

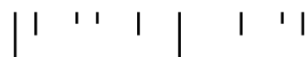


A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS DO AMBIENTE EDUCATIVO COM VISTA À AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E AUTONOMIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Helena Wemans

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020



A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS DO AMBIENTE EDUCATIVO COM VISTA À AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E AUTONOMIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Helena Wemans

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Dalila Lino

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, do mestrado em Educação Pré-Escolar. O documento apresenta o trabalho desenvolvido junto de um grupo de crianças de 3 anos durante o período de aproximadamente 4 meses e meio. São relatadas, de forma reflexiva e fundamentada, todas as vivências e processos efetuados ao longo de uma investigação sobre uma problemática emergente do contexto da prática.

No seguimento da observação constante que me permitiu caracterizar e refletir sobre o contexto socioeducativo de ação, verificou-se que as crianças não agiam no ambiente da sala de atividades segundo o que seria socialmente expectável. Após observar cuidadosamente as possíveis causas de tal problema, compreendi que a organização do espaço (mobiliários e materiais) da sala de atividades não promovia a autonomia das crianças nem comportamentos socialmente adequados. Iniciei, pois, uma investigação-ação, com o objetivo de: *i) Compreender como a organização do espaço e dos materiais se constitui como uma estratégia de aquisição de competências sociais; ii) Reorganizar o espaço do ambiente educativo com o intuito de promover: a) O cumprimento das regras estabelecidas para o espaço da sala; b) A autonomia das crianças na utilização dos diversos espaços da sala; c) O melhoramento do tipo de relações estabelecidas entre pares.* A recolha de dados foi sustentada pela implementação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (*Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS-R*), da observação direta participante e não participante bem como da elaboração de reflexões sobre o contexto. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, através da elaboração de tabelas de análise categorial.

O conjunto do dados obtidos, vão ao encontro dos dados estudados na revisão da literatura, sustentando a importância de uma organização adequado do ambiente educativo na medida em que este influi diretamente no bem-estar e comportamentos dos intervenientes que o habitam, quer crianças como equipa educativa.

Palavras-chave: ambiente educativo; organização do espaço; competências sociais; autonomia

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice in the context of kindergarten, from the Master's degree in Pre-School Education. The document presents the work carried out with a group of 3-year-old children over a period of approximately 4 and a half months. All the experiences and processes that took place during the investigation about the emerging issue in the context of the action are presented in a reflective and well-founded way.

After the constant observation that allowed me to characterize and reflect on the socio-educational context, it was clear that the children were not acting in the classroom in a way that would be socially expected. After careful observation of the possible causes of such a problem, I understood that the organization of the space (furniture and other materials) in the classroom was not promoting the children's autonomy nor a proper social behaviour. Therefore, I started an action-research with the purpose of: *i) understanding how the reorganization of the space and materials can be a strategy for the children to gain social skills; ii) reorganizing of the classroom in order to promote: a) Compliance with the rules established for the classroom; b) the children's autonomy in the classroom; c) Improvement of the relationship between the children.* Data collection was supported by the implementation of the *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*, direct participant and non-participant observation, as well as reflections on the educational context. For data analysis, content analysis was used through the elaboration of categorial analysis tables.

The collected data is in line with the data studied in the studied literature review, supporting the importance of an adequate classroom organization as this organization influences directly the well-being and behaviour of the intervening parties that use that space.

Key-words: educational environment; space organization; social skills; autonomy

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	4
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto Socioeducativo.....	5
2.3. Equipa Educativa.....	7
2.4. Ambiente Educativo.....	8
2.5. Crianças.....	11
2.6. Famílias.....	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	15
3.1. Intenções para a ação.....	16
3.1.1. Com as crianças.....	16
3.1.2. Com as famílias.....	18
3.1.3. Com a equipa.....	18
3.2. Explicitação do Processo de Intervenção.....	19
3.3. Avaliação do processo de intervenção.....	24
3.3.1. Avaliação das intenções.....	24
3.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança.....	31
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	33
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	34
4.2. Revisão da literatura.....	36
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	45
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	48
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	84
Anexo A. Portefólio Individual.....	85
Anexo B. Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem do RC.....	87
Anexo C. Roteiro Ético.....	89

Anexo D. Folha de cotação – Avaliação Inicial da ECERS-R.....	92
Anexo E. Avaliação Inicial da ECERS-R.....	99
Anexo F. Folha de cotação – Avaliação Final da ECERS-R.....	106
Anexo G. Avaliação Final da ECERS-R.....	112
Anexo H. Resultados da observação prévia à investigação	116
Anexo I. Calendarização geral da intervenção	124
Anexo J. Evidências da intervenção investigativa	127
Anexo K. Resultados da ação realizada com foco nos materiais	130
Anexo L. Resultados da ação realizada com foco nos mobiliários	134
Anexo M. Resultados da ação complementar à investigação	138
Anexo N. Resultados da ação realizada com foco na componente social	140

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Ajudante de Ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale</i> - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala de actividades antes das alterações nos mobiliários..... 59

Figura 2 Planta da sala de actividades depois das alterações nos mobiliários..... 59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Matriz categorial – Observação prévia à investigação	49
Tabela 2 Avaliação inicial da sala de actividades com a ECERS-R.....	50
Tabela 3 Excerto do Anexo H – Observação prévia à investigação.....	52
Tabela 4 Matriz categorial - Resultados da acção realizada com foco nos materiais..	54
Tabela 5 Excerto do Anexo K – Resultados da acção realizada com foco nos materiais	56
Tabela 6 Excerto do Anexo K – Resultados da acção realizada com foco nos materiais	57
Tabela 7 Matriz Categorial – Resultados da acção realizada com foco nos mobiliários	60
Tabela 8 Avaliação final da sala de actividades com a ECERS-R	64

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em Jardim de Infância (JI), inserida no plano curricular do 3º semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O principal objetivo é apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a investigação desenvolvida no contexto de uma sala de Pré-Escolar, no período entre 7 de Outubro de 2019 e 14 de Fevereiro de 2020. O estudo realizado, e que aqui apresento, emergiu da prática e assentou sobre a forma como a organização do espaço e materiais dentro da sala de atividades podem contribuir para a aquisição de competências sociais por parte das crianças, e para a sua autonomização na utilização dos espaços da sala, tendo como objetivos: *i) Compreender como a organização do espaço e dos materiais se constitui como uma estratégia de aquisição de competências sociais; ii) Reorganizar o espaço do ambiente educativo com o intuito de promover: a) O cumprimento das regras estabelecidas para o espaço da sala; b) A autonomia das crianças na utilização dos diversos espaços da sala; c) O melhoramento do tipo de relações estabelecidas entre pares.*

A investigação é de natureza qualitativa e seguiu a metodologia investigação-ação. A recolha de dados assentou na aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (*Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS-R*), nas técnicas de observação direta participativa e não participativa recorrendo ao registo de notas de campo e elaboração de reflexões semanais. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, através da elaboração de tabelas de análise categorial.

Durante toda a investigação, e elaboração do respetivo relatório, segui o conjunto de princípios éticos apresentados na carta de princípios para uma ética profissional apresentada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011).

O relatório está organizado em 6 capítulos: (i) introdução; (ii) Caracterização e contextualização da ação educativa; (iii) análise reflexiva da intervenção em jardim de infância; (iv) investigação em jardim de infância; (v) construção da profissionalidade; (vi) considerações finais.

No segundo capítulo é feita uma caracterização descritiva e reflexiva do contexto onde foi efetuada a intervenção e investigação, considerando o meio onde a instituição se insere, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e suas famílias.

No terceiro capítulo é exposta uma reflexão aprofundada sobre a intervenção no contexto onde se apresentam: as intenções que priorizei para a ação junto das crianças, equipa educativa e famílias; a forma como as implementei; uma reflexão de avaliação sobre o trabalho desenvolvido no contexto.

No quarto capítulo é apresentado o processo investigativo. É identificada e fundamentada a problemática emergente bem como todas as opções metodológicas tomadas e os princípios éticos por que me regi. De seguida é apresentada a revisão da literatura, relatada a investigação, e analisados e discutidos dos dados.

No quinto capítulo é apresentada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade ao longo das duas PPS realizadas no mestrado, em creche e JI, em que se evidenciam as aprendizagens adquiridas neste percurso, que mais contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, uma reflexão sobre os aspetos mais significativos dos processos de intervenção e investigação realizados em JI.

2. CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Importa dar a conhecer ao leitor o contexto onde estive inserida durante a PPS II, nos seus vários elementos, de modo a que se possa compreender de forma mais completa e justificados os propósitos de toda a minha ação.

2.1. Meio

A PPS II foi realizada numa instituição no distrito de Lisboa, freguesia de Arroios, na valência de JI. Localizada numa zona central da cidade, tem um bom acesso a transportes públicos e a estruturas de comércio de vários tipos. A população desta freguesia está muito envelhecida e conta com grande número de imigrantes residentes. Nas ruas próximas existem cafés, restaurantes, uma serração, uma padaria e outras estruturas de comércio local. Uma faculdade de ensino superior, uma biblioteca. Os muitos postos de trabalho, criados pelas estruturas existentes, dão movimento às cercanias do estabelecimento.

Esta localização da Instituição permite à equipa educativa alargar as potencialidades dos conteúdos a abordar com as crianças. Acontece com alguma frequência, as crianças saírem à rua para visitar e conhecer alguns estabelecimentos da comunidade o que se constitui como uma grande riqueza e uma oportunidade que muitas crianças podem não ter no seio das suas vidas familiares.

2.2. Contexto Socioeducativo

A Instituição onde ocorreu a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta casa foi fundada por um Rei português, no século XIX, com o objetivo de dar resposta às necessidades da época relativas à proteção, educação e instrução das crianças mais pobres, de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea materna até aos 7 anos (Projeto Educativo [PE], 2018-2021). Constituía, já na altura, um forte apoio às famílias, que tinham as suas ocupações diárias indispensáveis à sobrevivência.

Com a alteração do sistema educativo, a Instituição deixou de prestar o serviço de ensino primário. Anos mais tarde, adota uma nova forma jurídica sendo reconhecida, por despacho, como Fundação. Iniciou, então, a expansão da sua ação social. A Fundação conta hoje com 6 Casas de Infância, na Área Metropolitana de Lisboa; um projeto de Habitação Social; Lares residenciais para idosos e para jovens/adultos com deficiências físicas e/ou mentais.

A sua missão é apoiar crianças e jovens; apoiar a integração social e comunitária; proteger cidadãos em situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou capacidade para trabalhar; promover e proteger a saúde; promover a educação e formação profissional; resolver problemas habitacionais; promover iniciativas culturais; promover iniciativas de ação social de cooperação com os PALOP; conceder bolsas e subsídios (PE, 2018-2021).

Rege-se pelos valores da consideração da pessoa desfavorecida, da transparência no trato com as famílias ou entidades reguladoras e colaboradoras, do rigor como princípio geral de atuação e decisão, da qualidade como condição dos serviços prestados e da eficiência, apostando na utilização dos meios atuais mais eficientes disponíveis no mercado (PE, 2018-2021).

A Casa de Infância onde foi realizada a PPS II contempla as valências de Creche (dos 12 meses aos 3 anos) e JI (dos 3 aos 5/6 anos). Apoia atualmente cerca de 120 crianças, distribuídas por 3 grupos de cada valência. Relativamente ao projeto diretamente destinado às crianças, a Instituição encara a educação como algo que deve ser cultivado desde o início da vida, pelas famílias e, mais tarde, em cooperação com as instituições educativas. Valoriza, acima de tudo, o desenvolvimento de “capacidades, disposições e atitudes” (PE, 2018-2021, p. 17) que se tornem transversais e permaneçam continuamente nas vidas das crianças.

Em conformidade com estes dois pilares, um dos Princípios Educativos enunciados no PE é justamente chamar as famílias à participação no processo educativo das crianças. Segundo Ferreira (2004), a criança não é um ser oco, associal e desprovido de história quando entra num estabelecimento de ensino. Já teve experiências, vivências sociais e familiares que constituem o seu conhecimento. Cada criança tem uma experiência única e diferente das outras. Daí que a Instituição acredite que é fundamental as famílias integrarem a educação escolar, de forma a poder dar a todas as crianças a oportunidade de ter uma formação completa “onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (PE, 2018-2021, p.17) a partir de diferentes perspetivas. A Instituição pretende tornar o processo de ensino-aprendizagem numa experiência positiva e significativa para as crianças dando um especial enfoque aos valores de convivência social, de solidariedade e tolerância, num ambiente cada vez mais multicultural. É igualmente essencial passar às crianças a capacidade de resiliência, responsabilidade, liberdade, disciplina, respeito e persistência para que elas se saibam respeitar umas às outras, aos adultos e a si

próprias. A Instituição acredita que a transmissão destes valores às crianças só se torna possível por serem fomentados, defendidos e vivenciados por toda a equipa educativa.

Outro dos Princípios que a Instituição procura seguir, tanto no projeto pedagógico como na sua estrutura organizacional, portanto, abrangendo, uma vez mais, toda a comunidade educativa, é o desenvolvimento de competências que permitam responder de forma enquadrada e adequada às exigências da atualidade. Ou seja, dimensões como a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração são valores da sociedade atual e são a chave que permite a adaptação às rápidas mudanças que ocorrem. Importa, por isso, transmiti-los a todos, despertando assim, em cada um, o sentido crítico, reflexivo e proactivo.

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa da Instituição é composta por 1 Diretora, 6 Educadoras de Infância e 6 Ajudantes de Ação Educativa (AAE), 1 Cozinheira, 1 Auxiliar de Cozinha e 2 Auxiliares de Limpeza. Todo o pessoal da instituição tem um cuidado especial com as crianças e trabalha em função do seu bem-estar. Caracterizo a Educadora e a AAE.

No que concerne à formação e à experiência profissional, a educadora tem a licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de João de Deus. Trabalha há 25 anos na Fundação tendo trabalhado em duas das suas casas. A AAE tem o 12º ano e o curso de Auxiliar de Ação Educativa tirado na EPAD. Há vários anos que trabalha na Fundação tendo também passado por várias das suas casas.

A relação entre a educadora e a AAE é muito simples e transparente: são uma verdadeira equipa. Complementam-se, cooperam, ouvem-se e validam as opiniões uma da outra, valorizando todo o trabalho realizado, seja ele grande ou pequeno. Respeitam-se pelo que são, não havendo distinções abruptas e rigidamente definidas entre o trabalho que cada uma efetua. São ambas prestáveis e generosas no que dão, não se preocupando se é mais do que aquilo a que estão obrigadas.

Estão em permanente comunicação e avaliam diariamente, quer em momentos específicos quer em conversas informais, a sua ação junto das crianças. Remodelam com frequência os seus planos de ação tendo em conta os comportamentos e reações observadas nas crianças. Fazem isto quer em relação ao grande grupo quer em relação a crianças isoladas que necessitem de alguma atenção mais específica.

Na relação com as crianças priorizam o respeito mas não deixam de ser carinhosas e compreensivas. Estão sempre disponíveis para as ouvir, respeitando os seus tempos e dando-lhes oportunidades de se revelarem. Vêem as crianças como seres capazes, dando-lhes autonomia ou incentivando-as a ela em todos os momentos da rotina. São sensíveis às crianças que necessitam de algum apoio mais especializado e não se descuram desse trabalho, mostrando grande persistência e confiança nos resultados a longo prazo.

Os princípios educativos que a educadora segue e aplica na sua prática, e que se constituem como prioridade na ação junto das crianças, são retirados de Zabalza (1998): uma adequada organização dos espaços, materiais diversificados e polivalentes, equilíbrio entre iniciativa das crianças e o trabalho dirigido, utilização de uma linguagem adequada e rica, um plano de atividades que permita o desenvolvimento integral das crianças, rotinas estáveis, atenção individualizada a cada criança, sistemas de avaliação e anotações que permitam uma avaliação contínua de cada criança e o desenvolvimento de um trabalho próximo dos pais e da comunidade. (Projeto Curricular de Grupo [PCG], 2019/2020)

Relativamente à metodologia de trabalho, sendo que a instituição não segue nenhum modelo pedagógico específico, a educadora seleciona de cada modelo – Pedagogia de Projeto, Movimento Escola Moderna e High-Scope – os pontos com que mais se identifica e julga melhor se adequarem ao grupo em questão.

2.4. Ambiente Educativo

A resposta que o educador dá às necessidades das crianças, está diretamente relacionada com o ambiente educativo e no modo como este permite integrar as individualidades de cada elemento do grupo. Importa então descrevê-lo e avaliá-lo de forma a dar ao leitor uma visão geral daquele que foi o ambiente de intervenção.

O ambiente educativo pode dividir-se em tempo, espaço e relações. Estas três dimensões estão intimamente ligadas, não existindo umas sem as outras e, por essa razão, influenciando-se reciprocamente.

No que respeita ao tempo, o grupo segue uma rotina diária que pode ser brevemente descrita pelo esquema apresentado em anexo (Anexo A). A rotina é um elemento do ambiente educativo muito importante para a promoção da autonomia das crianças na medida em que as ajuda a estruturar, mentalmente, a previsão dos

acontecimentos seguintes, o que lhes confere um sentimento de segurança e de competência, de controlo, sobre as atividades que lhes dizem respeito. Tem, no entanto, uma distribuição flexível que permite responder às individualidades de cada criança ou a eventuais alterações que sejam necessárias (PCG, 2019/2020).

No que respeita ao espaço, este deve ser não apenas um elemento facilitador da aprendizagem mas também um “fator de aprendizagem” (Forneiro, 1998). A sala de atividades é um espaço educativo que vai acompanhando o desenvolvimento das crianças tanto a nível das suas capacidades crescentes como dos seus diversos e não constantes interesses.

A sala de atividades é ampla (cf. planta em anexo – Anexo A). Retangular, possui um arco que a divide, transversalmente, a aproximadamente 1/4 da sua área. Este arco impede que o adulto tenha uma visão integral do espaço da sala, de qualquer ponto em que se situe. Tem uma boa iluminação natural, provinda de 4 grandes janelas que dão para a rua, posicionadas ao longo da sala. A outra parede comprida, interior, tem em toda a sua extensão uma janela que comunica com a sala de creche, que por sua vez tem uma janela que comunica com outra sala. Há, portanto, pela forma como o espaço se nos apresenta *à priori*, uma comunicação entre salas e uma partilha constante do que é desenvolvido em cada uma. A sala tem acesso direto a uma casa de banho com várias sanitas, um fraldário (mais utilizado pela sala de creche, que tem igualmente acesso à casa de banho por uma porta na sua sala) e uma banheira.

A sala serve de dormitório tanto para o grupo que a habita como para um dos grupos de creche. Como tal, está organizada de forma a permitir uma maior rentabilização de tempo e desgaste físico na colocação/arrumação diária das camas. Esta organização traduz-se na arrumação de todos os móveis e mobiliários existentes encostados às paredes, deixando livre todo o espaço central, onde ficam as camas na hora do repouso e as brincadeiras durante o dia.

A escolha dos materiais presentes na sala, para uso das crianças, tem em conta os seus diversos pontos de interesse: biblioteca, casa, garagem, jogos, construções, natureza, expressões plásticas e multimédia. Cada ponto de interesse tem os seus materiais agrupados em certo sítio da sala, escolhido tendo em conta “determinados objetivos, como por exemplo a luminosidade, se é uma área que exige mais silêncio ou que se fale mais baixo . . . ou se é uma área que necessite de mais espaço; se é uma área de desenvolvimento linguístico” (PCG, 2019/2020). Está previsto que as crianças desenvolvam as brincadeiras desses pontos de interesse na área próxima aos

mobiliários onde se arrumam os respetivos materiais, no entanto, sendo que o espaço central da sala é amplo e vazio, o que acaba por acontecer, naturalmente, é que os diferentes tipos de brincadeiras se movem para o centro da sala, onde acabam por se misturar.

Na menor área da sala, dividida pelo arco, encontra-se um tapete de borracha onde a equipa se reúne com o grupo no momento da manhã. Nesta área mais recatada das outras zonas de brincadeira, encontra-se a área multimédia com um computador, para uso essencialmente da equipa mas disponível para atividades com as crianças, e a biblioteca, composta apenas por uma estante metálica onde se arrumam de forma aleatória os livros existentes. Ao pé da biblioteca encontra-se um fantocheiro com vários tipos de fantoches (de dedo e de mão) arrumados num cesto.

Na área maior da sala encontram-se os mobiliários dos outros pontos de interesse. Na casa: um frigorífico, lava loiças, fogão e armários para panelas, copos, pratos e talheres, uma mesa com duas cadeiras, um avental e um kit de limpeza com vassoura, pá, esfregona e balde; uma caminha de bonecas, bonecas e um armário para arrumação das suas roupas e acessórios vários. Conjunto a este ponto de interesse existe um móvel aberto (“móvel das trapalhadas”) com três gavetas grandes onde são guardadas roupas e acessórios de disfarce que as crianças podem utilizar nas suas brincadeiras. Na garagem: um tapete de estradas e diversos carros e carrinhos de diferentes tamanhos e materiais: metal, madeira e plástico. Jogos e construção: uma estante grande com puzzles, jogos de associação, jogos de encaixe, construção, destreza e atenção/memória, também de diferentes materiais: peças de madeira, cartão duro e plástico. Uma mesa retangular e seis cadeiras serve de apoio aos jogos que não se realizam no chão. Natureza: um aquário com um peixe para alimentar todos os dias, e dois vasos com plantas para regar. Expressão plástica: uma mesa retangular com seis cadeiras, uma mesa redonda formada por duas mesas em forma de meia-lua com seis lugares ao todo, uma estante de apoio com um local de arrumação dos trabalhos produzidos pelas crianças e com os materiais necessários: plasticina e suas ferramentas próprias (formas, rolos, bisturis), folhas de papel de várias qualidades e tamanhos, lápis de cor, de cera e canetas de feltro, tesouras de ponta redonda. Existe ainda um cavalete com diversos copos de tinta, pincéis e um avental de plástico. Perto, está um caixote grande com materiais de desperdício que podem ser utilizados nas produções artísticas das crianças.

Tudo na sala são materiais adequados à idade das crianças e às suas capacidades que, sendo variados e em quantidade, oferecem às crianças oportunidade de alargar as opções de brincadeira e trabalhos que queiram desenvolver. Tudo está à sua escala e disposto com segurança, não havendo risco de acidentes.

2.5. Crianças

O grupo com quem realizei a PPS II é constituído por 24 crianças, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Todas têm 3 anos de idade, sendo que algumas acabaram de os fazer e outras já estão mais próximas de fazer os 4. Este grupo resulta da união de dois grupos de creche, um deles acompanhado pela educadora e outro acompanhado pela AAE, provindos da mesma instituição. É ainda notória a divisão entre os dois grupos; esta só se dissolverá quando os laços afetivos tiverem sido criados e aprofundados (PCG, 2019/2020).

Algumas crianças do grupo têm os pais – ambos ou apenas um elemento do casal – estrangeiro, pelo que a comunicação para estas crianças é, por vezes, um pouco dificultada por esta barreira. No entanto é algo em que se tem vindo a notar evoluções significativas. Apesar deste entrave, todos os elementos do grupo são capazes de se fazer entender, sendo que alguns já falam “fluentemente” português não havendo qualquer problema, por parte do adulto, na compreensão do que dizem. Uma das crianças, raramente fala, mas quando o faz, não aparenta ter problema algum a esse nível. Algumas crianças que apresentam dificuldades articulatórias estão a ser seguidas e avaliadas por uma terapeuta da fala contratada pela instituição (PCG, 2019/2020).

