilização condicionada	Por momentos de rotina	3
			Pelas adultas da sala	3

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – materiais.

Na opinião das crianças, existem duas afirmações positivas no que se refere à sua utilização livre. Para além da utilização livre, a maioria das crianças referiu o condicionamento da utilização de materiais estando esta relacionada com momentos de rotina e com as adultas da sala.

Analisando a questão de condicionamento pelos momentos de rotina, esta é habitual, pois relaciona-se com o momento da reunião da manhã e “quando temos trabalho para fazer não podemos” (Di.) como, por exemplo, trabalhos de projetos. Já a questão de condicionamento pelas adultas da sala está relacionada com o “fecho de áreas”, ou seja, quando uma das adultas da sala não permite a criança ir brincar para determinadas áreas, ou por razões de logística, ou por razões de comportamento das crianças, ou por questões de limpeza (cf. Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala).

Outra das questões realizadas nas entrevistas está relacionada com os materiais expostos nas paredes da sala (Tabela 4). Quais os materiais expostos? Quem escolhe o que é exposto? Qual é a utilidade que as crianças constataem nos materiais expostos?

Tabela 4.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – materiais expostos nas paredes

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Materiais	Materiais expostos nas paredes	O que está exposto	Materiais	8
			Projetos	8

			Mapas	1
			Decorações	2
		Escolha dos materiais expostos	Pela educadora	4
			Pela auxiliar de ação educativa	1
			Pelas crianças	2
			Pela diretora da organização	1
		Propósito da exposição dos materiais	Acesso a conhecimento	4
			Questão de estética	2
			Arrumação	1

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – materiais.

No que se refere ao que está exposto nas paredes, as crianças fazem referência a: diversos tipos de materiais (papel, cartão, telefones, paus, etc.); trabalhos de projeto; mapas; e decorações. A tomada de decisões sobre o que é exposto, na opinião do grupo, incide sobre a educadora, seguindo-se das crianças, auxiliar de ação educativa e diretora da organização socioeducativa. Neste ponto percebe-se que, embora as crianças possam ter algum poder de escolha sobre o que é exposto, a escolha recai maioritariamente sobre as profissionais de educação. A educadora, na sua entrevista, afirma que os materiais expostos nas paredes da sala, para além de promoverem o contacto com as famílias, são também usados “como mapas, pois sempre que voltamos a abordar o assunto, é uma forma de eles reverem o que já fizeram. É por isso que privilegio os trabalhos de grupo do que os desenhos (trabalhos individuais). Eles também conseguem assim rever conceitos.” (cf. Anexo L. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala).

A análise das entrevistas (Tabela 4), sobre o propósito da exposição de materiais, demonstrou que a maioria das crianças recorre ao que está exposto para o acesso ao conhecimento como demonstram os seguintes exemplos: “Para nós vemos quando precisamos de saber alguma coisa. Por exemplo, eu não sei onde é que é Portugal, então vou ver ali (apontou para o mapa mundo)” (Car.); “Porque é para toda a

gente ver, para conhecermos as coisas e para lermos as coisas que estão escritas” (Me.); “Para conseguirmos ver os nossos trabalhos” (Cat.). Para além do acesso ao conhecimento, relacionou-se a exposição de materiais nas paredes da sala com a estética e como uma questão de arrumação: “Então é para não pisarmos, para não ficarem as coisas no chão” (Al.) (cf. Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala).

No que se refere aos materiais e às áreas de exploração ativa de maior e menor preferência do grupo, estes foram referidos de acordo com os interesses e características de cada criança. Com estas questões, tive como objetivo perceber quais as preferências do grupo no que concerne aos materiais (Tabela 5) e às áreas de exploração ativa (Tabela 6) que estão presentes na sala.

Tabela 5.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – materiais da sala mais ou menos preferenciais

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
Materiais	Materiais da sala mais ou menos preferenciais	Materiais da sala preferenciais	Blocos	2
			“Brinquedos”	2
			Folhas de papel	2
			Plasticina	2
			Tintas	2
		Materiais da sala menos preferenciais	Blocos	2
			Livros	3
			Plasticina	3

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – materiais.

Percebo que existe uma “maior preferência” pela utilização de materiais relacionados com a Área da arte, englobando folhas de papel, plasticina e tintas, ou seja, materiais de desgaste (Tabela 5). Para além disso, foi ainda referida a “preferência” pelos blocos e pelos brinquedos, em geral, da sala. Por outro lado, nos materiais “menos preferidos” do grupo, são apresentados materiais da Área das Artes - a plasticina; materiais da Área da Biblioteca - os livros; e materiais da Área dos Blocos - os blocos (Tabela 5).

Materiais como os blocos e a plasticina foram referidos, tanto nos materiais “preferenciais”, como nos “menos preferenciais”. Partindo dos interesses e opiniões das crianças, fica claro que a preferência, ou não, de determinados materiais é um pouco subjetiva, pois depende do gosto de cada uma.

Tabela 6.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – áreas mais ou menos preferenciais

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças					
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência	
Áreas de exploração ativa da sala	Áreas de exploração ativa da sala mais ou menos preferenciais	Áreas de exploração ativa da sala mais preferenciais	Área da Arte	3	
			Área dos Blocos	5	
			Área do Faz-de-conta	5	
			Área dos Instrumentos Musicais	1	
		Áreas de exploração ativa da sala menos preferenciais	Área da Arte	2	
			Área dos Blocos	1	
			Área do Faz-de-conta	1	
			Área da Escrita	1	
				Área dos Instrumentos Musicais	2
				Área da Natureza	1

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – áreas de exploração ativa da sala.

Concluiu-se que as áreas escolhidas como “preferenciais”, dizem respeito à área dos blocos, à área do faz-de-conta, à área da arte e à área dos instrumentos musicais. Por sua vez, as áreas “menos preferenciais”, incluem a área da arte; a área dos blocos; a área da natureza; a área do faz-de-conta; a área dos instrumentos musicais; e a área da escrita e da linguagem (Tabela 6).

De entre as áreas referidas, existiram áreas que se enquadraram quer nas “preferenciais”, quer nas “menos preferenciais”, tais como: a área da arte; a área do faz-de-conta; a área dos blocos; e a área dos instrumentos musicais. Tal como aconteceu na questão anteriormente analisada (Tabela 5), estes resultados provêm dos interesses e gostos de cada criança. Por sua vez, a área da natureza (2 crianças) e a área da escrita e da linguagem (1 criança) foram as únicas referidas como áreas “menos preferenciais”.

Por fim, questionou-se o grupo sobre quais as mudanças que fariam na sala (Tabela 7).

Tabela 7.

Árvore categorial da análise de dados – entrevista às crianças, organização do espaço da sala – sugestões de (re)organização da sala

Organização da sala – entrevistas realizadas às crianças				
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência
(Re)organização da sala	Sugestões de mudança	Apresentação de estratégias	Primeiro pensar e depois mudar	2
			Mudar os materiais	Brinquedos
		Introdução de enfeites ou outros materiais		2
		Mudar as áreas de exploração ativa	Criar novas áreas	3
			Área do faz-de-conta	5
			Área dos blocos	1
			Área da arte	1
			Centro do Eu	1

Nota: Resumo dos dados presentes no Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – (re)organização da sala.

Tendo por base a análise categorial, as crianças sugerem a utilização de estratégias como “Primeiro pensar e depois mudar”, ou seja, planear e depois agir. Para além disto, verifiquei que as mudanças incidiriam nos materiais e nas áreas de exploração ativa (Tabela 7).

No que se refere aos materiais, as crianças sugeriram a mudança dos brinquedos e a introdução de enfeites ou de outros materiais. Já nas áreas de

exploração ativa, o grupo colocou a possibilidade de se criarem novas áreas na sala e de fazer mudanças em quatro áreas (área do faz-de-conta, área da arte, área dos blocos e o Centro do eu). Na área do faz-de-conta as crianças propuseram, por exemplo: “Mudava a casinha para o hospital, para brinquedos de médico” (Fra.); “Eu mudava a casinha para um cabeleireiro” (Car.); “Eu mudava a casinha para um veterinário” (P.C.); “Eu também mudava a casinha para o veterinário ou para um jardim zoológico” (Sal.) (cf. Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala).

Terminada a análise categorial das entrevistas, recorri à observação, de modo a perceber quais as escolhas das crianças na frequência das áreas da sala. A seguinte tabela (Tabela 8) é o resumo dos dados recolhidos, partindo da observação, na semana de 16/12/19 a 20/12/19, desde as 9h30 às 14h30 (cf. Anexo O. Frequência com que cada criança escolhe, por iniciativa própria, determinada área da sala (Período: 16/12/2019 – 20/12/2019 e Horário: 9h30-14h30)). Os dados da Tabela 8 apontam para a frequência com que uma criança realiza uma escolha com propósito (Lino, 2014), por determinada área da sala. Tenha-se em conta que os registos das escolhas das crianças apenas recaíram sobre escolhas com propósito, ou seja, não foram registadas as escolhas influenciadas pela realização de trabalhos de projeto; pela rotina (realização das tarefas, etc.); e pelas adultas da sala.

Tabela 8.

Escolhas com propósito, do grupo, no que se referem às áreas de exploração ativa (Período: 16/12/2019 – 20/12/2019 e Horário: 9h30-14h30)

Categoria	Subcategoria	Frequência
Escolhas das áreas de exploração ativa da sala	Área do Faz-de-Conta	29
	Centro do Eu	16
	Área da Linguagem e da Escrita	0
	Biblioteca	3
	Área da Natureza	0
	Área da Arte	21
	Área dos Blocos	19
	Área da Música	0
	Área da Matemática/jogos	17

Nota: Dados apresentados no Anexo O. Frequência com que cada criança escolhe, por iniciativa própria, determinada área da sala (Período: 16/12/2019 – 20/12/2019 e Horário: 9h30-14h30).

Com é indicado na Tabela 8, a maior frequência de escolhas recai sobre as áreas do faz-de-conta, seguindo-se a área da arte e a área dos blocos. As áreas que não chegaram a ser frequentadas nenhuma vez foram: a área da linguagem e da escrita; a área da natureza; e a área da música.

Interligando os dados da Tabela 6 e da Tabela 8, percebi que existe uma ligação entre as escolhas com propósito das crianças e a referência das áreas “preferenciais” e “menos preferenciais”. A área da arte, a área dos blocos e a área do faz-de-conta são as áreas mais escolhidas e “preferenciais” do grupo. No que se refere às áreas menos escolhidas e “menos preferenciais”, existe uma interligação de dados, que diz respeito à área da natureza e à área da escrita e da linguagem.

Intervenção – (re)organização do espaço da sala

Através dos dados obtidos na avaliação inicial, procedeu-se à intervenção, que se baseou na (re)organização de quatro áreas da sala, com início a 06/01/2020.

Partindo das sugestões e interesses das crianças (cf. Anexo N. Análise categorial da entrevista às crianças – organização do espaço da sala), definiu-se a mudança de duas áreas: a área do faz-de-conta e o Centro do eu. A proposta sobre a mudança do Centro do eu foi pelo facto de esta ser uma área utilizada para brincar, habitualmente, em simultâneo com a área do faz-de-conta, pois encontram-se as duas uma ao lado da outra. Para além destas duas áreas, propôs-se a (re)organização de duas áreas não escolhidas e consideradas “menos preferenciais” pelo grupo, tendo por base as Tabelas 6 e 8, sendo estas a área da escrita e da linguagem e a área da natureza.

Em todos os momentos de organização das áreas, as crianças estiveram envolvidas e participaram de forma ativa. Para que tal acontecesse defini, de acordo com a literatura apresentada, as características do grupo e os objetivos de investigação, algumas estratégias que se centraram em:

- Realizar um questionamento ativo, de modo a que as crianças possam desenvolver o seu discurso oral e ideias/pensamentos;

- Criar um ambiente de discussão, de partilha de ideias, de respeito pelas ideias dos outros e da noção de que a “minha voz” é importante e “tenho” o direito de “me” expressar/falar sobre o assunto;
- Promover um planeamento e tomadas de decisões, em conjunto, tendo em conta as opiniões do grupo;
- Envolver as crianças no processo de intervenção (preparação e gestão dos materiais, etc.);
- Proporcionar oportunidades de escolha;
- Respeitar as crianças que não querem participar.

Em termos da rotina diária, aproveitou-se o momento da reunião da manhã, em conjunto com a equipa educativa e com o grupo, para realizar o planeamento das (re)organizações das áreas. Neste momento, lançaram-se as ideias e as propostas para a (re)organização das áreas. Para além disto, as crianças decidiam se queriam, ou não, participar; o que se iria fazer; como é que o grupo se iria organizar; e quais os materiais a utilizar.

A primeira área a ser (re)organizada foi a **área do faz-de-conta**, que se iniciou e terminou no dia 06/01/2020. Através de uma decisão democrática, ficou decidido que seriam adicionados quatro novos espaços à área: um cabeleireiro, um hospital, um veterinário e um restaurante (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 1. (Re)organização da área do faz-de-conta). Posteriormente, as crianças participaram na recolha de materiais para o espaço do cabeleireiro, que se encontravam na garagem da organização socioeducativa:

Trazemos uma caixa que diz “Cabeleireiro” (materiais de cabeleireiro como escovas, pulseiras, batas, etc.), uma cadeira já pintada e uma estante. Todo o grupo ajuda a trazer os materiais pelas escadas e pelo corredor do estabelecimento (cf. Anexo A. Registos diários da 12ª semana – 06/01/2019).

Todos os materiais foram organizados em conjunto, pelas adultas da sala e pelas crianças presentes. *Em conjunto, limpo com as crianças a estante e a cadeira (cf. Anexo A. Registos diários da 12ª semana – 06/01/2019).*

As crianças definem o que colocar nas duas prateleiras e na gaveta. Autonomamente e em conjunto, organizam os materiais de acordo com a sua utilização e dividem-nos em categorias: na prateleira de cima os secadores, na de baixo as escovas de cabelo, na gaveta da estante as batas para os

cabeleireiros e clientes (cf. Anexo A. Registos diários da 12^o semana – 06/01/2019).

Coloca-se a cadeira trazida da garagem em frente ao espelho já presente na Área de faz-de-conta. Coloca-se também a estante ao lado do espelho, de modo a criar um pequeno espaço do “Cabeleireiro”. Um pequeno tapete cor-de-rosa (já presente na área) é posto entre a cadeira e o espelho (cf. Anexo A. Registos diários da 12^o semana – 06/01/2019).

Terminado o espaço do cabeleireiro, criou-se um espaço com materiais médicos (máscaras, luvas de plástico, compressas, ligaduras, seringas de plástico e um estetoscópio), que tanto poderiam ser utilizados para o hospital como para o veterinário. Para o espaço do restaurante, já existia uma mesa na área do faz-de-conta, alguns “alimentos”, cozinha, equipamentos de cozinha e uma máquina registadora.

Visto que, às segundas-feiras, existiam algumas crianças que frequentavam as aulas de natação, o grupo que participou na (re)organização da área do faz-de-conta partilhou com estes as mudanças que tinham feito.

A remodelação do **Centro do eu** (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 2. (Re)organização do Centro do eu) iniciou-se no dia 14/01/2020 e terminou no dia 16/01/2020.

Para a remodelação decidiram-se, em conjunto, as cores das tintas a usar na estrutura de madeira e o que se iria fazer no lençol branco, que iria ser colocado por cima da estrutura. As crianças interessadas pintaram a estrutura de madeira, livremente, fazendo a gestão dos pincéis e dos copos de tintas/cores entre si (cf. Anexo A. Registos diários da 13^o semana – 14/01/2019). Terminada a pintura da estrutura, passou-se à pintura do lençol, também com tintas. Após a sugestão de Fra., utilizou-se a técnica de *Pollock* para realizar a pintura do lençol (Figura 1). Neste momento, as crianças que quiseram participar, participaram, as restantes ou encontravam-se a trabalhar com a educadora ou a brincar nas restantes áreas de exploração ativa (cf. Anexo A. Registos diários da 13^o semana – 14/01/2019). *No final, ajudam-me a pegar no lençol de modo a pendurar no fio de estendal da sala* (cf. Anexo A. Registos diários da 13^o semana – 14/01/2019).



Figura 1. Pintura do lençol, utilizando a técnica de Pollock – Centro do eu (2020).



Figura 2. Passar missangas pelos fios – Centro do eu (2020).



Figura 3. Construindo “paredes” com fio de trapilho – Centro do eu (2020).

No dia seguinte, continuou-se a remodelação do Centro do eu, na hora dos “acordados”. Trouxe para a sala alguns materiais e coloquei-os em cima da mesa (trapilho e missangas antigas) (Figura 2). Tal como nos momentos anteriores de (re)organização da sala, realizei um questionamento ativo de modo a que as crianças participassem e partilhassem as suas ideias.

“O que acham que poderíamos fazer com este novelo de trapilho? No Centro do Eu”, pergunto ao grupo. “Podíamos pôr assim à volta, nas paredes.”, responde Me. que vai demonstrar na estrutura. “Então, ontem pintou-se o lençol, lembram-se? Vamos lá pôr aqui em cima da estrutura, para ver como fica.”, digo. Neste momento, La. e San. ajudam-me a levar o lençol para cima da estrutura. “Olhem pode ficar assim a fazer de teto e dobra-se e faz-se também de parede, deste lado.”, mostro ao grupo. “Sim, fica muito lindo!”, diz Cat.. “Então pronto, precisamos de um lado aberto para nós entrarmos e os outros dois podíamos fazer como Me. sugeriu. Pegamos no fio de trapilho e andamos com ele assim à volta, que acham?”, questiono ao grupo. “Sim! Posso fazer?”, pergunta P.C.. “Claro que sim.”, digo (cf. Anexo A. Registos diários da 13ª semana – 15/01/2019).

Neste momento, construíram-se duas “paredes” da estrutura do Centro do eu com fio de trapilho, feitas pelo P.C. e pelo San., que se voluntariaram (Figura 3) (cf. Anexo A. Registos diários da 13ª semana – 15/01/2019). As restantes crianças decidiram colocar missangas em fios de trapilho de modo a colocar como fitas para a

entrada do Centro do Eu. Na reunião da manhã seguinte, o grupo explicou e mostrou às restantes crianças o que se tinha feito na área (Figura 4).



Figura 4. Fim da (re)organização do Centro do eu (2020).

Procedeu-se então à (re)organização da área da escrita e da linguagem e da área da natureza, duas das áreas pouco escolhidas e consideradas como “menos preferenciais” pelo grupo. Após alguma reflexão coloquei a mim mesma algumas questões: O que posso fazer para que as crianças escolham mais determinada área? Quais são as características do grupo? Como posso relacionar as características com as intenções para a participação? Como posso dinamizar e fazê-los participar mais numa área?

Na presente investigação tive como principal intenção conhecer o grupo aprofundadamente, de refletir e compreender as suas características. Para as duas áreas referidas anteriormente, após uma reflexão e análise das características do grupo, senti a necessidade de propor a inserção de espaços, à semelhança do “veterinário”, do “hospital”, do “restaurante” e do “cabeleireiro”, que aconteceram na área do faz-de-conta. Um dos interesses que apresentava, e pelo que se constatou nas entrevistas de grupo, era pelo jogo simbólico e da preferência por espaços que estivessem relacionados com o que veem na sociedade que os envolve (restaurantes, cabeleireiros, hospitais, etc.). Partindo dos seus interesses, propôs-se a construção de um “Posto de Correio” na Área da escrita e da linguagem e da inserção de uma “Experiência de Tabuleiro” na área da natureza, com a intenção de serem “Exploradores”.

A (re)organização da **área da escrita e da linguagem** (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 3. (Re)organização da área da escrita e da linguagem), iniciou-se no dia 20/01/2020 e terminou no dia 21/01/2020.

Para a proposta da construção do “Posto de Correio”, as crianças que se demonstraram motivadas para a participar na sua concretização foram Cat., P.M., An., Di. e K.. Num primeiro momento, *começo por realizar um questionamento ativo sobre a carta, o correio, quem faz a distribuição das cartas e se conhecem os CTT em Portugal* (cf. Anexo A. Registos diários da 14^o semana – 20/01/2019). Através do computador fomos pesquisando sobre as questões referidas apontando, numa folha, a informação recolhida e para, posteriormente, apresentarmos ao restante grupo (Figura 5). Construiu-se e pintou-se uma caixa de correio, utilizando uma caixa de cartão (Figura 7); organizaram-se os materiais da área da linguagem e da escrita (Figura 6); e adicionaram-se, ao “Posto de Correio”, envelopes e folhas coloridas, para se escreverem cartas.

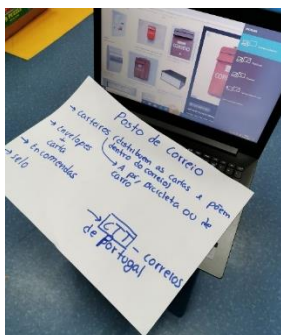


Figura 5. Pesquisa – “Posto de correio” (2020).



Figura 6. (Re)organização dos materiais – “Posto de Correio” (2020).



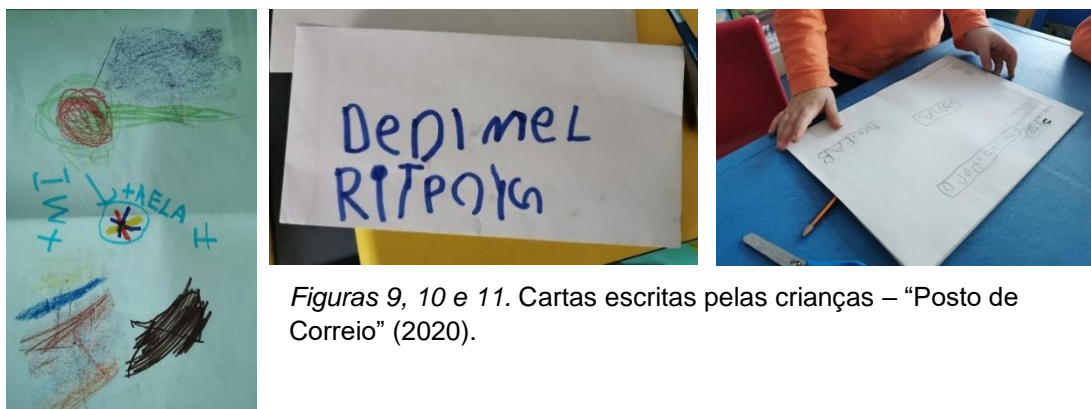
Figura 7. Pintura da caixa de correio – “Posto de Correio” (2020).

Na manhã seguinte, o grupo que interveio explicou e mostrou às restantes crianças o que havia feito (Figura 8). Para a presente área, propuseram-se algumas regras como: cada criança podia escrever uma carta por semana, de modo a diminuir o gasto de papel; quando a terminasse de escrever, colocava-a na caixa de correio e fazia o registo no “Mapa de Atividades”, do dia em que a concretizou; e à sexta-feira, na realização das tarefas da sala, os “carteiros” (duas crianças) abriam a caixa de correio e realizavam a distribuição das cartas (cf. Anexo A. Registos diários da 14^o semana – 20/01/2019).



Figura 8. “Posto de Correio” finalizado (2020).

A criação de algumas regras para a área tornou-se essencial pois queria dar alguma “estrutura” naquilo que se poderia fazer no “Posto de Correio”, tal como acontece na sociedade, em qualquer posto de correio. A utilização de materiais já existentes (caixa de cartão, envelopes e folhas coloridas), para uma noção de sustentabilidade. A escrita de apenas uma carta por semana, para se poupar papel. Todos estes aspetos foram partilhados e bem-recebidos pelo grupo (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 3. (Re)organização da área da escrita e da linguagem).