As crianças “estão numa fase em que estão a desenvolver e a consolidar competências sociais, a autonomia e a independência (vestir-se, despir-se, lavar-se, utilizar adequadamente os talheres, etc.)” (PCG, 2019/2020). Neste sentido, a principal necessidade assinalada pela educadora no momento presente prende-se com a interiorização da rotina e o cumprimento das regras de funcionamento e utilização dos diversos espaços de forma a promover um ambiente mas seguro e mais confiante. São, no geral, um grupo de crianças bem-dispostas e sociáveis, no entanto, algumas apresentam muitas dificuldades a nível social. Batem-se e empurram-se, com frequência, quando estão zangadas ou são contrariadas, sendo que, muitas vezes, não são capazes de controlar este impulso. Neste sentido, “é importante abordar os valores de forma a garantir uma interação de respeito e partilha. Aceitar e compreender as suas

emoções irá ajudar a compreender e aceitar as emoções do outro”. (PCG, 2019/2020). Apesar destas constantes tensões entre as crianças, é um grupo que apresenta uma clara cumplicidade entre pares. Brincam muito em conjunto, tendo grupos mais ou menos definidos e estáveis que podem ou não incluir outros elementos, dependendo das situações em que se encontram.

Nos momentos de grande grupo as crianças têm dificuldade em estar sentadas e em ouvir o outro. Dispersam em momentos que exigem a sua atenção, demonstrando dificuldade em cooperar. Desafiam muito o adulto não fazendo, por vezes, o que lhes é pedido, no entanto é, no geral, um grupo de crianças interessadas e com gosto em participar nas atividades propostas (PCG, 2019/2020). Gostam de partilhar acontecimentos das suas vidas com o grupo mas têm dificuldade em ouvir: os últimos elementos já não contam com a atenção de muitos colegas que já estão desatentos.

Nenhuma criança está sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, duas crianças do grupo apresentam a necessidade de cuidados mais específicos por parte da equipa educativa comparativamente ao restante grupo. Ambas necessitam de uma atenção contínua, de um para um, nos momentos coletivos da rotina, como é o caso de momentos grande grupo e das refeições (almoço e lanche).

As crianças deste grupo são autónomas em praticamente todas as atividades do dia-a-dia. Já todas se movimentam, correm e saltam sem dificuldade, comem sozinhas, começam a efetuar a sua higiene de forma autónoma, falam e expressam aquilo que precisam sem dificuldades demais. Noto, no entanto, em muitas crianças do grupo, que devem estar pouco habituadas a realizar, em casa, as tarefas que lhes dizem respeito uma vez que pedem com frequência ajuda aos adultos da sala para desempenhar tarefas que conseguem realizar sozinhas. Três crianças ainda usam fralda durante o momento de repouso, sendo que já nenhuma utiliza durante o dia.

Relativamente à alimentação todas as crianças sabem comer sozinhas. Uma das crianças que necessita da atenção mais focada do adulto, não consegue ficar sentada na cadeira durante o momento da refeição, sendo que está constantemente a pôr-se de joelhos em cima da cadeira, ou em pé e a saltar para o chão, a ir para baixo da mesa, a meter-se com os colegas tirando-lhes os talheres, a molhar as mãos no copo de água, a beber água e a deixá-la cair na sopa ou no prato... etc. sabe comer sozinha, mas para que fique “menos ativa” no lugar, fica quase sempre um adulto a acompanhar o seu almoço do início ao fim. A outra criança só come certas ementas quando acompanhada pela educadora ou a AAE, cantando canções variadas e quando não gosta de alguma

ementa é verdadeiramente complicado fazê-la comer: recusa-se – chorando, virando a cara e tentando fugir. Algumas das outras crianças têm dificuldade em comer a sopa, sendo necessário insistir muito para que ponham uma colher na boca.

Nenhuma criança tem algum problema a nível motor. Nas sessões de educação física é possível observar que todas conseguem realizar as atividades pedidas. No recreio, desafiam-se a elas próprias e conseguem fazer manobras elaboradas para a idade. Nenhuma criança apresenta um medo declarado de fazer nenhuma atividade física. Algumas preferem passar o tempo de recreio mais recatadas, sentadas num banco ou apenas a passear de um lado para o outro. Observo que estas ficam mais cansadas nas aulas de educação física e têm necessidade de parar para descansar.

No geral é um grupo de crianças ativas, curiosas e interessadas, especialmente pelo que seja novo. Entusiasmam-se bastante com surpresas.

Relativamente às áreas por que as crianças se distribuem destacam-se, talvez, a biblioteca e a pintura como sendo as áreas com menos afluência. Não que as crianças não gostem de ver livros ou de pintar, mas não se lembram de o fazer por iniciativa própria, tendo de ser o adulto a sugerir as atividades para que as áreas sejam utilizadas.

Gostam muito de histórias e trazem livros para a equipa educativa contar. Ficam “presas” à narração, fixas no livro e nos gestos e entoações que vai juntando quem está a contar a história. É dos poucos momentos em que se consegue que estejam todas sossegadas ao mesmo tempo. Revelam também um grande gosto e interesse por atividades de expressão plástica sendo que muitas crianças têm já uma motricidade fina muito precisa e avançada para a idade.

2.6. Famílias

As famílias são os primeiros e principais educadores responsáveis pelas crianças. Como tal, é dever da equipa educativa tentar construir uma relação forte e empática com esta entidade de forma a conseguir chegar mais perto das crianças e dos seus traços de carácter, no sentido de responder cada vez melhor às suas necessidades e interesses.

Segundo o PCG (2019/2020), neste grupo existem 17 famílias nucleares, 4 monoparentais e 3 de outros tipos. Por questões éticas de proteção de dados não me foram facultadas informações relativas às idades dos pais e às suas habilitações literárias e profissionais.

Pela informação disponível no PE da Instituição e pela observação realizada, concluí que a maioria das famílias procura a Instituição por esta se localizar perto das suas moradas residenciais, de trabalho ou por motivos de rede de suporte. Muitas crianças dirigem-se a pé para a Instituição, outras vêm de transporte próprio, a maioria, acompanhadas pelos pais ou outros familiares.

No que respeita à participação e envolvimento dos pais no contexto educativo, devo dizer que é um ponto fortemente visível no contexto. A educadora aposta numa relação profissional de confiança muito aberta com as famílias, tanto para facilitar a comunicação como para promover um ambiente seguro e de bem-estar entre todos, onde se incluem as crianças.

Os pais são frequentemente convidados a ir à sala fazer uma atividade para o grupo. Cada família está livre de fazer o que quiser e souber, sendo que a proposta é sempre bem recebida, quer pela equipa educativa quer pelas crianças. Dado o esforço e o tempo que a educadora já investiu nesta relação, a iniciativa de participação parte muitas vezes das próprias famílias e não de um convite da equipa. Noto, pelo entusiasmo das crianças, quer as que recebem os pais como as outras, que a presença das famílias no contexto tem uma influência muito positiva no grupo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Após observação e descrição do contexto onde atuei, clarifico e justifico, num resumo, as intenções da minha prática no contexto. No final apresentarei uma avaliação do meu próprio desempenho, relativamente àquilo que esperava fazer e o que consegui efetivamente concretizar, bem como a avaliação aprofundada de uma criança a quem dediquei uma observação mais detalhada e atenta.

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Com as crianças

Um princípio que tenho por base da minha interação com os outros é o respeito. O respeito no trato, o respeito pelas diferentes opiniões e formas de ver e sentir, pela pessoa e pela sua individualidade. Deste modo, foi minha intenção, durante todo o período de estágio, **integrar-me no grupo e criar uma relação positiva e empática com as crianças tendo por base o respeito**. Sanches (2001) refere que para uma boa prática educativa, no que respeita à relação professor/aluno, os educadores/professores devem investir nesta relação de uma forma consciente e ativa, ouvindo os seus alunos e compreendendo-os, de modo a criar um bom clima. Apenas através da boa qualidade da relação estabelecida, se consegue obter uma base sólida e estável que abra portas a que as outras intenções se venham a concretizar da melhor forma.

Ao mesmo tempo, fui-lhes transmitindo valores que as levassem a compreender a importância do respeito por si próprias e pelos outros; valores estes, a que posso chamar competências sociais básicas. Considero esta uma componente fundamental da educação de infância que deve continuar a ser bastante trabalhada uma vez que é através dela que nasce o bem-estar entre todos. Tentei que a transmissão destes valores partisse da minha própria ação e exemplo junto das crianças uma vez que, segundo Vale (2009), as crianças nestas idades aprendem essencialmente pela imitação. É portanto fundamental que o exemplo que elas observam seja coerente e correto uma vez que o educador, mesmo inconscientemente, transmite, “mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não” (p.133).

Foi também minha intenção **partilhar momentos de brincadeira e diversão com as crianças**. Esta intenção surgiu por duas razões e teve dois propósitos: a primeira razão é a convicção que tenho de que o educador que desenvolve um trabalho de qualidade é aquele que também brinca com as crianças e partilha com elas

momentos de descontração; a segunda razão é por ter constatado que as crianças se confrontavam muitas vezes em conflitos durante os momentos de brincadeira, principalmente dentro da sala de atividades. Brincar é uma componente importante do trabalho do educador, na medida em que, estando inserido na brincadeira, o educador consegue fazer uma observação mais próxima das crianças percebendo em menos tempo as suas fragilidades e/ou potencialidades, tendências etc., podendo agir imediatamente em resposta a essas observações feitas. É também importante na medida em que ajuda as crianças a estabelecer laços de confiança e segurança, afirmação e auto-estima assim como as ajuda a ter um conhecimento mais profundo do mundo social e a enriquecer e conferir complexidade às brincadeiras (Kishimoto, 2010). Neste caso específico, o foco da minha intervenção nas brincadeiras e nestes momentos mais livres e divertidos, para além da diversão como objetivo em si, foi direcionado para a resolução dos conflitos.

A última intenção para com as crianças foi a **promoção de autonomia crescente na aquisição de regras e comportamentos de interação social**. Esta intenção surgiu depois de constatar que as crianças agiam umas com as outras na base do “olho por olho, dente por dente”, não olhando a meios para atingirem os seus fins, por muito simples que eles fossem: “Todos (...) ao mesmo tempo. Empurravam-se e atiravam-se uns para cima dos outros (...) aos gritos” (NC 7Out2019); “A **RS**, o **F**, o **B** e o **V** (...) queriam todos estar na janelinha ao mesmo tempo. Empurravam-se quase violentamente” (NC 28Out2019).

Assim, considereei pertinente ajudá-las a adquirir os meios necessários para interagirem de forma mais calma e adequada umas com as outras. Ao mesmo tempo, quis que adquirissem autonomia na utilização dessas regras e que não requeressem sempre a ajuda ou a intervenção dos adultos da equipa educativa na resolução dos seus problemas e/ou conflitos. O respeito pela autonomia da criança é a chave do sucesso desta intenção. Como diz Freire (1997), um educador deve estar constantemente advertido de que o respeito pela autonomia das crianças implica aquele que deve ter por si próprio. Deste modo “o respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 65-66). Assim, fica clara a necessidade da resolução desta intenção junto deste grupo, que tão pouco presente tinha o respeito pelo outro e por si próprio no seu agir.

3.1.2. Com as famílias

A família é a entidade mais presente na vida das crianças e aquela que constitui a sua referência de ações e atitudes, de formas de ver e sentir aquilo que as rodeia. Na família é onde nasce e cresce a individualidade de cada criança com quem trabalhamos no JI. Deste modo, e assumindo a importância desta entidade no envolvimento das crianças no contexto educativo, foi minha intenção **estabelecer uma relação positiva com as famílias**. É na aposta desta relação que todo o trabalho de cooperação que deve existir entre a família e o JI se pode desenvolver com sucesso e bem-estar de todos, crianças e adultos. As famílias foram, portanto, consideradas como parceiras “peritas na educação dos seus filhos” e não como “aprendizes” (Folque et al., 2015, p. 21).

No seguimento desta intenção, veio a de **trazer as famílias para o espaço da sala de atividades** uma vez que acredito que é na construção da continuidade entre o que é desenvolvido em casa e o que é desenvolvido na escola que reside a maior força da educação pré-escolar. O trabalho que é desenvolvido no JI revela-se com tanto mais potencial ou qualidade quanto mais se assumir como continuidade e complementaridade do trabalho das famílias e vice-versa, uma vez que, deste modo, nem uma entidade nem outra estão a romper com o ambiente de segurança da criança.

3.1.3. Com a equipa

Observei que a equipa era extremamente unida e colaborativa, tendo em vista o bem-estar das crianças, pelo que, foi minha intenção **estabelecer uma relação de parceria com a equipa educativa de modo a chegar mais perto das necessidades das crianças**. A equipa educativa é quem, no contexto, melhor conhece as crianças e, deste modo, trabalhando a par com ela, conheço-as a partir de um ponto *seguro*, e aprendo as melhores formas de lidar com o grupo. Segundo Santana (2007) há um enriquecimento profissional quando existe a troca de conhecimentos, dúvidas e experiências e se constroem finalidades e orientações em conjunto com outros profissionais. Assim, fazendo jus a esta parceria, foi sempre minha intenção ir partilhando aquilo que ia aferindo, pela minha própria relação com as crianças, tentando, desta forma, melhorar e dar mais sentido à proposta educativa oferecida ao grupo.

Neste sentido, e para ser fiel à primeira intenção, quis **apoiar a equipa e colaborar no que me fosse pedido; ser uma presença útil e ativa no contexto**.

Penso que é gratificante, em qualquer trabalho que se desenvolva, sentir que o que fazemos é necessário, útil e reconhecido. Não me sobrepondo a ninguém, foi minha intenção participar ativamente em tudo quanto me pedissem e me confiassem a responsabilidade, tendo como principal preocupação o bem-estar das crianças.

Se as crianças beneficiarem de um ambiente positivo, desenvolverão, de forma mais adequada, a cooperação com os colegas, a motivação, as suas habilidades sociais e académicas e comportamentos de responsabilidade e obediência (Stasiak, 2016). Nesta linha, durante o período de observação, fui percebendo que as relações que ocorriam dentro da sala de atividades, entre as crianças, eram expressão da forma como o espaço estava organizado e das opções tomadas tendo em conta a condição da sala – de dormitório – com o centro vazio e os mobiliários à volta. Não havendo áreas fisicamente definidas, os conflitos surgiam, na mistura das brincadeiras no centro da sala. Disputas de espaço e objetos eram frequentes criando na sala um ambiente pouco calmo. Quis, portanto, em acordo com a equipa educativa, **enriquecer/potenciar as oportunidades oferecidas pelo espaço educativo**. O objetivo principal era, através da alteração da organização do espaço, promover interações positivas entre as crianças e entre estas e o espaço proporcionando-lhes uma melhor experiência de brincadeira e aprendizagem. A equipa educativa apoiou-me nesta intenção de intervenção validando as minhas razões e apoiando o que ia sendo desenvolvido e/ou dando sugestões.

3.2. Explicitação do Processo de Intervenção

O processo de intervenção facilita-se a ele próprio se pusermos amor nas nossas intenções e propósitos, se os concretizarmos sem nenhuma pretensão que não seja fazer as coisas bem feitas e para bem dos outros. Assim, com o avançar do tempo no contexto, fui ficando progressivamente mais à vontade e fui-me sentindo cada vez mais apta para concretizar tudo o que fui idealizando.

Grande parte do tempo que estive no contexto foi passado a observar as crianças, incluída ou não de forma ativa nas suas atividades e registando comportamentos de modo a compreender mais aprofundadamente o grupo em que estava inserida. Talvez não tenha conseguido alcançar em plenitude o objetivo de compreender aprofundadamente o grupo, mas foi o início de um caminho que gostei de percorrer e que teve os seus efeitos – alguns nas crianças, a maioria em mim própria,

como caminho de transformação que foi para a minha forma de encarar a educação, principalmente no que diz respeito ao autoconhecimento dos meus próprios limites e potencialidades e na forma como lidar com eles, de modo a ir transformando as fragilidades em coisas boas e a melhorar as potencialidades encontradas.

Explicito, pois, a forma como intervimos junto das três entidades – crianças, família e equipa – nas intenções apresentadas.

Relativamente às crianças, foi através da integração no grupo, e da espera pela minha aceitação por parte delas, que fui agindo. Como é natural, algumas crianças não me deram “carta branca” assim que me viram, não me aceitando como uma figura de confiança nem muito menos de referência: “O V ainda não me aceita muito bem e lida comigo sempre numa atitude de desafio e medição de forças” (NC 14Out2019). Não pretendi ser essa figura à força, respeitando assim, o ritmo de cada criança. Fui tentando criar uma relação próxima com cada criança, e assim, promovendo a minha inserção total no grupo, através de pequenos gestos silenciosos, tais como ajudar a apertar um sapato, fazer uma carícia antes da hora de repouso, encorajar a comer um alimento não apreciado e fazer uma festa depois, dar a palavra no momento de grande grupo validando a ideia apresentada, oferecendo um simples sorriso quando surpreendia alguma criança a olhar para mim, brincando, estando atenta... Desta maneira fui mostrando às crianças que era sua amiga, que lhes queria bem e que podiam confiar em mim para sua parceira do que fosse necessário. Portanto, numa primeira fase, o respeito entrou muito na direção de mim para com as crianças, não forçando a minha “intrusão” na sua vida, mas dando-lhes apenas sinais de amizade e o tempo necessário para elas os assimilarem: “O D disse-me adeus com um aceno e um sorriso. Acho que foi a primeira vez que a interação entre nós foi iniciada por ele” (NC 22Out2019).

Quando percebi que as crianças me foram reconhecendo e aceitando como figura de confiança, avancei para o passo seguinte: do respeito recíproco entre elas próprias. “Até ao período da adolescência as crianças não compreendem situações emocionais complexas, nem tão pouco percebem as explicações que se possam dar sobre determinadas intenções que não são visivelmente explícitas” (Vale, 2009, p.132). Assim, pegando na consciência que elas já possuem, do que podem e não podem fazer a um amigo, o que é aceitável, e o que não está correto, utilizei as situações reais, do momento presente, para lhes mostrar o que se podia fazer e como, de modo a proporcionar-lhes exemplos práticos, visuais e concretos que elas pudessem relembrar autonomamente numa futura situação semelhante.

Neste sentido, e para conseguir o que acima mencionei, inseri-me nos momentos diários das crianças, fossem eles de brincadeira, trabalho ou rotinas (sempre com o seu consentimento, a maioria das vezes a seu pedido) e, quando havia conflitos ou questões de ordem social, podia agir de forma justa e no momento da ocorrência. Na minha perspectiva, penso que é bom darmos espaço às crianças para elas se confrontarem, no sentido de deixá-las resolver sozinhas, antes de nos “metermos no assunto”, com o nosso sentido de justiça *adulto*, muitas vezes incompreensível para elas, uma vez que estes confrontos para além de naturais, permitem às crianças conhecer as suas próprias forças, em todos os sentidos da palavra, constituindo-se, portanto, como momentos saudáveis e necessários para o seu desenvolvimento integral. É também nestes confrontos que aprendem, à custa da sua “força” ou “fraqueza”, o que podem fazer e o que, pelo contrário, devem evitar; numa primeira fase do desenvolvimento, para seu próprio bem e, posteriormente, também para bem dos outros. No entanto, após observar o grupo, nas suas diversas interações, em diferentes momentos da rotina, fui percebendo que as crianças deste grupo precisavam realmente de uma ajuda na resolução dos seus problemas uma vez que a forma imediata que encontravam para a resolução de qualquer situação era a agressão física: “O V magoou a **CL** no olho” (NC 28Out2019); “A **BT** bate muito nos colegas” (NC 11Nov2019). Por esta razão decidi inserir-me mais ativamente nestas situações.

A maioria das vezes, após ajudar a resolver o conflito, afastava-me um pouco, mantendo-me atenta, para verificar se, de facto, as crianças respeitavam o que se tinha acabado de conversar e dando-lhes oportunidade de pôr em prática, por si próprias, e com sentimento de autonomia, aquilo que tinham acabado de experienciar com ajuda. Creio ser esta uma forma de aprendizagem mais eficaz e efetiva para o desenvolvimento das capacidades da criança do que corrigir apenas, sem explicação:

A **CR** e o **H** queriam andar no mesmo triciclo e estavam a discutir, cada um a puxar o triciclo para si entre choros e gritos. Fui ter com eles antes que a situação piorasse e propus que eles fizessem um jogo. Enquanto um andava o outro corria atrás, tentando apanhar o amigo. Depois tocavam. (...) Eles gostaram da ideia. (...) Primeiro acompanhei de perto, para ver se eles tinham percebido e para os ajudar nas primeiras dúvidas, depois distanciei-me para ver o funcionamento. Conseguiram seguir a regra sem se zangarem. Às tantas a **CR** fartou-se da brincadeira e deixou o amigo ficar no triciclo o resto do tempo (NC 28Out2019).

Ao mesmo tempo que me inseri nos momentos da rotina das crianças com o propósito específico de ajudar nas relações interpessoais, também não excluí a parte da diversão, fossem eles momentos de brincadeira ou não. Fazer as crianças rir, foi um dos meus principais objetivos. É necessária alguma imaginação, no entanto, penso que a naturalidade, a inspiração do momento e o carinho que se tem pelas crianças ajudam mais! Iguamente, o permitir certas brincadeiras também dá alegrias às crianças que nem sempre conseguimos prever: “decidiram começar a passar por baixo das minhas pernas e da minha bata que é muito comprida. Fizeram um comboio e andaram a correr à minha volta passando por baixo das minhas pernas, muito divertidos” (NC 18Out2019). É sempre necessária também uma certa carga desta a que chamo *loucura saudável* que todos os educadores deviam procurar ter e não esconder. Diferente do “histerismo”, esta loucura é natural e carinhosa. Defendo ser necessário estarmos completamente desprendidos de nós próprios para nos conseguirmos dar às crianças de forma total, e nos conseguirmos colocar verdadeiramente ao seu nível.

Relativamente às famílias, a minha ação baseou-se muito na confiança de que os pais sabem o que fazem uma vez que, só assim, se pode construir uma parceria e uma relação moderada entre a escola e as famílias (Post & Hohmman, 2011). Devemos mostrar sempre esta confiança, paciência e diligência. Não cortar, mas antes, criar pontes; mesmo que interiormente estejamos em desacordo – dar oportunidade, abrir a porta. É necessário um forte sentido de responsabilização, de modo a não deixar as famílias em falta nos seus pedidos; esforço e superação pessoal para atender às suas especificidades. Penso ter conseguido criar a relação que acima referi com a maioria das famílias. No que toca às famílias dentro da sala de atividades, a educadora promovia bastante a participação dos pais e a sua entrada na sala de atividades, permitindo que trouxessem as suas próprias ideias, de modo a proporcionar um leque de experiências variadas ao grupo. Assim, a minha intervenção foi mais colaborativa e não tanto de iniciativa própria, tendo-me limitado a prestar o apoio necessário às atividades. Um pouco por timidez e por as famílias já se auto proporem bastante a participar, acabei por não fazer propostas de participação a nenhuma família.

Por fim, relativamente, à equipa educativa, agi, partindo do pressuposto de que esta era o *chefe máximo* daquele espaço. Olhando sempre respeitosamente cada elemento da equipa educativa, procurei seguir o seu exemplo na forma como agiam com as crianças e perante as crianças. Foi um *jogo de imitação*, no entanto, envolveu sempre algo de novo, uma vez que sou uma pessoa diferente e que tenho a minha própria forma

de agir, dentro dos padrões que me são dados observar. Foi também um exercício de confiança no conhecimento do exercício da autoridade da equipa, um tempo em que procurei compreender o fenómeno educativo que tinha diante de mim antes de interpelar a equipa por ele responsável, não deixando, no entanto, de o fazer, sempre que necessário.

Durante o período em que estive na organização educativa, havia algum pessoal de baixa pelo que a AAE da minha sala, estava muitas vezes ausente de modo a prestar apoio às salas das crianças mais novas. Assim, foi-me confiado um lugar em que não pude “relaxar” uma vez que a minha presença não era uma presença adicional mas uma presença necessária para o bom funcionamento das rotinas. Procurei, por isso, ser a pessoa que faltava ao grupo, tentando ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Agi sempre de acordo com aquilo que era necessário fazer e aquilo em que poderia ser útil, antecipando-me quando percebia que o podia fazer e esperando quando me era pedido que esperasse.

A educadora teve sempre a preocupação de me colocar a par do que se passava no contexto, quer a nível de decisões pedagógicas quer a nível de algum assunto mais específico relacionado com alguma criança, fazendo-me, deste modo, sentir parte daquele ambiente. Esta partilha constante ajudou à minha integração mais rápida e fez-me sentir mais responsabilizada por tudo quanto fazia. Assim, pretendi corresponder à forma como a equipa me tratou, partilhando também aquilo que ia sentindo, fossem dificuldades, receios, conquistas, expectativas, experiências boas ou más com alguma criança ou com o grupo. “A educadora veio ter comigo e disse-me que percebia a atitude que eu tinha tido. Conversámos um pouco sobre o assunto. É (...) muito positivo e faz-me sentir à vontade para perguntar e comentar o que achar pertinente” (NC 8Out2019).

O meu trabalho com a equipa educativa confunde-se um pouco com o trabalho exercido junto das crianças, uma vez que o foco da equipa era precisamente o bem-estar das crianças. Um dos meus objetivos com a equipa foi ajudar a enriquecer/potenciar as oportunidades oferecidas pelo espaço educativo. Para tal, e de modo a produzir uma proposta coerente, introduzi-me nas brincadeiras e atividades das crianças, de forma a compreender, do ponto de vista do “utilizador”, quais eram as condições que o espaço oferecia aos movimentos e relações. Esta introdução nas brincadeiras das crianças com o intuito de observar e conhecer a forma como elas se apropriavam dos espaços e de que forma eram condicionadas pela sua organização, levou-me a um contacto mais assíduo com a equipa, de partilha dos acontecimentos e

das percepções que ia tendo do que sucedia. Em conjunto com a equipa, que dava também os seus pareceres, fui (re)criando um plano que pudesse melhorar as condições oferecidas pelo espaço. Este melhoramento passou essencialmente por repensar a disposição de alguns mobiliários na sala de forma a criar espaços de brincadeira mais (de)limitados, onde as crianças pudessem desenvolver diferentes tipos de brincadeira; dividir o espaço central da sala de atividades, em áreas destinadas a brincadeiras diferentes, com vista a que as brincadeiras não tivessem de interferir obrigatoriamente umas com as outras durante o seu curso.

As crianças e o seu bem-estar foi, portanto, o *canal* que escolhi para me aproximar mais quer do espaço físico que o grupo habitava, quer da equipa educativa. A partilha de experiências com as crianças, foi a base da minha relação com a equipa e não só melhorou em alguns aspetos a proposta educativa oferecida como também me guiou no longo caminho de aperfeiçoamento da minha postura perante o grupo, no sentido em que me ajudou a moldá-la cada vez mais às circunstâncias em que me encontrava.

3.3. Avaliação do processo de intervenção

3.3.1. Avaliação das intenções

A educação, e não falo apenas da educação formal, é feita de pequenos momentos presentes que têm o objetivo de, no conjunto, formar um *momento* para sempre presente na vida da criança, que se tornará adulta. A educação deve, por isso, ser alvo de constante avaliação por parte de quem a presta, de modo que possa seguir o curso desejado e que a ideia geral que se quer passar à criança, esse *momento*, seja efetivamente transmitida. Como educadores, temos nesta avaliação um papel ativo que não pode ser posto de parte, quer em relação a nós próprios quer em relação à forma como a criança vai recebendo a mensagem que lhe pretendemos transmitir.

A avaliação do trabalho desenvolvido é, em parte, imediata, na medida em que vamos vendo os resultados, mais ou menos esperados, no momento em que estamos a agir e é, em parte, feita a longo prazo, incluindo as percepções imediatas, e as que temos quando nos distanciamos e nos observamos de longe, concluindo, olhando para o total do percurso feito, o que foi bom e o que pode vir a ser melhorado, tendo em conta o objetivo que definimos *a priori*. A avaliação constitui-se, assim, como um elemento de

apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da ação educativa, permitindo não só analisar o percurso efetuado como perspetivar o futuro (Direcção-Geral da Educação [DGE], s.d.).

Relativamente às intenções que tinha para com as crianças, penso ter conseguido alcançá-las na medida em que esperava, de modo bastante positivo. A integração no grupo não foi imediata, nem todas as crianças me aceitaram desde o início com facilidade, pelo que estive num período de observação um pouco mais longo do que tinha planeado para entender como poderia ir conquistando cada uma. Como acima enunciei, essa conquista foi sendo feita através do respeito e de pequenos e discretos gestos individuais para com cada uma das crianças e penso ter alcançado, no espaço de aproximadamente um mês, a simpatia e confiança de todas. Algumas, por natureza mais tímidas, mesmo que não demonstrassem muito efusivamente essa empatia criada, faziam docilmente o que eu pedia, ou vinham sentar-se simplesmente ao meu lado, coisas que, a princípio não faziam nem com tanta facilidade nem por iniciativa própria: “O L sentou-se ao pé de mim todo satisfeito depois da sesta e não cedeu o seu lugar a mais nenhuma criança” (NC 9Out2019).

Aconteceu algumas vezes esquecer-me da intenção de partilhar momentos de brincadeira e lazer com as crianças. Mas, felizmente, as crianças, com o seu sentido prático das coisas, lembraram-me várias vezes da minha própria intenção, ordenando-me que ficasse junto delas: “Não! Tu ficas aqui! Tu brincas connosco!” (Reflexão Semanal 10). Se me posso avaliar positivamente nesta intenção, é em parte, porque as crianças me avaliaram negativamente de todas as vezes em que eu, muito ocupada, “não tinha tempo para brincar”. Elas próprias me ajudaram a fazer a avaliação do meu desempenho e a reformular a minha atitude. Rinaldi (2012) descreve esta atitude por parte do adulto como uma “escuta” da criança que apenas tem sentido quando o ouvinte, neste caso eu, recebe a mensagem da criança e a avalia, reajustando a sua ação para com ela.

No recreio foi mais fácil manter o propósito uma vez que, de certa forma, sentia que era intervalo também para mim e, com a mesma alegria das crianças em apanhar ar fresco e ter espaço para correr e gesticular à vontade, brincava sempre que podia e que elas me pediam. Tentando manter o maior número de crianças possível no meu campo de visão, focava-me nas brincadeiras propostas. Também propus algumas, que as crianças adotaram até ao fim do estágio: “A I veio mais uma vez ter comigo a pedir-me para irmos brincar à “cabeça torta” como ela nomeou a brincadeira que improvisei com eles há

uns tempos” (NC 13Dez2019). Considero, pois que alcancei o objetivo de me incluir nas brincadeiras das crianças e de partilhar da alegria delas dando-lhes um pouco da minha. Como Freire (1997) considero que a seriedade docente e alegria são dois conceitos perfeitamente conciliáveis: “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca” (p.160).

Quando as crianças me aceitaram no grupo, começaram a vir ter comigo para resolver todas as suas questões (fossem elas de carisma social, físico ou outras tarefas que tivessem de desempenhar) e pedir-me ajuda tornou-se um hábito seu. No início das interações, não percebendo se era por incapacidade ou preguiça que me pediam ajuda, facilitava-lhes as tarefas. No entanto, devido ao maior conhecimento que ia tendo delas e ao aviso da equipa educativa, que me alertou que as crianças se estavam a aproveitar da minha *inocência*, fui alterando a minha intervenção na ajuda que prestava, no sentido de as autonomizar em detrimento de as habituar à ideia de dependência que estavam a criar. Esta minha alteração de atitude, criou alguma frustração nas crianças: “O T começa a chorar sempre que acorda da sesta, a dizer que não consegue calçar os sapatos” (NC 21Out2019).

Optei por minimizar estas reações das crianças não só por ter a informação da educadora que elas eram capazes de fazer o que me estavam a pedir como por considerar que a frustração é, em certa medida, um sentimento importante com que a criança deve aprender a lidar desde cedo: “Vendo-se sem hipóteses de sucesso na sua birra, [o T] fez tudo sozinho sem qualquer problema” (NC 25Out2019). Penso ser importante a criança conhecer todos os tipos de sentimentos, quer os agradáveis quer os menos agradáveis; não no sentido de forçar situações desagradáveis para que a criança vivencie esses sentimentos mas no sentido de não lhe esconder ou tentar protegê-la dessas situações, quando se proporcionam. Segundo Vale (2012) o educador deve promover um clima emocional adequado de modo que as crianças se sintam livres para expressar os seus sentimentos ao mesmo tempo que as deve acompanhar e compreender. No entanto deve mostrar-se “firme” e preparar as crianças para as transições que vão ocorrendo ao longo da atividade educativa “promovendo (...) momentos de busca e descoberta por parte das crianças pois, desta forma, está a contribuir para a autonomia e independência das crianças” (p. 93). De acordo com Posada e Pires (2001) o educador positivo deve ser um orientador, indicando às crianças qual o caminho que devem seguir respeitando sempre a sua liberdade e tendo a consciência de que é um modelo para as crianças. Neste sentido, estive presente

nestas frustrações e ajudei-as a ultrapassar a sua dificuldade, incentivando-as, exemplificando o que podiam fazer para resolver o seu problema. Notei que algumas das frustrações e dificuldades das crianças foram desaparecendo ao longo do tempo em que estive no contexto, não se manifestando já no fim do estágio. Não apenas devido à minha ação, mas também ao esperado desenvolvimento das crianças e da ajuda sempre presente da equipa, no campo da superação pessoal das crianças.

No que respeita a interações sociais, foram-se registando pequenos progressos com o passar do tempo. O primeiro de que me apercebi foi que as crianças passaram a vir ter comigo muito menos vezes para resolver questões de “ele bateu-me!”, “ele não me dá aquilo!”. Quando dei conta de que estava mais livre destes pequenos incidentes, recomecei a observar as crianças mais atentamente e vi que recorriam à ajuda umas das outras para resolverem os seus problemas: “[a **CL**] foi chamar a **I**. Entre choros e acenos lá se conseguiu explicar (...) e a **I** foi ter com a menina e “ralhou” com ela. A **CL** juntou-se-lhe e, sem muito espalhafato, conseguiram que a **CL** ficasse com o carrinho” (NC 21Out2019); ou simplesmente desistiam da sua ideia inicial e entretinham-se com outra coisa. Os laços afetivos entre as crianças também se foram aprofundando, o que, juntamente com a ajuda da equipa educativa, sempre presente nos momentos de tensão, julgo ter tido grande influência neste progresso das interações entre pares.

Quando me encontrava no meio das brincadeiras em que havia confrontos e percebia que as crianças não os iam resolver de forma socialmente adequada, tentava acalmar as emoções e propunha que se resolvessem as coisas a bem para ambos os lados, de modo que ninguém se sentisse lesado ou injustiçado.

O **L** e o **V** estavam a brincar os dois. A **AL** e a **AM** estavam a brincar as duas. Às tantas (...) ambos os pares queriam os dois objetos, agarrando-se a eles e gritando “eu é que tinha! É meu! Eu preciso!” Separei-os e pus os dois carrinhos no meio dos 4. Disse-lhes que ninguém ia tocar nos carrinhos enquanto não decidíssemos as coisas conversando, e exemplifiquei, pondo as minhas mãos no ar. Eles perceberam a mensagem e não mexeram nos carrinhos. Fi-los ver que eles eram quatro e que só havia dois brinquedos. Eles perceberam – e começaram a querer fazer-me ver o seu lado da história, caminhando para os carrinhos. Então disse que ainda não era para tocar nos carrinhos pondo as minhas mãos no ar. Eles pararam. Fi-los então perceber que eles eram quatro para dois brinquedos, mas que como estavam divididos em DUAS brincadeiras, podiam dividir os DOIS brinquedos pelas duas brincadeiras, não ficando ninguém sem nenhum.

Decidiram imediatamente quem ficava com o quê e as brincadeiras continuaram calmas como até este ponto (NC 31Jan2020).

Após fazer a proposta de resolução, em conjunto com as crianças e com o consentimento de todas, afastava-me para ver como resultava a combinação. Uma vez resultava e as crianças incorporavam nas brincadeiras a nova regra, reclamando umas às outras o seu cumprimento estrito; outras vezes, passado pouco tempo havia outro conflito, se não pela mesma razão, por uma outra, criada pela nova regra... Assim, a assimilação destas formas de resolver os conflitos entre si foi um processo que se mostrou lento mas que obteve alguns resultados durante a minha estadia.

No que respeita à relação com as famílias avalio-a também de forma muito positiva. Eram todas muito abertas e sinceras, nunca deixando de destacar aquilo que gostavam ou aquilo que as desagradava nalgum ponto. Uma mais fáceis de lidar que outras, cada uma com as suas especificidades em relação aos filhos, sempre mostraram muito respeito e valorizavam o trabalho feito na organização educativa. Estas características facilitaram muito a relação que criei com cada uma, não tendo havido dificuldade de maior em criar pequenos momentos de partilha, ou à chegada, ou à saída das crianças, que contribuíram para um conhecimento mais profundo das crianças e das relações estabelecidas entre pais e filhos o que ajudou a equipa adequar a proposta educativa. A maioria das famílias mostrou também, desde cedo, que confiava em mim como um membro da equipa e confiava-me tarefas ou recados que quisessem transmitir à educadora quando esta, por algum motivo, não estava disponível no momento. Foi um desafio corresponder a estes pedidos e recados de cada família, no entanto, consciente de que a relação entre a escola e a família “é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p.47) esforcei-me por não falhar nenhum dos pedidos.

A parte em que me avalio como tendo falhado foi na de trazer as famílias para a sala de atividades. Acontece que, devido ao trabalho da educadora, as famílias já estavam muito incluídas nesta dinâmica de participação e já se auto propunham muito para vir apresentar atividades, histórias, curiosidades, descobertas do fim de semana, experiências... etc. Na medida em que as famílias já estavam integradas nesta dinâmica, não necessitei de a promover. Assumi um trabalho mais “invisível”, com foco nas coisas *normais* do dia-a-dia, o que não incluiu tanto atividades com resultados físicos ou materiais, pelo que tive dificuldade em perceber onde e como poderia incluir as famílias

nesta tarefa, tendo acabado por não desafiar nenhuma a vir à sala. Foi pena. Estou certa de que, tendo encontrado um ponto onde pudesse incluí-las, teriam aderido de boa vontade às propostas e poderiam ter enriquecido muito a minha ação no contexto.

Relativamente à avaliação da relação com a equipa educativa, penso que foi muito positiva e enriquecedora. Devo o seu sucesso à própria equipa que, desde o primeiro momento, se mostrou hospitaleira, e muito aberta ao que eu trouxesse. Este sentimento de pertença, trouxe-me conforto, que me conduziu a fazer as coisas com desprendimento e naturalidade. De acordo com Roldão (2007) o trabalho colaborativo é produtivo uma vez que a exposição dos pensamentos, a discussão de dados e ideias e a procura de consenso para a superação de conflitos “tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias” (p.26). Habituei-me, portanto, a partilhar tudo o que ia sentindo à medida que ia conhecendo melhor as crianças e o ambiente. Nestas partilhas, recebia o feedback do que tinha feito e daquilo a que devia dar mais atenção. Foi compensador sentir que o trabalho que estava a fazer não só estava a ser observado e avaliado como apreciado sem, no entanto, deixarem de me referir o que devia melhorar – encorajou-me a fazer mais e melhor.

Assim, tive sempre uma atitude disponível e não me preocupei se estava a dar mais do que me era pedido, uma vez que também era essa a atitude da equipa. Foi sempre minha intenção apoiar aquilo que fosse preciso no momento, mesmo que isso implicasse sair mais tarde, almoçar a outra hora, etc. Tomei esta atitude, em parte por ser um pouco a minha maneira de ser e em parte porque a equipa me abriu portas para isso mesmo, para ser quem sou. Não me senti forçada a fazer *teatro* para que me aceitassem: a equipa aceitou-me com as minhas potencialidades, que sempre elogiou e reforçou, e com as minhas fragilidades que sempre amparou e corrigiu. Senti-me amparada por todos e senti que fui amparo para a equipa durante o tempo em que lá estive. Esta mutualidade que vivi, em que me apercebi no concreto que todas as partes são indispensáveis para um bom funcionamento da vida institucional, é o que me faz avaliar a relação estabelecida com a equipa educativa como muito positiva.

Na relação com a equipa, tendo em conta o bem-estar das crianças, houve falhas da minha parte. Tenho dificuldade em ter uma visão geral do grupo e, tendo por vezes notado que a equipa não estava a controlar certas situações dentro da sala, por medo de não conseguir resolver o problema, também não agi, guardando-me atrás desta

minha fragilidade. Com o tempo fui ganhando alguma confiança e um maior conhecimento das crianças e fui conseguindo prever algumas situações em certas circunstâncias e agir antes que tudo escalasse a um ponto que eu já não seria capaz de controlar. Foi, no entanto, um sentimento que me acompanhou durante todo o tempo que estive na organização educativa. Segundo Freire (1997) “o que importa, na formação docente, (...) é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser «educado», vai gerando a coragem” (p.50-51). Assim, fica claro que devo combater e trabalhar esta insegurança uma vez que me prende e me impede de me entregar totalmente ao trabalho junto das crianças.

No que toca, por último, à intenção de enriquecer e potenciar as oportunidades oferecidas pelo espaço da sala de atividades, penso ter conseguido melhorar o ambiente entre as crianças através da ação no espaço da sala de atividades. De acordo com Smith (2001) o primeiro passo para a prevenção de problemas comportamentais dentro da sala de atividades prende-se com a promoção de um ambiente positivo na sala, onde prevaleça o respeito mútuo e as crianças se sintam bem-vindas. Assim, através da reorganização dos mobiliários e do espaço, as brincadeiras ficaram mais separadas e as crianças mais bem distribuídas pelo espaço o que contribuiu para uma diminuição imediata dos confrontos entre pares.

As mudanças que efetuei na reorganização do espaço, tendo aproveitado a estrutura geral já presente na sala, foram muito ligeiras. Penso ter sido mais eficaz uma alteração ligeira que uma alteração integral da organização uma vez que isso implicaria uma nova adaptação das crianças ao espaço e ao ambiente que, inevitavelmente, passariam a ser “outros”. Do modo como as alterações se deram, de forma gradual e subtil, o espaço e o ambiente continuaram “iguais” a eles próprios, a sala de atividades não mudou de aspeto, não criando um corte brutal com aquilo a que as crianças já estavam habituadas. Passou, no entanto, a integrar pequenas alterações que produziram o grande efeito desejado – uma melhor organização da sala promovendo a sua melhor utilização e uma melhoria da convivência entre todos.

Com a intenção de enriquecer e potenciar as oportunidades da sala de atividades tinha dois objetivos em mente. O primeiro, acima descrito, de reorganizar o espaço de forma a proporcionar melhores relações entre pares, e consecutivamente um ambiente mais calmo dentro da sala de atividades; o segundo, de reorganizar e/ou guarnecer as áreas da sala mais esquecidas pelo grupo, porque menos cuidadas pela equipa. No

entanto, devido ao tempo limitado que tinha na organização educativa, tive de me focar apenas num objetivo, de modo a poder levar a cabo a investigação e obter resultados concretos. Assim, acabei por deixar cair o segundo objetivo e não juntar esforços para ajudar a enriquecer a sala de atividades desse ponto de vista. Seria sem dúvida o ponto em que pegaria acaso continuasse no contexto.

3.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança

A avaliação de uma criança deve ser um processo em que se compara a criança com ela própria e não com outras crianças ou com aquilo que seria de esperar que uma criança da sua idade tivesse atingido. É um processo de “avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Deste modo, a avaliação deve ser praticada de forma integrada e contextualizada que se vá “adequando às características dos alunos, permitindo uma adaptação do ensino às diferenças individuais” (Pais & Monteiro, 2002, p.44).

Para responder a estas diferenças individuais é necessário que o adulto tome uma atitude de “observação e escuta constante” que lhe possibilite fazer uma análise e interpretação dos factos observados e ajustá-los, na sua intervenção, ao grupo e a cada criança (Ballester et al., 2003). Só deste modo é possível observar as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal de cada criança ao longo do tempo.

Apresento abaixo a avaliação do **RC**, de quem construí o portefólio de desenvolvimento e aprendizagem, relativa às diversas áreas do desenvolvimento.

Relativamente ao parâmetro social e emocional, o **RC** apresenta uma grande dificuldade em cumprir regras no seio de uma vida comunitária e social de forma calma e estabilizada, talvez por dificuldade em compreender o sentido dessas mesmas regras. Tem igualmente dificuldade em interagir calmamente com os colegas. Estabelece relações positivas com as crianças do grupo, no entanto, devido à sua grande impulsividade, acaba muitas vezes a brincar sozinho, uma vez que os colegas não acompanham os seus ritmos; não se importa de brincar sozinho. Relativamente à equipa educativa, o **RC** tem vindo a colaborar, progressivamente, por iniciativa própria. Começa a aceitar cada vez melhor o ficar nas atividades, cumprindo as suas normas. Começa igualmente a querer imitar os colegas nesse cumprimento, ficando assim cada vez mais integrado no grupo.

O **RC** tem uma grande capacidade de iniciativa. Não se atrapalha diante de alguma dificuldade, resolve-se sempre de formas espontâneas, não se deixando ficar nos problemas que lhe vão surgindo.

O **RC** é uma criança saudável, com um físico normal para a idade, tendo todas as capacidades físicas adquiridas e desenvolvidas. Corre sempre, é capaz de saltar, de rastejar, de trepar, consegue ficar pendurado, tem equilíbrio e sabe cair, não fazendo disso um problema quando acontece. Anda de triciclo e joga à bola com destreza. Relativamente à motricidade fina, é também capaz de manusear pequenas peças, encaixando-as sem dificuldade umas nas outras, de usar lápis, canetas ou pincéis de forma adequada, produzindo o que pretende com estes instrumentos.

No que respeita à linguagem, literacia e comunicação, o **RC** diz um número muito reduzido de palavras perceptíveis e faz-se entender maioritariamente por outros meios, apontando para os objetos que pretende ou levando o adulto até eles. No entanto, apesar de a linguagem estar ainda muito pouco desenvolvida, tem uma boa capacidade comunicativa, conseguindo fazer-se entender em tudo aquilo que precisa ou quer. Reconhece a letra inicial do seu nome e é capaz de “ler” o mapa das presenças, pondo a marca no local do seu nome e dia da semana correspondente.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, nos momentos orientados e de grande grupo o **RC** passou a conseguir ouvir as instruções dadas e a segui-las, com cada vez mais iniciativa e menos necessidade do apoio da equipa educativa. Começou a conseguir prestar mais atenção ao ambiente envolvente e a participar nos temas abordados. Tem mais facilidade em concentrar-se nalgo se estiver sozinho, ficando mais desperto para o meio envolvente, agindo de acordo com o que vê e ouve, levando a cabo tarefas tendencialmente mais calmas e/ou silenciosas. Já conseguiu brincar em paralelo com outras crianças perto de si, não se desconcentrando da sua atividade. É capaz de separar objetos segundo as suas categorias.