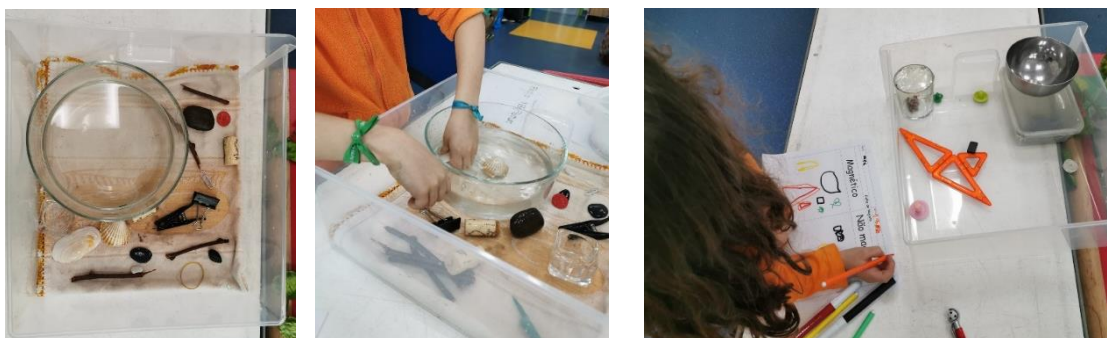


Figuras 9, 10 e 11. Cartas escritas pelas crianças – “Posto de Correio” (2020).

Outra das preocupações a ter seria envolver o “Posto de Correio” com a rotina da sala. Deste modo, e após uma partilha com a educadora cooperante, decidiu-se que se poderia inserir uma nova tarefa – Carteiros – na “Lista de Tarefas” da sala, a ser realizada semanalmente (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 3. (Re)organização da área da escrita e da linguagem).

A última área (re)organizada foi a **área da natureza** (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 4. (Re)organização da área da natureza), que se iniciou e terminou no dia 23/01/2020.

Na área mencionada anteriormente foi criada a “Experiência de Tabuleiro” (Figura 17), que consistiu na criação de um novo espaço, onde foi proposta uma atividade experimental, todas as semanas, de realização autónoma e participativa pelo grupo (Figuras 12, 13 e 14) (cf. Anexo A. Registos diários da 14^o e 15^o semanas – 20/01/2019 e 30/01/2019). Na intervenção, propuseram-se duas atividades experimentais sobre as seguintes temáticas: flutuação e magnetismo. Uma das intencionalidades que apresentei, para as atividades experimentais, foi utilizar materiais que já existissem na área da natureza e na sala, de modo a se dar uma maior exploração dos materiais já existentes. Sempre que terminavam a atividade experimental, realizavam o registo dos resultados na “Folha de Registos” (Figuras 15 e 16), criada por mim e uma das adultas da sala agravava essa folha no *Caderno*.

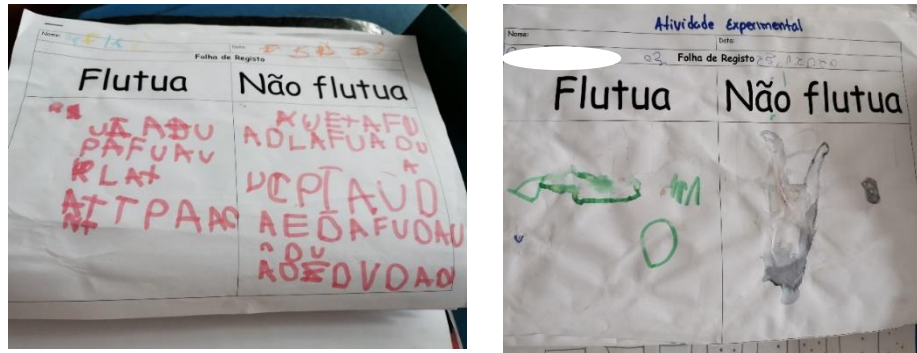


Figuras 12, 13 e 14. “Experiência de Tabuleiro” (2020).

À semelhança da área da escrita e da linguagem, tive como propósito criar uma maior participação/mais dinâmica na área da natureza. Neste sentido, criou-se a “Experiência de Tabuleiro”, com intenções baseadas na participação ativa na área, relacionando-se com a metodologia científica e aquisição de conhecimentos científicos. A “Experiência de Tabuleiro” tem como principais objetivos a observação, a experimentação e o registo, de forma autónoma e participativa (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 4. (Re)organização da área da natureza).

As crianças fazem o registo da atividade experimental, na “Folha de Registos”, e colocam a mesma no Caderno. Tal como aconteceu na área da escrita e da linguagem, criou-se uma “estrutura”, ou seja, o modo de

funcionamento de cada atividade experimental, de modo a que o grupo siga uma “linha de pensamento”, no que concerne à metodologia científica (cf. Anexo P. Intervenção na investigação – (re)organização das áreas, 4. (Re)organização da área da natureza).



Figuras 15 e 16. “Folhas de Registo” preenchidas - “Experiência de Tabuleiro” (2020).



Figura 17. “Experiência de Tabuleiro” introduzida na área da natureza (2020).

Importa ainda referir que, para as duas últimas áreas explicitadas, criaram-se “Mapas de Atividades”, nas quais as crianças registavam, numa tabela de dupla entrada, quando tinham participado nas mesmas (escrever uma carta ou realizar a atividade experimental). Este instrumento serviu como suporte para a avaliação das escolhas das crianças.

4.5. Conclusões da investigação

Terminada a intervenção, iniciou-se uma nova avaliação. Nesta, constatou-se que, no geral, a estrutura física da sala se manteve. No entanto, as grandes alterações debruçaram-se sobre a (re)organização dos materiais nas áreas de exploração ativa.

Para além disto, no que se refere às áreas da escrita e da linguagem e da natureza, as alterações foram também ao nível do funcionamento da sala.

Ao nível do funcionamento da sala, no que se refere à área da escrita, foi criada uma nova tarefa (“Carteiros”), inserida no “Mapa de Tarefas”. Por sua vez, a “Folha de Registo” das atividades experimentais, da área da natureza, é sempre colocada no *Caderno* das crianças. Estas alterações tiveram em vista a interligação da dinâmica das áreas na rotina do grupo.

Tabela 9.

Áreas de exploração ativa (área da escrita e da linguagem e área da natureza) escolhidas com propósito pelo grupo (avaliação inicial e avaliação da intervenção)

Áreas de exploração ativa escolhidas com propósito pelo grupo			
Área de exploração ativa	Frequência		Frequência
	Avaliação inicial: 16/12/2019 – 20/01/2019		Avaliação da intervenção: 21/01/2020 – 31/01/2020
Área da escrita e da linguagem	0	23	21/01/2020 – 24/01/2020: 14
			27/01/2020 - 31/01/2020: 9
Área da natureza	0	19	23/01/2020 – 29/01/2020: 13
			30/01/2020 - 31/01/2020: 6

Nota: Resumo dos dados presentes na Tabela 8 e no Anexo Q. Escolhas das crianças (área da natureza e área da escrita e da linguagem) – Avaliação da intervenção.

Tendo por base os dados apresentados na Tabela 9, constatei um aumento da frequência das escolhas no que se refere à área da escrita e da linguagem e à área da natureza, comparativamente à avaliação inicial. Observei, também, no período da avaliação da intervenção, uma diferença entre a primeira semana e a segunda semana. Na primeira semana da avaliação da intervenção constatou-se uma maior frequência de escolhas, comparativamente à segunda semana. Note-se que a segunda semana, referente à área da natureza, apenas engloba dois dias, pois dia 31/01/2020 foi o último dia de estágio.

No que se refere à área do faz-de-conta e Centro do eu, que se caracterizavam por serem as áreas mais escolhidas e “preferenciais” das crianças, no início da

investigação, foram igualmente escolhidas, com a mesma frequência, até ao final do estágio. Neste sentido, não foi necessária a criação de uma tabela de avaliação detalhada, após a intervenção, pois as escolhas mantiveram-se.

Outro dos aspetos que importam ainda sublinhar, referem-se ao facto de o ciclo da investigação-ação não ter sido terminado. Neste sentido, ainda poderiam existir algumas questões ou caminhos a desenvolver/melhorar.

Tendo por base todos os dados obtidos no presente estudo, pode concluir-se que a organização do espaço da sala deve ser refletida aprofundadamente pelo/a educador/a, exigindo do/a mesmo/a uma atitude observadora e de autoquestionamento constantes (Silva et al., 2016). Como tal, fazendo a organização do espaço parte do processo educativo, esta deve ser tida em conta como potenciadora de oportunidades de escolha (Lino, 2014) e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O/A educador/a, conhecendo as características do grupo deve adequar estratégias para a promoção da participação no decorrer da sua prática. Neste caso, a organização do espaço pode ser cocriada e cogerida entre os/as adultos/as da sala e o grupo, reconhecendo as crianças como agentes do seu processo de aprendizagem. “Ouvir” o grupo; saber negociar; questionar; conciliar opiniões, democraticamente; mediar; orientar; e respeitar quando as crianças não querem participar podem ser algumas das estratégias utilizadas. A organização do espaço de uma sala é um processo contínuo, sempre em mudança, que deve ser considerada sempre que entra um grupo novo na sala.

Ao longo do processo podem existir algumas limitações que influenciam a participação das crianças na organização do espaço como, por exemplo, o “tempo”, como referiu a educadora; o espaço da sala; os materiais disponíveis; as questões financeiras e organizacionais; entre outras. No entanto, cabe à capacidade do/a educador/a de se adaptar perante as diferenças e as adversidades, e em conjunto com o grupo, criar soluções que sejam adequadas para todos, num processo participativo e democrático.

Terminada a investigação, concluí que a participação das crianças na organização do espaço da sala, influenciou e poderá influenciar as escolhas que estas poderão fazer no que se refere aos espaços e materiais da sala.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " " | | " "

No presente capítulo, será realizada uma reflexão sobre os aspetos que contribuíram para a construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância. Assim, tendo por base as reflexões sobre a prática e as notas de campo, refletirei sobre todo o percurso vivenciado em creche (PPS I) e jardim de infância (PPS II).

A construção da identidade profissional, segundo Sarmento (2009), não se trata de um processo solitário, mas sim de algo que se vai (re)construindo ao longo do tempo e a partir das experiências vivenciadas. Costa e Caldeira (2015) afirmam ainda que a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal e da identidade social. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2007) afirma que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). De acordo com Sarmento (2009), a identidade profissional “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Enquanto educadora estagiária, procurei desenvolver uma atitude reflexiva e de análise, refletindo de forma fundamentada. “Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (Júnior, 2010, p. 581). Neste sentido, o/a educador/a deve apresentar uma atitude reflexiva durante toda a sua prática educativa. Segundo Silva et al. (2016), é a partir de uma reflexão que se torna possível adequar ou melhorar as práticas educativas ao grupo, ao contexto social e às características de cada criança.

Antes de iniciar qualquer um dos estágios, quer em creche, quer em JI, senti alguma insegurança e receio dos desafios que poderia presenciar. No entanto, foi a partir das relações de partilha e das experiências construídas com a equipa educativa, com as crianças e com a organização educativa, que tais receios foram superados. Assim, as interações que estabeleci ao longo do meu percurso foram grandes influenciadoras do processo de construção da minha profissionalidade, tal como aquilo que sou como pessoa.

Ao longo dos estágios passei, também, por diversas dificuldades, sendo que algumas são fruto da minha timidez. Apesar disto, não entendi as minhas dificuldades como fragilidades, mas sim como aprendizagens que influenciaram, influenciam e influenciarão a minha prática profissional e que fazem parte daquilo que sou. As

vivências presenciadas na prática são mais ricas e essenciais, pois estamos diretamente em contacto com o que será “a realidade”. Esta componente prática, permite-nos ouvir opiniões, presenciar momentos que necessitam de ser refletidos, encontrar estratégias, planejar, avaliar, entre outros aspetos. Deste modo, a aprendizagem e a evolução pessoal são constantes.

A minha ação educativa foi sempre centrada nas crianças, sendo que a relação que desenvolvi com estas foi baseada no afeto, na segurança e no desafio. Post e Hohmman (2011) defendem que os adultos responsáveis pelas crianças devem procurar construir relações recíprocas e positivas. Enquanto futura educadora de infância, apresento como intenções: a valorização da criança como um ser ativo e com opiniões, de a ouvir e de a respeitar. Para além disto, tenciono brincar, dar afeto, ser um “porto seguro”, observar e interagir de forma tranquila e clara. Quero ser uma educadora que medeia e que não está apenas a transmitir conhecimento, quero fazer parte de um grupo, em que a construção da aprendizagem é coletiva.

Pretendo levar a cabo a promoção da democracia, da participação, da autonomia e da independência, da noção que somos todos cidadãos, que fazemos parte de uma sociedade. Incentivarei as crianças a partilharem as suas opiniões, mas que saibam, ao mesmo tempo, ouvir e respeitar o outro. A participação das crianças na rotina diária é outras das intenções que pretendo colocar em prática, desde a sua participação na organização do espaço da sala, nas tarefas, no planeamento do dia ou na comunidade.

Na PPS II tive a oportunidade de, pela primeira vez, presenciar o MEM na sua prática. Admito que fiquei bastante motivada com as suas características, onde a prática democrática, a partilha e a participação são constantes. Para além disto, a preferência pela metodologia de trabalho de projeto também foi outro dos aspetos marcantes. “O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

O brincar é um dos aspetos que considero igualmente essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, e de acordo com Homem (2009), é imprescindível criar diversas oportunidades de brincadeira, fazendo esta parte de uma prática educativa de qualidade. Tanto em contexto de creche como em JI potencieei e envolvi-me em diversos momentos de brincadeira. Foi a partir destes momentos que criei uma relação de proximidade com as crianças; que me foi permitido conhecer mais aprofundadamente cada uma; e as relações estabelecidas no grupo.

Me. e K. brincam na Área do faz-de-conta. Nesta altura, chamam-me para ir brincar com elas.

- “Filipa agora vais-te sentar e nós vamos tratar de ti, porque você está doente”, diz Me. para mim.

Sento-me na mesa presente na Área de faz-de-conta e pergunto “Então doutoras, o que acham que tenho?”.

- Me. diz “O seu braço está aleijado, acho que vamos ter de pôr uma ligadura.”.

K. vai buscar a ligadura e começam as duas a envolve-la no meu braço. K. usa o estetoscópio para ouvir o meu coração.

- “Pronto, agora vai ter de ter cuidado com o seu braço, que ele está bem dorido.”, diz-me Me..

- “Vou ter de tomar algum medicamento doutora?”, pergunto.

- “Não, vai ter de beber bastante água apenas.”, responde-me.

(cf. Anexo A. Registos diários, 12º semana – 07/01/2019).

Outra das aprendizagens que adquiri ao longo das práticas profissionais supervisionadas foi trabalhar com uma equipa educativa. O trabalho em equipa é essencial na educação de infância, devendo existir cooperação, reflexão, partilha e diálogo no que concerne ao trabalho realizado com as crianças, à organização do ambiente educativo e na gestão de todos os aspetos que forem necessários. De acordo com Silva et al. (2016), a construção de boas relações entre profissionais permite o melhoramento do processo educativo, que consequentemente influencia o desenvolvimento e aprendizagem de crianças. Em todo o processo, procurei partilhar todas as minhas dúvidas e preocupações, aprendendo com os/as profissionais de educação que estão no “terreno”. Neste sentido, senti que tive sorte, pois deparei-me sempre com profissionais dispostas a ensinar o que fosse necessário, motivando a reflexão e o desafio.

No que concerne à família, esta é uma componente essencial para uma prática educativa de qualidade, pois é quem mais conhece a criança, com quem passa mais tempo. Matos (2012) sublinha que a relação entre a família e a escola “é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para o

desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (p. 47). Admito que, no futuro, um dos aspetos a melhorar e a desenvolver será, de facto, a relação com as famílias. Deste modo, pretendo criar uma relação de proximidade, de partilha e baseada na comunicação.

Concluindo, ao longo do mestrado tive oportunidade de estar em contacto com dois grupos de crianças (creche e JI) completamente distintos e presenciei práticas educativas igualmente diferenciadas. Isto para refletir na diversidade que pode ser a educação, de como um/a educador/a tem que se adaptar e de conhecer o que o/a envolve... O meu “caminho”, enquanto educadora de infância, está apenas no início, pois existe ainda um longo percurso a percorrer de aprendizagens, desafios e desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional, mas para o qual este mestrado muito contribuíram.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Escrever sobre o fim de um ciclo da nossa vida, que levou 5 anos, não é tarefa fácil. Pensa-se sobre as amizades criadas, as aprendizagens promovidas pelos/as professores/as, sobre todos os trabalhos, testes e altos e baixos que presenciei. Todas as aprendizagens e desafios pelos quais passei permitiram-me crescer e moldar-me enquanto futura educadora de infância, adquirindo uma perceção diferenciada do que é uma criança e a educação de infância.

De todas as experiências pelas quais passei, as que mais me marcaram, sem dúvida, foram as práticas profissionais supervisionadas, que me permitiram entrar no mundo que é, na prática, a educação de infância. Na Licenciatura em Educação Básica tive oportunidade de presenciar o trabalho de educadoras num Centro de Acolhimento Temporário e, no final da licenciatura, uma sala de JI, numa escola da rede pública. Já no Mestrado em Educação Pré-escolar, vivenciei o contexto de creche e de jardim de infância em organizações socioeducativas privadas, com fins lucrativos. Em tudo pude presenciar quão vasto e importante é o trabalho de uma educadora de infância e quão diferentes são cada grupo de crianças e famílias, cada organização socioeducativa e cada comunidade.

No que se refere à PPS I, em creche, admito que estava com grandes receios, principalmente por não ter experiência com grupos de crianças de 1 ano. No presente contexto, a partir do que foi partilhado pela educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, presenciei todo o trabalho que é desenvolvido com o grupo, que vai muito para além do cuidar. O educar e cuidar são duas componentes indissociáveis, sendo estas essenciais na aprendizagem e desenvolvimento holístico de uma criança. Em creche, percebi que cada criança apresenta uma individualidade e cuidados bem definidos, existindo um grande contacto entre a equipa educativa e a família. Para além disto, cada criança apresenta diversas capacidades e competências e aprendem e desenvolvem-se ao seu próprio ritmo. O que mais me marcou foi o facto de vivenciar, a *olho nu*, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (começar a andar, começar a falar, a autonomia, a participação na rotina da sala, entre outros).

A minha experiência em JI foi marcada pela novidade, de vivenciar aquilo que é o MEM na prática; no uso preferencial da metodologia de trabalho de projeto; de acompanhar uma educadora cooperante que potencia as artes plásticas, tendo criado um programa só para esse efeito; e pela prática ter exigido mais de mim, de me expor, refletir, avaliar e reformular de forma constante. Os ideais da educadora cooperante iam ao encontro daquilo que defendo, uma democracia, a participação de todas as crianças,

o favorecimento da autonomia e da independência, a preferência do trabalho de projeto e o desenvolvimento e aprendizagens serem fruto das vivências de cada criança e do grupo.

No que se refere à investigação, esta foi um processo desafiador, mas também enriquecedor. Ouvir e dar voz a cada criança, favorecer a participação e a tomada de decisões na organização do espaço da sala foram estratégias utilizadas para potenciar as escolhas das crianças. A participação trata-se de um direito das crianças, devendo esta ser potenciada pelo/a educador/a de infância na sua prática educativa.

Termino este estágio com muitas aprendizagens na minha “bagagem”, mas sei que ainda tenho uma identidade profissional a construir, identidade essa que se constrói ao longo do tempo, passando por diversas experiências, podendo estas ser positivas ou negativas. Para além disto, aprende-se com os profissionais com quem nos envolvemos, com as crianças, com as famílias e com a comunidade, sendo essencial uma partilha e um contacto entre todos. A formação contínua deve fazer parte do percurso profissional de um/a educador/a que, segundo Imbernón (citado por Ariosi, 2017), é um dos recursos para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Nesta linha de pensamento, a reflexão e uma ação fundamentada permite uma transformação na prática, melhorando ou introduzindo novos aspetos no contexto em que um/a educador/a está inserido/a.

REFERÊNCIAS

| " ' | | ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Ariosi (2017). Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas. *Revistas humanidades e inovação*, 4(1), 103-116.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barbosa, A. M. S. V. A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15-80). Portugal: Porto Editora.
- Brander, P., Witte, L. D. Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., e Pinkeviciute, J. (2016). *Compass - Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens* (M. J. Dornelas & S. Maul, Trad.). Lisboa: Dínamo – Associação de dinamização Sócio-Cultural.
- Câmara municipal de lisboa (s.d.). Consultado a 10 de fevereiro de 2020, em <https://www.lisboa.pt/municipio/freguesias>
- Canário, R. (2008). *Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*. Consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, 10(1), 132-138.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M.

- Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 229-239). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho. Diário da República nº 133/1997 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), *“Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229 - 281). Artmed Editora.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21-24.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>
- Lester, S. & Russell, W. (2015). Children’s Right to Play, in L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Ed.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp.294-305). Londres: SAGE.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Matos, M. (2012). Vamos falar de... Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 17, 47-50.

- Montandon, C. & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25, 105-126.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional?. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 395-410.
- Parente, M. C. (2009). Potencialidades do Portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In M. C. Parente (Ed.), *Encontros Internacionais – Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35-48). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República nº 167/2011 - I Série A. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Lisboa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. M. & Cabral, S. M. C. (2015). "Aqui nós participamos!": A participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 229-239). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas- Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43- 63.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, M. J., Tomás, C. A. & Soares, N. F. (2004). Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da infância contemporânea. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social do novo milénio, Coimbra.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-50.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Taylor, L. & Brickman, N. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade": Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vilelas, J. (2009). *Investigação- Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: Zabalza, M. A (Ed.), *Qualidade em educação infantil*. (pp. 49-63). Artmed Editora.

Documentos orientadores da instituição:

Brochura de Apresentação (2017)

Projeto Curricular de Sala (2019/2020)

Regulamento Interno de Funcionamento (2015)

ANEXOS

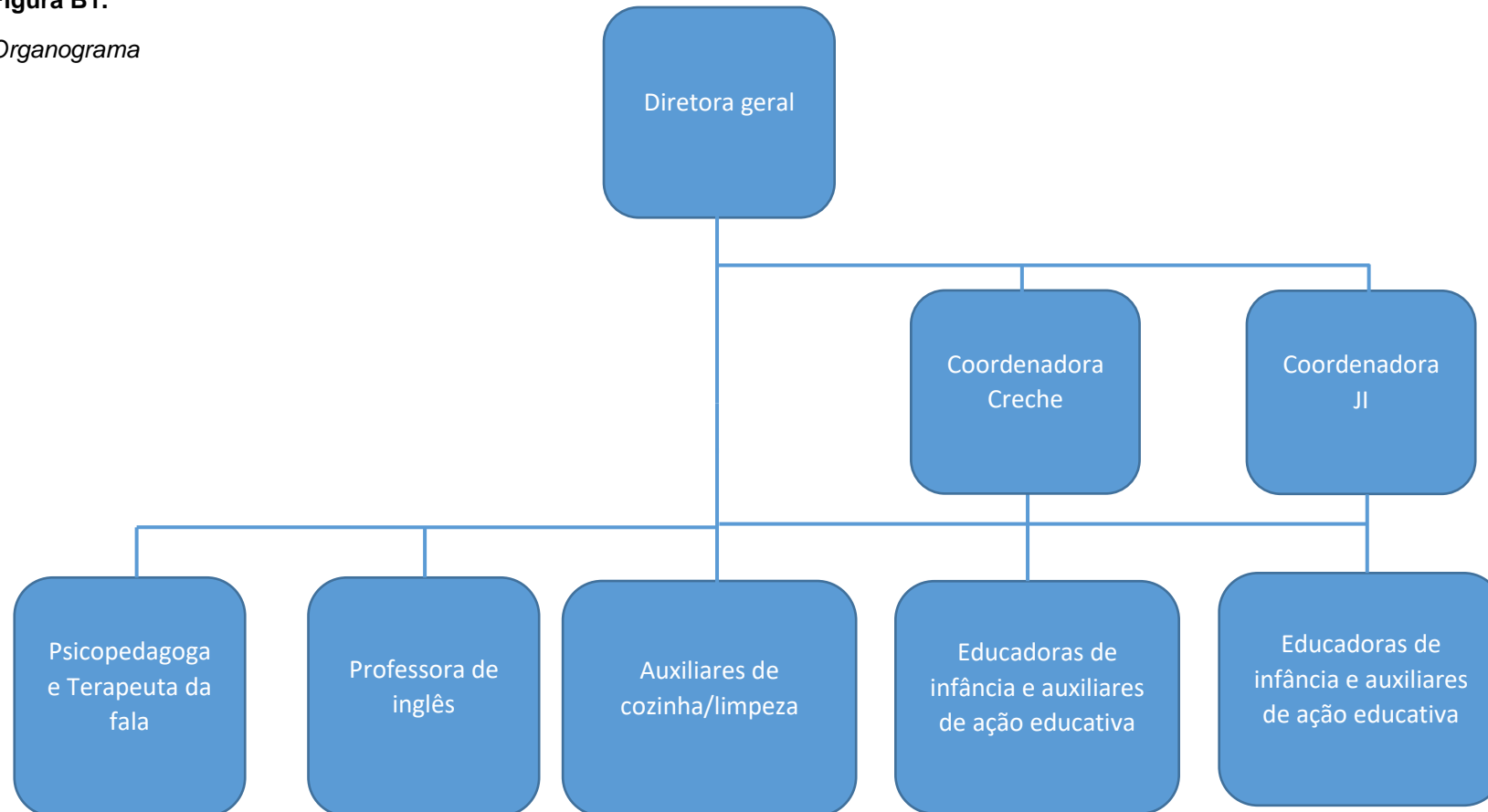
| ' ' | | ' |

ANEXO A
Portefólio individual
| ' ' | | ' ' |

Nota: O presente anexo encontra-se num documento à parte

ANEXO B
Organograma
| ' ' | | ' ' |

Figura B1.
Organograma



Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos pela autora do trabalho (2019-2020).

ANEXO C

Informações complementares à
caracterização - transcrição da
entrevista à educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2019/2020)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança e o lugar da mesma na educação pré-escolar e (ii) as famílias e as suas formas de participação;
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitim ação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II; - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>Tenho a Licenciatura em Educação de Infância e tenho um mestrado em Educação Artística. Na altura, a licenciatura não foi feita com o Bolonha... Portanto, o mestrado foi feito à parte, digamos assim.</p>	

		<p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? Há 14 anos.</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? Quando comecei a trabalhar senti mais dificuldades na gestão holística do ser educadora de infância. Eu considero que a licenciatura prepara-nos para fazer atividades e ter ideias mas, depois, há todo um grupo para gerir, uma instituição, há um grupo de pais... Existem diversas formas de trabalhar, que são muito diferentes dos estágios e isso foi difícil para mim. Apesar de trabalhar aqui há 13 anos.... Estive numa outra escola no início, em que foi extremamente difícil, e depois novamente a adaptação a vir para aqui.</p> <p>Atualmente, sinto dificuldades em gerir todos os projetos que tenho em mão. Sou responsável pelas aulas de educação artística aqui da escola e estou ausente da sala três tardes por semana. Custa-me bastante, mesmo muito, não estar na sala. Embora adore, claro, dar as aulas de educação artística. É confuso. Eu preferia que o horário alargasse para eu ter tempo de fazer tudo.</p>	
--	--	---	--

		<p>B4. Já trabalhou em creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de jardim-de-infância e vice-versa?</p> <p>Sim, já trabalhei em creche. Acho que trabalhar em creche dá-nos uma visão global da criança. Quando, depois, estás em jardim de infância, tu consegues perceber que há crianças que precisam de fazer coisas, até de colocar objetos na boca.... Existem crianças com 5 anos que ainda estão naquela fase de pôr tudo na boca. Isso permite-te, através da observação com bebés e crianças pequenas, criar uma visão do desenvolvimento da criança de forma muito global. Isso é muito importante, temos de o ter em conta, quando trabalhamos com as crianças, para pudermos avaliar as necessidades delas. Por vezes são coisas muito básicas.... Andamos nós à procura dos interesses deles, etc., e percebemos que, afinal, era apenas uma necessidade básica. São coisas tão simples e tão básicas...</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>Eu sou uma pessoa muito curiosa por natureza. Portanto, eu sou uma pessoa que está em constante formação. A minha grande paixão são as artes plásticas, a obra de arte e o contacto da criança com a obra de arte, seja em que idade for. Como sabes, agora estou no projeto de</p>	
--	--	---	--

	<p>1 ano aos 13, por isso tenho tido uma maior noção do que é o fantástico e do que resulta realmente para levar as crianças à obra de arte. Para além disso, fiz formação no Movimento da Escola Moderna, creche e jardim de infância. Fui aos sábados pedagógicos, que agora não posso pois trabalho ao sábado. E claro, desde que fui mãe, a minha filha ocupa grande parte do meu tempo.</p> <p>A nível profissional, estou sempre em formações. No início, estava assim um pouco perdida, não sabia onde ir “beber” e ir buscar. Pensava que já sabia tudo com a licenciatura, mas não. Esta organização era um <i>franchising</i> e nós tínhamos tudo o que tínhamos de fazer, nem precisávamos de pensar muito. Tínhamos um <i>file</i>, que vinha dos EU, mensal, e que nos dava mil atividades para fazer. Quando fui a Nova Iorque, percebi que lá, as pessoas, não precisavam de ter formação para trabalhar com crianças. Eles tinham nos <i>files</i>, por exemplo, às nove horas fazer plasticina, às 10h fazer uma pintura... Nós aqui não funcionávamos assim porque tínhamos formação, mas, eu, não tinha, efetivamente, que pensar muito. Percebemos que os temas que eles nos davam eram descontextualizados para aqui, Portugal e os projetos não abrangiam várias áreas de conteúdo. Não trabalhávamos pela</p>	
--	--	--

		<p>MTP... Era, por exemplo, um mês dos dinossauros, onde tu tinhas de pensar em formas criativas para trabalhar os dinossauros.</p> <p>Nós desvinculámos dos EU porque para aqui não fazia sentido, as coisas estavam descontextualizadas. Penso que foi em 2012 que isso aconteceu... A partir daí fui sempre fazendo formações em literacia, matemática, etc. Especializar-me em cada área de conteúdos.</p> <p>B6. Fale-me do seu percurso nesta organização. Que cargos ocupou?</p> <p>Então, eu sou educadora de infância e professora de educação artística na vertente das artes plásticas. Trabalhei em creche e em jardim de infância e é só.</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p> <p>Resposta dada no ponto B5.</p> <p>B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p> <p>Sim, claro que considero pertinente. Eu tenho alguma dificuldade em dar a voz a uma estagiária, tenho. Eu sou muito efusiva e sei que, vocês, precisam de ter muito tempo para aprender. Frustra-me um</p>	
--	--	---	--

		<p>bocado eu ter coisas para fazer e os miúdos já estarem num determinado ritmo, no sentido em que este abranda. Eu espero, pronto, que ela perceba aquilo que não quer fazer, olhando para mim, tal como o que quer fazer. Eu sou um exemplo, mas espero que ela também crie as suas próprias ideias e ideais.</p>	
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação dos 3 aos 6 anos; • Importância socioeducativa da educação pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui à educação pré-escolar; • Identificar o papel da educação pré-escolar na sociedade portuguesa e para as crianças dos 3 aos 6 anos 	<p>C1. Fale-me da educação dos 3 aos 6 no panorama educativo nacional?</p> <p>Olha, eu gosto como as coisas estão a fluir. Gosto que as pessoas se foquem muito no brincar. Eu acho que, na educação de infância, pelo menos é isso que observo nas formações, está muito dirigida para aí. Eu passei numa fase, há dez anos atrás, que só se falava da matemática, como trabalhar o português, as ciências. Até foi bom para mim, enquanto ser pensante na educação, ver várias formas de trabalhar as coisas. Agora posso estar mais relaxada e trabalhar as áreas de conteúdo conforme as situações, no momento. Mas pronto, é isso... A educação de infância tem que passar muito pelo brincar, muito pela construção de si.</p> <p>C2. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?</p>	

		<p>Para mim, é já dos 4 meses.... Acho que nós, educadoras de infância, temos uma importância gigantesca e as pessoas ainda não se aperceberam disso... Do papel que nós temos e da força que temos. É mais pelas crianças, pelas famílias, que nós ajudamos. Já estive envolvida em casos em que tive de abrir os olhos à família, por alguma coisa que é importante para a criança. É por isto que temos um papel muito importante na família, em ajudá-los no bem-estar emocional da criança, na forma de ser da criança. Existem tantas coisas que nós somos tão, mas tão importantes.</p> <p>Aqui, nesta escola, somos muito valorizadas. Tenho colegas, que trabalham noutros sítios, e é muito difícil trabalhar com as famílias. É como se sentissem que só lá estão para criticar. “Ah, agora a educadora mandou-me comprar não sei o quê...”. Eu ouço isto e até me arrepio. Acho que há falta de tempo. Falta de tempo para as famílias estarem com os filhos, com a educadora, com a auxiliar, com a estagiária, com a sala e com o resto do grupo. Nós fazemos um link diário para os pais, com fotografias, e mesmo assim eles não veem. Eu sei que eles estão confiantes na escola em que colocaram os filhos.... Acho é que a vida está de tal maneira preenchida, com montes de coisas, que aquilo passou. Eles vão à caixa de email, o email do <i>link</i></p>	
--	--	---	--

	<p>está na caixa, mas estão outros tantos para ver. Percebes? Eu acho que é geral e que, então a classe média, está impossível. São oito horas de trabalho por dia, mais uma hora para ir, mais uma hora para voltar. Como é que as pessoas conseguem estar com os filhos? Falar com a educadora? Não dá. A forma como a sociedade está, com as redes sociais, com os telemóveis, tudo... Cada vez mais a puxar para o individualismo, eu acho que, realmente, vai ser difícil aproximar as escolas às famílias.</p> <p>O educador tem então um grande papel para contrariar isso. Marcar reuniões, fazer telefonemas... Se tens alguma coisa a dizer tens de fazer por isso.</p> <p>C3. O que significa ser educadora de infância?</p> <p>Olha, eu tenho uma missão que descobri há pouco tempo num curso de desenvolvimento pessoal. Eu sempre senti que a tinha, mas não sabia deitar cá para fora. Uma das fases do curso é tu descobrires qual é a tua missão na vida, o que é que estamos cá a fazer? Se tu não souberes, andas a divagar. Se tu não souberes, não quer dizer que tenha de ser agora... Mas pode-se começar a pensar nisso. Quando fiz esse exercício, para mim foi muito claro. Eu gostava imenso, imenso</p>	
--	---	--

		<p>mesmo, de melhorar o mundo de uma criança de cada vez. Eu sou <i>super</i> exigente com eles, estou sempre ver o que eles podem melhorar, sei que cansativa ... Até pode parecer idílico o tópico, <i>whatever</i>, mas isso está tão intrínseco em mim, esta questão do ambiente, de tratar bem o outro. Acho que é mesmo importante, é o meu papel. Eu sei que isto, em casa, não é trabalhado. Pelo menos em todas. Mais que saber ler, saber coisa, é saberem que têm um papel a delegar...</p> <p>Pronto, é esta a minha missão, mudar o mundo, para melhor, uma criança de cada vez. É deixar o mundo um pouco melhor do que quando o encontrei, uma criança de cada vez ou um grupo de cada vez vá.</p> <p>C4. Fale-me do reconhecimento, ou a ausência de reconhecimento, do papel da educadora na educação de infância pela sociedade?</p> <p>Eu acho que nós temos muita culpa disso. Pronto, eu agora vou ser um bocado dura naquilo que vou dizer. Eu sinto-me reconhecida, mas houve uma fase em que não senti. Foi quando me comecei a reconhecer enquanto educadora de infância, a ir a formações e a</p>	
--	--	--	--

	<p>formar-me, ou seja, saber explicar o porquê de ter feito isto ou aquilo, que os outros também me começaram a reconhecer.</p> <p>A educação de infância ainda está muito virada na apresentação de coisas nos <i>placards</i>, de levar presentes para casa, tudo feito pelos meninos. Enquanto as coisas estiverem assim, merecemos todas as críticas... “Para seres educadora de infância precisas de curso?” Ouvei isto muitas vezes. Enquanto nós não nos reconhecermos como profissionais da educação, em saber porque é que eu tenho esta intencionalidade pedagógica, porque é que fiz isto ou fiz aquilo, ou porque é que não fiz... Enquanto isso não acontecer, merecemos todas as críticas. “Ah vamos trabalhar a joaninha. Pegamos numa cartolina vermelha e os meninos põem os dedos para fazerem pintinhas. Não é tão giro?”. Não seria mais “giro” teres um chão forrado com papel e as crianças terem baldes de tinta, para eles molharem as mãos, para explorarem o corpo...</p> <p>Todas estas questões deviam ser muito expressas na formação de educadores. Se eu algum dia, der aulas na Esse, a primeira aula vai ser assim... O que é que não, nunca na vossa vida, vocês vão fazer enquanto futuras educadoras de infância? Vai ser uma lista logo. As pessoas trazem bagagem... Eu tive uma aluna, numa formação, que</p>	
--	--	--

		<p>sugeriu tirar fotocópias à obra de arte e dar às crianças para pintarem. Eu conheço a vida dessa aluna, conheço a mãe dela, que é profissional de educação... A mãe dela dava fichas às crianças, claro que a filha iria ter essa bagagem. Nós fazemos, muitas vezes, apenas aquilo que nos deixa confortáveis, que gostamos mais. Aliás, tu vês isso. Quantas vezes é que eu falo de arte nesta sala? Falo algumas vezes, sim. Não é, no entanto, aprofundada pois eles têm uma hora para falarem de arte por semana.</p> <p>C5. Quais as alterações que mais gostaria de ver implementadas na valência da educação pré-escolar em Portugal? Porquê?</p> <p>Eu não tenho muito conhecimento de causa porque eu não trabalho para o estado. Como eu digo, pelo que observo e ouço, acho que eles têm uma estrutura muito rígida. Sei que as educadoras têm de preencher muita papelada. Gostaria de mudar isso pois considero que não faz muito sentido. Não consigo responder concretamente pois não tenho mesmo conhecimento de causa.</p>	
<p>D. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; 	<p>D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p>Eu digo que são muito boas porque temos sempre como prioridade a criança. Como tal, ajudamo-nos umas às outras e colocamo-nos no</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de equipa em contexto de jardim-de-infância; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>trilho certo, sabes? Se virmos alguma a resvalar, chamamos a atenção para isso. Cada uma traz algo de novo, que enriquece, para a escola e isso é muito importante, podermos dar todas um contributo. Adoro esse aspeto aqui pois eu tenho sempre imenso a aprender com elas e gosto que elas também sintam que eu tenho algo para ensinar.</p> <p>D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no estabelecimento?</p> <p>Acho que somos curiosas q.b., falando em média claro. Somos atenciosas também q.b. e temos como muita prioridade a questão da criança, do seu desenvolvimento e das famílias. Nós ficamos verdadeiramente preocupadas e a questionarmo-nos nas reuniões como é que podemos fazer para.... Marcamos reuniões fora de horas constantemente, procuramos falar com especialistas sobre determinados temas para ajudar determinada família. Por exemplo, eu tive, há pouco tempo, uma reunião de 4 horas com a mãe e outra reunião de quatro horas com o pai porque se separaram e tive que ser eu a mediadora nesta causa. Portanto, acho que estamos muito despertas às necessidades das famílias.</p>	<p>- O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>
--	--	--	--

		<p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>Existe, médio. Nós comunicamos projetos, partilhamos ideias, mas eu gostaria de fazer mais trabalho em conjunto. Existe uma riqueza muito grande quando os grupos se misturam, quando as idades se misturam. Gostaria de criar uma manhã para isso, nem que seja uma hora, sinto essa necessidade. É como eu digo.... Só me falta tempo. Tanta coisa para fazer, mas eles têm de brincar, é o mais importante.</p> <p>D4. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p> <p>Sim. Apesar de, às vezes, termos metodologias diferenciadas. O vigente é o MEM, mas há umas que, pronto.... Têm instrumentos de pilotagem, mas não são MEM. Não fizeram nenhuma formação. Claro que, quando existem dúvidas, nós respondemos e questionamos e vice-versa, como é óbvio. É uma parceria. Reunimos uma vez por mês, a equipa toda. Quando há uma situação mais delicada, reunimos e ajudamos.</p>	
E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das 	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p>	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo,</p>

	<p>crianças na educação pré-escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>As famílias participam. Têm uma oportunidade semanal, que é a “Animação Cultural”. Para além disso, sempre que as famílias pedem para vir (são sempre convidadas para vir claro), tem-se em conta a calendarização.</p> <p>Este ano, a minha estratégia foi: eu barriquei-os todos na sala, foi literalmente isso, e pus-me à porta da sala e disse “Ninguém sai desta sala sem se inscreverem no mapa da animação cultural”. Claro que eles se riram e eu só respondi “Eu não estou a brincar, têm de apontar uma data e colocar no vosso calendário”. Isto é uma questão de prioridades.... Então, a prioridade é marcar a animação cultural e depois toda a vida, o resto da vida, tem que ser gerida à volta disso. Eles ficaram muitos espantados, a olhar para mim, mas barriquei-os na mesma. Foi muito divertido. Eles acham-me graça, é a minha sorte. Se não, estaria “feita ao bife”. O ano passado eu deixei estar e tive metade dos pais cá na sala. Assim, eu sei que todos vêm.</p> <p>E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim-de-infância?</p>	<p>espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças</p>
--	--	--	---

		<p>A primeira reunião é a apresentação e mostrar-lhes aquilo que já observei do grupo e o que é preciso mudar. Para isto, é sempre necessária a ajuda deles e mostrar-lhes, também, aquilo que eu faço e dou prioridade. Depois, como já conheço um pouco o grupo, vou focar-me... Portanto, este ano, como deves calcular, foi só sobre o desenvolvimento pessoal. Eu disse aos pais “Vocês querem ter filhos inteligentes? Então deixem-nos fazer tarefas em casa. Deixem-nos calçar os sapatos sozinhos.”. Foi basicamente isto e foi assim.... Foi a melhor reunião que tive na minha vida. Eu senti mesmo que correu muito bem, que passei a mensagem de forma muito clara e surtiu efeito. Eu vi que depois, os pais, na maneira como os miúdos vinham, senti que aquilo tinha entrado mesmo. Em janeiro, há uma reunião de pais individual, ou seja, reúno com os pais de cada criança. Aqui, estabelecem-se novos objetivos, novas metas e um ponto de situação. Por fim, voltamos a reunir em maio, para eu dar a avaliação do ano, sobre aquilo que conseguiu atingir ou não.</p> <p>Há muitas colegas aqui que se regem pelo perfil de competências, que é, basicamente, atingiu esta competência, atingiu aquela... Eu, falo um pouco de forma abrangente, não gosto de.... Tenho aquele exemplo do puzzle da vida, não sei se já te contei. Houve uma vez, numa reunião</p>	
--	--	--	--

		<p>de pais na creche, em que um pai me disse “Então, mas ela já consegue fazer puzzles de seis peças?”. Eu, virei-me para ele e respondi “Olhe pai, ela consegue fazer uma coisa muito mais importante, que é o puzzle da vida. Sabe o que é o puzzle da vida?”. O homem ficou a olhar para mim do género, ela deve tomar coisas, não está bem... E ele disse “Não, não sei. O que é o puzzle da vida?”. “Olhe é ter uma mesa para 16 e conseguir pôr o prato da sopa, o prato raso, o copo, o guardanapo, o garfo, a faca e a colher. Apenas com três anos, saber que, numa mesa se põe oito e na outra oito. Isto é que é um grande puzzle. Agora, se ela consegue fazer puzzles com seis peças, não sei. Nunca lhe pus nenhum à frente, não me interessa.”. A mim, o que me interessa, é saber que a criança ganha competência para a vida. O puzzle, desenvolve ali qualquer coisita, mas não.... É o quê? O que é que desenvolve? O que me interessa é que ela tenha o raciocínio lógico-matemático de “Preciso de uma colher, onde é que a vou buscar? Preciso de um copo, onde é que o vou buscar? A quem é que eu vou pedir?”. Isto é a vida a acontecer, isso é que interessa. Apenas quero que eles sejam bons seres humanos, que eles tenham consciência do outro, que eles entendam que têm capacidade de saber melhorar e de saber parar.</p>	
--	--	--	--

		<p>E3. Como caracteriza as famílias que frequentam este estabelecimento?</p> <p>São pessoas com muito poder económico, muito mesmo. Têm mesmo O poder económico, são grandes dirigentes. Não é por isso que eu os trato de forma diferente, podem mesmo “tirar o cavalinho da chuva”. Não é por isso que as crianças são mais felizes ou mais bem formadas. Considero-os exatamente iguais, são seres humanos, apenas com mais poder económico.</p>	
<p>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim-de-infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar conceções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças na educação pré-escolar 	<p>F1. Como define criança? E como define criança em jardim-de-infância?</p> <p>Ela é o estado mais puro do ser humano.</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>Faço o diagnóstico por comparação. Tal não se deve fazer, mas é verdade. É um grupo que eu considero bastante imaturo, não na aquisição de competências, que são espetaculares, mas sim nesta parte da vida que eu tenho vindo falar. É mais na questão de</p>	

		desenrascar, de saber resolver um problema, de não ficar aflito com qualquer coisa.	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>São muitos. A base tem a haver com o respeito pela criança no mesmo patamar que eu acredito, no seu desenvolvimento holístico, no seu desenvolvimento global. Naquilo que a criança é capaz de... Portanto, não é infantilizar a criança, não é fazer da criança um “trabalhador-escravo”, mas sim acreditar nas capacidades e nas competências, relativamente a cada idade, e desenvolvê-la, segundo a sua essência. Respeitando-a sempre.</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p> <p>O Movimento da Escola Moderna. Então, baseio-me naquilo que o MEM implementa, utilizo os instrumentos de pilotagem, com os princípios pedagógicos...</p>	<p>-Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>-Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
H. Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do 	<p>H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p>	<p>-Perguntar se é o estabelecimento (organização) que</p>

do ambiente educativo	<p>ambiente educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>A sala está dividida, essencialmente, por oito/nove áreas, que são as áreas de conteúdo para que as crianças tenham oportunidade, de forma autónoma, de as explorar. De forma autónoma e ativa. É-lhes incutido que também realizem descobertas nas mesmas e que as partilhem. Portanto, são áreas que têm de ser dinamizadas, embora eu não tenha feito isso, acho que é um problema grave. É mesmo de investir na modificação, alteração e melhoramento das áreas. Trocar os objetos, trocar os jogos para que, para eles, precisamente, fiquem sempre interessantes e apelativas. Não é preciso que sejam todas as semanas, mas de vez em quando convém.</p> <p>H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>A minha primeira prioridade é que eles tenham tempo para brincar. Depois, tento que eles tenham tempo para fazer uma investigação pessoal. Eu gostaria que fosse individual.</p> <p>Brincar. Eu tento, na minha cabeça, mais ao final do dia.... Aliás, o que eles necessitam de ter mesmo é de tempo e acabou. Convém que os tempos de brincadeira sejam intercalados com tempos de trabalho. Depois, tento que eles tenham tempo de investigação, respostas curtas,</p>	<p>gere a organização do tempo, espaço e materiais.</p> <p>- Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais.</p> <p>- Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)</p>
-----------------------	---	---	---