Relativamente ao parâmetro das artes criativas, o **RC** é criativo e gosta de participar em atividades plásticas preferindo a liberdade a deixar-se conduzir pelo adulto. Constrói os próprios elementos das suas brincadeiras.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

Antes de iniciar o processo investigativo, deve ser definido um objetivo concreto do que se pretende alcançar de modo a que a investigação siga um curso lógico e direto ao tópico a pesquisar. A definição do objetivo do estudo torna-se assim importante para a compreensão da forma como surgiu o interesse pela temática bem como para a melhor compreensão do próprio processo investigativo (Duarte, 2002).

Durante o tempo de permanência no contexto de estágio comecei a aperceber-me de alguns problemas a nível das interações das crianças e a relacionar algumas dessas interações menos positivas com a forma como o espaço da sala de atividades estava organizado. Surgiu assim o interesse de realizar um estudo sobre a forma como a organização dos espaços e mobiliários da sala de atividades pode influenciar as relações das crianças, no sentido de um melhoramento das suas competências sociais e de uma melhor apropriação e utilização do próprio espaço da sala.

Esta problemática suscitou o meu interesse pois percebi que as crianças ainda se encontravam numa fase de adaptação ao espaço, umas às outras e algumas à equipa educativa. Notei desde cedo que as crianças não agiam dentro dos padrões esperados, parecendo não haver ainda uma interiorização das regras de utilização dos espaços : “Foi muito complicado sentar as crianças em roda e pô-las a ouvir a educadora” (NC 7Out2019); “Estiveram o tempo todo a ir buscar brinquedos, a levantar-se, a empurrar-se uns aos outros, etc. não pararam um segundo” (NC 14Out2019); “na hora de arrumar, as crianças começaram a atirar com tudo para dentro das caixas e para cima das prateleiras, indiferenciadamente” (NC 8Nov2019). Notei também que era um grupo de crianças com poucas capacidades de resolução de problemas de relacionamento pessoal e social entre elas: “O **V** tirou um brinquedo à **CT** e fugiu de mim quando lhe disse para o devolver.” (NC 11Out2019); “dificuldade em esperar pela sua vez (...) impacientes quando não são acudidos imediatamente” (NC 14Out2019); “muita dificuldade em partilhar.” (NC 28Out2019); “A **BT** bate muito nos colegas. Muitas vezes sem nenhuma razão aparente” (NC 11Nov2019); “O **RC** cuspiu para cima da **CL**.” (NC 27Nov2019)

Segundo Souza et al. (2016), “investigar o espaço escolar é fator importante para que seja possível compreender sua relação com o processo de aprendizagem” (p.177). Deste modo, após estar integrada nas rotinas do grupo e familiarizada com as crianças e o meio, comecei a criar focos de observação específicos que me possibilitaram formular hipóteses para a potencial causa dos problemas observados.

O definido como regra da sala para o tempo de brincadeira livre era que cada brincadeira se desenvolvesse perto do local de arrumação dos seus brinquedos mas, sendo que o espaço não apresentava qualquer tipo de divisória entre as diversas áreas de interesse, o que acabava inevitavelmente por acontecer, era que todo o espaço disponível servia para todas as brincadeiras em simultâneo. Este facto, que a princípio me pareceu não ter qualquer inconveniente, e até vi como um ponto positivo, na medida em que dava bastante liberdade às crianças, trazia às manhãs na sala de atividades uma série de problemas que se foram intensificando, tais como: dificuldade, por parte das crianças, em separar as brincadeiras que estavam a ter, entrando constantemente em conflito; desarrumação dos materiais existentes que não só dificultava a circulação de todos pela sala como tornava o momento de arrumação numa tarefa impossível para as crianças; dificuldade, por parte da equipa, na definição de regras de utilização do espaço e dos materiais e de resolução dos conflitos de forma ponderada e justa.

Segundo Zabalza (1987), o espaço fala por si, comunicando às crianças certas maneiras de agir em detrimento de outras. Fez-me então sentido que, uma vez que o espaço da sala se mostrava amplo e desimpedido, as crianças o ocupassem despreocupadamente, falassem alto, corressem, fizessem tudo, como estando num espaço amplo e desimpedido... no entanto, a sala não tinha na realidade as condições necessárias para que as crianças cumprissem a sugestão oferecida pelo espaço. Compreendi, pois, que a organização da sala de atividades não permitia às crianças cumprir as regras estipuladas pela equipa educativa para o momento de brincadeira livre e conduzia a frequentes confrontos entre elas.

Com base nestas observações, defini, pois, os objetivos que pretendia alcançar com a investigação:

- i. Compreender como a organização do espaço e dos materiais se constitui como uma estratégia de aquisição de competências sociais.
- ii. Reorganizar o espaço do ambiente educativo com o intuito de promover:
 - a) O cumprimento das regras estabelecidas para o espaço da sala;
 - b) A autonomia das crianças na utilização dos diversos espaços da sala;
 - c) O melhoramento do tipo de relações estabelecidas entre pares.

Uma vez que o ambiente educativo não é um “elemento morto” da educação, o educador e o ambiente devem estar em sintonia, de tal maneira, que o educador tenha a capacidade de organizar o ambiente de modo a que este promova as regras e formas de estar que ele pretende que as crianças sigam natural e intuitivamente. Neste sentido,

estando este grupo numa idade crucial para a aprendizagem e construção de relações sociais, e em que necessitam ainda do apoio do adulto para a resolução de muitos dos problemas com que se vão deparando, pensei ser pertinente criar um ambiente que as ajudasse, por si próprio, a desenvolver essa aprendizagem de forma mais autónoma.

Como referem Silva et al. (2016), o meio educativo deve ser “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Assim, considerei pertinente tentar aproximar o ambiente educativo desta definição apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Sendo o próprio ambiente o primeiro a promover uma melhor relação entre os seus intervenientes, quer entre as crianças, quer entre elas e o adulto – uma melhor relação de umas, leva implicitamente à melhor relação do outro com elas – o adulto fica mais livre para dar atenção a problemas de outra ordem em detrimento de estar constantemente preso à resolução de questões que podem ser resolvidas por si próprias através de uma diferente organização do espaço.

4.2. Revisão da literatura

A vida ocorre num tempo e num espaço, necessitando da junção destes dois conceitos para acontecer. Sem tempo não há vida; sem espaço não há vida; assim, sem um espaço não há educação. Se é certo que, para se considerar que temos boas condições de vida, necessitamos de um espaço com certos e determinados equipamentos, que satisfazem as nossas necessidades e facilitam as nossas tarefas, também é certo que, para se considerar que um grupo de crianças tem boas condições de aprendizagem, é necessário que o espaço que essas crianças frequentam esteja devidamente equipado e pensado para as suas necessidades específicas. Tanto na nossa vida quotidiana, como na educação, o espaço é um ponto chave, é o primeiro ponto de “embate” com que nos deparamos, e é nele e a partir dele que tudo o resto se passará.

Segundo Souza et al. (2016), os jardins de infância devem estar bem equipados e possuir uma infra-estrutura com espaços organizados e próprios para as crianças que vão receber. Isto justifica-se uma vez que as crianças, tendo características específicas, necessitam de equipamentos específicos para as atividades que desenvolvem no seu dia-a-dia institucional. De acordo com Hohmann e Weikart (2011)

as crianças precisam de espaços para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p. 162).

“Há, portanto, que se observar a faixa etária das crianças e a necessidade de que se estruturam verdadeiras zonas de interação e de vivência intencional com o espaço” (Silva & Farenzena, 2012, p. 5). É igualmente de salientar que, sendo para muitas crianças, a escola o lugar onde passam a maioria do seu tempo, é de apostar que esta seja confortável, acolhedora e que lhes transmita segurança, um espaço onde possam ser crianças à sua vontade.

Souza et al. (2016), referem, no entanto, que “o lugar, por si só, não qualifica a educação, mas (...) é a partir dele que a criança amplia seu repertório cultural e garante seu desenvolvimento” (p. 177). Deste modo a organização do espaço deve ser tida em conta aquando do planeamento de atividades e projetos de modo a que se possa criar um ambiente de aprendizagem adequado, que facilite a transmissão de saberes às crianças e lhes proporcione aprendizagens significativas.

Tendo uma importância crucial, nem sempre o espaço é tido em conta na forma como se projetam as atividades e na forma como as crianças se relacionam nele e com ele. Toranzo (2007) afirma que o espaço faz parte de um currículo escolar silencioso e oculto; existe e, estando ao alcance do olhar de todos, torna-se dificilmente questionável. No entanto, é necessário questioná-lo e perceber em que medida podemos atuar sobre ele de maneira a proporcionar às crianças as melhores condições possíveis para a sua aprendizagem.

Durante a PPS II tive oportunidade de perceber que “as crianças transformam os espaços de modo a que se adequem às suas brincadeiras” (Azevedo, 2015, p. 151) e que, por vezes, por causa desta sua adaptação, são-lhes atribuídas *culpas* que não são delas, mas da forma como o espaço lhes permite que elas ajam e se comportem. Hohmann et al. (1995) corroboram a ideia quando referem que a disposição do espaço

afeta tudo aquilo que a criança faz. Afeta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afeta as escolhas que pode fazer e a

facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afeta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais (p. 51).

O espaço fala por si e o adulto, ao organizá-lo, tem a possibilidade de falar às crianças através dele:

o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado dos nossos alunos. (...) A aula é um dos principais instrumentos com que contamos para desempenhar a nossa tarefa educativa. É uma das atribuições fundamentais, talvez mesmo a principal, na escola infantil é a de criar um *ambiente adequado*: (...) criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças (Zabalza, 1987, pp. 122-123).

“O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe de dois professores” (Edwards et.al, 1999, p. 158) sendo revelador “da conceção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem” (Cruz & Cruz, 2017, p.72). Rosa e Silva (2010) corroboram a ideia dizendo que a organização do ambiente educativo tem um papel de suporte, não só, à ação do educador, como é um contributo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É um meio de comunicação implícito e silencioso, mas que produz efeitos concretos – um deles: o bem-estar (ou não) do grupo.

Segundo Ferreira (2004), as salas de atividades são espaços de vida das crianças e, por isso, contextos de ação, interação e socialização onde estas agem e procuram iniciar e integrar ações comuns. São, portanto, o local onde as crianças desenvolvem, durante grande parte do tempo institucional, o seu “ser criança” que se torna, em contacto com os outros, o seu “ser cidadão” numa sociedade. Segundo Cardona (2007),

o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças (p. 11).

Oliveira-Formosinho (2013) acrescenta que “a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e processos sociais e ambientais dependentes da cultura, onde a pedagogia ocupa um espaço central” (p. 41). Deste modo, sabendo que as crianças aprendem em interação com o espaço que frequentam, Coelho e Tadeu (2015) referem que este deve estar disposto de modo a proporcionar atividades significativas, através da disponibilização de materiais diversificados. Como tal, cabe ao educador, ir tomando as suas opções metodológicas e pedagógicas com base no conhecimento que vai tendo do grupo de modo a proporcionar às crianças o ambiente que melhor se adequa às suas necessidades.

Aquando da criação deste ambiente propício à aprendizagem das crianças, Rosa e Silva (2010) afirmam que a proposta feita pelo educador no início do ano deve ser flexível e estar aberta a possíveis alterações, de maneira a poder vir a incluir os interesses próprios das crianças do grupo. Oliveira-Formosinho (2007) confirma a ideia quando explicita que não existe um modelo de sala de atividades único e fixo, sendo que esta se vai organizando e reorganizando com “o desenrolar do jogo educativo quotidiano” (p. 67). Assim “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o *cenário* das aprendizagens” (Forneiro, 1998, p. 237) ou seja, conforme a organização se proceda de uma ou de outra maneira, conforme as opções tomadas, os cenários de aprendizagem serão distintos.

O facto de o ambiente educativo ir sendo alterado e reajustado no decorrer do processo educativo, leva-me a apoiar a ideia de que as crianças devem ser tidas em conta na sua organização uma vez que o espaço é essencialmente para elas. Junqueira Filho (2011) afirma o educador e crianças, são um “par dinâmico de poder muito na vida de cada um deles, na vida da escola. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo” (p.54). A participação das crianças na construção do ambiente educativo é, pois, uma mais valia quer para elas, que se tornam ativas na construção do seu próprio ambiente de aprendizagem, como para o educador, que ganha uma visão mais abrangente sobre o ambiente que orienta e gere, o que lhe permite tomar decisões cada vez mais ajustadas ao contexto.

Quem melhor do que aquele que usa, para saber de que gosta ou de que necessita. (...) é importante que a criança, como verdadeira autora e sujeito de direito à participação, seja ouvida quanto ao que quer, com o que quer e com quem quer brincar (Azevedo, 2015, p. 138).

Na mesma linha, Machado e Simões (2015) referem que nos devemos basear “nos conhecimentos da criança e na observação do ambiente educativo para planificar a ação” e que para tal “é necessário envolver as crianças nas planificações e responder às suas curiosidades” (p. 202). Enfatizando, Agostinho (2014) afirma que “a possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças” (p. 1137) sendo que se revela crucial o estabelecimento de um diálogo entre adultos e crianças que promova a construção do bem comum, a democracia e a cidadania. A mesma autora defende ainda que o valor que damos à participação das crianças é um importante fator de aprendizagem e aumenta o seu sentimento de pertença. Assim, quanto mais participativa for a sua contribuição na construção do espaço que frequenta, mais e melhor a criança vai aprender nele e com ele. Corroboro a ideia apresentando a afirmação de Oliveira-Formosinho (2013) de que a construção do conhecimento por parte das crianças necessita de um “contexto social e educacional que apoie, promova, facilite, e celebre a participação, (...) porque (...) aprender é crescer em participação” (p. 43) – o que implica que, como educadores, tenhamos uma conceção de criança “como sujeito de aprendizagem e não como objeto respondente” (p. 42).

Assim, durante o processo de organização do ambiente, é importante que o educador escute as crianças, “através da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens” (Barbosa & Horn, 2008, p. 118), e vá mais além da simples compreensão daquilo que elas dizem com a boca (Marafon & Menezes, 2017) tomando o papel de orientador do grupo, para que as suas necessidades possam ser respondidas na totalidade e para que o seu toque se faça sempre notar nas opções que vão sendo tomadas e postas em prática.

Segundo Cardona (1992), é essencialmente através da ação e da experimentação que a criança aprende sendo, por isso, necessário proporcionar ambientes ricos e estimulantes onde haja “uma organização espaço-temporal bem definida que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala” (p. 9). A disposição dos espaços e materiais, influencia, portanto, a autonomia das crianças,

a sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a uma boa organização espacial irá favorecer o desenvolvimento pessoal e social, a sua segurança e confiança no espaço e nos seus habitantes. O pensar este ambiente é, portanto, de extrema importância, e deve incluir as crianças justamente para que estas compreendam a organização e modo de funcionamento do espaço na primeira pessoa, e possam mover-se nele com maior autonomia. Neste sentido, a criação de ambientes educativos não só é um processo em constante mudança e progresso, como é “uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 43). Torna-se, então, necessário que o educador tenha em conta a escuta e observação atenta que faz do grupo e organize o equipamento de forma “suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram” (Cardona, 1992, p. 12).

Sendo certo que existem diversas formas eficazes de organizar o ambiente educativo, Hohmann et al. (1995) defendem que as crianças se organizam melhor num espaço que tenha áreas definidas para diferentes tipos de atividades uma vez que esta divisão lhes oferece a possibilidade de saberem quais as opções que têm e o que podem fazer em cada local, com o conjunto de materiais únicos que aí se encontram disponíveis. A delimitação entre áreas, podendo ser mais forte ou mais fraca, não significa a criação de espaços estanques e isolados, no entanto, áreas com diferentes fins – brincadeira e trabalho – devem ter os seus limites muito claros para que as crianças as possam distinguir facilmente e, deste modo, fazer uma construção mental do espaço que lhes permitirá movimentar-se com mais autonomia e intenção (Forneiro, 1998).

Segundo Vasilyeva e Lourenco (2012) as noções espaciais são desenvolvidas a partir de muito cedo e através de tarefas tão simples como a criança se movimentar pelo espaço ou ser capaz de localizar os objetos nos seus locais. Neste sentido, “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165) das crianças uma vez que a própria organização lhes permite antecipar o que querem fazer, como e onde; permite às crianças ficar mais disponíveis para os processos sociais e de interação com os pares durante as atividades que realizarem.

Relativamente às opções tomadas aquando da estruturação das áreas, Hohmann e Weikart, (2011) referem que a delimitação das áreas deve ser

preferencialmente feita de tal forma que permita uma boa visibilidade sobre a totalidade do espaço da sala por parte de todos os intervenientes – tanto das crianças, de modo que, estando de pé, possam ter acesso visual a todas as oportunidades oferecidas pela sala, e às atividades dos seus colegas; como dos adultos, que poderão não só localizar com facilidade todas as crianças dentro da sala, sem necessidade de se movimentar, como, estando mais livres da função de controlo e direção do grupo, podem dedicar-se mais ao apoio às brincadeiras e à resolução de problemas que surjam.

As áreas têm cada uma a sua identidade própria assinalada através de marcadores, sejam eles físicos ou simbólicos: “mobiliário, materiais e objetos, instrumentos, brinquedos, artefactos, adereços” que fornecem às crianças, de forma silenciosa mas direta, “dados visuais, olfativos, quinésicos, tácteis e auditivos que, situados e «fixados» num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividade que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p. 84). Nesta linha, e na visão de Edwards et al. (1999), todas as estruturas e materiais que se encontram no JI à disposição de quem os usa, “não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (p. 153). Permitir a participação das crianças na construção do ambiente da sala de atividades fará, pois, com que estes marcadores se tornem mais significativos para o grupo e transmitam às crianças um significado mais pessoal e direto, único e irrepetível, fazendo-as sentir-se num espaço inquestionavelmente seu e habitá-lo com autonomia e intenção crescentes. Todos os intervenientes ganham assim uma sensação de controlo sobre o espaço uma vez que há, em cada objeto, em cada disposição, uma ideia de pertença e de familiaridade que lhes permite um maior envolvimento e cumplicidade, tornando-se todos mais responsáveis e usando o espaço de forma mais respeitosa e sustentável, seguindo as instruções que ele silenciosamente continua a oferecer e indicar.

Segundo Barbosa (2006) o espaço físico desenvolve nas crianças diversas habilidades e sensações e, com a sua riqueza e diversidade, “desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (p. 129). Com base na observação do grupo e da forma como as crianças se sentem desafiadas e influenciadas pelo espaço que frequentam o educador pode ajustar ou potenciar esses desafios naturalmente colocados pelo espaço de modo a promover o crescimento da autonomia nas crianças e o seu sentido de iniciativa. Assim, a divisão de uma sala de atividades por áreas, em que as crianças estejam conscientes dos limites e funcionamento de cada uma, torna-se uma ajuda

fundamental para os diversos momentos da rotina na sala de atividades. Destaco destes momentos o da arrumação dos materiais, uma vez que foi um momento problemático encontrado durante a prática realizada durante este semestre. “A organização das áreas de interesse pode ser descrita como um conjunto de unidades ativas de arrumação, cada uma contendo um tipo de objetos específicos que apoiam uma atividade lúdica particular” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 176) sendo claros e intuitivos os locais de arrumação dos diversos objetos que compõem a sala de atividades. Segundo Lurçat (1982),

o arrumar encerra um inegável valor pedagógico junto dos pequenos. É uma tarefa à altura de todos, que permite conhecer os diferentes locais da sala de aula. Ela é pedagógica sob um duplo ponto de vista. Em primeiro lugar porque educa. Educa no aspeto de agrupamento: os objetos da mesma categoria são arrumados em conjunto em recipientes apropriados. Educa também no aspeto de classificação: cada canto reúne um tipo de objetos que dizem respeito a atividades particulares. A atividade de arrumar comporta ainda um elemento coletivo: as crianças arrumam em conjunto, cooperam num trabalho necessário – para utilizar os mesmos lugares da sala de aula durante as diferentes atividades é necessário pôr as coisas em ordem (p. 47).

Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que o educador, ao promover este momento de arrumação, está a promover nas crianças um crescimento de “independência, competência e sucesso” (p. 181) uma vez que, as crianças ao realizarem a tarefa com sucesso, ganham uma sensação de pertença e de domínio do espaço que frequentam e começam a acreditar nelas e nas suas capacidades para concretizar esta e outras atividades. Assim, “o modo como são organizados e ocupados os espaços da sala de aula traduzem uma conceção pedagógica” (Silva & Farenzena, 2012, p. 5) que ganha densidade com as decisões profissionais do educador, no que diz respeito à seleção de materiais pedagógicos, brinquedos e artefactos multiculturais (Oliveira-Formosinho, 2013) e à forma como são organizados e dispostos. O ambiente educativo tem, assim, a capacidade de, sem palavras, apenas pelo que transmite visualmente, traduzir e resumir o grupo de crianças e a pessoa do educador que as orienta, todos eles inseridos, ou não, num modelo pedagógico específico.

Embora a forma como se dispõem e organizam os materiais dentro da sala de atividades seja importante para a regulação social das crianças, este não é o único fator que contribui para a melhor orientação destas dentro do espaço de aprendizagem; a utilização de instrumentos, como o mapa de presenças, o mapa de atividades e de tarefas, a etiquetagem dos materiais e das áreas, ajudam também nesta regulação social e na forma como as crianças aprendem e interagem. Segundo Folque (2018) estes instrumentos de organização ajudam as crianças a integrar a sua individualidade no grupo uma vez que se constituem como um elemento de interação comum a todas – as que já estão familiarizadas com os instrumentos ajudam as outras crianças a utilizá-los, adquirindo uma compreensão mais profunda do seu funcionamento e criando um ambiente de entreajuda entre todos. Silva e Farenzena (2012) afirmam igualmente que estes instrumentos promovem a construção de relações tanto entre pares de crianças como com os adultos.

Colocados nas paredes da sala, estes instrumentos tornam-nas num elemento vivo e comunicante, uma vez que é através delas que as crianças se vão regular e orientar para a ação e é nelas que vão ficar expressas as opções pedagógicas do educador. A utilização destes instrumentos, expressa igualmente, de forma visível, pública, o direito de participação, dado às crianças, na escolha daquilo que querem fazer, ou seja, mostram que as atividades desenvolvidas dentro da sala não são fruto de um “capricho” do educador, mas da escolha e livre participação das crianças em interação com o espaço (Silva & Farenzena, 2012). Estes instrumentos de regulação social constituem-se, portanto, como uma ferramenta que damos às crianças para estimular e aumentar a sua autonomia dentro do espaço.

No entanto, mesmo em conjunto com uma boa disposição dos mobiliários, podem não se bastar a si próprios para que as crianças sejam completamente autónomas dentro do espaço. Assim, fica clara a posição de Cardona (1992) quando afirma que a autonomia das crianças na utilização dos materiais disponíveis se prende com a sua organização lógica e com a sua devida identificação. A definição de áreas de interesse, identifica, em certa medida, os materiais que se encontram em cada ponto, uma vez que os agrupa segundo determinadas características comuns. No entanto, mesmo dentro de cada área, é benéfico organizar os materiais por *categorias*. Por exemplo, na área da casa, existem os utensílios de cozinha e os alimentos; dentro dos utensílios de cozinha existem os talheres e os recipientes; dentro dos alimentos, existem os legumes e as frutas etc... Tudo isto deve estar devidamente identificado e arrumado

de forma lógica, tanto por uma questão de ordem na sala, como também no sentido de ajudar as crianças a perceber e classificar cada tipo de objeto. Ao mesmo tempo, esta arrumação e separação são expressão de uma cultura própria em que as crianças estão inseridas e em que devem aprender a viver. Desta forma os rótulos/etiquetas que se colocam para ajudar as crianças devem-lhes fazer sentido (Hohmann & Weikart, 2011) e levá-las a compreender aquilo que se pretende – devem ser simples e significativos permitindo assim que as crianças se envolvam num processo de aprendizagem ativa.