	<p>não de sim ou não, mas não muito complexas. É dar asas para que, se eles quiserem explorar a questão, o possam fazer, mas pronto, que sejam respostas simples. É importante, depois, que eles comuniquem o que descobriram e que façam esse registo no “diário gráfico”.</p> <p>H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p> <p>Então, tu tens um plano do dia e decides quais as coisas que tens para fazer. De manhã, tu organizas o grupo, depois temos o <i>snack</i>, fazemos o mapa de tarefas. Quando é hora de cumprirmos com o plano do dia, os grupos já estão feitos (quando fazes o plano) Enquanto uns fazem determinada tarefa, outros fazem outra. O que é que tens de ter atenção? Há crianças que nunca querem fazer nada, que nunca se vão nomear para fazer nada e passam o dia a brincar nas áreas. Eu deixo que isso aconteça uma ou duas vezes, ou seja, eles não escolhem projeto nenhum. A estratégias que eu uso é: são os primeiros a falar no dia seguinte, na reunião da manhã. “Então o que é que tu vais fazer?” e, claro, eles ficam a olhar para ti, pois são crianças que nunca falam. São crianças transparentes, que nunca põem o dedo no ar, nunca se</p>	
--	---	--

		mostram... Tento que eles tenham sempre oportunidades de fazer algo do interesse deles.	
I. Observação, Planificação/D documentação/ Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>Então, agora vamos fazer aqui outra coisa. Nunca se deve fazer uma planificação, não se deve fazer uma planificação antecipada nunca. Aquilo que vos ensinam na faculdade está, noventa por cento, errado. O que é que elas vos ensinam na faculdade? É mais porque vocês não têm estaleca, ainda, e isto é um trabalho que se aprende a fazer com o tempo, não é num curso. As planificações são 90% erradas porque tu não sabes o que o grupo ou a criança quer fazer naquele dia. Então, tu não podes planificar. A Metodologia de Trabalho de Projeto é muito boa e nós usamo-la aqui. No entanto, a longo prazo, és tu que estás a coordenar tudo, as crianças perdem a autonomia para fazerem as coisas. Na minha opinião, é importante que a criança consiga realizar um projeto seu, de construção, de investigação ou de alteração de algo que a criança quer ver alterada. O projeto que nós estamos a fazer da amazónia é um projeto de alteração, não é? Nós queremos mudar o comportamento das pessoas em relação às florestas.</p>	<p>- Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional. Sim.</p> <p>- Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p>

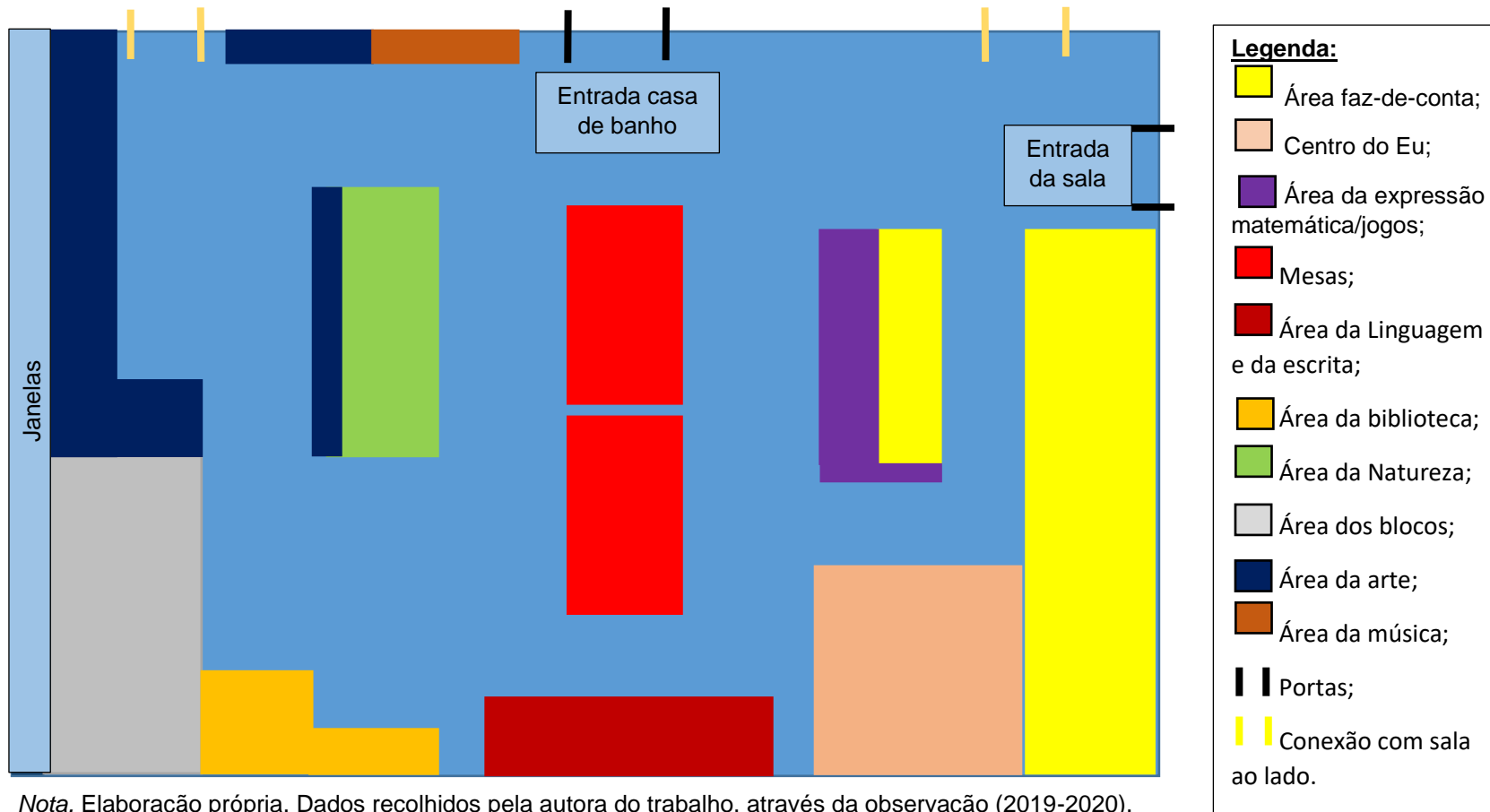
		<p>Eu entrego um planeamento real. Ao final do mês eu entrego-o, das coisas que aconteceram. Vou gerindo... Eu já tenho 15 anos de experiência, vou percebendo o que tenho de coordenar, o que vale a pena e os interesses das crianças. Qual é o problema? Se eu tiver de faltar, a pessoa que vem para aqui não sabe o que fazer, pois não está planeado.</p> <p>O plano do dia é o meu planeamento. Tu planeias, como é que as crianças depois estão interessadas? Como é que tu tens em conta os seus interesses?</p> <p>I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p>Pronto, como eu te disse a planificação é feita. Os critérios... Faz de conta que temos aqui uma <i>bimby</i>. metes 14 anos de experiência, formações de cada área de conteúdo e metes a minha personalidade como educadora de infância.... Fica então um radar que, qualquer coisa serve para desenvolver qualquer coisa. Numa conversa, numa canção, numa lengalenga... Eu não tenho estas coisas estruturadas, simplesmente acontecem. O que tenho estruturado são os jogos que</p>	<p>-Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
--	--	---	---

		eu faço à quinta-feira com eles, ou de matemática ou de desenvolvimento da linguagem. O resto simplesmente acontece.	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO D
Planta da sala
|' '' | | ''

Figura D1.

Esquema da planta da sala



Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos pela autora do trabalho, através da observação (2019-2020).

ANEXO E

Informações complementares à
caracterização - rotina diária

|' '' | | ''

Tabela E1.*Rotina diária do grupo de crianças*

Tempo	Rotina Diária
08h00-9h30	Acolhimento
09h30	Reunião de Grupo 2ª feira - Natação (algumas crianças do grupo) – 9h30 às 11h30
10h00	Higiene e Snack da Manhã
10h15	Trabalho de Projeto/ Investigação 5ª feira – Animação Cultural 6ª feira – <i>Sharing</i> – 10h30 às 11h30
11h30	Recreio
12h00	Recreio 2ª feira – Inglês (todas as crianças do grupo) – 12h ao 12h45 5ª feira – Inglês (todas as crianças do grupo) – 12h ao 12h45 6ª feira - Inglês (todas as crianças do grupo) – 12h ao 12h45
12h30	Almoço
13h00	Higiene
13h20-15h20	Tempo de Exploração Ativa/ Tempo de Trabalho Comparticipado
15h30	Higiene e Lanche
16h00-17h30	Atividades Curriculares / Tempo de Exploração Ativa
17h30-20h00	Recreio / Tempo Investigação Ativa / Saída

ANEXO F
Informações complementares à
caracterização - crianças

| ' ' | | ' ' |

Tabela F1.*Idade e outras informações do grupo de crianças*

Criança	Data de nascimento	Idade a 31 de janeiro de 2020 (anos)	Observações
A.M.	03/06/2014	5	
A.L.	28/05/2014	5	
C.F.	28/10/2014	5	Nacionalidade brasileira.
C.L.	28/05/2014	5	
D.V.	10/04/2014	5	
F.S.	22/12/2014	5	
G.B.	12/11/2014	5	
I.C.	16/10/2014	5	
K.D.	18/01/2014	6	Nacionalidade Sérvia; Comunica em inglês e português.
L.M.	-	-	Nacionalidade Israelita; Entrou no mês de novembro para o grupo; Apenas comunica em inglês.
M.C.	16/10/2014	5	
M.M.	12/05/2014	5	Nacionalidade brasileira.
N.P.	23/07/2013	6	NEE- Perturbação espectro de autismo; Nacionalidade africana.
P.C.	17/12/2013	6	É acompanhado pela Terapeuta da fala
P.M.	27/10/2014	5	
S.P.	13/05/2014	5	
S.S.	13/12/2014	5	

Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos pela autora do trabalho, através de informações disponibilizadas pela educadora cooperante (2019-2020).

ANEXO G

Carta de apresentação

|' '' | | ''



Olá Pais!

Sou a **Filipa Farinha** e tenho 22 anos!

Estou no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e estudo na Escola Superior de Educação de Lisboa, em Benfica.


Até ao final de janeiro estarei aqui, na Sala (), a estagiar.

Qualquer dúvida ou questão coloquem-me!

ANEXO H
Consentimento famílias
| ' ' | | ' ' |

Figura H1.

Consentimento dirigido às famílias (registo fotográfico)



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Caras famílias, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Durante o estágio, que decorrerá entre o dia 7 de outubro e o dia 24 de janeiro de 2020, irei realizar algumas propostas com os vossos educandos. Neste sentido, ser-me-ia útil captar registos fotográficos ou vídeos desses momentos. É de salientar que esses registos serão também eles entregues à educadora e a vós, e que serão apenas utilizados no meu relatório de estágio, sendo que a identidade das crianças será ocultada e, desta forma, a sua privacidade respeitada. Agradeço que, caso estejam de acordo e autorizem, **assinalem com uma cruz** no respetivo local e **assinem**.

Muito obrigada,
Filipa Dias Farinha
Filipa Farinha
21/10/2019

Nome da Criança	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura do/a encarregado/a de educação
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]
[Redacted]	X		[Redacted]

ANEXO I

Processo de intervenção em JI -
O que fiz? Como fiz? Para que

|' '' | | ''

Tabela I1.*Intenções para a ação – O que fiz? Como fiz? Para que fiz?*

O que fiz?	Como fiz?	Para que fiz?
Com as crianças		
Criar uma relação de afeto, de empatia, de proximidade e de segurança com as crianças, respeitando as suas individualidades (ritmos, interesses, ideais culturais, fragilidades e necessidades)	<ul style="list-style-type: none"> - Conversei com as crianças; - Criei uma relação de confiança, estando disponível para ouvir; - Partilhei afetos, sempre que as crianças o quisessem; - Dar apoio e adequar a prática a cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criação de uma relação de confiança e de afeto é essencial para a ação educativa; - Cada criança é única, tendo características e vivências específicas. Neste sentido, torna-se imprescindível adequar a prática para que cada criança, à “sua velocidade”, aprenda e se desenvolva.
Privilegiar a participação na rotina diária, planeamento, avaliação e de todos os aspetos que dizem respeito às crianças, envolvendo-a de forma ativa no seu desenvolvimento e aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Dei voz às crianças; - Promovi momentos de planeamento e de tomada de decisões; - Realizei um questionamento ativo para que as crianças pudessem partilhar as opiniões e as desenvolvessem oralmente; - Na (re)organização das áreas de exploração ativa tive sempre em conta as opiniões e interesses das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão da criança como agente ativo no seu percurso educativo; - Criança tem o direito de participar, de ser ouvida e de dar a sua opinião; - Sendo a organização da sala potenciadora da aprendizagem e desenvolvimento da criança, torna-se essencial que esta participe na tomada de decisões sobre a mesma.

Privilegiei o brincar;	<ul style="list-style-type: none"> - Participei nas brincadeiras das crianças, se estas o desejassem, não me intrometendo de forma abrupta nas mesmas; - Potenciei as relações sociais e a partilha de objetos/materiais; - Potenciei situações de brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - O brincar é um potenciador de aprendizagens e do desenvolvimento holístico da criança; - Conhecer cada criança e criar relações com as mesmas; - Potenciar o espírito de partilha e de entreatajuda.
Com as famílias		
Estabeleci uma relação de confiança e de partilha com as famílias.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrei disponibilidade para conversar e partilhar informações com as famílias; - Partilhei com as famílias informações sobre minha prática e investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver as famílias no processo educativo, visto serem quem mais conhece a criança.
Com a equipa educativa		
Criei uma relação de respeito mútuo, de cooperação e de partilha.	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrei-me disponível para receber opiniões e refletir sobre a minha prática; - Potenciei a criação de uma relação de respeito, de confiança e de partilha constantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação de respeito, de cooperação e de partilha.

Nota. Fonte Própria (2019-2020).

ANEXO J
Roteiro ético
| ' ' | | ' ' |

Tabela J1.

Roteiro ético de investigação

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>A minha apresentação foi realizada às famílias recorrendo-se a uma carta de apresentação, estando esta, durante o decorrer do estágio, afixada na porta. Para além disto, foi pedido, pessoalmente, que as famílias assinassem e consentissem a divulgação dos dados para fins académicos. Neste momento, foi explicitado os objetivos da investigação.</p> <p>A partilha dos objetivos da investigação, com as crianças, não foi realizada de forma direta ficando, assim, subjacente na minha ação. Durante o processo foram, no entanto, realizadas planificações com as crianças e</p>	<ul style="list-style-type: none">• Compromisso com as famílias; “Respeitar as famílias das crianças”; “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.• Compromisso com as crianças; “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”.• Compromisso com a equipa de trabalho. “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.

	<p>explicitados os objetivos das entrevistas e das remodelações das áreas.</p> <p>Durante a investigação, foram partilhados, refletidos e debatidos os objetivos e outras questões com a equipa educativa.</p>	
2. Custos e benefícios	<p>No que se refere aos benefícios, estes estiveram presentes no desenvolver da investigação-ação. Como tal, demonstra-se que a participação das crianças, na organização do espaço da sala, influencia as escolhas e o envolvimento.</p> <p>Os custos podem estar associados à alteração da organização física da sala, mais especificamente algumas das áreas de exploração ativa.</p>	<p>• Compromisso com as crianças</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais”;</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”.</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>No início da investigação foi explicitado, a todos os intervenientes, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.</p>	<p>• Compromisso com as crianças;</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e</p>

	<p>No que se refere aos nomes das crianças e dos adultos da sala, foram utilizadas as letras iniciais dos seus nomes. Para além dos nomes, manteve-se sempre o anonimato da instituição, evitando qualquer informação que a pudesse comprometer. Assim, utilizou-se sempre a referência “organização” para a designar.</p> <p>Para a captação de imagens fotográficas foi elaborado um consentimento para as famílias das crianças, sendo que estas poderiam autorizar ou não a sua captação.</p>	<p>situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p> <p>• Compromisso com as famílias;</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.</p> <p>• Compromisso com a equipa educativa.</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>O grupo é constituído por dezassete crianças. Ao longo da investigação as crianças foram voluntariando-se para participar na (re)organização das áreas de exploração</p>	<p>• Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu</p>

	<p>ativa. As crianças que não quisessem participar eram acompanhadas pela educadora cooperante ou pela auxiliar de ação educativa noutros projetos ou tarefas.</p>	<p>desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais”.</p>
5. Fundamentos	<p>Para a realização dos fundamentos, recorreu-se à pesquisa documental, de fontes fidedignas. Posteriormente, realizou-se uma revisão da literatura e o tratamento de dados.</p>	<p>• Princípios:</p> <p>“A competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”;</p> <p>“A Integridade - enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”.</p>
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>A presente investigação caracteriza-se por ser investigação-ação,</p>	<p>• Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião,</p>

	<p>de natureza qualitativa. Como tal, foram definidos os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias que o/a educador/a pode implementar para promover a participação das crianças na organização do espaço da sala; • Modificar algumas das áreas de exploração ativa da sala com as crianças; • Perceber qual o nível de participação das crianças depois do seu envolvimento na organização de algumas áreas de exploração ativa. 	<p>género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”.</p>
<p>7. Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>No início do estágio, foi pedido às famílias que assinassem e decidissem se queriam ou não que fossem tiradas fotografias aos/às seus/suas filhos/as. No consentimento eram apresentados os objetivos do estágio e a garantia da</p>	<p>• Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de</p>

	<p>confidencialidade de todos os dados. Para além disso, foi explicitado, pessoalmente, às famílias, os objetivos e esclarecidas quaisquer dúvidas que pudessem surgir.</p>	<p>inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais”;</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p> <p>• Compromisso com as famílias:</p> <p>“Assegurar uma isenção que nunca utiliza as famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais”.</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>O relato das conclusões será realizado à equipa educativa e às famílias.</p> <p>No que se refere à equipa educativa, a devolução das conclusões será feita através de conversas informais.</p>	<p>• Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”</p> <p>• Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias. “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”.
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Pretende-se que as crianças reconheçam o seu papel ativo, que têm o direito de partilhar as suas opiniões e de participar no processo de aprendizagem. Neste sentido, espera-se que a equipa educativa, em sintonia com o grupo de crianças, cooperem e tomem decisões em conjunto, fomentando uma sociedade democrática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios: “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”; “A Integridade - enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”.
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Entregar-se-á o relatório final, com toda a informação relativa à investigação, à educadora cooperante e à direção da instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa de trabalho “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”

Nota. Elaboração própria. Dados triangulados com informação presente em Tomás (2011) e a Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011) (2019-2020).

ANEXO K

Transcrição da entrevista à
educadora cooperante - organização
do espaço da sala

|' '' | | ''

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância cooperante (PPS II 2019/2020)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre (i) os materiais e as áreas de exploração ativa presentes numa sala de pré-escolar; (ii) a participação das crianças na organização e gestão do espaço físico da sala; (iii) a relação entre a participação e a organização do espaço físico da sala.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação em JI” para o relatório da PPS II;- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições	

<p>B. Materiais da sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de materiais; • Conhecer quais as intenções na escolha de materiais; • Interação entre uma criança e um material. 	<p>B1. Quando chega a uma nova sala, quais são as primeiras preocupações, relativamente aos materiais e aos equipamentos que já existem?</p> <p>A primeira preocupação é preencher a <i>check-list</i> de material de acordo com a área. Ou seja, a maior preocupação é ter todas as áreas. As áreas são: o centro do eu, que é um local onde eles utilizam para se resguardar; a área dos jogos, que é o que eu considero a área da matemática; a área do faz-de-conta, tem que ser a área maior da sala e com os materiais todos mais reais possível; a área da leitura e da escrita; a área da biblioteca; a área do computador; a área da natureza; a área da arte; a área dos blocos, que é onde o grupo faz as construções, tem carros e etc.; a área da expressão musical. E quem determina essas áreas? As áreas são determinadas pela escola... A organização das áreas e da sua amplitude é gerida pela responsável de sala.</p> <p>B2. Que tipo de materiais considera essenciais estarem presentes numa sala de pré-escolar? Quais são as características que procura nos mesmos?</p> <p>Materiais didáticos, que sejam apelativos. Para além disso, que sejam de manuseamento fácil.... Têm que ser materiais o menos complexos possível para, precisamente, desenvolver a complexidade do cérebro da criança. Portanto, se tu dás um jogo estruturado e cheio de coisas, para</p>	<p>- Existe uma verba para a compra de mais materiais/equipamentos? A quem se comunica?</p> <p>- Não. Nós temos materiais que estão sempre a chegar, ou porque dão à escola, ou porque são reutilizados.... Claro que se compram materiais novos, mas não é para equipar a sala inteira.</p>
------------------------------------	--	--	---

		<p>eles fazerem, dá pouca amplitude para que a criança possa explorar aquilo de outras formas. Por exemplo, aquela caixinha que está a li de blocos, que tem restos de blocos de outras salas... Estes blocos já pertenceram a vários jogos e eu gosto que eles utilizem para fazer construções, para verem os sólidos geométricos... As crianças devem explorar todos os materiais de forma muito livre.</p> <p>B3. Quais as intenções que tem na escolha dos materiais/equipamentos da sala? Foi respondido na questão B2</p> <p>B4. A interação de uma criança com um material é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da mesma? Porquê?</p> <p>Se nós nos remetermos à história da humanidade, não é? O Homem das cavernas é o primeiro australopiteco e um dos primeiros sinais da sua inteligência refere-se ao manuseamento de material (rochas, etc.). Considero que o Ser Humano está sempre em constante contacto com o material. Como tal, todo e qualquer material pode, ou não, proporcionar desenvolvimento. Pode também proporcionar entretenimento, que é o que nós não queremos. Para o material proporcionar desenvolvimento, tem que existir uma finalidade, ou seja, uma intencionalidade naquilo que se está a fazer. Tem que haver, essencialmente, liberdade de exploração</p>	
--	--	---	--

		porque eles podem descobrir coisas que nem a nós nos passa pela cabeça.	
C. Organização dos materiais da sala	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é realizada a organização dos materiais na sala (áreas de exploração ativa); • Regras em cada área de exploração ativa; • Disponibilização dos materiais; • Avaliação. 	<p>C1. De um modo geral como estão organizados os materiais da sala? Quem os organiza no início do ano letivo? Foi respondido na secção anterior.</p> <p>C2. Que áreas de exploração ativa existem na sala? Que intenções existem para cada uma delas?</p> <p>A intencionalidade de cada área está na Orientações Curriculares... No que se refere às áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O faz-de-conta, esta é uma área promotora de união de grupo; • O centro do eu, é um sítio fácil, onde eles podem ir sozinhos, sem ninguém dizer nada, recolher e estar; • A área da escrita, para mim, é muito importante, pois é essencial que eles tenham um sítio onde eles possam ir, encontrar letras e escrever. Tem ficheiros de palavras, letras em papel, letras em tampas, em blocos; • O computador para a investigação; • Ciências da natureza é o meu calcanhar de Aquiles. Eu gostava que fosse um laboratório e todas as semanas tivesse uma experiência para eles realizarem. Ter um <i>kit</i> semanal de experiências; 	<p>- O que é exposto nas paredes da sala? E no exterior?</p> <p>Então, quando eles começam o ano letivo, o que é exposto nas paredes são imagens reais, do ambiente que queres dar. Eu, normalmente, tenho a sala em branco, as paredes estão em branco, tendo apenas uma obra de arte ou duas. Eu gosto que eles tenham a sensação de construção ao</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • A área da arte, para mim, é muito importante que tenha plasticina... A área da arte é a que eu choro mais porque é a área que eu mais amo e é a área que está mais desleixada. Ela tem bastante funcionalidade, mas está sempre desorganizada porque eles mexem e desorganizam.... Tem que ter plasticina, recortes, cartão, caixas, brinquedos velhos. <p>Acho que os brinquedos velhos são das coisas que eles mais amam brincar e explorar, sabes porquê? Porque eles não têm. Não têm um brinquedo sem um olho, sem um braço, sem uma roda... Eles só têm coisas novas em casa.</p> <p>C3. Nas áreas de exploração, como é realizada a gestão do grupo? Existe máximo/mínimo de crianças que devem estar numa área? Existem regras em cada área? Se sim, como são definidas essas regras?</p> <p>Essa questão, para mim, é muito interessante. Eu vou abreviar a resposta, que é assim... Eu acredito que a criança tem uma capacidade natural de organização e acho incrível e horrível que as educadoras imponham essas regras. Assim, eles nunca têm a oportunidade de estarem dez e de fazer funcionar uma área ou estarem dois e perceberem que não funcionam sós. Acho que esta questão tem de acontecer naturalmente. Se a sala fosse de vinte e cinco crianças, até</p>	<p>longo do ano. Primeiro as suas fotos de família, depois o mapa dos aniversários, depois o primeiro projeto... O mais importante é que eles sintam o espaço como seu. Agora... Agora apenas estão coisas feitas por eles, nem há mais nada.</p> <p>- Quem escolhe e gere o que é exposto?</p> <p>Sou eu. Eu exponho os trabalhos de grupo, todos os trabalhos de grupo, feitos por todos. Não</p>
--	--	--	--