Os instrumentos de regulação social do grupo, inseridos e usados num contexto devidamente organizado, representam, pois, um grande suporte ao educador na tarefa de conduzir as crianças rumo à autonomia e liberdade dentro da sala de atividades. São opcionais, ficando ao critério de cada educador a escolha de os inserir ou não na sua prática, no entanto, é certo que ajudam a vida do grupo a seguir um curso mais calmo e organizado, permitindo ao educador estar mais livre e atento a cada criança especificamente.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Ao iniciar um processo investigativo num determinado local, torna-se necessário recolher informação sobre esse mesmo local de forma que a investigação seja pertinente, enquadrada e útil. Tendo sido, pois, selecionada a problemática e justificada a sua pertinência, direcionei os registos diários para o foco pretendido, de modo a ter dados que respondessem diretamente ao problema em estudo.

Tendo em conta o propósito do estudo, optei por realizar uma investigação-ação, uma vez que esta metodologia de pesquisa surge em resposta à necessidade de resolução de um problema real, inserido num contexto específico (Coutinho et. Al, 2009), e era meu intuito intervir diretamente na realidade que observei, e em que estava incluída, a fim de modificá-la. Segundo Sanches (2005) a investigação-ação surge sempre de uma situação com a qual o professor não está satisfeito e que quer mudar, a fim de melhorar.

Segundo Dick (2002) esta metodologia de investigação pode ser definida como

a change methodology and research methodology within a single process. It seeks to bring about change — the action — in such a way that more understanding is developed as a parallel outcome. It pursues understanding —

the research — in ways which allow the action to be based upon a better understanding of the situation (p. 2)

Caracteriza-se por ser uma metodologia que segue um processo cíclico, em que se alterna a ação com a reflexão crítica sobre a própria ação. Deste modo, nos ciclos posteriores aperfeiçoa-se a ação com base no conhecimento criado pela reflexão da ação dos ciclos anteriores (Coutinho et al, 2009). É a partir desta reflexão sobre a própria ação que, segundo Sanches (2005), se formam teorias educativas com mais corpo, mais informadas, rigorosas e científicas.

Segundo Elliot (1994), através da investigação-ação os professores envolvem-se de forma mais concreta e significativa nos seus próprios contextos uma vez que, tornando-se investigadores da própria ação, tornam-se também geradores de conhecimento relevante para o ambiente onde têm influência, em detrimento de serem meros aplicadores de conhecimentos gerados por pessoas alheias às situações em que eles se encontram. Diminui-se, assim, segundo o autor, a distância muitas vezes existente entre a teoria e as práticas educativas uma vez que a prática é aplicada e imediatamente testada e alvo de reflexão por parte do professor, consoante o contributo para o contexto em que foi aplicada. Assim, a compreensão do fenómeno educativo provém da análise das evidências observadas a partir da prática e o conhecimento é criado através da reflexão e da formulação de novas hipóteses e sua testagem no contexto.

Pode-se, portanto, afirmar, de acordo com Caetano (2004), que a investigação-ação é “um processo de investigação na ação, pela ação e para a ação, onde os próprios atores/autores da ação participam ativamente na pesquisa desde a sua fase de conceção até à fase de síntese/formalização” (p. 99).

Tendo em conta que a investigação-ação implica o envolvimento do investigador no ambiente em estudo, optei por uma metodologia qualitativa, uma vez que esta pressupõe exatamente esse envolvimento, e trata de “significados, discursos, motivações, imagens, valores que não podem ser apenas alvo de análises quantitativas” (Tomás, 2007, p. 57). Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa distingue-se principalmente por o ambiente natural ser a fonte direta dos dados, sendo que o investigador é o principal instrumento; ser descritiva; dar mais enfoque aos processos que aos resultados ou produtos obtidos; analisar os dados de forma indutiva; e por privilegiar as *perspetivas participantes*.

A observação direta, tanto participante como não participante foi, assim, a técnica de recolha de dados que maior peso teve na investigação desenvolvida. Segundo Aires (2011) a observação realizada com uma intencionalidade e direcionada para um objetivo definido à priori permite-nos ter “uma visão mais completa da realidade” (p. 24) uma vez que os dados empíricos que dela se obtêm são articuláveis com dados e informações de carácter objetivo.

A observação realizada, teve por base e foi em grande parte orientada pela ECERS-R. A ECERS-R, está dividida em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal. Cada uma destas 7 subescalas, inclui vários itens com descritores de 1 a 7 sendo que o descritor 1 avalia as condições como “inadequadas” e o 7 como “excelentes”. Os descritores, diretos e práticos, ajudam o observador a direcionar a sua atenção para pontos específicos e concretos do espaço, ditando a sua melhor ou pior qualidade conforme sejam avaliados para mais ou para menos.

Sendo que a investigação recai apenas sobre o espaço e a sua organização, apliquei apenas a primeira subescala – Espaço e Mobiliário – à sala de atividades. Aplicada, a escala fez-me compreender as alterações que era necessário efetuar no espaço e direcionar os pontos em que devia focar a atenção da minha observação de modo a atingir os objetivos que me propus estudar. As notas de campo em forma de registos diários, bem como reflexões realizadas semanalmente suportaram, pois, a observação realizada e permitiram-me compreender mais profundamente o fenómeno educativo em que me encontrava inserida.

Os dados foram recolhidos através da aplicação da ECERS-R, da recolha de notas de campo e de algumas reflexões semanais. Os dados da ECERS-R foram recolhidos e organizados em tópicos e apontamentos sobre o ambiente educativo nas folhas de cotação, pertencentes à própria ECERS-R, e posteriormente passados para texto corrido, referentes às avaliações inicial e final do espaço, em anexo (Anexos D a G). Os dados recolhidos de notas de campo e reflexões semanais foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo e organizados em tabelas segundo as diferentes semanas/etapas da investigação a que são referentes. A saber – análise de conteúdo dos dados referentes às razões que levaram à necessidade da investigação (Anexo H); análise de conteúdo dos dados referentes às alterações relativas aos materiais da sala de atividades (Anexo K); análise de conteúdo dos dados referentes às alterações relativas aos mobiliários da sala de atividades (Anexo L); análise de conteúdo

dos dados referentes à ação complementar à investigação (Anexo M); análise de conteúdo dos dados referentes à ação realizada relativa à componente social (Anexo N).

No referente à ética na prática e no processo investigativo, apresento no anexo C o roteiro ético, uma grelha elaborada com base nos “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” de Tomás (2011), e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, apresentada pela APEI (2011) onde são explicitados os procedimentos éticos que guiaram a minha prática junto das diversas identidades com quem trabalhei durante a PPS II – crianças, equipa educativa e famílias.

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Para proceder à análise dos dados é necessário que estes estejam organizados e reunidos de forma lógica de modo que o leitor possa acompanhar o caminho que foi seguido durante o processo investigativo e, assim, possa compreender o que resultou de todos os processos aplicados.

Na análise dos dados, é fundamental que se proceda à triangulação dos dados obtidos para que a reflexão que se realiza seja pormenorizada e mais próxima da realidade, nas palavras de Chueke & Lima (2012), para que o resultado da investigação seja “profundo, rico e rigoroso” (p.67). Assim, para a análise de dados, recorri à técnica de análise de conteúdo, pela qual, foram categorizados os dados empíricos retirados do contexto com auxílio da ECERS-R (Anexos E e G), das notas de campo e reflexões semanais (Anexo A) e reorganizados segundo diversos critérios, como se pode observar nas tabelas de análise categorial consultáveis em anexo (Anexos K a N). Neste capítulo serão apenas apresentadas as matrizes categoriais das tabelas e/ou excertos ilustrativos de alguma situação concreta, como apoio à compreensão da leitura. Para ajudar a uma melhor compreensão e visualização do espaço onde foi realizada a investigação, são anexas ao texto as plantas da sala, anterior e posterior à investigação.

Na tabela 1 são apresentadas as categorias da análise de conteúdo das notas de campo recolhidas no período anterior à ação planeada da investigação. Agrupando os diferentes elementos que recolhi do contexto, percebi que se criavam categorias distintas de análise, passíveis de serem estudadas e aprofundadas numa investigação: **comportamentos das crianças, ações da equipa educativa face a esses comportamentos e organização do espaço da sala de atividades.**

Tabela 1

Matriz categorial – Observação prévia à investigação

Matriz Categorial		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Comportamentos das crianças	Desfavoráveis	Falta de regras de convivência social
		Dificuldade na aceitação de regras
		Confrontos
		Dependência do adulto
	Positivos	Autonomia
		Convivência social saudável
Ação da equipa educativa	Promoção de regras de convivência social	Proposta das famílias
		Controlo do cumprimento
		Ajuda no cumprimento
		Vitórias
	Promoção de regras de utilização do espaço	Propostas da equipa
		Controlo do cumprimento
		Falta de controlo no cumprimento
		Ajuda no cumprimento
Organização do espaço da sala de atividades	Disposição dos mobiliários	Promove a agitação na sala
		Promove a dependência do adulto
	Reorganização	Mobiliário
		Materiais

Os indicadores obtidos nesta primeira análise, apontaram para uma necessidade de atuar no sentido de melhorar as relações das crianças quer umas com as outras quer com o espaço e o adulto. Relativamente à categoria, **comportamentos das crianças**, há indicadores que apontam para dificuldade do estabelecimento de relações entre si, para uma difícil relação com o adulto, não aceitando bem as regras colocadas, e para a falta de autonomia face ao adulto na resolução de tarefas e/ou problemas. Na segunda categoria, **ação da equipa educativa**, é visível que há uma intervenção da equipa educativa face a estes problemas, no sentido de os mitigar, no entanto, não se mostra totalmente eficiente uma vez que não estava direcionada para o verdadeiro problema – a organização do espaço. Na última categoria de análise, **organização do espaço da sala de atividades**, é visível que o mobiliário e os materiais não estavam organizados de modo a favorecer um bom agir das crianças no espaço, não promovendo a sua autonomia e promovendo a concentração de crianças em determinados locais, criando confusão na sala toda e destabilizando, assim, até as crianças que estavam calmas noutros locais da sala (cf. Tabela 3, p.53). Ainda nesta categoria, são observáveis algumas intervenções da equipa educativa com vista a melhorar as relações promovidas pelo espaço: “educadora (...) tirou todos os jogos das estantes. Deixou apenas a caixa grande dos legos e a plasticina”; “irá voltar a colocar os jogos na estante de forma gradual para que não

voltem a ficar em demasia, como se verificava” (NC 8Nov2019). No entanto, estas ações, isoladas de um plano de intervenção com objetivos definidos, não produziram o efeito necessário e desejado.

Assim, a partir destes dados, defini os objetivos que me pareceram necessários atingir com a investigação:

- i. Compreender como a organização do espaço e dos materiais se constitui como uma estratégia de aquisição de competências sociais.
- ii. Reorganizar o espaço do ambiente educativo com o intuito de promover:
 - a) O cumprimento das regras estabelecidas para o espaço da sala;
 - b) A autonomia das crianças na utilização dos diversos espaços da sala;
 - c) O melhoramento do tipo de relações estabelecidas entre pares.

Estes objetivos, formulados a partir da observação das crianças e das suas interações no contexto, levaram-me à necessidade de avaliar a sala de atividades na sua componente do espaço, materiais e mobiliários, a fim de ter acesso a dados mais completos e específicos que a minha observação, poderia estar a não contemplar.

Apliquei, pois, a primeira subescala da ECERS-R, referente ao “Espaço e Mobiliário” à sala de atividades, a fim de obter dados que me indicassem, com mais precisão, os pontos em que a sala de atividades não estaria a cumprir os requisitos para uma educação de excelência e qualidade e, sobre os quais, fosse necessário agir. Apresento abaixo, na Tabela 2, essa avaliação inicial.

Tabela 2

Avaliação inicial da sala de atividades com a ECERS-R

Espaço e Mobiliário	
Item	Cotação
1. Espaço interior	7
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem	7
3. Mobiliário descanso e conforto	1
4. Arranjo da sala para atividades	3
5. Espaço de privacidade	4
6. Exposição de material relacionado com criança	5
7. Espaço de motricidade global	7
8. Equipamento motricidade global	7
Pontuação Média	5.125

Como dito acima, a folha de cotação e a avaliação completa encontram-se em anexo (Anexos D e E). Não me deterei, portanto, nos itens avaliados com 7, a cotação máxima, focando a minha atenção na descrição dos itens 3 a 6, onde foram encontrados pontos a melhorar.

O item 3. *Mobiliário para descanso e conforto*, foi cotado com 1, a cotação mais baixa da escala, “inadequado” (...). Um espaço de descanso e conforto é entendido, nos termos da escala, como um espaço, claramente definido, com uma variedade de materiais macios onde as crianças possam descansar, ler um livro sossegadamente, brincar ou mesmo não fazer nada. Um tapete macio com almofadas, um colchão fofo, um sofá acolchoado, etc... ora, a sala de atividades não apresenta nenhum espaço parecido com este e, no inventário de brinquedos, apenas uma pequena quantidade deles é macia: existe uma almofada, que, por norma, se encontra na área da biblioteca, um cavalo de pau com cabeça de peluche, alguns fantoches de pano ou feltro, uma ou duas bonecas com o corpo de pano e as extremidades de plástico e um caixote com várias roupas e adereços.

O item 4. *Arranjo da sala para atividades*, foi cotado com 3, cotação que indica o cumprimento de apenas os mínimos de excelência requeridos. (...) O que não permite à sala ter a cotação “excelente” é o facto de as áreas não terem separações entre si, facilitando a interferência de umas brincadeiras com as outras o que, não poucas vezes, cria conflitos. Igualmente a área da biblioteca encontra-se perto da área da sala para onde são levados os blocos e os jogos de construção, retirando-lhe assim a calma e o sossego necessários para a concentração nos livros. Nenhuma área apresenta qualquer tipo de etiquetagem ou indicador que ajude as crianças a utilizar o espaço de forma autónoma, organizada e regrada – refiro-me principalmente à arrumação dos materiais. Considero igualmente que, nalguns pontos, como por exemplo, a casa e a estante dos jogos, há demasiados materiais, o que, juntando à inexistência de etiquetagem, dificulta grandemente às crianças, tanto o momento de brincadeira, em que, dada a “grande oferta”, dispersam com facilidade, como a tarefa de arrumar os materiais, tendo de haver invariavelmente intervenção do adulto neste momento da rotina uma vez que as crianças são incapazes de resolver sozinhas a desarrumação que as brincadeiras naturalmente criam.

O item 5. *Espaço de privacidade*, foi cotado com 4, cotação entre o “mínimo” e o “bom”. Nos termos da escala, um espaço de privacidade é um local que permita a uma ou duas crianças resguardarem-se um pouco da intensidade da vida de grupo – um espaço igualmente supervisionado pela equipa podendo ser criado por barreiras físicas – no qual as crianças que lá estiverem estejam protegidas da intrusão de outras crianças, levando uma qualquer brincadeira tranquila ou jogo calmo. Embora não exista na sala de atividades um espaço definido para o efeito, as crianças estão livres para,

durante as atividades que escolherem, criar os seus próprios espaços de privacidade. A equipa protege estes momentos da intrusão de outras crianças (...). Estes espaços (...) não permanecem fisicamente na sala, (...) uma vez que todo o espaço da sala deve ficar desimpedido para a colocação das camas ou organizado para o dia seguinte. É este o facto que faz o item não merecer a cotação mais elevada.

O item 6. *Exposição de material relacionado com a criança* – foi cotado com 5, ou seja, (...) não chega ainda ao “excelente”. (...) Não se verifica a exposição do trabalho individualizado das crianças. O *trabalho individualizado* é entendido na escala como um trabalho realizado segundo a imaginação e critérios próprios da criança, desde a escolha do tema que pretende desenvolver à escolha dos materiais. Estes trabalhos, no presente grupo, predominantemente desenhos, são guardados numa caixa para o efeito, não sendo mostrados a ninguém (...). Outros objetos que as crianças criem, como construções de lego, composições com os blocos de madeira ou objetos de plasticina, são arrumados no final da manhã. Portanto, nenhum trabalho individualizado das crianças permanece na sala ou para exposição ou posterior utilização.

Os dados relativos ao item 4. *Arranjo da sala para atividades*, vêm corroborar os abaixo apresentados na Tabela 3, da observação prévia à investigação, relativos à organização dos mobiliários e materiais dentro da sala de atividades. Quer os dados obtidos da aplicação da ECERS-R quer os resultantes da análise dos registos de observação mostram: i) não haver separação entre os diferentes pontos de interesse da sala de atividades, criando um ambiente agitado e por vezes conflituoso; ii) haver um excesso de materiais nas áreas da casa e dos jogos e de não haver etiquetagem, criando-se uma grande desarrumação que não permite às crianças utilizar os espaços de forma autónoma, principalmente no momento de arrumação, em que é sempre requerida a intervenção do adulto numa proporção maior à das crianças.

Tabela 3

Excerto do Anexo H – Observação prévia à investigação

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Organização do espaço da sala de atividades	Disposição dos mobiliários	Promove a agitação na sala	“Esta área da sala, onde está também a área da biblioteca, é sempre muito agitada” (NC 28Out2019) “um pequeno canto (...) barulho suficiente para encher a sala inteira.” (NC 28Out2019)
	Disposição dos materiais	Promove a dependência do adulto	“Não existe na área da casa nenhuma pista para que as crianças arrumem as coisas nos sítios certos.” (NC 8Nov2019)

			<p>“existem demasiados materiais [na área da casa], o que complica grandemente a sua arrumação no fim de uma brincadeira” (NC 8Nov2019)</p> <p>“Não existe na estante dos jogos qualquer tipo de indicador ou etiqueta que ajude as crianças a arrumar cada jogo no seu lugar” (NC 15Nov2019)</p>
--	--	--	---

A avaliação inicial da ECERS-R, tendo fornecido dados que corroboraram os da observação inicial e, indicando-me, dessa maneira, uma via segura para o começo da ação investigativa, forneceu ainda dados não contemplados nessa observação que me conduziram à planificação de intervenções inicialmente não pensadas, como por exemplo a criação de um espaço de privacidade, a questão da exposição do trabalho individualizado das crianças (evidenciados, respetivamente, pelos itens 5. *Espaço de privacidade* e 6. *Exposição de material relacionado com a criança*) e a colocação do cavalete de pintura (já existente na sala) numa posição mais acessível às crianças (evidenciado pelo item 2. *Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem* – cf. Folha de cotação avaliação inicial, em anexo, Anexos D e E). O item 3. *Mobiliário para descanso e conforto*, embora tenha igualmente evidenciado uma componente de organização do ambiente em falta na sala de atividades, não foi contemplado na planificação da ação investigativa por falta de tempo para essa intervenção. Como já referido, este ponto seria o foco da próxima intervenção em caso de permanência mais longa no contexto.

Apresento resumidamente as principais intervenções efetuadas ao longo da investigação: iniciei o processo investigativo com a aplicação da ECERS-R à sala de atividades. Nas semanas 1 e 2 procedi às alterações com foco nos materiais: reduzi a quantidade de materiais existente nas áreas da casa e dos jogos e etiquetei, de seguida, cada uma das áreas. Após duas semanas de observação, procedi à intervenção com foco nos mobiliários. Na semana 5 criei, com ajuda do grupo, o espaço de privacidade, repositionei o cavalete da pintura, de modo a ficar mais acessível às crianças, e coloquei vários mobiliários (armário das trapalhadas e mesas de trabalho) na transversal, de modo a criar novos espaços e mais contidos. Após duas semanas de observação, na semana 8, completei a intervenção no contexto colocando na sala um mapa de atividades. Após observação de resultados, efetuei, na semana 9, a avaliação final do espaço aplicando novamente a ECERS-R.

A intervenção apresentada foi sendo planeada e aplicada, tendo em conta a própria ação e os seus resultados, bem como as falhas que foram continuando a ser

observadas, e novos aspetos que se foram surgindo, dadas as alterações a que se foi procedendo. Para uma visão mais clara do plano da intervenção, encontram-se em anexo a tabela com a calendarização geral da intervenção investigativa e a tabela com as notas de campo que ilustram as ações realizadas em cada semana da investigação (Anexos I e J).

A primeira preocupação foi então direcionada para os materiais uma vez que foi o ponto acerca do qual obtive dados coincidentes de duas fontes em simultâneo (observação do contexto, prévia à investigação, e avaliação do espaço com a ECERS-R). O mesmo aconteceu com a falta de separação entre os diversos pontos de interesse. No entanto, optei por começar pela reorganização dos materiais para constatar se a redução da sua quantidade, e uma devida organização poderiam, por si, diminuir os confrontos entre as crianças. Na Tabela 4 apresento a matriz categorial da tabela de análise dos dados resultantes da ação realizada com foco nos materiais e sua reorganização, (consultável em anexo – Anexo K), efetuada nas semanas 1 e 2 da investigação.

Tabela 4

Matriz categorial – Resultados da ação realizada com foco nos materiais

MATERIAIS		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Seleção de materiais na área da casa	Resultados esperados	Brincadeiras mais calmas Menos desarrumação
	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala
Etiquetagem da área da casa	Resultados esperados	Arrumação parcial bem sucedida Autonomia na arrumação
		Arrumação total bem sucedida
	Resultados inesperados	Utilização desadequada do espaço Arrumação desadequada
Seleção de materiais na estante dos jogos	Resultados esperados	Menor desarrumação Maior envolvimento na atividade Maior sucesso na arrumação
Etiquetagem da estante dos jogos	Resultados esperados	Autonomia na arrumação
	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala

Os indicadores apresentados na tabela 4 evidenciam que a etiquetagem e a redução dos materiais nas duas áreas em questão, produziram principalmente efeitos na arrumação dos materiais e na autonomia das crianças nesta tarefa; resultados consequentes um do outro. Estes dois indicadores, fizeram-se notar na apetência que as crianças foram adquirindo para arrumar sozinhas os materiais utilizados durante as brincadeiras: “o **BN** (...) pegava nos objetos e punha-os no local devido, sem dificuldade” (NC

13Dez2019). A etiquetagem contribuiu para que as crianças passassem a estar mais atentas e interessadas no momento de arrumação, que deixou de ser o momento de apenas “atirar” os materiais para dentro dos armários ou para cima das prateleiras. Tornou-se um exercício de atenção e pesquisa: olhando para as etiquetas, tinham pistas imediatas e claras dos locais de arrumação, sem necessidade de recorrer ao adulto ou sem a frustração de não saber o que fazer: “Dei-o [um copo] ao L para ele arrumar. Ele disse «copos...» e procurou (...) uma etiqueta com os copos. Quando encontrou disse «é aqui!» e arrumou-o” (NC 15Jan2020). Juntando a etiquetagem à redução dos materiais em cada área, a tarefa da arrumação ficou, logo à partida, mais facilitada: “o V pegou na caixa do jogo (...) perguntei-lhe onde deveria colocar a caixa. Ele observou e apontou o lugar correto da estante” (NC 20Dez2019). Estas duas medidas, inverteram os papéis de adultos e crianças no momento da arrumação, passando a ser as crianças a arrumar, com uma ajuda pontual dos adultos, em caso de alguma dúvida ou dificuldade, e não o contrário – como se verificava até ao momento da implementação destas ações de reorganização dos materiais e sua etiquetagem.

Destacam-se outros resultados, nomeadamente: maior concentração e envolvimento das crianças nas brincadeiras e brincadeiras mais calmas: “A AL, o F e a RS estiveram a brincar na área da casa. Estiveram calmos, e brincaram com ordem” (NC 6Dez2019); “crianças concentram-se mais no jogo que escolheram, envolvendo-se mais na atividade” (NC 17Dez2019). Também entre estes dois resultados é possível encontrar uma relação estreita. O grande número de objetos nestas duas áreas complicava à equipa educativa a tarefa de determinar quantas crianças podiam ocupar as áreas em simultâneo. Mesmo que se dissesse “só podem estar 4” os materiais davam para seis (por exemplo), e as crianças não cumpriam a regra, para elas, “abstrata”, e iam brincar para a área que queriam, uma vez que havia materiais que não estavam a ser utilizados. O problema fazia-se notar no espaço disponível que, ou obrigava as crianças a sair da área levando consigo os materiais, espalhando-os pela sala toda e criando confusão noutros espaços, ou permaneciam todas na mesma área, chocando umas com as outras por falta de espaço para os seus movimentos: “A maioria das crianças quis ir fazer plasticina (e foi) o que provocou (...) grande confusão, uma vez que eram crianças a mais para o espaço disponível” (NC 4Nov2019).

A redução dos materiais nas áreas veio, assim, ajudar em dois aspetos distintos que levaram a uma maioria de brincadeiras mais calmas, concentradas e organizadas: ajudou a equipa educativa na definição mais intuitiva do número de crianças que

poderiam estar em cada área em simultâneo, tendo este naturalmente diminuído; e ajudou a que cada área proporcionasse uma oferta mais contida e direta, porque com menos materiais para explorar ao mesmo tempo, permitindo uma atividade com um curso mais sólido e constante, de melhor qualidade.

Os resultados até agora mencionados, que se resumem em maior autonomia na arrumação e maior envolvimento em brincadeiras mais calmas, permitiram à equipa educativa ficar mais livre de um acompanhamento “apertado” das brincadeiras das crianças, uma vez que passou a haver melhor convivência entre pares, menos confrontos e menos desorganização do espaço.

No que toca aos “resultados inesperados” apresentam-se na matriz categorial os indicadores: **Utilização do espaço/arrumação desadequada** e **Envolvimento do G com materiais da sala**. As notas de campo que se enquadram no indicador **Envolvimento do G com materiais da sala**, apresentadas abaixo, na Tabela 5, são referentes a uma mesma criança, o **G**, que vi, pela primeira vez, em dois meses de permanência no contexto de estágio, interessar-se concreta e ativamente por objetos da sala. Este interesse demonstrado pela criança ocorreu pouco tempo depois de realizadas estas primeiras intervenções da investigação. “Ponho em hipótese que ele [**G**] se comece a interessar pelos objetos presentes, por eles serem em menor quantidade. Ao serem menos, fazem menos confusão, menos desarrumação, e pode ser que, por isso, ele tenha mais interesse...” na altura coloquei ainda outra hipótese, que mantenho, “demorou todo este tempo a adaptar-se aos materiais da sala e só agora tem confiança para brincar com eles...” (NC 6Dez2019). Na Tabela 5, confirma-se o que acabo de referir.

Tabela 5

Excerto do Anexo K – Resultados da ação realizada com foco nos materiais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Seleção de materiais na área da casa	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala	“Vi, pela primeira vez, o G com um brinquedo da sala na mão.” (NC 4Dez2019)
			“Vi novamente o G envolvido em brincadeiras com objetos da sala.” (NC 6Dez2019)
Etiquetagem da estante dos jogos	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala	“O G ficou muito tempo a olhar para a estante dos jogos, colocando os seus dedos em cima das novas etiquetas” (NC 18Dez2019)

A verdade é que o novo envolvimento do **G** pode não ter sido consequência direta da minha ação no contexto e apenas se ter dado que os dois acontecimentos tenham coincidido no tempo. No entanto, avaliando os restantes impactos no grupo,

acredito que a minha intervenção possa, em parte, ter influenciado e contribuído para que esta criança se sentisse mais confiante com os objetos da sala. Tanto no que se refere à redução dos materiais, diminuindo a dispersão e a confusão que se gerava, criando assim, mais liberdade de movimentos e interesse pelas áreas, como no que se refere à etiquetagem, elemento inovador na sala, a que ele deu especial atenção (cf. Tabela 5, NC 18Dez2019). O facto de ter alterado algo na sala, ter trazido uma novidade, que produziu efeitos nos comportamentos dos colegas, pode ter feito com que se tenha criado um interesse e um à vontade espontâneos no **G**.

Relativamente às notas de campo que se enquadram nos indicadores **Utilização do espaço/arrumação desadequada**, abaixo apresentadas na Tabela 6, não considero que tenham sido consequência das opções tomadas no âmbito da investigação.

Tabela 6

Excerto do Anexo K – Resultados da ação realizada com foco nos materiais

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Etiquetagem da casa	Resultados inesperados	Utilização desadequada do espaço	“A área da casa estava completamente alvoroçada. (...) o H e o J a atirar com tudo de maneira que as coisas voassem para todo o lado (...) não conseguiram arrumar sozinhos” (NC 21Jan2020)
		Arrumação desadequada	a área da casa, (...) bastante desordenada para a simplicidade das etiquetas” (NC 13Dez2019)
			“A área da casa voltou a estar demasiado desarrumada” (NC 22Jan2020)

Como se pode constatar na primeira unidade de registo da tabela 6, o **H** e o **J** estavam apenas a divertir-se com o facto de estarem a desarrumar as coisas e, por isso mesmo, não conseguiram arrumar os materiais no fim. Sendo a sua única intenção espalhar os brinquedos e criar confusão à sua volta, quando lhes pedi para os arrumarem, ficaram confusos; tal proposta não integrava os seus planos e não conseguiram responder como seria espectável. Tudo depende da disposição e da intenção com que as crianças brincam, tanto assim é que verifiquei que sempre que as brincadeiras não eram calmas, a área da casa se encontrou mal arrumada, mesmo depois de colocadas as etiquetas, em oposição a uma boa arrumação quando as crianças estavam a brincar ordeira e calmamente: “A área da casa (...) estava perfeitamente arrumada (...) a **AM** (...) a pôr cada coisa no seu devido lugar, com toda a calma e serenidade” (NC 7Fev2020).

Na área dos jogos notei alguma dificuldade em arrumar os jogos dentro das caixas correspondentes. Havia dois pares de jogos com peças muito parecidas que criavam quase sempre alguma confusão no momento da arrumação – “ainda é preciso estar atento à arrumação dos jogos dentro das caixas. (...) às vezes estão peças de vários jogos misturadas na mesma caixa.” (NC 30Jan2020). No entanto o problema deixou de estar na ação de “arrumar” em si, que as crianças passaram a fazer com mais atenção e gosto, mas em equívocos no processo de arrumação, pelo que, a forma encontrada para suprir estes equívocos, foi estar mais próximo das crianças no momento de arrumação e chamar a atenção das crianças para a distinção das peças e das caixas dos diferentes jogos.

Como inicialmente posto em hipótese, a redução dos materiais nestas duas áreas que se mostravam mais problemáticas – casa e jogos – não foi suficiente para acabar com as confusões criadas entre as áreas de interesse da sala de atividades. Apesar das alterações positivas que se verificaram nas brincadeiras das crianças e na sua convivência umas com as outras, continuou a não haver separação alguma entre as áreas de interesse. O que significa que continuou a haver crianças a transportar objetos daqui para ali, esquecendo-se deles noutros locais e provocando desarrumação e confusão por toda a sala e que continuou a haver crianças a passar por cima de brincadeiras em curso, com ou sem o devido cuidado: “H e J a correr pela sala, empurrando os carros grandes da garagem” (NC 6Jan2020). Ou seja, apesar de um pouco melhor que antes, a sala continuou com um ambiente confuso e bastante barulhento. Tornou-se então claro que as áreas deviam ser separadas para que os objetos e brincadeiras de cada uma ficassem mais restringidos ao seu devido lugar.

Na 5ª semana da investigação procedi, pois, em conjunto com a equipa educativa, à reorganização do mobiliário da sala de atividades. Focámos três pontos essenciais: i) **a criação de um espaço de privacidade** (cf. nº 16, Figura 2) – que tinha como objetivo criar mais um local delimitado onde as crianças pudessem brincar, mas também definir um local concreto onde fosse suposto uma ou duas crianças levarem uma brincadeira mais calma e sossegada; ii) **a colocação do cavalete de pintura mais atrativo e numa posição mais acessível**, (cf. nº 11, Figuras 1 e 2), uma vez que raramente era espontaneamente utilizado pelas crianças; e iii) **a colocação das mesas de apoio às áreas e do móvel das trapalhadas na transversal** (cf. nºs 7, 8 e 12, Figuras 1 e 2), contrariando a orientação natural da sala de atividades, tendo em conta

o seu formato comprido, e criando, assim, a desejada separação entre as áreas e novos espaços de brincadeira.

Observam-se abaixo, nas Figuras 1 e 2, as plantas da sala, antes e depois das alterações na disposição dos mobiliários acabadas de referir.

Figura 1

Planta da sala de atividades antes das alterações nos mobiliários

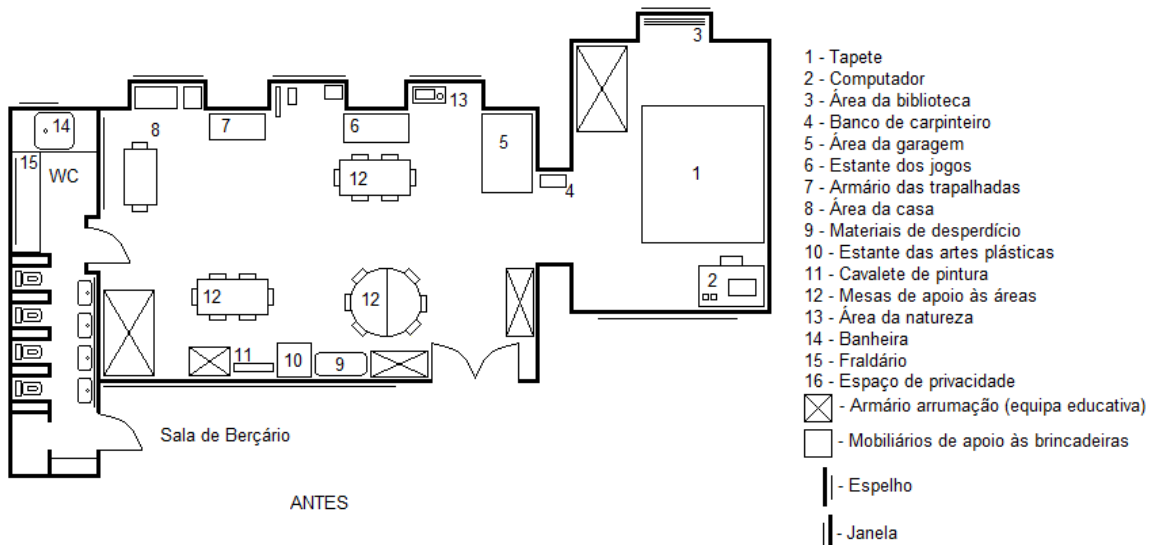
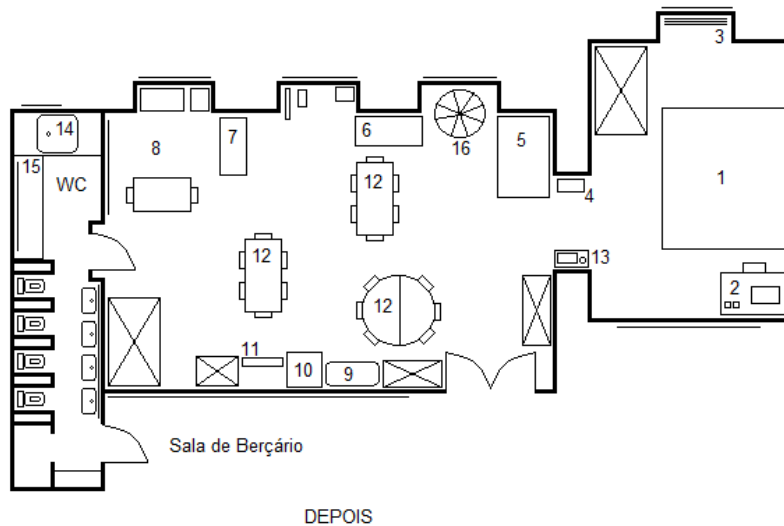


Figura 2

Planta da sala de atividades depois das alterações nos mobiliários



Comparando as plantas da sala, representadas nas Figuras 1 e 2, percebe-se que as alterações que se produziram nos mobiliários foram muito ligeiras, no entanto, não deixaram de produzir grandes efeitos, uma vez que o espaço central da sala de atividades deixou de ser único, e passou a apresentar divisões entre os diferentes pontos de interesse.

Encontra-se abaixo, na Tabela 7, a matriz categorial da tabela de análise dos dados da intervenção com foco nos mobiliários.

Tabela 7

Matriz Categorial – Resultados da ação realizada com foco nos mobiliários

MOBILIÁRIOS		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Criação do espaço de privacidade	Impacto nas crianças	Utilização calma e ordeira
	Necessidade de um novo espaço	Criação por parte das crianças
Colocação de mobiliários na transversal	Resultados gerais esperados	Corte na agitação
		Delimitação dos espaços
		Separação das brincadeiras
	Impacto nas crianças	Maior concentração e envolvimento nas brincadeiras
	Impacto no espaço	Criação de caminhos de circulação
Resultados inesperados	Desejo de partilha dos trabalhos produzidos	
Melhor acessibilidade ao cavalete	Impacto nas crianças	Maior interesse pela área da pintura

O resultado que se esperava, relativo à colocação dos mobiliários na transversal, e que foi imediatamente alcançado com esta alteração, era que as crianças deixassem de correr e de se movimentar apressadamente pela sala de atividades, ou seja, que houvesse um corte na agitação das crianças dentro do espaço; que as movimentações fossem mais calmas e controladas. Com efeito, apresentando divisões físicas, o espaço deixou de promover movimentos rápidos e largos e passou a sugerir movimentos mais contidos e limitados, verificando-se, assim, aquilo que se pretendia: “A **AL**, o **T** e o **F** estiveram a brincar na garagem. Não empurraram os carros pela extensão toda da sala como habitualmente se observava” (NC 22Janeiro2020). Quando se procedeu a esta alteração, não foi necessário um momento de grande grupo para explicar com que objetivo estavam os mobiliários numa nova disposição, as crianças perceberam de imediato e respeitaram de forma natural a nova ordem do espaço, não transpondo as “barreiras” criadas, tendo sido necessárias apenas explicações pontuais nalgumas circunstâncias:

A **I** e a **RS** (...) passaram na mesma para lá das mesas, (...) Expliquei-lhes então que deviam ficar apenas na área (...) marcada pelas mesas, para não incomodar os colegas que estavam a brincar do outro lado. (...) elas não voltaram a passar tendo levado uma brincadeira sossegada no seu canto (NC 17Jan2020).

As brincadeiras em pequenos grupos tenderam a ficar mais localizadas em vez de as crianças se movimentarem em conjunto e com todos os materiais da brincadeira, por toda a sala de atividades: “O **MN** e **V** (...) estiveram grande parte da manhã a brincar com as peças de encaixe. Concentrados e calmos, num dos novos cantos da sala.” (NC 11Fev2020). Através desta disposição dos mobiliários, que “falou silenciosamente” às crianças, fazendo-as compreender o seu objetivo de forma natural, alcançou-se, pois, imediatamente, um ambiente mais organizado na sala de atividades.

Outro objetivo alcançado, intimamente ligado à menor dispersão das crianças pela sala, foi, novamente (como se verificou com a redução dos materiais), o maior envolvimento das crianças nas brincadeiras. Sendo que se encontravam a brincar em espaços mais contidos e “fechados”, e de certa forma, mais protegidos da intrusão dos colegas, as crianças envolveram-se mais nas brincadeiras e trabalhos que iniciavam, com mais calma e concentração: “A **SM** e a **CT** estiveram a fazer desenhos durante grande parte da manhã (...) estavam perfeitamente concentradas nas suas produções” (NC 22Jan2020). Notei que conseguiam conduzir as brincadeiras/trabalhos do princípio ao fim, sem serem interrompidos ou sem se distraírem naturalmente. Sem a separação formada pelos mobiliários do dia a dia, as crianças dispersavam facilmente, uma vez que todos os locais eram sítios de passagem, ou dos colegas que, ao passar, falavam ou levavam materiais, queriam entrar na brincadeira... etc., ou mesmo pelos adultos, que ao passar poderiam também interferir no normal curso da brincadeira. Assim, estes mobiliários colocados a separar as áreas, criaram também caminhos de passagem, deixando as áreas de brincadeira livres desse serviço: “Quando o **D** acabou o desenho que esteve a fazer foi para a garagem. (...) não interferiu com nenhuma das brincadeiras que se estavam a desenrolar nas outras áreas.” (NC 15Jan2020).

Coincidiu com a criação de novos espaços de brincadeira, mais isolados, o facto de as crianças começarem a querer apresentar ao grande grupo as suas produções, fossem elas desenhos, fossem trabalhos tridimensionais, construídos com lego ou plasticina, realizados durante a manhã: “O **MN** mostrou a sua construção, um “carro gelado” para andar na neve. O **RC** mostrou o seu comboio de lego. O **T** mostrou dois desenhos” (NC 5Fev2020). Este maior “isolamento” deixou as crianças explorarem mais a fundo o conteúdo daquilo que escolhiam fazer, proporcionando-se um ambiente mais propício a um maior envolvimento nas atividades que aumentou o seu interesse pelo que estavam a fazer, de onde nasceu a vontade da partilha. Em atenção a esta vontade espontânea de partilha das produções, a equipa educativa criou um momento específico para essa

apresentação, no fim da manhã. Esta partilha e apresentação das produções das crianças era também um dos pontos em falta indicados pela ECERS-R, pelo que, a iniciativa do grupo foi imediatamente adotada pela equipa como medida a implementar durante o processo investigativo.

À medida que a equipa educativa foi observando os comportamentos do grupo, tendo em conta a nova organização do espaço, foi também ajustando, aos poucos, a distribuição das brincadeiras pelos diversos espaços disponíveis: isto por exemplo, falando dos jogos de encaixe/construção que normalmente se situavam perto da área da biblioteca, e que, havendo novos espaços, não se justificava que continuassem a tirar à biblioteca o recolhimento de que necessitava. Foi portanto uma ação gradual e conjunta, tendo em conta a observação feita das situações pouco favoráveis que a sala oferecia e das reações e comportamentos das crianças face às mudanças.

Relativamente ao espaço de privacidade, foi fruto de um projeto realizado com o grupo sobre diferentes tipos de casas e foi instalado na sala durante a semana em que se reorganizaram os mobiliários. Este espaço era uma tenda *teepee*, com uma estrutura de canas e um pano por cima, que as crianças pintaram e ajudaram a colocar na estrutura. No princípio do estágio o pai de uma das crianças ofereceu à sala uma tenda “roulotte” (cf. NC 7Out2019, Anexo A) que produziu na sala um ambiente extremamente agitado que a equipa não conseguia controlar, tal era o entusiasmo das crianças pela roulotte. Acabou por se decidir retirar a roulotte da sala. Ao introduzir uma tenda *teepee*, tive medo que tivesse o mesmo efeito agitador que a roulotte, no entanto, pus esperança no facto de as crianças respeitarem mais a sua utilização por ter sido algo que surgiu na sala dentro de um contexto, de um interesse delas, e por terem acompanhado e ajudado na sua construção. De facto, as crianças utilizaram este espaço com respeito e calma, levando brincadeiras ordeiras no seu interior: “As crianças que foram para a tenda, ficaram lá dentro com muito juízo e muito quietas, só lá dentro a sorrir, todas felizes. Não fizeram alarido nenhum” (NC 16Jan2020); “O L e o V estiveram a brincar na tenda. Levaram lá para dentro algumas bonecas, roupas, mantas, e comidas. Estiveram a brincar muito sossegadamente” (NC 31Jan2020).

Aconteceu também algumas crianças adotarem o conceito do “espaço de privacidade” e criarem barreiras à volta das suas brincadeiras, noutros locais da sala, com o intuito de não serem interrompidas nem importunadas: “estavam todos os brinquedos da garagem a tapar a entrada para a área do tapete. É o RC que faz isso (...) numa

tentativa de isolar a área para poder brincar sozinho e não ser incomodado pelos colegas” (NC 27Jan2020)

Por fim, no que respeita à melhor acessibilidade ao cavalete, verificou-se, imediatamente após a sua alteração de lugar e arrumação mais cuidada, o interesse das crianças pela área da pintura. O facto de uma criança ter querido pintar pela primeira vez, e tê-lo feito, mostrou às outras crianças a oportunidade “adicional” que a sala oferecia, e várias outras crianças passaram também a querer ocupar o cavalete com uma frequência que antes não se verificava: “J quis ir pintar e isto levou a que o **MN** e a **BT** também quisessem;” (NC 31Janeiro2020). Foi uma “vitória fácil”, na qual, na verdade não pus muita esperança, uma vez que o cavalete continuou praticamente no mesmo lugar. O que é certo é que a mudança teve efeitos, e que a simples alteração poderia ter sido feita logo de início sem qualquer problema.

Durante o período de observação dos resultados obtidos do conjunto de intervenções a que já procedera, verifiquei que, apesar de as crianças se envolverem mais e se interromperem menos nas suas brincadeiras, havia, durante a manhã, espaços da sala que continuavam a ficar praticamente desocupados, o que significa que havia uma distribuição do grupo pelo espaço ainda pouco equilibrada. Notei que as mesmas crianças escolhiam tendencialmente as mesmas atividades parecendo não ter consciência de que a sala oferecia muito mais do que aquilo que elas escolhiam “insistentemente”.

Dadas todas as medidas já tomadas e aplicadas na ação investigativa, percebi que era necessário agir com um foco direcionado para a melhor distribuição das crianças pela sala de atividades. Para alcançar tal objetivo recorreu-se a um mapa de atividades, instrumento já há algum tempo pensado e planeado com intuito de apoiar as crianças na escolha equilibrada de todas as áreas da sala. (Reflexão 14, Anexo A).

Na semana 8 da investigação, colocou-se o mapa na parede da sala de atividades, ajudando assim a que as crianças tão depressa vissem as atividades que estavam habituadas a escolher como aquelas que, por norma, não escolhiam. O mapa de atividades, uma tabela com duas linhas e tantas colunas quantas as áreas/atividades da sala, tinha na primeira linha uma fotografia de cada área/atividade e o seu nome por baixo, escrito em maiúsculas. Na segunda linha, por baixo da fotografia e nome de cada área/atividade, um espaço com um certo número de velcros, para o número certo de crianças colocar a sua fotografia, indicando, deste modo, que queria ir brincar para essa área. O próprio mapa indicava, assim, o número possível de crianças para cada área, o

que permitiu uma distribuição equilibrada das crianças pelos espaços, não havendo concentrações em certos pontos da sala.

As crianças acompanharam a construção do mapa e ajudaram a colá-lo na parede, por cima do tapete (cf. Figura 1). “A educadora aproveitou o momento de grande grupo para explicar o que era aquele novo instrumento na parede às crianças que ainda não o conheciam, para que servia, e como devia ser utilizado” (NC 4Fev2020). Após a explicação, a equipa apenas precisou de ajudar no cumprimento da utilização do mapa nos primeiros dias, para ver se as crianças entendiam o seu objetivo e conseguiam utilizá-lo devidamente.