		<p>entendia que existissem algumas regras, mas, mesmo assim, dificilmente o faria. Considero maravilhoso estarem dez ou cinco nos blocos e conseguirem estar. Agora, se eu disse que só podem estar cinco, eles nunca terão a oportunidade de saber a brincadeira em grande grupo. Nunca teriam a oportunidade de experienciar o que é brincar, por exemplo, com nove amigos numa área.</p> <p>Não há regras nas áreas. As regras das áreas são as regras da vida, as regras da sala. Ser bem-educado, falar como deve de ser, não tirar os brinquedos da mão do outro.... É o básico. Quando compartimentas coisas que são gerais, holísticas, estás a dificultar o processo de aprendizagem. Eles, nas áreas, apenas têm de ser bem-educados e cordeais com os outros.</p> <p>C4. Considera que todos os materiais de uma sala devem estar à disponibilização do grupo? Porquê?</p> <p>Eu acho que não. Eu acho que existem materiais que não têm de estar disponíveis... Que devem estar guardados. Não devem estar todos os materiais disponíveis, pois isso seria um exagero. Acho que é bom que eles tenham materiais sempre, os materiais riscadores por exemplo... Depois é também essencial que tenham o fator novidade, não diário, mas pelo menos semanal. Eu gostaria muito de ter um momento de</p>	<p>destaco trabalhos individuais. Eu privilegio o trabalho de grupo, quero que eles olhem para uma parede e se orgulhem do trabalho que construíram em equipa, de uma descoberta, da realização.</p> <p>- Qual a importância de expor materiais nas paredes, quer seja na sala ou no exterior da mesma?</p> <p>Considero ser muito importante. Eu exponho primeiro no <i>palcard</i>, para os pais</p>
--	--	---	---

	<p>trazer um jogo, um item para o faz-de-conta, uma almofada. Assim uma coisa para cada área.</p> <p>C5. Considera que a organização de uma sala pode influenciar o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança?</p> <p>Claro que sim. Assim como uma casa influencia, como o meio familiar influencia.... É o meio em que a criança está.</p> <p>C6. Como avalia a organização da sala? Que instrumentos utiliza?</p> <p>Eu não uso instrumentos. Fico frustrada porque eu olho para as paredes e nunca nada está bem. Acho sempre que a sala poderia estar mais organizada, mais bonita... Não é mais bonito do que as crianças fazem, mas sim como é que eu apresento os trabalhos deles. Por exemplo, aquele mapa da cidade de Lisboa, poderia estar colado em cima de uma cartolina preta para ter mais impacto.... É nesse sentido. Gostaria de ter também uma parede para cada projeto...</p> <p>C7. Como imagina a sua sala de sonho?</p> <p>A minha sala de sonho? A minha sala de sonho seria um atelier. Gostava de uma parede deste tamanho, poderia ser assim. Um armário grande, do teto ao chão, pintado desde o branco, amarelo e de todas as cores, até ao preto. Depois tinha todo o material da sala, tipo material riscador,</p>	<p>verem, depois ponho na nossa sala. Eu uso tudo como mapas, pois sempre que voltamos a abordar o assunto, é uma forma de eles reverem o que já fizeram. É por isso que privilegio os trabalhos de grupo do que os desenhos. Eles também conseguem assim rever conceitos.</p>
--	---	--

		<p>os livros, por cores. Os materiais amarelos, estariam na área amarela, etc. Um aspeto visual magnífico. Depois, tinha uma parede gigante da matemática, uma parede gigante da linguagem, da natureza... Eu até posso fazer isso em pequena escala. Olha que boa ideia, até posso fazer isso aqui na escola. Sempre que acontecesse uma coisa qualquer, que tivesse a haver com essa área, iria para lá. Punha-se data, a descoberta, a história, <i>whatever</i>... Por exemplo, conversas com as crianças, poderiam ser registadas e colocadas na tal área. Mas como não há espaço nas paredes, até se poderiam colocar assim rodas de bicicletas por cima de cada área e pumba.... Penduravam-se lá as coisas. Olha que boa ideia, vou fazer isso para o ano.</p>	
<p>D. Papel das crianças na organização dos materiais da sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação das crianças na gestão dos materiais da sala; • Participação das crianças na gestão das áreas de exploração ativa; 	<p>D1. No que se refere à gestão dos materiais que existem na sala, as crianças também têm um papel de decisão sobre a mesma? Se sim, como são tidas em conta as opiniões do grupo?</p> <p>Não. Não porque tu tens que obedecer a uma direção. Posso dizer que estive um ano aqui em que as crianças só tinham canetas cinzentas para pintar. As canetas cinzentas sobravam imenso... Se tu fores ver ali a caixa de canetas de feltro, só há castanhos, verdes.... lam sobrando. Portanto, tu acrescentas cores novas, mas aquelas vão ficando. Houve então uma reunião em que nos foi pedido para nós, até como forma de criatividade, usarmos apenas essas cores, das que sobram. Isso foi marcante para mim. Percebo o sufoco financeiro e a gestão dos</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de trazer materiais de casa para a sala. 	<p>materiais seja difícil por isso. As crianças não têm que explorar e usar tudo ao desperdício, porque a vida, na realidade, não nos dá isso.</p> <p>D2. E no que se refere às áreas de exploração ativa? As crianças podem decidir que áreas existem ou não numa sala?</p> <p>Eles acomodam-se ao material que têm na sala. Claro que eles não chegam e dizem, ah eu gostava de fazer um jogo para trabalhar as sílabas... Eles acomodam-se e exploram isso da melhor forma. Está em nós, educadores, melhorar, mudar... Eles não participam, não me vão dizer... “Precisamos de mais cubos, mais pedras ou mais conchas para pintar”. As crianças não te... A menos que tu lhes questiones claro. Aí já te fazem uma lista tipo pai natal.</p> <p>D3. Qual a sua opinião nas mais-valias da participação cooperada entre equipa educativa e crianças na gestão do espaço físico da sala?</p> <p>De certo modo, sem dúvida. Convém que tenha a haver com os interesses do grupo. Eu considero que têm de existir todas as áreas... Mas claro que sim, acho que o grupo deve ter um papel nessa organização. No Movimento da Escola Moderna tu comesças com a sala vazia, vais fazendo um inventário de cada área.... Percebendo para que é que os materiais servem, etc. Eu não faço isso.</p>	
--	--	--	--

		<p>D4. As crianças podem trazer materiais de casa e adicioná-los à sala?</p> <p>Podem, claro que sim. Brinquedos eu proibi, mas agora tive que “desproibir”. Como tu sabes, eu proibi e é só à sexta-feira que eles podem trazer para a sala. Eu acho que as crianças têm de participar, sempre. O tempo que tens para gerir a organização da sala, isso já não é possível. Eu não faço inventário dos materiais com os meus e não sinto necessidade disso. Esse é um passo que o MEM dá no início do ano, mas que eu não dou. Mas sim.... Seria muito mais rico eles participarem, sem dúvida nenhuma. Construíres a sala com as tuas crianças é muito mais rico. O problema é o tempo.</p> <p>Ainda sobre os brinquedos que traziam de casa... Eu proibi porque eles deixavam de brincar com os brinquedos que estavam na sala. Estavam sempre a trazer mais e mais e mais. Por isso ficou decidido que seria apenas à sexta-feira. Eles também podem trazer livros. Leio sempre, depois de almoço, um livro que eles tragam. Primeiro porque é do interesse deles, depois porque são coisas de muita qualidade. Mesmo que não fossem de qualidade... Eu iria ler na mesma. Ler é ler.</p>	
E. Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> Gestão da equipa educativa na 	<p>E1. No início do ano, as educadoras e as auxiliares de ação educativa discutem sobre a organização do espaço físico das salas?</p>	

	organização do espaço físico da sala.	Sim. Dão a opinião claro. O meu é simples sempre.... Vai ficar igual. Recebo sempre grupos novos na sala, nunca acompanho o mesmo grupo. Por isso apenas mudo a decoração da sala, a disposição mantém-se. Claro que se as crianças fossem as mesmas, eu mudava. Mas são crianças novas...	
F. Autonomia/ Independência	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a autonomia da criança e a organização da sala; • Relação entre a autonomia da criança e disponibilização e a diversidade de materiais. 	<p>F1. Na organização física da sala, existe a preocupação de fomentar a autonomia? Que estratégias são utilizadas para tal?</p> <p>Claro que sim. É deixá-los fazerem as coisas sozinhos. Deixar que eles encontrem as soluções sozinhos. Sujou, limpou. Como é que posso limpar? Como é que achas que podes limpar? Com um papel? Ok. Então onde está o papel? Está na casa de banho. Então podes ir buscar.</p> <p>F2. Considera que a disponibilização e a diversidade de materiais são essenciais para cada criança ser autónoma? Porquê?</p> <p>Claro. Se não estariam sempre a pedir-me. Oh R. vai buscar isto, oh R. vai buscar aquilo.... Podes-me dar os lápis? Já estive em escolas assim. Os materiais estavam todos nas prateleiras de cima e as crianças estão sempre a pedir. Isso não dá. A criança não tem liberdade nenhuma, tem de estar sempre a pedir auxílio aos adultos da sala.</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;</p>

			- Agradecer a disponibilidade.
--	--	--	--------------------------------

Nota. Elaboração própria (2019-2020)

ANEXO L

Análise categorial da entrevista à
educadora cooperante - organização
do espaço da sala

| ' ' | | ' ' |

Tabela L1.

Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante sobre a organização da sala

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo (citações diretas da entrevista)
Organização da sala	Início do ano	Novos grupos, sala igual	"Vai ficar igual. Recebo sempre grupos novos na sala, nunca acompanho o mesmo grupo. Por isso apenas mudo a decoração da sala, a disposição mantém-se. Claro que se as crianças fossem as mesmas, eu mudava. Mas são crianças novas..."
	Influenciador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Relação entre o meio familiar e o meio escolar	"Claro que sim. Assim como uma casa influencia, como o meio familiar influencia.... É o meio em que a criança está"
	Avaliação da organização da sala	Não uso de instrumentos	"Eu não uso instrumentos"
	Participação das crianças na organização do espaço da sala	Ir ao encontro dos interesses do grupo	"De certo modo, sem dúvida. Convém que tenha a ver com os interesses do grupo."
		Visão de que o grupo deve ter um papel ativo	"Mas claro que sim, acho que o grupo deve ter um papel nessa organização. No Movimento da Escola Moderna tu comesças com a sala vazia, vais fazendo um inventário de cada área.... Percebendo para que é que os materiais servem, etc. Eu não faço isso."

			“Seria muito mais rico eles participarem, sem dúvida nenhuma. Construíres a sala com as tuas crianças é muito mais rico.”
		Tempo como constrangimento	“O problema é o tempo.”
Materiais	Materiais essenciais numa sala	Didáticos e apelativos	“Materiais didáticos, que sejam apelativos”
		Fácil manuseamento	“Para além disso, que sejam de manuseamento fácil....”
		Pouco complexos	“Têm que ser materiais o menos complexos possível para, precisamente, desenvolver a complexidade do cérebro da criança.”
	Determinação dos materiais presentes na sala	Geridos pela direção da organização	“Nós temos materiais que estão sempre a chegar, ou porque dão à escola, ou porque são reutilizados.... Claro que se compram materiais novos, mas não é para equipar a sala inteira.”
	Organização dos materiais nas áreas de exploração ativa	Pela educadora	“A organização das áreas e da sua amplitude é gerida pela responsável de sala.”
Interação criança/material	Importância desde a antiguidade	“O Homem das cavernas é o primeiro australopiteco e um dos primeiros sinais da sua inteligência refere-se ao manuseamento de material (rochas, etc.). Considero que o Ser Humano está sempre em constante contacto com o material. Como tal, todo e qualquer	

			material pode, ou não, proporcionar desenvolvimento. Pode também proporcionar entretenimento, que é o que nós não queremos”
		Proporciona desenvolvimento e aprendizagens	“Para o material proporcionar desenvolvimento, tem que existir uma finalidade, ou seja, uma intencionalidade naquilo que se está a fazer. Tem que haver, essencialmente, liberdade de exploração porque eles podem descobrir coisas que nem a nós nos passa pela cabeça.”
Disponibilização dos materiais		Não deve ser total	“Eu acho que não. Eu acho que existem materiais que não têm de estar disponíveis... Que devem estar guardados. Não devem estar todos os materiais disponíveis, pois isso seria um exagero” “Materiais riscadores”
		“Fator surpresa”	“Depois é também essencial que tenham o fator novidade, não diário, mas pelo menos semanal”
		Promoção da autonomia	“Claro que sim. É deixá-los fazerem as coisas sozinhos. Deixar que eles encontrem as soluções sozinhos. Sujou, limpou. Como é que posso limpar? Como é que achas que podes limpar? Com um papel? Ok. Então onde está o papel? Está na casa de banho. Então podes ir buscar.”
Papel das crianças na tomada de decisões sobre a gestão de materiais		Impedimento pela organização	“Não. Não porque tu tens que obedecer a uma direção.”
		Constrangimentos financeiros	“Percebo o sufoco financeiro e a gestão dos materiais seja difícil por isso. As crianças não têm que explorar e usar tudo ao desperdício, porque a vida, na realidade, não nos dá isso.”

Materiais expostos nas paredes da sala	Início do ano letivo	Paredes em branco	“Eu, normalmente, tenho a sala em branco, as paredes estão em branco, tendo apenas uma obra de arte ou duas”
	O que é exposto	Fotografias	“fotos de família” “quando eles começam o ano letivo, o que é exposto nas paredes são imagens reais”
		Aniversários das crianças	“o mapa dos aniversários”
		Trabalhos de projeto	“projetos...” “Agora apenas estão coisas feitas por eles, nem há mais nada” “Eu privilegio o trabalho de grupo, quero que eles olhem para uma parede e se orgulhem do trabalho que construíram em equipa, de uma descoberta, da realização”
	Decisão sobre o que é exposto	Pela educadora	“Sou eu. Eu exponho os trabalhos de grupo, todos os trabalhos de grupo, feitos por todos.”
	Importância de expor nas paredes	Contacto com as famílias	“Eu exponho primeiro no <i>palcard</i> , para os pais verem, depois ponho na nossa sala.”
Acesso à informação		“Eu uso tudo como mapas, pois sempre que voltamos a abordar o assunto, é uma forma de eles reverem o que já fizeram. É por isso que privilegio os trabalhos de grupo do que os desenhos. Eles também conseguem assim rever conceitos.”	
Escolha das áreas presentes na sala	Pela direção da organização	“As áreas são determinadas pela escola...”	

Áreas de exploração ativa	Regras das áreas	Não imposição de regras	<p>“Não há regras nas áreas.”</p> <p>“Eu acredito que a criança tem uma capacidade natural de organização e acho incrível e horrível que as educadoras imponham essas regras. Assim, eles nunca têm a oportunidade de estarem dez e de fazer funcionar uma área ou estarem dois e perceberem que não funcionam sós.”</p>
		Regras relacionam-se com as “regras da vida”	<p>“As regras das áreas são as regras da vida, as regras da sala. Ser bem-educado, falar como deve de ser, não tirar os brinquedos da mão do outro.... É o básico.”</p> <p>“Eles, nas áreas, apenas têm de ser bem-educados e cordeais com os outros.”</p>
	Papel das crianças na tomada de decisões sobre as áreas de exploração ativa	Falta de iniciativa por parte do grupo	<p>“Claro que eles não chegam e dizem, ah eu gostava de fazer um jogo para trabalhar as sílabas...”</p> <p>“Eles não participam, não me vão dizer... “Precisamos de mais cubos, mais pedras ou mais conchas para pintar”. As crianças não te...”</p>
		Acomodação do grupo às áreas existentes	<p>“Eles acomodam-se ao material que têm na sala.”</p> <p>“Eles acomodam-se e exploram isso da melhor forma”</p>
		Papel do educador é questionar as crianças	<p>“A menos que tu lhes questiones claro. Aí já te fazem uma lista tipo pai natal.”</p> <p>“Está em nós, educadores, melhorar, mudar...”</p>

Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo K - Transcrição da entrevista à educadora cooperante – organização do espaço da sala) (2019-2020).

ANEXO M

Transcrição das entrevistas às
crianças- organização do espaço da
sala

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista Crianças - organização da sala

1. O que são materiais? O que são os materiais da sala?
2. Quais são os materiais da sala que mais gostam de utilizar? E menos?
3. Podem utilizar os materiais sempre que quiserem?

4. Qual é a área da sala que mais gostam da sala? E porquê?
5. Qual é a área da sala que menos gostam da sala? E porquê?

6. Sabem que materiais estão expostos nas paredes? Quem é que escolhe o que se põe nas paredes?
7. Para que acham que servem as coisas expostas nas paredes?

8. Se pudessem mudar a sala, como é que a organizavam?
9. Como é que seria uma sala de sonho para vocês? Que materiais e brinquedos teria?

Transcrição da entrevista N°1: Al., Cat. e Me.

- 1. O que são materiais para vocês?** Materiais são tintas e panelas (Al.). Papel (Cat.). Tesouras (Me.). Também podem ser canetas (Al.). Então, para mim são lápis de cera, lápis, folhas de papel, cola (Cat.). Folha de Manteiga (Al.).
- 2. Quais são os materiais da sala que gostam mais de usar?** O que eu gosto mais de usar é... são os brinquedos (Cat.). Todos os brinquedos da sala! (Me.). Tudo, menos a plasticina (Al.). Olha nem eu, não gosto da plasticina também (Me.).
- 3. Quais são os materiais da sala que gostam menos de usar?** Eu não gosto da *play-doh* (Me.). Nem eu (Cat.). **Então nenhuma gosta da *play-doh*?** Não, nós não gostamos (Al.).
- 4. E vocês podem utilizar os materiais sempre que quiserem?** Sim (Me.). Sim (Cat.). Não (Al.). **Então Al. quando é que não podem utilizar?** Quando a área está fechada (Al.). **E quando é que a área está fechada?** Quando os meninos se vão embora (Al.). Eu quero falar uma coisa... No outro dia, quando eu estava nessa turma, um centro estava fechado, que era o faz-de-conta. Não foi Al.? (Me.). Sim, sim (Al.). **E tu Cat. o que achas? Vocês podem utilizar sempre os materiais que quiserem?** Não, às vezes algumas áreas estão fechadas (Cat.). Na reunião da manhã também não podemos usar (Al.).
- 5. Qual é a área da sala que vocês gostam mais?** A casinha (Ca.). Também gosto de ir para os jogos, a casinha... (Me.). Eu gosto de jogar ao jogo que estávamos a jogar ontem, em que tu dizias ao ouvido e o outro tinha de desenhar (Al.). **Ah, ao *pictionary*?** Sim (Al.). A gente também gosta de tocar música... (Me.). Sim, na área dos instrumentos (Al.). Nós também gostamos de colar coisas nos papeis... (Me.).
- 6. Qual é a área da sala na qual gostam menos de brincar?** A plasticina (Me. e Al.). Eu tenho duas coisas, a *play-doh* e os blocos (Cat.). *Play-doh*, os blocos e desenhos com caneta (Al.).
- 7. Quais são os materiais que estão pendurados nas paredes?** Papel (Al.). O Marquês de Pombal, que é aquele senhor (Me.). Cartão (Al.). Está ali um papel de plástico, que se mexe... O papel dos cães (Me.). Também tem o negócio dos polícias, que a gente fez (Me.).

8. **Quem é que escolhe o que é pendurado na parede? E quem pendura?** A R. Ela pendura para toda a gente ver (Me.). Para conseguirmos ver os nossos trabalhos (Cat.).
9. **Sabem para que servem as coisas estarem penduradas nas paredes?** Porque é para toda a gente ver, para conhecermos as coisas e para lermos as coisas que estão escritas (Me.). É para nós vermos, para ficar lindo (Cat.). Então é para não pisarmos, para não ficarem as coisas no chão (Al.).
10. **Se vocês pudessem e quisessem mudar esta sala, como é que vocês a organizavam?** Pensávamos (Al.). E temos de ser crescidas para pensar (Me.).

Transcrição da entrevista N°2: Ant., Fra. e P.M.

- 1. O que são materiais para vocês?** Os materiais são para brincar e depois arrumar (P.M.). E também quando vamos ali pintar e desenhar (An.). Podem ser canetas... (P.M.). Sim, canetas (Ant.). Eu gosto de usar arte e as tintas (Fra.).
- 2. Quais são os materiais da sala que gostam mais de usar?** Os blocos (P.M.). Sim, a área dos blocos (Ant.). Gostamos de usar os carros, os caminhões (P.M.). Os animais também (Ant.).
- 3. E quais são os materiais que gostam menos de usar?** Não gostamos muito do faz-de-conta (Ant.). Todos, menos os blocos (P.M.). Eu gosto de usar tudo (Ant.).
- 4. Qual é a área da sala para onde gostam mais de ir?** Blocos (P.M.). Gostamos mais de ir para os blocos porque tem muitos carros, muitos blocos, muitos legos e bonecos (Ant.). Eu gosto mais da área da pintura. A casinha também gosto (Fran.).
- 5. E qual é a área na qual não gostam de ir brincar?** Olha, não gosto dos fantoches e da música (P.M.). Eu gosto de brincar em tudo (Ant.). Não tenho nenhuma que eu não gosto, gosto de todas (Fran.).
- 6. Quais são os materiais que estão pendurados nas paredes?** Os telefones e folhas (Ant.). Temos coisas sobre as florestas, do projeto que estamos a fazer (Ant.). Os planetas, os paus, arte... Os projetos que fazemos (Fran.).
- 7. Quem é que escolhe o que é pendurado na parede? E quem pendura?** A R. (P.M.). E a C. também. E tu (Ant.). Nós penduramos as pinturas (Fran.).
- 8. Se vocês pudessem e quisessem mudar esta sala, como é que vocês a organizavam?** Eu mudava os brinquedos (P.M.). Mudávamos tudo o que há na sala. Púnhamos noutra sala todos os brinquedos e mudávamos (Ant.). Gostava de criar a área dos balões (Ant.). Eu criava a área das árvores (P.M.). Mudava a casinha para o hospital, para brinquedos de médico (Fran.).

Transcrição da entrevista N°3: Car, Sal. e P.C.

- 1. O que são materiais?** Podem ser tintas (Car.). Quadros (Sal.). Carros (P.C.). Os papeis autocolantes (Car.).
- 2. Quais são os materiais da sala que gostam mais de usar?** Eu gosto de usar tintas (Car.). Os blocos (P.C. e Sal.).
- 3. E quais são os materiais que gostam menos de usar?** Não gosto de usar os livros (Sal.). Também não gosto dos livros da sala! (P.C.). Os blocos (Car.).
- 4. Qual é a área da sala para onde gostam mais de ir?** Eu gosto mais da casinha! (Car.). Eu tenho duas, os blocos e a casinha (Sal.). E eu também (P.C.). Eu tenho duas, a casinha e pintar no quadro (Car.).
- 5. E agora, qual é a área que vocês menos gostam?** Eu não gosto da área da escrita (Sal.). Eu não gosto da área de ciências (Car.). Eu também não (P.C.). Também não gosto de ir para a área das tintas (Sal.).
- 6. Vocês sabem porque é que temos coisas penduradas nas paredes? Servem para quê?** Para enfeitar a sala (P.C.). Para nós vermos quando precisamos de saber alguma coisa. Por exemplo, eu não sei onde é que é Portugal, então vou ver ali (apontou para o mapa mundo) (Car.).
- 7. Então e o que é que está pendurado na parede?** Muitos papeis (Sal.). Papeis (P.C.). Mapas e projetos (Car.). Também estão cordas no teto (Sal.). Decorações de natal (P.C.). Paus e planetas (pendurados no teto) (Sal.).
- 8. Se vocês pudessem e quisessem mudar esta sala, como é que vocês a organizavam?** Eu mudava a casinha para um cabeleireiro (Car.). Eu mudava a casinha para um veterinário (P.C.). Eu também mudava a casinha para o veterinário ou para um jardim zoológico (Sal.). Mudava os blocos para um restaurante (Car.).

Transcrição da entrevista N°4: Ma., Di., Ga. e In.

1. **O que são materiais?** Madeira (Ma.). Desenhar (Di.). Não, os materiais podem ser os lápis de cor porque têm madeira (Ma.).
2. **Quais são os materiais que estão presentes na sala?** Madeira (Ma.). Então, madeira, tijolos... (Di.). Metal (Ma.).
3. **Quais são os materiais da sala que gostam mais de usar?** Eu gosto mais de usar plasticina (Di.). Madeira e de desenhar, com folhas e papel (Ma.). Papel (In.). Eu gosto de usar a *play-doh* (Ga.).
4. **E quais são os materiais que gostam menos de usar?** Gosto menos de usar... Casinha (Di.). Não gosto de ir para os blocos (In.). Eu cá gosto (Di.). Não gosto de ir para as tintas (Ma.). Os livros (Ga.).
5. **E vocês podem utilizar os materiais sempre que quiserem?** Não, quando temos trabalho para fazer não podemos (Di.). De manhã, na reunião (Ma.).
6. **Qual é a área da sala para onde gostam mais de ir?** A casinha (Ma.). Blocos (Di.). Tintas (In.).
7. **E agora, qual é a área que vocês menos gostam?** Os blocos (In.). Eu não gosto de ir para a casinha (Di.). Não gosto de ir para as tintas (Ma.).
8. **Vocês sabem porque é que temos coisas penduradas nas paredes? Servem para quê?** Sim, seu sei. Nós andamos a fazer trabalhos e projetos (Ma.).
9. **Então e o que é que está pendurado na parede?** A T.P. (diretora da escola) (Ma.). Não, é a R. (educadora) que escolhe (Di.). É a R. sim (Ma.).
10. **Se vocês pudessem e quisessem mudar esta sala, como é que vocês a organizavam?** Então nós íamos pegar nas coisas e dar aos outros meninos. Depois íamos buscar outras coisas novas, para pôr aqui dentro da sala (In.). Eu mudava a casinha.... Mudava aquela mala, punha outras coisas. Gostava de tirar estes bonecos (na área do eu) (Di.). Gostava de enfeitar a sala com mais enfeites (de natal) (Di.). Eu punha um hospital. E mudava a área das tintas porque eu não gosto (Ma.).

ANEXO N

Análise categorial da entrevista às
crianças- organização do espaço da
sala

|' '' | | ''

Tabela N1.*Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante sobre a organização da sala*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de Registo	Frequência (unidades)
Áreas de exploração ativa da sala	Áreas de exploração ativa da sala mais ou menos preferenciais	Áreas de exploração ativa da sala mais preferenciais	Área da Arte	“Eu gosto mais da área da pintura” (Fra.) “pintar no quadro” (Car.) “Tintas” (In.)	3
			Área dos Blocos	“Também gosto de ir para os jogos” (Me.) “Blocos” (P.M.) “Gostamos mais de ir para os blocos porque tem muitos carros, muitos blocos, muitos legos e bonecos” (Ant.) “os blocos” (Sal.) “Blocos” (Di.)	5
			Área da Casa/Faz-de-conta	“A casinha” (Cat.) “A casinha também gosto” (Fra.) “Eu gosto mais da casinha!” (Car.) “a casinha” (Sal.) “A casinha” (Ma.)	5

			Área dos Instrumentos Musicais	“Sim, na área dos instrumentos” (Al.)	1
		Áreas de exploração ativa da sala menos preferenciais	Área da Arte	“A plasticina” (Me. e Al.) “A play-doh” (Cat.) “Play-doh” (Al.) “Desenhos com caneta” (Al.) “Também não gosto de ir para a área das tintas” (Sal.)	5
			Área dos Blocos	“Os blocos” (Cat.) “Os blocos” (In.)	2
			Área da Casa/ Faz-de-conta	“Eu não gosto de ir para a casinha” (Di.)	1
			Área da Escrita	“Eu não gosto da área da escrita” (Sal.)	1
			Área dos Instrumentos Musicais	“Olha, não gosto dos fantoches e da música” (P.M.)	1
			Área da Natureza	“Eu não gosto da área de ciências” (Car.) “Eu também não (área das ciências)” (P.C.)	2
Materiais	Definição de material		Material natural	Não manufaturado	“Madeira” (Ma.)

		Material sintético	Materiais de desgaste	<p>“Materiais são tintas” (Al.)</p> <p>“Papel” (Cat.)</p> <p>“Então, para mim são lápis de cera, lápis, folhas de papel, cola” (Cat.)</p> <p>“Folha de Manteiga” (Al.)</p> <p>“Podem ser canetas...” (P.M.)</p> <p>“E também quando vamos ali pintar e desenhar” (Ant.)</p> <p>“Sim, canetas” (Ant.)</p> <p>“Podem ser tintas” (Car.)</p> <p>“Os papeis autocolantes” (Car.)</p> <p>“Desenhar” (Di.)</p> <p>“Não, os materiais podem ser os lápis de cor porque têm madeira” (Ma.)</p> <p>“Quadros” (Sal.)</p>	12
			Materiais de cozinha	<p>“e panelas” (Al.)</p>	1
	Materiais da sala mais ou	Materiais da sala mais preferenciais	Blocos	<p>“Os blocos” (P.C. e Sal.)</p> <p>“Eu cá gosto (blocos)” (Di.)</p>	2

	menos preferenciais		Brinquedos	“O que eu gosto mais de usar é... são os brinquedos” (Cat.) “Todos os brinquedos da sala!” (Me.)	2
			Folhas de papel	“de desenhar, com folhas e papel” (Ma.) “Papel” (In.)	2
			Plasticina	“Eu gosto mais de usar plasticina” (Di.) “Eu gosto de usar a <i>play-doh</i> ” (Ga.)	2
			Tintas	“Eu gosto de usar tintas” (Car.) “Não gosto de ir para as tintas” (Ma.)	2
	Materiais da sala menos preferenciais	Blocos	“Os blocos” (Car.) “os blocos” (In.)	2	
		Livros	“Não gosto de usar os livros” (Sal.) “Também não gosto dos livros da sala!” (P.C.) “Os livros” (Ga.)	3	
		Plasticina	“menos a plasticina” (Al.) “não gosto da plasticina também” (Me.) “Nem eu (plasticina)” (Cat.)	3	
	Utilização livre ou	Utilização livre	Afirmações positivas	“Sim” (Me.) “Sim” (Cat.)	2

	condicionada dos materiais	Utilização condicionada	Momentos de Rotina	<p>“Na reunião da manhã também não podemos usar” (Al.)</p> <p>“De manhã, na reunião” (Ma.)</p> <p>“Não, quando temos trabalho para fazer não podemos” (Di.)</p>	3
			Pelas adultas da sala	<p>“Quando a área está fechada” (Al.)</p> <p>“No outro dia, quando eu estava nessa turma, um centro estava fechado, que era o faz-de-conta. Não foi Al.?” (Me.)</p> <p>“Não, às vezes algumas áreas estão fechadas” (Cat.)</p>	3
	Materiais pendurados nas paredes	O que está pendurado na parede	Materiais	<p>“Papel” (Al.)</p> <p>“Cartão” (Al.)</p> <p>“Os telefones e folhas” (Ant.)</p> <p>“os paus” (Fra.)</p> <p>“Muitos papeis” (Sal.)</p> <p>“Papeis” (P.C.)</p> <p>“Também estão cordas no teto” (Sal.)</p> <p>“Paus” (Sal.)</p>	8

			<p>Projetos</p> <p>“O Marquês de Pombal, que é aquele senhor” (Me.)</p> <p>“Está ali um papel de plástico, que se mexe... O papel dos cães” (Me.)</p> <p>“Também tem o negócio dos polícias, que a gente fez” (Me.)</p> <p>“Temos coisas sobre as florestas, do projeto que estamos a fazer” (Ant.)</p> <p>“Os projetos que fazemos” (Fra.)</p> <p>“e projetos” (Car.)</p> <p>“e planetas (pendurados no teto)” (Sal.)</p> <p>“Os planetas” (Fra.)</p>	8
			<p>Mapas</p> <p>“Mapas” (Car.)</p>	1
			<p>Decoração</p> <p>“Decorações de natal” (P.C.)</p> <p>“arte...” (Fra.)</p>	2
		Escolha dos materiais pendurados nas paredes	<p>Educadora</p> <p>“A R.. (educadora) Ela pendura para toda a gente ver” (Me.)</p> <p>“A R. (educadora)” (P.M.)</p> <p>“Não, é a R. (educadora) que escolhe” (Di.)</p>	4

				“É a R. sim” (Ma.)	
			Auxiliar de ação educativa	“E a C. também.” (Ant.)	1
			Crianças	“E tu” (Ant.) “Nós penduramos as pinturas” (Fra.)	2
			Diretora da organização	“A T.P. (diretora da escola)” (Ma.)	1
		Propósito dos materiais estarem pendurados na parede	Acesso a conhecimento	“Porque é para toda a gente ver, para conhecemos as coisas e para lermos as coisas que estão escritas” (Me.) “Para conseguirmos ver os nossos trabalhos” (Cat.) “Para nós vermos quando precisamos de saber alguma coisa. Por exemplo, eu não sei onde é que é Portugal, então vou ver ali (apontou para o mapa mundo)” (Car.) “Sim, eu sei. Nós andamos a fazer trabalhos e projetos” (Ma.)	4

			Questão de estética	“É para nós vermos, para ficar lindo” (Cat.) “Para enfeitar a sala” (P.C.)	2
			Questão de arrumação	“Então é para não pisarmos, para não ficarem as coisas no chão” (Al.)	1
(Re)organização da sala	Sugestões de mudança da sala	Apresentação de estratégias	Primeiro pensar e depois mudar	“Pensávamos” (Al.) “E temos de ser crescidas para pensar” (Me.)	2
		Mudar os materiais	Brinquedos	“Eu mudava os brinquedos” (P.M.) “Púnhamos noutra sala todos os brinquedos e mudávamos” (Ant.)	2
			Enfeites ou outros materiais	“Depois íamos buscar outras coisas novas, para pôr aqui dentro da sala” (In.) “Gostava de enfeitar a sala com mais enfeites (de natal)” (Di.)	2
		Mudar as áreas de exploração ativa	Criar novas áreas	“Gostava de criar a área dos balões” (Ant.) “Eu criava a área das árvores” (P.M.) “Eu punha um hospital” (Ma.)	3
			Área da Casa/Faz-de-conta	“Mudava a casinha para o hospital, para brinquedos de médico” (Fran.) “Eu mudava a casinha para um cabeleireiro” (Car.)	5

			<p>“Eu mudava a casinha para um veterinário” (P.C.)</p> <p>“Eu também mudava a casinha para o veterinário ou para um jardim zoológico” (Sal.)</p> <p>“Eu mudava a casinha.... Mudava aquela mala, punha outras coisas” (Di.)</p>	
		Área dos Blocos	“Mudava os blocos para um restaurante” (Car.)	1
		Área da Arte	“E mudava a área das tintas porque eu não gosto” (Ma.)	1
		Centro do Eu	“Gostava de tirar estes bonecos (na área do eu)” (Di.)	1

Nota. Elaboração própria. Dados recolhidos das entrevistas realizadas às crianças (Anexo M. Transcrição da entrevista às crianças - organização do espaço da sala) (2019-2020).

ANEXO 0

Frequência com que cada criança
escolhe, por iniciativa própria,
determinada área da sala (Período:
16/12/19 - 20/12/19 e Horário: 9h30-
14h30)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela O1.

*Registo das escolhas das crianças, no que se refere às áreas de exploração ativa
(Período: 16/12/19 - 20/12/19 e Horário: 9h30-14h30)*

	segunda feira (16/12/2019)	terça feira (17/12/2019)	quarta feira (18/12/2019)	quinta feira (19/12/2019)	sexta feira (20/12/2019)
Al.	Arte; Jogos.	Casa; Arte; Blocos.	Casa; Centro do eu.		Arte; Blocos.
An.	-		Blocos.	Blocos.	-
Car.	Casa; Jogos.	Jogos; Arte.	Casa; Centro do eu.	Biblioteca;	Jogos.
Cat.	Casa; Centro do eu; Arte.	Jogos; Arte.	Casa; Blocos.	Biblioteca;	Centro do eu; Casa.
Di.	Arte; Jogos.	Blocos.	Casa; Arte.		Jogos.
Fra.	-	Casa; Arte.	Casa; Centro do eu.	Arte.	-
Ga b.	Casa; Centro do eu.	Jogos;	Blocos.	Jogos.	Arte; Centro do eu; Casa.
In.	-	Casa; Centro do eu	Casa;	Arte.	-
K.	Casa; Arte.		Casa; Blocos.	Arte.	Centro do eu; Casa.
La.	Centro do eu; Blocos.	Biblioteca	Casa; Centro do eu	Casa; Blocos; Jogos.	Centro do eu; Casa.
Lu.	Casa; Jogos.	Casa; Blocos.	Jogos.	Arte.	-
Ma.	-	Blocos.	Arte.		-
Me.	Casa; Arte.		Casa; Arte; Blocos.	Arte.	Centro do eu; Casa.
P.C.	Blocos; Jogos.		Casa; Centro do eu	Jogos.	Casa; Jogos.
P. M.	Blocos.	Blocos.	Casa; Centro do eu.		-
Sal.	-	Blocos.	Jogos.	Blocos.	-
Sa n.	-	Jogos; Arte.	Arte; Blocos.	Casa; Centro do eu.	-

	<p>Neste dia:</p> <p>Natação; Inglês; Sesta.</p> <p>(Apenas foram registadas as crianças que não foram à natação e que estiveram na hora dos “acordados”)</p>	<p>Neste dia:</p> <p>Sesta.</p>	<p>Neste dia:</p> <p>Sesta.</p>	<p>Neste dia:</p> <p>Animação Cultural; Inglês; Sesta.</p>	<p>Neste dia:</p> <p>Sha.; Recreio; Inglês; Sesta.</p> <p>(Apenas foram registadas as crianças da hora dos “acordados”)</p>
--	--	--	--	---	--

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

Tabela O2.

Categorização dos dados recolhidos na Tabela O1

Categoria	Subcategoria	Frequência
Escolhas das áreas de exploração ativa da sala	“Faz-de-Conta/Casa”	29
	“Centro do Eu”	16
	Área da Linguagem e da Escrita	0
	Biblioteca	3
	Área da Natureza	0
	Área da Arte	21
	Área dos Blocos	19
	Área da Música	0
	Área da Matemática/jogos	17

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

ANEXO P

Intervenção na investigação -
(re)organização das áreas

| ' ' | | ' ' |

1. (Re)organização da área do faz-de-conta

Tabela P1.

Tabela-resumo sobre a intervenção realizada na área do faz-de-conta

(Re)organização área do faz-de-conta	
Início da (re)organização: 06/01/2020	
Fim da (re)organização: 06/01/2020	
<p>Principais intencionalidades educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação das crianças; - Ir ao encontro dos interesses do grupo; - Proporcionar oportunidades de escolha, tomada de decisões e partilha de ideias/opiniões; - Criar novos espaços na área do faz-de-conta. 	<p>Estratégias utilizadas durante o processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar um questionamento ativo, de modo a que as crianças possam desenvolver o seu discurso oral e ideias/pensamentos; - Promover um planeamento e tomadas de decisões, em conjunto, tendo em conta as opiniões do grupo; - Envolver as crianças no processo de intervenção (preparação e gestão dos materiais, etc.); - Proporcionar oportunidades de escolha; - Criar um ambiente de discussão, de partilha de ideias, de respeito pelas ideias dos outros e da noção de que a “minha voz” é importante e “tenho” o direito de “me” expressar/falar sobre o assunto; - Respeitar as crianças que não querem participar.
<p>Reunião da manhã – decidir e planear</p>	<p>Descrição:</p> <p>Na reunião da manhã, informa-se o grupo que, a partir das entrevistas realizadas e dos interesses manifestados, se irão inserir novos espaços na área do faz-de-conta. As crianças presentes devem decidir,</p>

<p>Dia: 06/01/2020</p> <p>Dia da semana: segunda feira</p>	<p>democraticamente, quais são os espaços que gostariam de ter na área do faz-de-conta, tendo a adulta a intenção de mediar e de motivar o discurso oral das crianças. Tudo o que for decidido regista-se no “Plano do dia”.</p> <p>Aponta-se, primeiramente, num papel, as áreas que vão sendo referidas. No final, a adulta lê os espaços sugeridos e vota-se em quatro espaços preferenciais. As crianças, para votar, colocam o braço no ar.</p> <p>Os novos espaços da área são: cabeleireiro, hospital, veterinário e restaurante.</p>	
<p>(Re)organização dos novos espaços</p> <p>Dia: 06/01/2020</p> <p>Dia da semana: segunda feira</p>	<p>Descrição:</p> <p>1º fase – Ainda na reunião da manhã e em busca dos materiais...</p> <p>Ainda na reunião da manhã, através de uma conversa informal com a educadora, percebe-se que existem diversos materiais inutilizados na garagem da instituição. Esta conversa decorreu com as crianças presentes. Decide-se, então, em conjunto, que o grupo se irá dirigir até à garagem para procurar os materiais. Os materiais necessários fazem referência ao cabeleireiro, ao hospital e ao veterinário. No que se refere ao restaurante, constatou-se que já existiam materiais para o mesmo na área do faz-de-conta, sendo necessária apenas uma (re)organização dos objetos e materiais existentes.</p> <p>As crianças vão comigo e com a educadora até à garagem, onde se encontram alguns armários com materiais, veículos das profissionais de educação e outros objetos.</p> <p>Começamos por procurar num armário branco, até encontrarmos uma caixa com o nome “Cabeleireiro”. Abro a caixa, juntamente com as crianças e constatamos, no seu interior, a existência de batas, pentes, escovas, secadores de cabelo, espelhos, acessórios para o cabelo, limas para as unhas e entre outros objetos.</p>	<p><u>Novos espaços e seus materiais:</u></p> <p>- Cabeleireiro: Cadeira e estante; Batas; pentes; escovas, secadores de cabelo; espelhos; acessórios para o cabelo; limas para as unhas; e pincéis para maquilhagem.</p> <p>- Hospital: Máscaras; luvas de plástico; compressas; ligaduras; seringas de plástico; e um estetoscópio.</p> <p>- Veterinário:</p>

	<p>Entretanto, a educadora aproxima-se e diz-nos que podemos levar uma cadeira e uma pequena estante para o espaço do cabeleireiro. A cadeira, de madeira e de forro pintado de várias cores, já tinha sido utilizada para aulas de arte, planeadas pela educadora cooperante. Já a estante tem uma pequena gaveta/cesto no seu fundo.</p> <p>Não tendo encontrado objetos referentes ao hospital ou veterinário, dirigimo-nos, em conjunto para a sala, trazendo connosco os materiais encontrados. Algumas das crianças, juntamente com a educadora, levam a estante; outras levam a caixa encontrada com objetos de cabeleireiro; eu, Al. e Cat. levamos em conjunto a pesada cadeira.</p> <p>Chegamos à sala e a educadora refere ter uma ideia de onde existem alguns objetos relacionados com o hospital e o veterinário. Neste sentido, vai procurá-los, sendo que fico com o grupo, dando início à (re)organização da área do faz-de-conta.</p> <p>2º fase – Os novos espaços da área do faz-de-conta – (re)organização</p> <p>“Chegamos à sala e as crianças começam por limpar a estante e a cadeira que trazemos. A educadora dá a cada criança um pedaço de papel de limpeza. Em conjunto, limpo com as crianças.” (Nota de campo: 06/01/2020).</p> <p>Na estante colam-se dois pedaços de cartão de forma a criar duas prateleiras, com cola-quente. No fundo da estante, existe uma gaveta. Terminada a limpeza, começam-se a organizar os materiais presentes na caixa encontrada na garagem. As crianças definem o que colocar nas duas prateleiras e na gaveta. Autonomamente e em conjunto, organizam os materiais de acordo com a sua</p>	<p>(Materiais médicos utilizados no Hospital); peluches de animais no Centro do Eu.</p> <p>- Restaurante:</p> <p>Mesa (já presente na área); cadeiras (já presentes na área); alimentos de plástico e utensílios de cozinha (já presente na área); máquina registadora (já presente na área); batas (espaço do cabeleireiro).</p>
--	---	--

utilização e dividem-nos em categorias: na prateleira de cima os secadores, na de baixo as escovas de cabelo, na gaveta da estante as batas para os cabeleireiros e clientes.

Coloca-se a cadeira trazida da garagem em frente ao espelho já presente na Área de faz-de-conta. Coloca-se também a estante ao lado do espelho, de modo a criar um pequeno espaço do “Cabeleireiro”. Um pequeno tapete cor-de-rosa (já presente na área) é posto entre a cadeira e o espelho.

Terminada a área do cabeleireiro passa-se agora para a área do hospital e do veterinário. A educadora refere que tem uma caixa com alguns materiais característicos desses locais guardados e vai buscar. De volta, traz uma pequena caixa com máscaras, luvas de plástico, compressas, ligaduras, seringas de plástico e um estetoscópio. É necessário colocar os materiais numa das prateleiras da estante da Área do faz-de-conta. Assim, arrumo com as crianças os materiais do restaurante, etc. e deixamos livre um espaço para colocar os materiais médicos. Deste modo, assim que as crianças quiserem ir ao “Hospital” ou “Veterinário”, basta utilizarem os materiais médicos e os peluches/bonecos, que se encontram no “Centro do Eu”.