Aquilo que se notou imediatamente após o começo da utilização do mapa foi um ambiente verdadeiramente calmo na sala de atividades. Alcançou-se, pois, aquilo que se pretendia: que as crianças escolhessem as várias áreas/atividades da sala, não formando grupos demasiado grandes nalguns espaços. As crianças começaram a distribuir-se por áreas que normalmente se encontravam mais desocupadas como por exemplo o banco de carpinteiro, a biblioteca, o fantocheiro e a pintura. Observei que crianças diferentes começaram a fazer atividades diferentes com maior regularidade: “Houve crianças a fazer atividades que habitualmente não fazem” (NC 4Fev2020). Começou a haver uma maior rotatividade das crianças por todo o espaço e atividades da sala.

Quando as crianças queriam mudar de área, deviam dirigir-se ao mapa e mover a sua fotografia da área em que se encontravam para aquela para onde queriam ir. Sabendo que tinham de fazer isto, notou-se que tinham mais atenção ao momento em que *saíam* da área, deixando as coisas arrumadas para poder ir para outro ponto de interesse. Notou-se que passaram a respeitar mais a “permanência” na área que tinham escolhido inicialmente, uma vez que escolheram aquele lugar “publicamente” e de forma consciente e premeditada. Sentiu-se, assim, uma maior responsabilização das escolhas feitas pelas crianças.

Após todas as componentes da investigação analisadas, apresento na Tabela 8 a avaliação final efetuada à sala de atividades através da ECERS-R.

Tabela 8

Avaliação final da sala de atividades com a ECERS-R

Espaço e Mobiliário	
Item	Cotação
1. Espaço interior	7
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem	7
3. Mobiliário descanso e conforto	1

4. Arranjo da sala para atividades	7
5. Espaço de privacidade	7
6. Exposição de material relacionado com criança	6
7. Espaço de motricidade global	7
8. Equipamento motricidade global	7
Pontuação Média	6.125

Em comparação com a tabela da avaliação inicial (cf. Tabela 2, p.50), constata-se que os três itens sobre os quais se agiu – 4., 5. e 6. – sofreram uma alteração positiva.

O item 4. *Arranjo da sala para atividades* foi cotado com 7 “excelente”, em contraste com a cotação 3, “mínimo”, na avaliação inicial. (...) Passaram a existir separações físicas entre os diversos pontos de interesse. Estas separações, feitas com o próprio mobiliário utilizado pelas crianças nas rotinas de brincadeiras, como por exemplo o móvel das “trapalhadas” e as mesas de trabalho, ajudaram a criar espaços mais contidos para cada brincadeira bem como a criar novos espaços. Para estes novos espaços foi transportada a utilização dos jogos de construção e blocos, deixando estes últimos de invadir a calma da área da biblioteca que ficou, assim, mais isolada da agitação do resto da sala. As áreas da casa e dos jogos passaram a estar etiquetadas conduzindo a uma utilização autónoma das mesmas por parte das crianças. A par com a etiquetagem, procedeu-se a uma redução dos materiais nestas duas áreas, que a meu ver e da equipa, tinham demasiados objetos, mais do que os necessários às brincadeiras das crianças (...) e permitiu, no final, que as crianças arrumassem tudo sozinhas com mais facilidade e sucesso (...).

O item 5. *Espaço de privacidade*, foi cotado com 7, “excelente”, em contraste com a cotação 4, entre o “mínimo” e o “bom”, na avaliação inicial. Presentemente existe um espaço na sala, sempre montado, utilizado como espaço de privacidade pelas crianças que assim o desejam. (...) A equipa educativa vela para que a(s) criança(s) que está(ão) na cabana não seja(m) importunada(s) por outras que também queiram eventualmente brincar ali. (...)

O item 6. *Exposição de material relacionado com criança*, foi cotado com 6, entre o “bom” e o “excelente”, em contraste com a cotação 5, “bom”, na avaliação inicial. O trabalho individualizado das crianças continua a não ser o que predomina nas exposições visíveis na sala de atividades e continua a não existir um espaço de exposição, nas paredes ou placards, para estas obras que as crianças realizam espontaneamente. Passou a existir, no entanto, a possibilidade de as crianças partilharem as suas produções com o resto do grupo num momento ao final da manhã,

explicando o que fizeram, como, e o que representa, sendo depois arrumadas. Relativamente aos trabalhos tridimensionais, a educadora passou a permitir que fiquem guardados em cima de uma estante, acessível às crianças, depois de serem apresentados ao grupo, para os colegas poderem ver e para que as crianças que os fizeram, poderem voltar a brincar com os objetos criados, se assim desejarem. (...)

Do ponto de vista do impacto social que a investigação teve nas crianças, procedo à avaliação dos resultados, no que respeita ao cumprimento dos objetivos inicialmente traçados. O trabalho da componente social, tendo ocorrido ao mesmo tempo que a investigação, e nalguns pontos por influência desta, ocorreu em paralelo, uma vez que já tinha começado antes de se iniciar o processo investigativo; esteve presente durante toda a PPS II e, naturalmente, as intervenções da investigação, contribuíram para alguns dos avanços verificados no comportamento das crianças.

Comparando os dados da componente social obtidos antes da investigação com os obtidos ao longo da investigação (tabelas em anexo – Anexo H e Anexo N), o que se constata é que o registo de situações desfavoráveis diminuiu de uma fase para outra, sendo que a segunda, reporta, maioritariamente, situações positivas, de aquisições que as crianças foram fazendo ou de estratégias aplicadas pela equipa educativa que tiveram sucesso. É necessário ter em conta que, ao longo do tempo da investigação, todos os intervenientes, quer as crianças, quer a própria equipa, se foram ambientando às rotinas da sala de atividades e umas às outras. Esta ambientação crescente facilitou tanto a equipa, na aplicação de estratégias mais adaptadas ao grupo, como o próprio grupo, na crescente colaboração com essas estratégias. As circunstâncias foram-se, portanto, *estabilizando* num bom rumo.

Assim, o primeiro objetivo – *compreender como a organização do espaço e dos materiais se constitui como uma estratégia de aquisição de competências sociais* – foi alcançado na medida em que as alterações efetuadas durante a investigação, revelaram mudanças nos comportamentos do grupo. No que respeita à **Promoção de regras de convivência social** (cf. Anexo N), sobressai a aquisição de valores como a partilha: “O L estava a mostrar-me o seu brinquedo (...) O RC viu o brinquedo e quis brincar com ele. Pediu ao L se podia. O L deixou e o RC brincou calmamente” (NC 11Fev2020), o respeito pela vez do outro: “aproximavam-se devagar dizendo que queriam pintar, mas não tentaram tirar tintas aos que estavam a pintar (...) Respeitaram sempre” (NC 14Jan2020), e a entreatajuda: “Pedi a uma criança que levasse a caixa. Mas a caixa era pesada e essa criança rapidamente se organizou para ter ajuda: a AL, a BT, e o F pegaram os três na caixa” (NC 12Fev2020). Todos

estes valores, que, na primeira tabela de análise estão praticamente em falta, na segunda, revelam-se em muitas ocasiões.

Oliveira-Formosinho (2013) afirma que “os ambientes educativos transmitem mensagens” (p.43) que colaboram (ou não) quer no desenvolvimento do planeamento/execução da atividade quer no que respeita à aprendizagem das crianças nesse mesmo ambiente. Assim, estes sucessos, fruto da progressiva adaptação das crianças ao ambiente, devem-se também às intervenções na organização do espaço, que deixou de promover o choque entre elas mas o seu bom entendimento progressivo. Deste modo, aquilo que, inicialmente, se poderiam tomar como características das crianças em questão, ou constantes “incumprimentos” das regras da sala – o facto de não se manterem com os materiais junto das áreas de brincadeira, de não arrumarem os materiais corretamente, de entrarem constantemente em conflito... – não eram mais que influências do espaço sobre elas e sobre a sua maneira de agir, problemas que foram sendo sanados com a reorganização dos espaços.

O segundo objetivo, *reorganizar o espaço do ambiente educativo com o intuito de promover: a) o cumprimento das regras estabelecidas para o espaço da sala; b) a autonomia das crianças na utilização dos diversos espaços da sala; c) o melhoramento do tipo de relações estabelecidas entre pares*; foi sendo cumprido nas várias etapas da investigação. Relativamente a este objetivo, separado em diversa componentes, foi possível observar que, diferentes tipos de intervenções que se fizeram no espaço e materiais, conduziram a diferentes aquisições por parte das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011) o espaço deve ser dividido em áreas de interesse de modo a potenciar diversos tipos de atividade, assim, é lógico que as diversas alterações que se efetuaram nas diversas áreas, tenham influenciado os comportamentos das crianças de formas distintas.

Na etapa investigativa com foco nos materiais, em que se procedeu à redução dos brinquedos e etiquetagem das áreas da casa e dos jogos, o objetivo foi alcançado na medida em que as crianças começaram a ganhar autonomia na utilização e arrumação dos materiais, importante regra da sala de atividades: “O T arrumou uma caixa na prateleira dos jogos sem qualquer hesitação.” (NC 30Jan2020); “A AM arrumou o jogo com que esteve a brincar no sítio certo da estante” (NC 3Fev2020). Houve igualmente uma redução dos conflitos, uma vez que começou a haver uma melhor distribuição das crianças pelo espaço: “Não houve brigas por causa dos novos brinquedos.” (NC 13Jan2020).

Na etapa com foco nos mobiliários, com a colocação de barreiras entre as áreas, aperfeiçoou-se a distribuição das crianças pelo espaço, alcançando-se uma grande melhoria nas relações sociais, na medida em que o espaço, tendo criado áreas específicas para as diferentes brincadeiras e caminhos de passagem, deixou de promover confrontos. Com espaços de brincadeira mais protegidos, as crianças entregaram-se mais profundamente às suas atividades e tiveram oportunidade de desenvolver laços afetivos mais estáveis: “O **L** e o **V** (...) a **AL** e a **AM** (...) decidiram imediatamente quem ficava com o quê e as brincadeiras continuaram calmas como até este ponto.” (NC 31Jan2020). Esta etapa, em conjunto com a da ação complementar, em que foi introduzido o mapa de atividades, conduziu a importantes avanços no cumprimento das regras da sala no que diz respeito a movimentos mais calmos e controlados pelo espaço, à usagem de um tom de voz mais adequado, e a uma maior consciência da presença da sua pessoa no espaço, sentindo-se uma maior responsabilização das crianças pelas escolhas feitas durante o momento de brincadeira: “O mapa também as responsabiliza pelas suas escolhas e ações (...) não saem [da área] sem antes arrumar aquilo com que estiveram a brincar” (NC 5Fev2020); “As crianças estiveram a brincar nas áreas. (...) sentiu-se uma calma e uma ordem novas na sala” (NC 5Fev2020).

Deste modo, quando olhamos para a categoria de análise **Comportamentos das crianças** (cf. Anexo N), verifica-se, no fim da investigação, uma maioria de comportamentos positivos que se traduzem em momentos de colaboração, mostras de desenvolvimento pessoal, de participação nos momentos de grupo e de boa convivência entre pares: “o **L** (...) estava com os lápis todos na mão (...) [perguntava:] «alguém quer este lápis?» Quando alguém dizia que sim, ele ia entregar” (NC 6Dez2019); “O **G** participou de livre vontade!” (NC 16Jan2020); “Educadora (...) perguntou ao **MN** se emprestava o carro ao **RC** (...) O **MN** emprestou” (NC 23Jan2020). Assim se conclui que o espaço e a sua organização têm uma influência real e constante sobre as crianças e se compreende de que forma o devemos usar para melhor conduzir um grupo por um caminho de socialização saudável.

Concluo pegando nas palavras de Sanches (2005) que apontam exatamente para necessidade de reflexão-ação-reflexão do educador, em contexto de investigação-ação, relativamente aos contextos e ambientes educativos de aprendizagem; é essa reflexão sobre a ação que permitirá processar e recolher a informação que irá validar os próximos passos que forem dados na investigação. Ao longo desta investigação foram claros os comportamentos das crianças que foram influenciados pelas opções tomadas

em relação ao seu espaço de convivência. Estas opções foram portanto tomadas com base na observação e reflexão constantes sobre o grupo de crianças e da sua apropriação dos espaços, de modo que as alterações que se seguissem, fossem ao encontro das necessidades/falhas encontradas na aplicação das primeiras alterações efetuadas. A base de todas as decisões tomadas ao longo do processo investigativo foram as reações das crianças e a sua forma de adaptação às indicações que o espaço lhes proporcionava.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo reflito sobre as experiências vividas, ao longo da vida e dos estágios que dela fizeram parte, e que me conduziram à ideia que tenho hoje do que é a profissão de Educadora de Infância.

A construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância seguiu e segue pelo caminho percorrido, em todas as dimensões da vida, até ao dia de hoje. Foi tomando formas e proporções, conforme as escolhas que fui fazendo ao longo da vida. Gonçalves (2010) confirma que esta construção se prolonga “ao longo de toda a vida profissional, atravessando múltiplos contextos, vivendo diversos desafios e dilemas e desenvolvendo conhecimento em vários domínios” (p.19); é portanto um caminho que não acaba com o fim do mestrado, continuará pela vida fora; que seja Deus quem me leva!

Como afirmam Costa e Caldeira (2015), a identidade pessoal, profissional ou social, são componentes indissociáveis da pessoa. Assim, a construção profissional faz parte da construção da minha identidade pessoal e acompanha-me em todos os passos andados. Embora possa dar primazia ao aperfeiçoamento da identidade pessoal, e colocar a minha atenção em cada pequeno aspeto de mim própria que possa melhorar, a identidade profissional será sempre positivamente afetada por essa atenção e será também aperfeiçoada. É um caminho de busca da perfeição que leva uma vida uma vez que estamos em constante aprendizagem e construção de nós mesmos.

Nas palavras de Sarmiento (2009), esta construção baseia-se num processo contínuo e conjunto, sendo desenvolvido “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). De facto, se me colocasse diante de um espelho que me permitisse ver os princípios, valores e outros aspetos invisíveis que me formam e preenchem de maneira tão concreta, veria em mim mesma um grande conjunto de cores, provindas dos diversos ambientes e situações em que vivi e vivo. Manchas translúcidas, sobrepondo-se todas elas, em diversos pontos e formando, em cada sobreposição, novas cores, novas criações. Veria, pois, uma paleta rica e variada, com espaço ilimitado para novas combinações.

Quem sou? Porque estou aqui? Para que estou aqui? Foram questões que me foram surgindo durante estes tempos tão ricos de estágio, em Creche e JI, que o mestrado me proporcionou. Verdadeiros desafios e, nalguns momentos, quase provas de “resistência”, foram apurando a minha visão da educação, não a partir daquilo que

era necessário mudar nos outros, mas a partir daquilo que podia mudar em mim própria, para bem dos outros.

Não procurei, em nenhum dos dois estágios, impressionar ninguém com as minhas grandes “obras”, uma vez que as minhas “obras”, feitas apenas por mim, em nada podem ser grandes. A construção que iniciei, foi silenciosa, mais interior que exterior, no entanto, nem por isso deixou de ser frutuosa. Segundo Freire (1997) e eu própria acredito também “a construção da minha presença no mundo (...) não se faz no isolamento” (p. 59). Assim, não foi uma construção feita para que nela me pudesse encerrar e proteger do mundo, mas uma construção que iniciei com intuito de poder vir a servir de abrigo a alguém. Com alegria e com algum espanto, mesmo que apenas ainda com as primeiras pedras colocadas, a construção começou logo a servir de abrigo às crianças e equipas com quem trabalhei. Este facto, que não esperava que acontecesse antes *do fim*, mostrou-me que serei sempre um ser inacabado, mas “consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 1997, p.59) – não posso esperar pela perfeição para começar a agir, a viver.

Segundo Perrenoud (2002), um educador é um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p. 13). Nestes tempos de estágio fui compreendendo exatamente isto, de forma progressiva: um educador de infância não é alguém com as capacidades todas exploradas dentro de si e uma noção clara de todo o caminho a percorrer, mas alguém que necessita de *se refletir* constantemente. Segundo Júnior (2010) “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” (p. 581). Fui-me apercebendo disto através da observação das equipas educativas com que trabalhei num estágio e noutra, tão distintas, e da reflexão e análise da minha ação nos contextos; a construção da profissionalidade é “definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (Melo & Sousa, 2017, p.117) o que faz de um educador precisamente quem eu sou – “*eu*” – com tudo o que faz parte de mim: uma simples mas belíssima e importante descoberta.

Penso que, para atingir o nível máximo de profissionalismo, um educador, deve ter princípios bem definidos e uma orientação clara das formas de agir, tendo o cuidado de ser sempre **fiel** a si próprio. Freire (1997) afirma que não podemos ser professores

sem nos expormos aos alunos, sem lhes revelarmos a nossa maneira de ser e pensar e, como tal, devemos procurar aproximar cada vez mais aquilo que fazemos daquilo que dizemos, de forma a parecermos aquilo que realmente somos. Tenho a sorte e a felicidade de poder dizer que os princípios por que me guio hoje são os que recebi em casa, no seio de uma família numerosa, onde se foi integrando e encaixando tudo o que a minha visão do mundo trouxe de outros ambientes com que contactei e com os quais fui crescendo e aprendendo. Pela avaliação que faço da estima com que sempre fui tratada em todos os lugares – não só de estágio – pela avaliação singela que faço da minha pessoa, percebo que sou uma privilegiada por ter tido as bases que tive, pela formação que recebi; pela vida, em geral, que tive até hoje, sem pedir, e fazendo muito pouco para a ter como tive; pelo que, pretendo ser fiel a tudo isto que me foi dado gratuitamente e, através dessa fidelidade e coerência com aquilo que me define, tornar-me cada vez melhor profissional, porque focada em tentar ser cada vez melhor pessoa.

Como tal, vejo esta profissão, em primeiro lugar, como um caminho de autoconhecimento e aperfeiçoamento pessoal, e só depois como uma aplicação aos outros. Ouvi de um dos professores, numa das aulas do mestrado, uma frase curiosa que me despertou para isto mesmo: “estamos sempre a querer que as crianças façam aquilo que nós não somos capazes de fazer”. De facto, é fácil ser exigente com os outros, dispensando esse trabalho para nós próprios, pelo que me concentro em pedir mais de mim para, assim, poder pedir mais das crianças de maneira justa e consciente do custo desse pedido.

Encaro a profissão de educadora como uma **entrega** aos outros. Penso que é exatamente esta a palavra que descreve os estágios que fiz. Procurei dar de mim aquilo que tinha de melhor, mesmo que tenha tido alguma dificuldade em encontrar esse ponto em ambos os contextos de estágio. Não obstante, mantive sempre uma postura disponível e desprendida, pronta para ajudar naquilo que fosse necessário e, uma vez encontrado o ponto em que podia exercer o meu papel de forma mais plena e contextualizada, a entrega redobrou em entusiasmo e, principalmente, em frutos, o que me fez compreender que é a **confiança** que ponho naquilo que faço que produz bons frutos. Segundo Caron et al. (2013) “é necessário que o professor tenha confiança e segurança em si mesmo” (p.31) uma vez que essa confiança irá influenciar toda a relação estabelecida com as crianças e a equipa, gerando mais abertura do seu lado; é um caminho de dois sentidos.

Penso que “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (Freire, 1997, p. 36) o que faz com que o educador deva ser um **modelo** do grupo, para o grupo e para quem com ele se relaciona. Um pilar forte em que todos sintam confiança para se apoiar – crianças, famílias e equipa educativa. Deve ser um elemento de união entre todas estas entidades. Vejo este “ser modelo” como uma responsabilidade e não tanto como um prestígio: o educador deve “ser sensível às necessidades de autovigilância da profissão” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 524) para que não se deixe estagnar num patamar demasiado confortável para si próprio, nem se deixe levar por situações que não será capaz de controlar. Deve ser “espevitado” mas moderado; aguerrido, não desistindo das situações com facilidade, mas realista, de modo a conseguir terminar aquilo a que se propôs. Penso que deve ser um meio termo entre “sonhador” e “terra a terra” que cada um terá de descobrir em si, com o andar dos seus próprios passos.

Apesar deste modelo estar ao alcance de apenas cada um encontrar para si próprio, considero que há certas componentes que devem estar sempre presentes independentemente do tipo de educador que se seja. Um educador deve ser aberto, diligente, calmo, cortês, compreensivo, ouvinte, diplomata. Durante os estágios de creche e JI, tive oportunidade de observar estas qualidades nas equipas com que trabalhei e muito aprendi com elas, tendo vindo a fazer um esforço por cultivar mais estas características em mim uma vez que nem sempre estão na base das atitudes intuitivas e imediatas, face a certas situações com que nos deparamos no trabalho.

Penso que ser firme neste cultivar de um bom fundo pessoal, é o que melhor me poderá conduzir por um bom trabalho na área da educação, uma vez que, apesar de ser um trabalho silencioso e interior, encerra em si próprio uma luz natural, que acaba por brilhar para fora de mim com uma tonalidade doce e delicada, que todos podem suportar, independentemente das origens ou crenças que tragam consigo. São valores universais que mais facilmente garantem o sucesso na resolução de situações mais delicadas, ou o bem-estar de todos, num dia normal e sem incidentes.

Por fim, resta-me agradecer o trabalho das equipas com quem tive o privilégio de estagiar, que me mostraram de formas tão distintas, mas cada uma delas tão clara e verdadeira, que a educação de infância é um caminho a céu aberto, durante o qual podemos apanhar chuva mas, se fizer sol, seremos os primeiros a sentir o calor dos seus raios. Só é preciso andar, sem medo. De qualquer forma, a chuva não mata.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| ' ' | | ' ' |

Concluída a PPS II, chegado o termo do curso, penso ser fundamental fazer um levantamento daquelas que foram as principais aprendizagens que arrecadei ao longo deste tempo de estudos e de estágio. Já expressas ao longo do relatório, concentro-as e resumo-as neste capítulo.

Foi principalmente ao longo dos estágios, em que contactei diretamente com a profissão, que fui apurando aquilo que deveria mover a minha prática profissional enquanto educadora. O que começaram por ser aplicações experimentais da teoria, foram-se tornando numa sólida base de ação, em princípios a seguir sempre; nas palavras de Pimenta (2001) nos estágios “são proporcionados momentos em que se vivenciam experiências pedagógicas de modo a aprender a profissão docente. É o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo formar um educador como profissional competente” (p. 73).

Assim, tornou-se claro para mim que priorizo uma relação afetiva com as crianças, em que elas se sintam confortáveis e seguras; momentos de brincadeira em que as crianças se possam divertir e exprimir o que sentem; uma relação que respeite e promova a autonomia das crianças enquanto seres em desenvolvimento e constante aprendizagem. Com a equipa educativa uma relação de cooperação, com vista a uma melhor resposta às necessidades das crianças e à construção de uma relação profissional funcional e produtiva. Com as famílias, uma relação sempre com base no respeito e na confiança, mantendo uma postura afável e acolhedora. Como educadora, penso ser necessário estar aberta à aprendizagem e saber improvisar ou agir conforme o contexto em que me encontre (Alarcão, 1995, citada por Costa & Caldeira, 2015), ter a capacidade de incluir, na construção pessoal e profissional, os ensinamentos que a própria prática vai trazendo à medida que se desenrola e com ela aprender e crescer.