3º fase – Comunicação ao restante grupo

Assim que o grupo da natação chega à sala, é pedido que o grupo de (re)organização da Área do faz-de-conta mostre aos colegas as alterações que fez.

**Evidências posteriores
à intervenção**

“No momento em que as crianças se encontram a brincar nas áreas de exploração ativa da sala, nota-se um grande *interesse* pelas novas áreas inseridas na Área do faz-de-conta.

Cat., Car. e Al. brincam na área do cabeleireiro. Car. está sentada na cadeira, com uma bata vestida e Al. e Cat. fazem de cabeleireiras. “Senhora agora vai ter de fechar os olhos para pôr o produto de pintar o cabelo.”, diz Cat.. “Vai querer pintar de que cor?”, pergunta Al.. “Eu vou querer pintar de amarelo. Assim mais nas pontas do cabelo.”, mostra Car.. Cat. pega no recipiente de plástico e Al. vai buscar um pente, presentes na estante da área. Estas põem o pente no recipiente e passam-no pelo cabelo de Car.

Ainda na Área do Faz-de-conta, San. e P.C. brincam com os materiais de hospital. Ambos têm máscaras postas e utilizam os peluches, presentes no “Centro do Eu”, como animais doentes. Estão sentados nas cadeiras da mesa presente na mesma área. Dois animais estão com ligaduras e P.C. usa o estetoscópio para auscultar o “doente”. San. põe umas luvas e começa a retirar as ligaduras dos animais. “O cão já está bom P.C.?”, pergunta San.. “Sim, este já pode ir para casa.”, responde P.C. apontando para o peluche.” (Nota de campo: 07/01/2020).

“Neste dia, ainda na hora dos “Acordados”, Me. e K. brincam na Área do faz-de-conta. Nesta altura, chamam-me para ir brincar com elas. “Filipa agora vais-te sentar e nós vamos tratar de ti, porque você está doente”, diz Me. para mim. Sento-me na mesa presente na Área de faz-de-conta e pergunto “Então doutoras, o que acham que tenho?”. Me. diz “O seu braço está aleijado, acho que vamos ter de pôr uma ligadura.”. K. vai buscar a ligadura e começam as duas a envolve-la no meu braço. K. usa o estetoscópio para ouvir o meu coração. “Pronto, agora vai ter de ter cuidado com o seu braço, que ele está bem dorido.”, diz-me Me.. “Vou ter de tomar algum medicamento doutora?”, pergunto. “Não, vai ter de beber bastante água apenas.”, responde-me. “Ok muito obrigada!”” (Nota de campo: 08/01/2020).

	<p>“Na área do faz-de-conta existem 9 crianças a brincarem. Três situam-se na parte do cabeleireiro, quatro na área do restaurante e duas no “centro do eu”, utilizando materiais do hospital/veterinário. Não existem regras específicas para a organização do grupo nas áreas de exploração ativa. O grupo organiza-se de forma autónoma e cria uma harmonia dentro da mesma área. Os materiais são partilhados, as crianças andam de um lado para o outro, dentro da área.</p> <p>Ao longo da semana consegui constatar que o grupo de crianças se demonstrou mais envolvido nas brincadeiras e demonstrou interesse em ir para a área do faz-de-conta. Tal como se observou desde o início do estágio, esta área continua a ser uma das mais escolhidas pelo grupo de crianças.” (Nota de campo: 10/01/2020).</p>
<p>Avaliação/reflexão</p>	<p>As crianças participaram em todo o processo da (re)organização da área do faz-de-conta. Em toda a intervenção procurou-se realizar um questionamento ativo e motivar as crianças a partilharem as suas ideias/opiniões. O mais importante foi, de facto, a (re)organização da área do faz-de-conta ter sido pensada em grupo, partindo de decisões democráticas e, conseqüentemente, dos interesses das crianças presentes. O presente grupo é muito ativo, sempre pronto a participar nas propostas colocadas, demonstrando sempre grande <i>interesse e entusiasmo</i>.</p> <p>Tal como acontecia desde o início do estágio, o grupo continuou a escolher a área do faz-de-conta para as suas brincadeiras. Posteriormente à intervenção, existiu um <i>elevado interesse</i> pelo grupo, pelos novos materiais/espacos da área: “Será que o crescente <i>interesse e envolvimento</i> resultam do “fator novidade”? Ou por terem participado na re(organização)? Aquando da participação, as crianças têm um maior conhecimento sobre os materiais na área, como estão organizados e talvez sintam que tiveram um papel na área, para o restante grupo?” (Nota de campo: 10/01/2020).</p> <p>O que melhorar/repensar ...</p>

- À segunda-feira algumas das crianças têm natação, ou seja, nem todas podem participar, mesmo se o quisessem. Este aspeto deve ser repensado, de modo a facilitar a escolha das crianças na participação.
- A participação ativa das crianças leva a que o/a educador/a tenha uma boa capacidade de improvisar, ou seja, de agir no momento, partindo dos conhecimentos que tem. Através de uma conversa informal com a educadora cooperante, esta é uma capacidade que se vai adquirindo ao longo do tempo, partindo das experiências vivenciadas. Por exemplo, na construção do “Plano do dia”, as crianças participam e referem aquilo que gostariam de fazer ao longo do dia. Neste momento, partindo das intencionalidades da educadora, das características do grupo de crianças e do que foi sugerido, a educadora deve adaptar-se ou repensar, em grupo, qual a melhor solução para as propostas colocadas. Nesta linha de pensamento, terei de melhorar este aspeto.

Algumas questões...

- Permitir que as crianças digam que não? Se querem ou não participar?
- Como se planeia para a participação? Faz-se um planeamento rígido?

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

2. (Re)organização do Centro do Eu

Tabela P2.

Tabela-resumo sobre a intervenção realizada na área do Centro do Eu

(Re)organização do Centro do Eu	
Início da (re)organização: 14/01/2020 Fim da (re)organização: 16/01/2020	
Principais intenções: <ul style="list-style-type: none">- Promover a participação das crianças;- Ir ao encontro dos interesses do grupo;- Proporcionar oportunidades de escolha, tomada de decisões e partilha de ideias/opiniões;- Promover a participação na remodelação do Centro do Eu.	Estratégias utilizadas durante o processo: <ul style="list-style-type: none">- Realizar um questionamento ativo, de modo a que as crianças possam desenvolver o seu discurso oral e ideias/pensamentos;- Promover um planeamento e tomadas de decisões, em conjunto, tendo em conta as opiniões do grupo;- Envolver as crianças no processo de intervenção (preparação e gestão dos materiais, etc.);- Respeitar as crianças que não querem participar;- Criar um ambiente de discussão, de partilha de ideias, de respeito pelas ideias dos outros e da noção de que a “minha voz” é importante e “tenho” o direito de “me” expressar/falar sobre o assunto;- Ter em conta a roupa das crianças no decorrer da pintura, tirar os casacos ou camisolas.

<p>Reunião da manhã – decidir e planejar</p> <p>Dia: 14/01/2020</p> <p>Dia da semana: terça-feira</p>	<p>Descrição:</p> <p>Na reunião da manhã, em conjunto com todo o grupo, planeia-se o início da remodelação do Centro do Eu. As crianças que tivessem interessadas e que quisessem participar neste primeiro processo, que iria acontecer no presente dia, poderiam voluntariar-se. As restantes crianças seriam acompanhadas pela educadora cooperante ou pela auxiliar de ação educativa, na realização de alguns projetos em curso. Tudo o que foi decidido regista-se no “Plano do dia”.</p> <p>Na presente reunião, decidiu-se pintar a estrutura de madeira e o lençol que iria fazer de “teto” e “parede” dessa mesma estrutura. “Através da sugestão da educadora cooperante, irão utilizar-se apenas cores quentes para a pintura da estrutura de madeira do Centro do eu. Assim, utilizam-se vermelho, amarelo e laranja, mais uma cor neutra: rosa.” (Nota de campo:14/01/2020). No que se refere à pintura do lençol, utilizam-se as mesmas cores, incluindo o azul e o preto.</p>	
<p>Pintura da estrutura de madeira e do lençol</p> <p>Dia: 14/01/2020</p> <p>Dia da semana: terça-feira</p>	<p>Descrição:</p> <p>1º fase – Preparação dos materiais e pintura da estrutura</p> <p>Num primeiro momento, é necessário preparar os materiais. Enquanto as crianças realizam as tarefas da sala, dirijo-me até à receção para pedir a chave, de modo a poder ir até ao armário onde se encontram materiais de desgaste inutilizados. Pego nas tintas, entrego a chave e dirijo-me até à sala.</p> <p>Assim que chego à sala, é necessário colocar as tintas nos recipientes disponíveis, tal como procurar os pinceis. “Di. e P.C. querem vir ajudar-me e colocam as tintas nos recipientes, com o meu auxílio?”. “Filipa podemos pôr as tintas nos copos?”, perguntam-me. “Claro que sim. Di. podes pôr o vermelho, mas não é preciso pôr a tinta toda. P.C. se quiseres podes colocar outra cor, o laranja por exemplo. Eu</p>	<p>Materiais utilizados:</p> <p>- 1ª fase:</p> <p>Tintas: vermelho, laranja, amarelo, rosa; pincéis; copos para tintas</p>

ponho estas aqui.”; respondo. As duas crianças colocam as tintas, apertando o conteúdo dos recipientes para os copos. Faço o mesmo. “P.C. queres ir buscar os pinceis? Sabes onde estão? Podes trazer 5 ou 6.”, sugiro a P.C.. Este responde afirmativamente e traz os pinceis.” (Nota de campo: 14/01/2020)

Para começar a proposta vou questionando às crianças, que já se encontram a brincar pelas áreas de exploração ativa, se querem então participar na pintura da estrutura do Centro do Eu. As crianças interessadas aproximam-se e eu vou dando os copos com tintas de modo a começarem a pintar. 5 ou 6 crianças pintam em simultâneo. Se, posteriormente, existirem mais crianças interessadas, estas vão trocando. Pinto com as crianças.

Durante a realização da proposta, as crianças vão conversando entre si e gerindo os materiais (trocar de tintas). “Entretanto Fra. questiona “Posso fazer *Pollock* Filipa?” (*Pollock* é uma técnica de pintura, com salpicos feitos pelos pinceis). “Claro que podes Fran., podes pintar como quiseres.”, respondo-lhe. Fra. chega-se para trás e pega no pincel, com tinta, lançando pequenos salpicos para a estrutura do Centro do Eu. “Tem apenas cuidado para não fazeres salpicos para cima dos outros.”, acrescento.” (Nota de campo: 14/01/2020).

“Car. “Ainda falta pintar o resto da estrutura.”, diz para outras crianças, mostrando as áreas vazias da estrutura.” K. e Di. olham e pintam as áreas que estão vazias.” (Nota de campo: 14/01/2020)

Em todo o processo vou supervisionando e dando auxílio no que for necessário. No final, deixa-se secar e lavo o chão, por causa da tinta.

	<p>2º fase – Pintura do lençol</p> <p>À semelhança do momento anterior, questiona-se quais são as crianças interessadas em realizar a pintura do lençol.</p> <p>“Coloco um lençol branco, dobrado ao meio (trazido por mim), no chão da sala. Utilizam-se tintas e pinceis e faz-se a técnica de Pollock, sugerida por Fran. (materiais disponíveis na instituição e preparados por mim). As crianças interessadas aproximam-se e pegam no pincel e fazem pingos de tinta com os pinceis. O grupo é bastante familiarizado com técnicas de pintura e com a arte. Sempre que queriam trocar de cores, geriam entre si os recipientes de tinta e os pincéis.” (Nota de campo: 14/01/2020).</p> <p>Terminada a pintura, Di. e Car. ajudam-me a levar o lençol pela sala, de modo a ser pendurado no cordel, que se encontra por cima das áreas dos blocos e do faz-de-conta.</p>	<p>- 2ª fase:</p> <p>Pincéis; copos para tintas; tintas: azul, preto, laranja, amarelo, vermelho; lençol.</p>
<p>Continuação da remodelação do Centro do Eu</p> <p>Dia: 15/01/2020</p> <p>Dia da semana: quarta feira</p>	<p>“No dia seguinte, trago para a sala alguns materiais de casa, como missangas e um novelo de trapilho. Na hora dos “acordados” questiono às crianças quem quer continuar a participar na remodelação do “Centro do eu”. As crianças presentes nesta hora são: P.C., San., Sal., Me., K., La., Cat. e Gab.. Assim que questiono quem me quer ajudar, prontificam-se todos a fazê-lo.</p> <p>- “O que acham que poderíamos fazer com este novelo de trapilho? No Centro do Eu”, pergunto ao grupo.</p>	<p>Materiais utilizados:</p> <p>- Fio de trapilho; várias missangas.</p>

- “Podíamos pôr assim à volta, nas paredes.”, responde Me. que vai demonstrar na estrutura.

- “Então, ontem pintou-se o lençol, lembram-se? Vamos lá pôr aqui em cima da estrutura, para ver como fica.”, digo. Neste momento, La. e San. ajudam-me a levar o lençol para cima da estrutura.

- “Olhem pode ficar assim a fazer de teto e dobra-se e faz-se também de parede, deste lado.”, mostro ao grupo.

- “Sim, fica muito lindo!”, diz Cat..

- “Então pronto, precisamos de um lado aberto para nós entrarmos e os outros dois podíamos fazer como a Me. disse. Pegamos no fio de trapilho e andamos com ele assim à volta, que acham?”, questiono ao grupo.

- “Sim! Posso fazer?”, pergunta P.C..

- “Claro que sim.”, digo.

Começo por tirar a ponta do novelo e dou um nó na estrutura para ficar bem preso. Mostro a P.C. como se pode fazer, andando com o fio de trapilho pelas arestas do cubo do “Centro do eu”.

- “Vês o fio tem de ficar bem esticado, para criarmos assim uma “parede” mais forte.”, explico a P.C..

P.C. pega no novelo de trapilho e vai entrelaçando o fio, passando-o aleatoriamente pelas arestas da estrutura do “Centro do eu”. Entretanto, na mesa da sala disponho alguns fios de trapilho e as missangas que trouxe de casa, já da minha

	<p>infância. Enquanto P.C. vai passando o fio pela estrutura as restantes crianças estão sentadas na mesa.</p> <p>- “Então agora, para a entrada do “Centro do Eu” tenho aqui mais fios de trapilho e algumas missangas que eram minhas em criança.”, digo ao grupo de crianças.</p> <p>Em conjunto, decidimos que iremos passar as missangas pelos fios de trapilho e iremos pô-las à entrada do “Centro do Eu”. Dá-se um nó na ponta de cada fio de trapilho e as crianças vão colocando livremente as missangas. No final, cada criança, com o meu auxílio, vai colocar o seu fio com missangas pendurado na aresta superior da estrutura do “Centro do Eu” (Entretanto, P.C. trocou com San., que também queria passar o fio pelas arestas da estrutura. P.C. veio para a mesa colocar as missangas no fio).” (Nota de campo: 14/01/2020).</p>	
<p>Comunicação final</p> <p>Dia: 16/01/2020</p> <p>Dia da semana: quinta-feira</p>	<p>“De manhã, antes de as crianças entrarem (9h30), vou à receção pedir uma pistola de agramos. Trago para a sala e prego o lençol pintado na estrutura, fazendo este de “teto” e de uma das “paredes”. Apenas coloco os agramos na parte de cima para que o lençol de lado seja flexível e se possa mover.” (Nota de campo: 16/01/2020).</p> <p>“Na reunião da manhã, as crianças que participaram no resto da remodelação do “Centro do eu” mostram e explicam, com o meu auxílio, às restantes crianças, o que fizeram.” (Nota de campo: 16/01/2020).</p>	
<p>Evidências posteriores à intervenção</p>	<p>“As duas áreas acima referidas (área do faz-de-conta e o Centro do Eu) são utilizadas regularmente pelo grupo de crianças. Estando estas perto uma da outra, são utilizadas, muitas vezes, comumente nas brincadeiras.</p>	

Os materiais são transportados e partilhados entre elas. Na hora da sesta, muitas vezes, algumas crianças “refugiam-se” no interior do “Centro do Eu”, estando no seu próprio espaço, deitados, sentados, etc.. Por vezes também transportam livros para o seu interior, folheando-os individualmente, ou contando histórias a pares. O mais importante num espaço é este ser multifuncional, que seja confortável, seguro e também desafiante, de certa forma.” (Nota de campo: 17/01/2020).



Figuras 1 e 2. Pintura do lençol, utilizando a técnica de Pollock (2020).



Figuras 3 e 4. Passando missangas pelos fios (2020).



Figura 5. Criação de “paredes” do Centro do Eu com fio de trapilho (2020).



Figura 6. Centro do Eu terminado (2020).



Figura 7. Brincadeira no Centro do Eu (2020).

Avaliação/reflexão

Tendo por base a experiência vivenciada na proposta anterior (área do faz-de-conta), iniciou-se a reorganização do Centro do Eu na terça feira, com todo o grupo presente. Na reunião da manhã, as crianças interessadas puderem escolher se queriam, ou não, realizar a proposta, dando-se esta liberdade. Foram essenciais as conversas informais com a educadora cooperante, de modo a que o grupo pudesse estar distribuído por diversas propostas colocadas no “Plano do dia” como, por exemplo, a continuação da elaboração de trabalhos de projeto.

Outro dos aspetos que me espanta no presente grupo é a facilidade com que realizam a gestão dos materiais querendo, muitas vezes, auxiliar as adultas da sala na sua preparação.

“Considero que, quando as crianças participam na organização do seu espaço, constata-se um sentimento de pertença e um maior gosto na ocupação desse mesmo espaço. Qualquer ser humano, na minha consideração, quando participa, quer na sua comunidade, ou num projeto que possa influenciar os outros, tem um sentimento de orgulho e de pertença, criando uma “ligação especial” com o que fez. Essa ligação, que resultou de um processo participativo e de uma construção em interação com os outros, é algo gratificante, tal como um direito que pertence a todos nós.” (Nota de campo: 17/01/2020).

O que melhorar/repensar ...

- Através de uma conversa informal com a educadora, percebi que poderia ter dado maior contextualização da proposta, no sentido de trabalhar com o grupo a questão, por exemplo, da técnica de *Pollock*, que surgiu no momento, através de uma criança. É uma questão a repensar na minha ação.

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

3. (Re)organização da área da escrita e da linguagem

Tabela P3.

Tabela-resumo sobre a intervenção realizada na área da escrita e da linguagem

(Re)organização da área da escrita e da linguagem	
Início da (re)organização: 20/01/2020 Fim da (re)organização: 21/01/2020	
Principais intenções: <ul style="list-style-type: none">- Ir ao encontro dos interesses do grupo;- Promover a participação das crianças;- Proporcionar oportunidades de escolha, tomada de decisões e partilha de ideias/opiniões;- Discutir e potenciar os conhecimentos existentes sobre o correio;- (Re)organizar, em grupo, a área da linguagem – criar o “Posto de Correio”;- Promover a escrita das crianças;- Promover o papel ativo das crianças numa área de exploração;- Potenciar a escolha da área.	Estratégias utilizadas durante o processo: <ul style="list-style-type: none">- Criar um ambiente de discussão, de partilha de ideias, de respeito pelas ideias dos outros e da noção de que a “minha voz” é importante e “tenho” o direito de “me” expressar/falar sobre o assunto;- Realizar um questionamento ativo, de modo a que as crianças possam desenvolver o seu discurso oral e ideias/pensamentos;- Promover um planeamento e tomadas de decisões, em conjunto, tendo em conta as opiniões do grupo;- Envolver as crianças no processo de intervenção (preparação e gestão dos materiais, etc.);- Respeitar as crianças que não querem participar;- Envolver as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem da escrita e da linguagem tendo por base os seus interesses – jogo simbólico.

<p>Reunião da manhã – decidir e planejar</p> <p>Dia: 20/01/2020</p> <p>Dia da semana: segunda feira</p>	<p>Descrição:</p> <p><i>A escolha da remodelação da área da escrita e da linguagem advém da avaliação realizada e da percepção de que esta não é escolhida, de forma voluntária, para brincar. Neste sentido, sugere-se ao grupo, na reunião da manhã, a sua remodelação. A decisão de se realizar um “Posto de Correio” partiu do interesse do grupo e de uma conversa informal com a educadora cooperante.</i></p> <p><i>A escolha das crianças e a sua participação é feita de forma voluntária e apenas quem tem interesse. Importa referir que, no presente dia, não houve natação, estando todo o grupo presente. “Na reunião da manhã, decide-se quem vai participar na mudança e quem vai realizar, juntamente com a educadora, uma questão de um trabalho de projeto. As crianças, autonomamente, decidem quem quer realizar a remodelação comigo e quem quer fazer parte de um trabalho de projeto com a educadora. Deste modo, decidem ficar comigo: Cat., P.M., An., Di. e K..” (Nota de campo: 20/01/2020).</i></p>	
<p>Criação do “Posto de Correio”</p> <p>Dia: 20/01/2020</p> <p>Dia da semana: segunda feira</p>	<p>Descrição:</p> <p>“Depois da realização das tarefas da sala, sento-me com o grupo numa das mesas da sala. Utilizo o computador da instituição como suporte para a pesquisa que iremos realizar.” (Nota de campo: 20/01/2020).</p> <p>Opto, antes da pesquisa, por realizar um questionamento ativo sobre o que as crianças já sabem. Deste modo são realizadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma carta? Para que serve? - Já enviaram uma carta ou já receberam? Onde é que se colocam as cartas? Como é que é uma caixa de correio? - Quem é o carteiro? O que é que eles fazem? - O que é um posto de correio? Já foram a algum? - Conhecem os CTT? E o símbolo deles? Porque será que tem este símbolo? 	<p>Materiais:</p> <p>Para a pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Folhas; - Canetas de feltro; - Envelope. <p>Para a criação do “Posto de Correio”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa de cartão; - Tintas: preto e vermelho;

	<p>- Que dados se têm de colocar para identificar um envelope? (Remetente/destinatário/selo) Para que servem os selos?</p> <p>“Começo por realizar um questionamento ativo sobre a carta, o correio, quem faz a distribuição das cartas e se conhecem os CTT em Portugal. Fazem-se descobertas sobre os carteiros, o símbolo e cores dos CTT, as caixas de correio, sobre os selos e para que servem, o que é um “remetente” e um “destinatário”, entre outros aspetos. Utilizo uma caneta de feltro para escrever os dados que vamos recolhendo numa folha branca. Para além disso, utilizo um envelope para demonstrar como se identifica uma carta.” (Nota de campo: 20/01/2020).</p> <p>“Decide-se que, para a área da escrita, visto que vamos criar um “Posto de Correio”, são precisas folhas (para escrever as cartas); envelopes; e uma caixa de correio, para colocar as cartas. Em grupo, dedica-se à organização dos materiais já presentes na área da escrita (lápiz de carvão, canetas, cartões de palavras, etc.), ou seja, nenhum material lá presente foi retirado. Apenas se criou um espaço por cima do móvel para colocar a caixa de correio, os envelopes e as folhas de papel.” (Nota de campo: 20/01/2020).</p> <p>“Tendo sido organizado o móvel referente à área da escrita, procede-se agora à concretização da caixa de correio. A partir de uma caixa de cartão já utilizada, cria-se uma pequena abertura, de um lado, para colocar as cartas e, do lado oposto, uma “porta” para que os “carteiros” possam retirar as cartas.” (Nota de campo: 20/01/2020). O recorte da caixa foi realizado por mim, sempre com o grupo a dar as suas opiniões.</p> <p>“Através da pesquisa no computador e das imagens observadas, decide-se, em conjunto, que se irá pintar a caixa de vermelho e as letras da palavra “Correio” a preto. Preparo as tintas e distribuo pinceis para que as crianças todas pintem. No final, depois da tinta secar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pincéis; - Copos para as tintas; - Tesoura; - Envelopes; - Papeis coloridos.
--	--	--

	<p>escrevo com tinta preta “Correio”, perguntando ao grupo quais eram as letras presentes na palavra, através do som que íamos ouvindo. Coloca-se a caixa a secar.” (Nota de campo: 20/01/2020).</p> <p>Para o presente dia já tinha trazido, de casa, envelopes e papeis coloridos que não usava. Sentindo que seriam essenciais e de interesse para o grupo, resolvi trazê-los para o “Posto de Correio”. Neste sentido, colocam-se a caixa, os papeis coloridos e os envelopes na parte superior do armário que representa a área da escrita e da linguagem, criando o “Posto de Correio”.</p>	
<p>Comunicação</p> <p>Dia: 21/01/2020</p> <p>Dia da semana: terça feira</p>	<p>“No dia anterior não houve disponibilidade para que o grupo envolvido na mudança da área da escrita comunicasse o que tinha feito. Deste modo, na reunião da manhã procedo, com o grupo, à apresentação do que se tinha pesquisado e descoberto, tal como as regras da área e o que foi feito. A partir de um questionamento ativo as crianças vão explicando o que fizeram e como se escreve uma carta (envelope).” (Nota de campo: 21/01/2020).</p> <p>“Para a explicação ser mais completa, mostro o envelope preenchido com “remetente”, “destinatário”; selo, etc.. e a importância de colocar, pelo menos, o nome de quem escreveu e para quem se escreve. Para além disso, explico o “Mapa de Atividades”, como funciona a caixa do correio, etc.” (Nota de campo: 21/01/2020).</p> <p>“Resumo das regras do “Posto de Correio”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança pode escrever uma ou duas cartas por semana, de modo a diminuir o gasto de papel (papel para a carta e envelopes). Tal foi percebido e discutido em grupo; 	

	<p>- Terminar de escrever a carta, colocar na caixa de correio e fazer o registro, no “Mapa de Atividades” do dia em que a concretizou com o nome correspondente;</p> <p>- À sexta-feira, no momento da realização das tarefas, os “carteiros” (duas crianças) abrem a caixa de correio e realizam a distribuição das cartas. Esta tarefa vai ser incluída no “Mapa de Tarefas”, substituindo a tarefa de alimentar o peixe (faleceu).” (Nota de campo: 21/01/2020).</p>	
<p>Evidências posteriores à intervenção</p>	<p>“Neste dia escrevem, autonomamente, uma carta: Al., Ca., Car., Di., Fra., In., Me., P.C., San.” (Nota de campo: 21/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Ma.” (Nota de campo: 22/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Gab.” (Nota de campo: 24/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Cat., Fra., Gab.” (Nota de campo: 27/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Cat.” (Nota de campo: 28/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Car.” (Nota de campo: 29/01/2020);</p> <p>“Neste dia escrevem uma carta: Al., P.C.” (Nota de campo: 31/01/2020);</p> <p>“Na “Lista de Tarefas” foram designados Car. e A. para serem os carteiros da semana. Autonomamente, aquando da realização das tarefas (esta apenas às sextas), abrem a “Caixa de Correio” e retiram as cartas. As crianças leem os nomes na correspondência e fazem a distribuição. No caso de as cartas se destinarem a outras crianças do grupo, estas são entregues em mão, tal como se forem para a educadora ou para a auxiliar C.. Se as cartas se destinarem à família, as crianças devem colocá-las ao pé da caixa de cada criança, nos cacifos.</p> <p>Ainda neste dia, P.C. e Al. estão sentados nas mesas da sala e fazem origamis para colocar no interior dos envelopes. P.C. senta-se ao meu lado e começa a escrever o seu nome. Digo-lhe que é importante que escreva “De:” e</p>	

“Para:”. Este responde que quer enviar para a sua família e ajudó-o a escrever. Vou ajudando-o letra a letra, dando como exemplo as iniciais dos nomes de outras crianças do grupo. Ele acaba por escrever: “FAMILAI”. Por sua vez, Al., coloca o seu origami no interior do envelope e autonomamente escreve “De:” e “Para:” e o seu nome e o nome para quem queria enviar, a auxiliar de ação educativa C..” (Nota de campo: 31/01/2020).

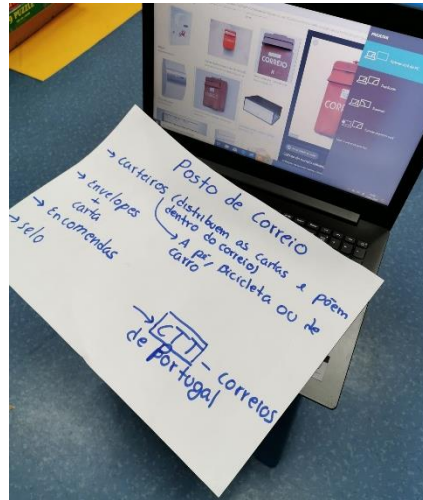


Figura 8. Pesquisa realizada para o “Posto de Correio” (2020).



Figura 9. (Re)organização dos materiais já presentes na área da escrita e da linguagem (2020).

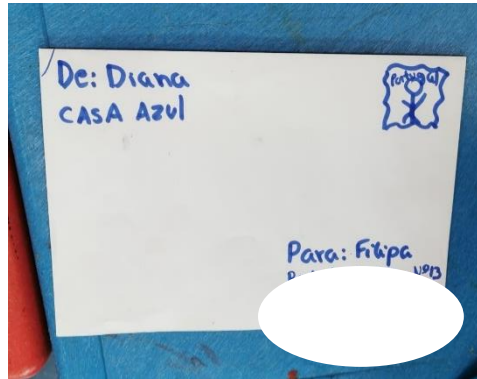
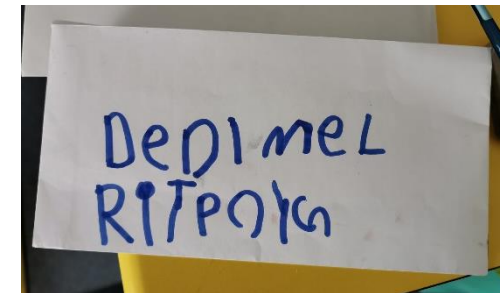


Figura 10. Exemplo da informação necessária num envelope (2020).



Figura 11. Pintura da "Caixa de correio" (2020).



Figuras 12, 13 e 14. Identificação dos envelopes realizados pelas crianças (2020).

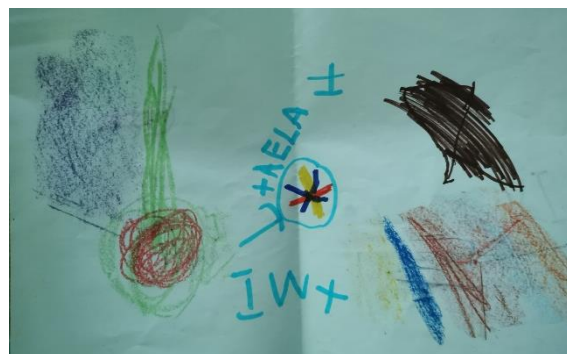


Figura 15. Uma carta realizada por uma criança. (2020).

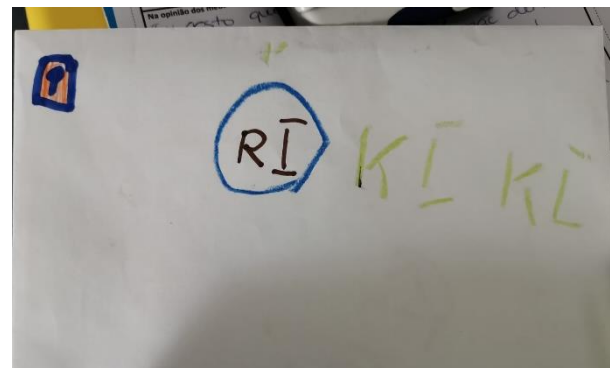


Figura 16. Identificação de um envelope. (2020).



Figuras 17 e 18. “Posto de Correio” finalizado (2020).

Avaliação/reflexão

Quando pensei nas áreas menos escolhidas pelo grupo de crianças, refleti sobre o que poderia fazer, tendo por base os seus interesses e características, de modo a que este pudesse participar na (re)organização das mesmas. Neste sentido, tendo o grupo grande apreço pelo jogo simbólico e por ser muito ativo, refleti: O que poderei fazer para que cada criança possa participar/ser mais dinâmica na área? E se as crianças pudessem participar nas áreas de exploração ativa? Estas questões basearam-se naquilo que observava, pois, o grupo escolhia, na maioria das vezes, a área da natureza ou a área da escrita e da linguagem aquando da realização de trabalhos de projeto.

Tendo por base as questões e depois de alguma reflexão, percebi que se poderia propor ao grupo a criação de um “Posto de Correio”. Tal proposta baseou-se no que se tinha constatado nas entrevistas ao grupo, pelas sugestões de novos

espaços na área do faz-de-conta. Estes espaços, apresentam características em comum, como o facto de serem locais que se observam na comunidade (restaurante, veterinário, hospital, cabeleireiro, entre outros). Nesta linha de pensamento, o “Posto de Correio” relaciona-se com as sugestões e interesses do grupo, complementando a área da escrita e da linguagem, pois promove, entre outros aspetos, a comunicação escrita e a linguagem.

Outra das preocupações a ter seria envolver o “Posto de Correio” com a rotina da sala. Deste modo, e após uma partilha com a educadora cooperante, decidiu-se que se poderia inserir uma nova tarefa – Carteiros – na “Lista de Tarefas” da sala, a ser realizada semanalmente.

A criação de algumas regras para a área tornou-se essencial pois queria dar alguma “estrutura” naquilo que se poderia fazer no “Posto de Correio”, tal como acontece na sociedade, em qualquer posto de correio. A utilização de materiais já existentes (caixa de cartão, envelopes e folhas coloridas), para uma noção de sustentabilidade. A escrita de apenas uma carta por semana, para se poupar papel. Todos estes aspetos foram partilhados e bem recebidos pelo grupo.

Por fim, a participação das crianças na construção do “Posto de Correio”, foi essencial, pois permitiu que cada uma tivesse conhecimento dos materiais que lá estavam, do que foi feito e porquê. Vivenciei logo o *entusiasmo* do grupo para começaram a escrever cartas para alguém. Para além disto, as crianças que participaram na (re)organização demonstravam-se dispostas a ajudar as restantes crianças no que fosse necessário.

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

4. (Re)organização da área da natureza– remodelação

Tabela P4.

Tabela-resumo sobre a intervenção realizada na área da natureza

(Re)organização da área da natureza	
<p>Início da (re)organização: 23/01/2020</p> <p>Fim da (re)organização: 23/01/2020</p>	
<p>Principais intenções (atividades experimentais de flutuação e magnetismo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ir ao encontro dos interesses do grupo; - Promover a participação das crianças na área; - Promover o papel ativo das crianças numa área de exploração; - Potenciar a realização de atividades experimentais, de forma autónoma e participativa; - Potenciar a aquisição e a compreensão de conceitos científicos através de atividades experimentais; - Adquirir a noção do método científico, a partir da observação e registo dos resultados obtidos na atividade experimental; - Potenciar a escolha da área. 	<p>Estratégias utilizadas durante o processo (atividades experimentais de flutuação e magnetismo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar todos os materiais para a realização da atividade experimental; - Utilizar também materiais já presentes na sala como, por exemplo, as canetas de feltro (área da arte), os ímanes e o <i>Caderno</i>; - Envolver as crianças no processo de intervenção (gestão dos materiais, etc.); - Envolver as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem do mundo real (científico) a partir dos seus interesses – jogo simbólico; - Respeitar as crianças que não querem participar.
<p>Reunião da manhã – decidir e planear</p>	<p>Descrição:</p>

<p>Dia: 23/01/2020 Dia da semana: quinta-feira</p>	<p>“Na reunião da manhã planeia-se, entre o que vai acontecer durante o dia, a “novidade na Área da natureza”. A atividade experimental que será introduzida todas as semanas na área da natureza para que o grupo possa participar ativamente na área em questão.” (Nota de campo: 23/01/2020).</p>	
<p>Inserção da “Experiência de Tabuleiro” - Flutuação</p> <p>Dia: 23/01/2020 Dia da semana: quinta-feira</p>	<p>Descrição:</p> <p>“Depois de comerem o reforço da manhã, e antes de realizarem as tarefas da sala, peço ao grupo para se colocar em redor da mesa “extra” que se trouxe para a Área da Natureza. Decidiu-se, em conjunto com a educadora cooperante, adicionar uma mesa extra de modo a que se possa colocar a “Experiência de Tabuleiro” e que as crianças tenham espaço suficiente para manipularem os materiais e realizarem o registo da mesma.</p> <p>Começo por questionar às crianças o que viam e qual a experiência que achavam que íamos fazer. Entre várias propostas, P.C. diz “É para ver se as coisas ficam em cima da água ou debaixo da água”. “É isso mesmo P.C.! Quando um objeto fica em cima da água, ou seja, fica a boiar, quer dizer que flutua. Nesta experiência, vamos descobrir quais são os materiais que flutuam, que ficam a boiar, por cima da água, e os que não flutuam, ou seja, que vão ao fundo”, explico às crianças.</p> <p>A “Experiência de Tabuleiro” está no interior de uma caixa de plástico transparente e todas as atividades experimentais estarão no seu interior.</p> <p>Nesta experiência, no interior da caixa, encontravam-se os seguintes materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recipiente de vidro com água; 	<p>Materiais:</p> <p>Para a experiência - flutuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa; - Recipiente/gaveta de plástico transparente (“Tabuleiro”); - Recipiente de vidro; - Água; - Pano; - Rolha de cortiça; - Paus de madeira; - Mola de plástico; - Tampa de caneta; - Objeto de vidro; - Conchas; - Pequenas pedras; - Um elástico;

	<p>- Pano para absorver a água dos materiais, colocado na base da caixa;</p> <p>- Materiais: rolha de cortiça; paus de madeira; uma mola de plástico; tampa de caneta; objeto de vidro; conchas; pequenas pedras; um elástico; moeda de plástico; um <i>clip</i>.</p> <p>Para além disto, foi concretizada, previamente, uma “Folha de Registo”, de modo a que as crianças façam o registo dos resultados obtidos na experiência. Para a presente experiência, utilizou-se uma folha A4, na horizontal, com um espaço para as crianças colocarem o seu nome e a data em que a realizaram. Para além disto, a folha estava dividida em dois, de um lado escrito “FLUTUA” e do outro “NÃO FLUTUA”. Por baixo das palavras escritas, as crianças teriam de desenhar ou escrever os materiais que se enquadravam num parâmetro ou noutro.</p> <p>Assim que terminassem a experiência, à semelhança da concretização de cartas na Área da Escrita, têm de fazer o registo no “Mapa de Atividades”.</p> <p>Todos os aspetos anteriores foram explicados ao grupo, que mostraram grande <i>entusiasmo</i> para começarem a realizar a experiência. No entanto, era tempo de as crianças realizarem as tarefas da sala e, só depois, poderiam concretizar a experiência, se assim o desejarem.” (Nota de campo: 23/01/2020).</p> <p>Pequenas notas:</p> <p>- As “folhas de registo são colocadas em frente à “experiência de tabuleiro”, de modo a que estas sejam facilmente visíveis e acessíveis;</p>	<p>- Moeda de plástico;</p> <p>- Um <i>clip</i>.</p> <p><u>Para o registo:</u></p> <p>- “Folha de registo”;</p> <p>- Canetas de feltro (área da arte);</p> <p>- Agrafa-se a “Folha de registo” no <i>Caderno</i>.</p> <p>- “Mapa de atividades”.</p>
--	--	--

	<p>- Quando as crianças terminam o registo da atividade experimental entregam a “Folha de Registo” a uma das adultas da sala para posteriormente colocar no seu <i>Caderno</i>.</p>	
<p>Inserção da “Experiência de Tabuleiro” - Magnetismo</p> <p>Dia: 30/01/2020</p> <p>Dia da semana: quinta feira</p>	<p>“No dia de hoje colocou-se uma nova experiência de tabuleiro. Foi conversado anteriormente com a educadora que seria uma experiência com materiais magnéticos ou não magnéticos, com vista a utilizar os ímanes já presentes na área.</p> <p>Depois da reunião da manhã, peço que o grupo se coloque em redor da mesa da área da natureza de modo a que possa explicar qual é o objetivo do novo “Tabuleiro”. Através de um questionamento ativo vou relacionando quais os materiais que são magnéticos e os que não são, qual a sua relação com metais, etc..</p> <p>Tal como a “Experiência de Tabuleiro” anterior construo uma “Folha de registo” dividida em dois. De um lado um espaço para as crianças registarem os materiais “Não magnéticos” e do outro os materiais “Magnéticos”. O objetivo é que as crianças circulem pela sala, com os ímanes, de modo a perceberem quais os materiais magnéticos e não magnéticos.” (Nota de campo: 30/01/2020).</p>	<p>Materiais:</p> <p>Para a experiência - magnetismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa; - Recipiente/gaveta de plástico transparente (“Tabuleiro”); - Ímans (já presentes na área da natureza); - Materiais da sala. <p><u>Para o registo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Folha de registo”; - Canetas de feltro (área da arte); - Agrafa-se a “Folha de registo” no <i>Caderno</i>. - “Mapa de atividades”.

**Evidências posteriores
à intervenção**

“Neste dia realizam a experiência autonomamente, para além de Di. – Flutuação: Me., Cat., Al., Fra., San., Car., P.M..” (Nota de campo: 23/01/2020);

“Neste dia realizam a experiência autonomamente - Flutuação: La., P.C.” (Nota de campo: 24/01/2020);

“Neste dia realizam a experiência autonomamente – Flutuação: In.” (Nota de campo: 27/01/2020);

“Neste dia realizam a experiência autonomamente - Flutuação: An., K.” (Nota de campo: 28/01/2020);

“Neste dia realizam a experiência autonomamente - Magnetismo: K., La., Me.” (Nota de campo: 30/01/2020);

“Neste dia realizam a experiência autonomamente - Magnetismo: Di., P.C., Car. e San.” (Nota de campo: 31/01/2020).

“Terminadas as tarefas, Di. vem ter comigo e diz: “Filipa quero fazer a experiência!”. “Claro, Di. podes ir fazer.”, respondo-lhe. “Então ponho as coisas dentro da água, não é?”; pergunta-me Di.. “Sim, pões dentro de água e vêes quais são os materiais que flutuam e que não flutuam.”, respondo. Di. pega então nos materiais e começa a colocá-los no recipiente com água. Observa-os durante um bocado e mexe neles enquanto estes ainda estão no recipiente. “Agora tens de ir secar as mãos e fazer o registo do que observaste.”, digo a Di.. Di. vai até à casa de banho e seca as mãos. De volta, pega numa “Folha de Registo” e vai buscar canetas de feltro. Tendo Di. terminado o registo, esta vai buscar o seu *Caderno* e eu agravo a folha no mesmo.” (Nota de campo: 23/01/2020).

“Ainda neste dia, K., La. e Me. escolhem realizar a “Experiência de Tabuleiro”. A primeira é Me., que pega nos ímanes e, em redor da sala, procura materiais que sejam magnéticos. Assim que termina, pega numa “Folha de Registo” e, com canetas de feltro, desenha, de um lado os “Materiais Magnéticos” e do outro “Materiais Não Magnéticos”. Vai olhando para os materiais que viu e desenha-os.

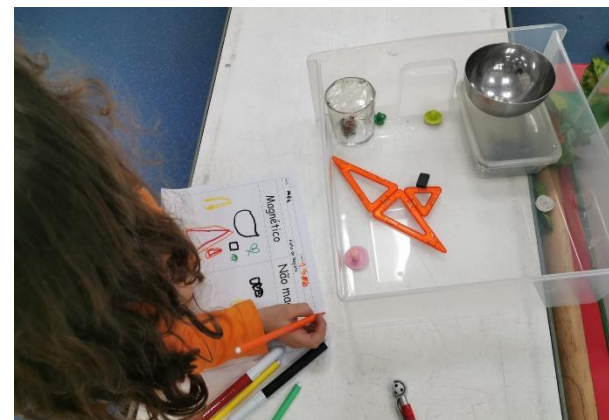
K., que é da Sérvia, pede-me apoio para realizar a “Experiência do Tabuleiro”. Como não comunica muito com as adultas da sala, vai apontando para o íman e para os materiais, olhando para mim. Digo “Podes fazer K.,

vai andando pela sala para perceber quais são os materiais magnéticos e não magnéticos”. Assim que termina, pega na “Folha de Registo” e faz o registo dos materiais.

De seguida, La. aproxima-se da mesa e diz que também quer fazer, em inglês. K., autonomamente, ajuda-o em todos os passos da experiência, conduzindo-o e mostrando-lhe os materiais magnéticos presentes na sala. Acompanha-o pela sala, com os ímanes e realiza com ele também o registo de materiais. “(Nota de campo: 30/01/2020).



Figura 19. (Re)organização da área da natureza finalizada (2020).



Figuras 24 e 25. Realização do registo das atividades experimentais (flutuação e magnetismo) (2020).

Avaliação/reflexão

A área da natureza era uma das áreas menos escolhidas pelo grupo de crianças. À semelhança da área da escrita e da linguagem, tive como propósito criar uma maior participação/mais dinâmica na área da natureza. Neste sentido, criou-se a “Experiência de Tabuleiro”, com intenções baseadas na participação ativa na área, relacionando-se com a metodologia científica e aquisição de conhecimentos científicos. A “Experiência de Tabuleiro” tem como objetivos que as crianças observem, experimentem e registem de forma autónoma e participativa.

As características e interesses dos grupos, principalmente por este ser muito ativo e curioso, levou-me a colocar esta proposta.

Todas as semanas existe uma nova “Experiência de Tabuleiro”. As crianças fazem o registo na “Folha de Registos” e colocam a mesma no *Caderno*. Tal como aconteceu na área da escrita e da linguagem, criou-se uma

“estrutura”, ou seja, o modo de funcionamento de cada experiência, de modo a que o grupo siga uma “linha de pensamento”, no que concerne à metodologia científica.

O que melhorar/repensar ...

Ao contrário do que aconteceu nas áreas de exploração ativas anteriores, o grupo não participou na sua (re)organização, sendo este aspeto menos bem conseguido.

Um dos aspetos a melhorar é avaliar, com o grupo, no final de cada semana, as conclusões obtidas nas experiências.

Nota. Elaboração própria (2019-2020).

ANEXO Q

Escolhas das crianças (área da
natureza e área da escrita e da
linguagem) - avaliação da

|' '' | | ''

Tabela Q1.

Escolhas das áreas (menos preferenciais) (21/01/2020 – 31/01/2020)

Categoria	Subcategoria	Frequência
Áreas de exploração ativa escolhidas autonomamente pelo grupo	Área da linguagem e da escrita	1º semana (Início – 21/01/2020; Fim – 24/01/2020): 11
		2º semana (Início – 27/01/2020; Fim – 31/01/2020): 7
	Área da natureza	1º semana (Início – 23/01/2020; Fim – 29/01/2020): 13
		2º semana Início – 30/01/2020; Fim – 31/01/2020): 7

Nota. Elaboração própria (2020).