O processo investigativo que acabo de expor neste relatório, permitiu-me contactar com uma realidade de conceitos com que nunca tinha lidado diretamente. O facto de investigar sobre algo novo permitiu-me não só ganhar com uma consciência mais profunda da temática investigada e da forma como os fatores que lhe estão associados influenciam todo o fenómeno educativo mas também perceber, na prática, a real importância da investigação na área da educação de infância. Ponte (2008) afirma que a investigação “contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas [e] proporciona o desenvolvimento profissional dos respetivos atores” (p.154) ajudando a melhorar as organizações em que estes se encontram e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Exponho pois, um resumo dos contributos que o estudo realizado trouxe ao contexto de estágio – ambiente, crianças e equipa. As alterações efetuadas no ambiente educativo conduziram a mudanças concretas nos comportamentos das crianças e, conseqüentemente, nos dos adultos da sala de atividades. A divisão das áreas de interesse levou a um melhor aproveitamento do espaço existente, e permitiu que as crianças se distribuíssem e organizassem melhor pelo espaço, levando a cabo brincadeiras mais focadas e com uma maior aposta nas relações, que se tornaram mais estáveis. A estabilização das relações sociais produziu uma melhoria no ambiente da sala de atividades e conseqüentemente um alívio do controlo do grupo por parte da equipa educativa. A etiquetagem, a par com a redução dos materiais nas áreas da casa e dos jogos, proporcionou às crianças uma autonomia muito grande quer na usagem dos materiais quer na sua arrumação no final das atividades. Esta maior autonomia das crianças proporcionou também à equipa educativa uma maior facilidade do controlo das atividades em curso, ficando mais disponível para um acompanhamento mais próximo e afetivo das crianças.

Devido ao fator tempo, não me foi possível concluir o ciclo que uma investigação-ação pressupõe, sendo que apliquei o processo até à avaliação dos primeiros resultados obtidos. O passo seguinte seria a reformulação das perguntas/objetivos iniciais e o planeamento de novas respostas. Olhando para o fenómeno que estudei, a minha ação seguinte recairia sobre a reorganização e enriquecimento da área da biblioteca, que não oferece às crianças as condições apropriadas de exploração dos materiais, e a criação de um espaço de descanso e conforto para que as crianças nele pudessem descontrair e retirar-se um pouco da pressão da vida de grupo.

Concluindo, considero que todo o trabalho prático e investigativo que realizei durante estes períodos de estágio, me alargou as perspetivas e os horizontes, permitindo-me percorrer este caminho de aperfeiçoamento que sempre busco na vida, de forma mais livre e mais reflexiva.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspetiva*, 32(3), 1127-1143.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da infância. *Da investigação às práticas*, 6(1), 132-156
- Ballester, M. et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. (V. Campos, Trad.). Artmed.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed Editora.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S.B. Santos e T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Caron, A. P. F., Caron, A., & Faria, J. H. (2013). Relação de confiança entre aluno e professor na aprendizagem. *PsicoFAE*, 2(2), 27-34, <http://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/download/22/22>
- Chueke, G. V., & Lima, M. C. (2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(128), 63-69.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar 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. 95-103). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/4434>

- 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. 113-120). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 355-380.
- Cruz, S. H. & Cruz, R. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em Aberto*, 30(100), 71-81.
https://www.researchgate.net/publication/322513122_O_ambiente_na_educacao_infantil_e_a_construcao_da_identidade_da_crianca
- Dick, B. (2002). Action and research. *Robust processes – papers*. 40, 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/245175378_Action_research_action_and_research_On_line
- Direcção-Geral da Educação (s.d.). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Consultado a 18 de Março de 2021 em <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154.
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância*. (D. Batista, Trad.). Artmed.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 2(1), 133-137.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650799400200003>
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.^a série), 13-3.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (5.^a ed.). Paz e Terra
- Gonçalves, I. (2010). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1995). *A criança em ação* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). (H. A. Marujo, L. M. Neto, Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). *Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*.
<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>
- Junqueira Filho, G. A. (2011). *Linguagens geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. (4.^a Ed). Porto Alegre. Mediação Editores
- Kishimoto, T. M. (2010, novembro). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil – Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses*. Comunicação apresentada no encontro do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais Belo Horizonte.
- Luís, J. F.; Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). *A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação*. Universidade de Aveiro.
- Lurçat, L. (1982). *Uma escola pré-primária*. Livros Horizonte.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. 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.197-204). Lisboa: ESELx.
- Marafon, D., & Menezes, A. (2017). A abordagem de reggio emilia para aprendizagem na educação infantil. *Educere*.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf

- Matos, M. (2012). Vamos falar de... Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 17, 47-50.
- Melo, J. & Sousa, A. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-117-128.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. (4.^a ed.). Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Editorial Presença
- Perrenoud, Ph. (2002). A formação dos professores no século XXI. In Perrenoud, Ph., Gather Thurler, M., De Macedo, L., Machado, N. J. & Alessandrini, C. D. *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. (pp. 11-33) Artmed Editora.
- Pimenta, S.G. (2001). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria prática?* Cortez Editores.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Posada, J., & Pires, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Más allá de la violencia en la educación*. Amarú Ediciones.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: paz e Terra.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, (71), 24-29.
- 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.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), 31-33.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M. M. & Farenzena, R. C. (2012). Participação infantil e autonomia no jardim de infância: Uma questão de cidadania. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Smith, S. (2001). Strategies for building a positive classroom environment by preventing behavior problems. *Intervention in School & Clinic*, 37(1), 31-35. <https://doi.org/10.1177/105345120103700106>
- Souza, R., Hernandez, E. & Silva, I. (2016). A organização do espaço escolar na educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, 18(34), 165-180.
- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras de educação infantil*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Paraná]. DSpace Repository. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45385>
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento
- Toranzo, V.A. (2007) ¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento. [Dissertação de mestrado, Universidad de S. Andres].
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2), 129-146. http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf
- Vale, V. M. (2012). Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Vasilyeva, M. & Lourenco, S. F. (2012). Development of spatial cognition. *WIREs Cognitive Science*, 3, 349-362. <https://doi.org/10.1002/wcs.1171>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación*. Narcea: Madrid.

Documentação consultada:

Projeto Curricular de Grupo 2019 - 2020

Projeto Educativo da Organização Sócio Educativa, 2018-2021

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio Individual

| ' ' | | ' ' |

Este anexo encontra-se num documento à parte.

ANEXO B

Portefólio do Desenvolvimento e
Aprendizagem do RC

| ' ' | | ' ' |

Este anexo encontra-se num documento à parte.

ANEXO C
Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

Tabela C1*Roteiro Ético*

Roteiro Ético		
Princípios Éticos (APEI)	Evidências	Princípios Éticos na Investigação (Tomás, 2011)
"Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p. 2)	Durante todo o meu percurso na instituição, foi minha preocupação manter a equipa educativa a par das minhas intenções e objetivos. Com a investigação não foi diferente, e sendo que foi um trabalho que mexia diretamente com o espaço onde a equipa se movia, expus o plano que pretendia seguir e os objetivos que pretendia alcançar, mantendo a equipa a par das evoluções e tomando sempre em consideração as suas opiniões/sugestões do que poderia incluir/alterar no plano de ação. A equipa acompanhou, portanto, todo o processo da investigação de perto e houve uma troca de informações nos dois sentidos: quer da minha parte para com a equipa, quer no sentido inverso.	"Objetivos do trabalho" (p.160)
		"Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação" (p.163)
"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que	A investigação foi levada a cabo justamente por, durante o período de observação, ter encontrado uma necessidade das crianças que não estava a ter resposta por parte da equipa educativa. Neste sentido, o bem-estar das crianças e o proporcionar-lhes melhores condições de aprendizagem foi sempre a prioridade durante o processo investigativo pelo que se pode afirmar que a investigação surgiu exatamente como uma resposta a uma necessidade do grupo.	"Custos e benefícios" (p.160)

<p>estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>	<p>Ainda que inconsciente por parte das crianças, era uma necessidade sua o terem um espaço mais organizado onde pudessem brincar sem interferir umas com as outras e, assim, ter uma conduta mais saudável dentro da sala de atividades. A investigação surgiu como resposta direta a essa necessidade pelo que os seus interesses estiveram permanentemente acima de outros que pudessem existir.</p> <p>Todos os avanços que foram sendo conseguidos e tudo o que foi produzido no âmbito da investigação, permaneceu na sala de atividades para uso da equipa educativa, não tendo assim havido um corte nas dinâmicas depois da minha saída ou do fim da investigação. Esta contribuiu ativamente para a melhoria das condições de aprendizagem das crianças dentro da sala de atividades, tendo aberto portas para melhores condições no futuro.</p> <p>As crianças sentiram os benefícios da investigação no sentido em que se observaram alterações nos seus comportamentos à medida que a investigação foi avançando. Verificou-se um melhor ambiente dentro da sala de atividades e uma movimentação das crianças com mais ordem e coerência dentro do espaço. Mais autonomia em certas áreas da sala mostrou igualmente que o impacto que a investigação teve nas crianças foi positivo.</p>	
<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2)</p>	<p>Durante toda a minha permanência no contexto foi minha preocupação salvaguardar a identidade de todos participantes no processo educativo: equipa, crianças e famílias, não tendo feito, em nenhum registo ou reflexão que efetuei, alguma referência a alguma destas identidades de forma a que fossem identificáveis por terceiros. Para mencionar as pessoas implicadas: utilizei letras isoladas para as crianças; os nomes “educadora” e ajudante” para a equipa educativa; “pai”, “mãe” etc., para os familiares/responsáveis pelas crianças.</p>	<p>“Respeito pela privacidade e confidencialidade” (p.161)</p>

ANEXO D

Folha de cotação - Avaliação Inicial da
ECERS-R

|' '' | | ''

FOLHA DE COTAÇÃO

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista

Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Debby Cryer

Observador: Helena Wemans; **Código do observador:** hw **Data da observação:** 29 / Novembro / 2019

Jardim de Infância: [redacted]; **Número de crianças com incapacidades identificadas:** 0

Código Jardim: Instituição

Sala: C1; **Código da sala:** C1

Educador(es): [redacted]; **Código do Educador:** Educadora

Número de elementos do pessoal presentes: 0

Número de crianças que frequentam a sala: 24

Número de crianças presentes: 0

Tipos de incapacidade:

física/sensorial ___ cognitiva/linguagem ___
social/emocional ___ outro: _____

Datas de nascimento das crianças que frequentam a sala: “3 anos”

mais nova: ___ / ___ / ___ (não obteve a
mais velha: ___ / ___ / ___ informação)

Hora de início da observação: 15h20m

Hora do fim da observação: 16h0min

ESPAÇO E MOBILIÁRIO												
1. Espaço interior			1	2	3	4	5	6	7	Notas:		
S	N		S	N	NA	S	N	S	N	S	N	
1.1		x	3.1	x		5.1	x		7.1	x		- Espaço apertado com todas as camas (24) colocadas no chão.
1.2		x	3.2	x		5.2	x		7.2	x		
1.3		x	3.3	x		5.3	x					
1.4		x	3.4	x								
			3.5								x	

5.1 A sala também serve para dormitório. Se todas as crianças do grupo estiverem presentes, a sala fica muito cheia. Cabem todas as camas, mas não sobra particularmente mais espaço que o necessário para uma pessoa (adulto ou criança) circular apertadamente por entre as camas. Em caso de emergência seria complicado gerir as movimentações.

7.1 Apenas uma das 4 janelas tem estores ajustáveis, as outras têm portadas exteriores.

2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem		1	2	3	4	5	6	7	Notas:
	S N	S N NA	S N NA	S N	S N	- O cavalete não é utilizado pelas crianças (necessário tornar a área mais apelativa).			
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
		3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>						

1.1 As cadeiras existentes na sala não são suficientes para todas as crianças do grupo se sentarem ao mesmo tempo. Seriam necessárias 24 cadeiras na sala. Raramente acontece ser necessário sentarem-se as 24 ao mesmo tempo ou estarem as 24 presentes e não seria prático ter pilhas de cadeiras não necessárias a um canto da sala. Há cadeiras disponíveis noutro local da instituição para a eventualidade de ser necessário que se sentem todos. As cadeiras existentes na sala (18) costumam ser suficientes para as necessidades do dia-a-dia do grupo.

7.2 O banco de carpinteiro é usado com frequência pelas crianças. Também existe um cavalete na sala – embora não esteja proibido nem inacessível, raramente é utilizado.

Existe uma caixa de areia no recreio que é frequentemente utilizada.

3. Mobiliário descanso e conforto		1	2	3	4	5	6	7	Notas:
	S N	S N	S N	S N	S N	- Inexistência de mobiliário macio ou de um canto mais recatado e confortável onde as crianças possam descansar/descontrair.			
1.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>					
			5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						

1.1 Existe uma almofada na sala, normalmente arrumada na área da biblioteca.

1.2 Existe um cavalo de pau com cabeça de peluche, na área das trapalhadas, uma série de panos e adereços de pano. No fantocheiro, alguns fantoches de pano ou feltro. Uma ou duas bonecas com o corpo de pano e as extremidades de plástico.

4. Arranjo da sala para atividades		1	2	3	4	5	6	7	Notas:
	S N	S N NA	S N	S N	- Supervisão pouco facilitada no caso de um só responsável.				
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					

1.2	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	3.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.2	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	7.2	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	- Inexistência de separações físicas entre áreas de interesse. - Muitos materiais nas áreas da casa e dos jogos + inexistência de etiquetas: difícil arrumação e organização. - Jogos e materiais novos com alguma frequência.
	x															
x																
	x															
	x															
		3.3	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.3	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	7.3	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x				
x																
	x															
x																
		3.4	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td>x</td></tr></table>			x										
		x														

1.2 e 3.2 A sala tem um arco que a divide a aproximadamente $\frac{1}{4}$ da sua área e que impede o educador de abarcar a sala toda com apenas um olhar, no entanto, havendo sempre mais que um elemento da equipa na sala de atividades, o espaço é todo vigiado em simultâneo. Torna-se *mais difícil em caso de ficar apenas um membro da equipa* na sala por tempo prolongado.

5.2 A área da biblioteca está na parte mais pequena da sala, dividida pelo arco. É, à partida, um local mais recatado pela própria estrutura natural do espaço, no entanto é nesta parte da sala onde se encontra o tapete, para onde são levados os blocos e outros jogos de construção. Assim, a biblioteca apenas tem a sua calma na eventualidade de nenhuma criança querer brincar com os blocos e jogos de construção.

5.3 A sala não apresenta áreas. Todo o espaço do centro está desocupado e os móveis e mobiliários estão encostados às paredes potenciando assim as corridas, alias, bastante recorrentes, e o passar por cima de brincadeiras, interrompendo o seu curso natural.

7.2 A sala não está etiquetada em sítio nenhum e tem, em certos pontos de interesse demasiados materiais, dificultando a sua usagem e posterior arrumação por parte das crianças – estante dos jogos, casa.

7.3 Aparecem com alguma frequência novos jogos e brinquedos na sala. Quer oferecidos pela educadora, quer pela direção da instituição, quer pelas famílias que doam brinquedos à instituição. São feitos os ajustes necessários à arrumação da sala para incluir os novos artigos.

5. Espaço de privacidade				1	2	3	4	5	6	7	Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		

1.1	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	3.1	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.1	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	7.1	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		- Inexistência de um espaço específico pensado para uma ou duas crianças brincarem separadas do resto do grupo. - Possibilidade de criação desse espaço (provisório) por parte das crianças.
	x															
x																
	x															
x																
		3.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		7.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x				
x																
x																
x																

3.2 Ver nota 1.2 do item 4.

5.2 e 7.1 Não existe na sala um espaço pensado especificamente para o efeito. No entanto, as crianças podem criá-lo, onde entenderem e se assim entenderem, durante as brincadeiras que levam a cabo, sendo que a equipa protege estes momentos da intrusão de outras crianças.

7.2 A educadora desenvolve muitas vezes atividades individuais com algumas crianças que considera que precisam de ajuda em parâmetros não tão desenvolvidos – desde a atenção/concentração, à destreza manual, a associações lógicas, cores, etc... – conforme o que vai diagnosticando e aferindo pela convivência natural das crianças no grupo. Sendo que não existe um espaço de privacidade na sala, a educadora posiciona-se no local mais apropriado à atividade que planeou e impede que outras crianças se aproximem e destabilizem. Utiliza os materiais e jogos presentes na sala. Aproveita também os momentos das Atividades Extracurriculares, quando se proporciona um ambiente mais calmo na sala, por a maioria do grupo estar ausente, para trabalhar com estas crianças de um para um, havendo nestes momentos mais probabilidades de sucesso na concentração da criança.

6. Exposição de material relacionado com criança		<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> </table>							1	2	3	4	5	6	7	<u>Notas:</u>
1	2	3	4	5	6	7										
	S N	S N	S N	S N	S N			- O trabalho individualizado das crianças não é exposto.								
1.1	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	3.1	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.1	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		7.1	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	
	x															
x																
x																
	x															
1.2	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	3.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		5.2	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x		7.2	<table border="1"><tr><td></td><td>x</td></tr></table>		x	
	x															
x																
x																
	x															
				5.3	<table border="1"><tr><td>x</td><td></td></tr></table>	x										
x																

7. Espaço de motricidade global		1 2 3 4 5 6 7						Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N	
1.1	x	3.1	x	5.1	x	7.1	x	- Espaço exterior utilizado por vários grupos em simultâneo.
1.2	x	3.2	x	5.2	x	7.2	x	- Espaço interior onde se realizam sessões de Educação Física quando chove.
				5.3	x	7.3	x	- Acesso ao exterior feito por escadas.
								- Espaços separados por diferentes superfícies para atividades diferentes (exterior).

5.1 O espaço exterior é normalmente utilizado com alguma rotatividade. Não chegam todos os grupos à mesma hora, há, no entanto, um momento em que se encontram vários grupos juntos. Costumam ser separados os momentos de recreio de Creche e Jardim de Infância. O espaço tem área suficiente para todos brincarem sem estarem apertados. Acontece também haver momentos em que o espaço exterior é utilizado por apenas um grupo ou parte dele.

Quando as condições climatéricas não permitem que as aulas de educação física se realizem no espaço exterior, é utilizada uma sala na cave. O local, embora relativamente pequeno, tem capacidade para o grupo todo. Tem um pilar e um poste a meio da sua área que limitam um pouco as condições do espaço para as atividades de motricidade global. Não é um espaço pensado para este tipo de atividades, no entanto, serve as necessidades, permitindo que as crianças não fiquem privadas das sessões de educação física por causa da chuva.

5.2 O acesso ao espaço de motricidade global tanto exterior (recreio) como interior (sala da cave) é feito apenas através de escadas. O grupo não inclui nenhuma criança com dificuldades motoras pelo que esta condicionante não é problemática. As escadas têm uma cancela de proteção que se encontra fechada e apenas os adultos abrem e fecham.

7.2 O recreio tem um telheiro que protege da chuva quando não há vento. Não tem pára-vento.

7.3 Existem duas casas de banho e um lavatório no recreio. A sala da cave, onde são guardados os materiais e equipamentos utilizados nas sessões de educação física, ou por vezes, disponibilizados para as crianças brincarem livremente durante a hora de recreio, tem acesso direto ao exterior. A sala de atividades não tem acesso direto ao exterior.

A sala de atividades tem acesso direto à casa de banho.

8. Equipamento motricidade global		1 2 3 4 5 6 7							Notas: - Apenas triciclos sem pedais.		
		S	N	S	N	S	N	NA		S	N
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>

7.2 Não existem triciclos com pedais no espaço exterior.

A. SUBESCALA (Itens 1-8) Pontuação <u>41</u>
B. Número de itens cotados <u>8</u>
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) <u>5.125</u>

ANEXO E
Avaliação Inicial da ECERS-R

| ' ' | | ' ' |

Tabela E9*Avaliação inicial da sala de atividades com a ECERS-R*

Espaço e Mobiliário	
Item	Cotação
1. Espaço interior	7
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem	7
3. Mobiliário descanso e conforto	1
4. Arranjo da sala para atividades	3
5. Espaço de privacidade	4
6. Exposição de material relacionado com criança	5
7. Espaço de motricidade global	7
8. Equipamento motricidade global	7
Pontuação Média	5.125

No que respeita ao item 1. *Espaço interior da sala*, foi cotado com 7, a cotação máxima, excelente, o que significa que o espaço da sala cumpre todos os indicadores do item. A sala é grande e espaçosa, tem excelentes condições de iluminação e pode ser aquecida ou arejada com facilidade, encontra-se em bom estado de conservação e manutenção, é higienizada com frequência. O mobiliário, também em bom estado de conservação não limita os movimentos das pessoas dentro da sala durante o dia de atividades. A sala serve também a funcionalidade de dormitório. Quando colocadas as camas de todas as crianças no solo – o que raramente acontece, pois é raro estarem as 24 crianças presentes no mesmo dia – não sobra mais espaço que o necessário para colocar os pés entre as camas e passar quase em equilíbrio por esse caminho. A área de entrada da sala fica desimpedida mas o caminho daí até à casa de banho, que fica no outro lado da sala, é complicado de percorrer. No entanto, é fazível e está tudo disposto da maneira que permite uma melhor aproveitação do espaço. É um fator sobre o qual a equipa não tem controlo e ao qual se deve adaptar da melhor forma possível. Não condiciona em nada o bem estar das crianças durante a hora de repouso pelo que não contei este facto como negativo na cotação do item. É sempre tentado que as crianças mais agitadas durante esta fiquem o mais separadas possível daquelas que descansar para que não se prejudiquem umas às outras.

O item 2. *Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem*, foi igualmente cotado com 7, “excelente”. O mobiliário existente na sala serve todas as necessidades requeridas, tando de brincadeiras e aprendizagem como de cuidados e

rotinas. São mobiliários robustos e em bom estado de conservação, adequados ao tamanho das crianças, aos seus interesses e capacidades. As camas das crianças são arrumadas num armário num canto da sala. Para se colocarem as camas, basta arrastar as mesas de trabalho/jogo e respetivas cadeiras para as periferias da sala e fica criado o espaço necessário para que caibam as camas no centro. O acesso às camas é fácil e a tarefa de as colocar é realizável em pouco tempo devido à organização dos mobiliários.

O item 3. *Mobiliário para descanso e conforto*, foi cotado com 1, a cotação mais baixa da escala, “inadequado”; a sala não cumpre os mínimos requeridos para a validação deste parâmetro. Um espaço de descanso e conforto é entendido, nos termos da escala, como um espaço, claramente definido, com uma variedade de materiais macios onde as crianças possam descansar, ler um livro sossegadamente, brincar ou mesmo não fazer nada. Um tapete macio com almofadas, um colchão fofo, um sofá acolchoado, etc... ora, a sala de atividades não apresenta nenhum espaço parecido com este e, no inventário de brinquedos, apenas uma pequena quantidade deles é macia: existe uma almofada, que, por norma, se encontra na área da biblioteca, um cavalo de pau com cabeça de peluche, alguns fantoches de pano ou feltro, uma ou duas bonecas com o corpo de pano e as extremidades de plástico e um caixote com várias roupas e adereços.

O item 4. *Arranjo da sala para atividades*, foi cotado com 3, cotação que indica o cumprimento de apenas os mínimos de excelência requeridos. A cotação deste item prende-se com a facilidade de supervisão da sala por parte da equipa educativa e com a organização dos pontos de interesse para as atividades e brincadeiras das crianças. A sala, dividida por um arco, torna-se um pouco complicada de supervisionar no caso de algum membro da equipa educativa ficar sozinho por um período prolongado. Caso esteja acompanhado, que é o mais frequente, esta estrutura da sala não representa problema para a supervisão. A sala apresenta mais de cinco pontos de interesse, tem a capacidade de abarcar várias atividades em simultâneo e tem todos os espaços e materiais acessíveis às crianças. O que não permite à sala ter a cotação “excelente” é o facto de as áreas não terem separações entre si, facilitando a interferência de umas brincadeiras com as outras o que, não poucas vezes, cria conflitos. Igualmente a área da biblioteca encontra-se perto da área da sala para onde são levados os blocos e os jogos de construção, retirando-lhe assim a clama e o sossego necessários para a concentração nos livros. Nenhuma área apresenta qualquer tipo de etiquetagem ou

indicador que ajude as crianças a utilizar o espaço de forma autónoma, organizada e regrada – refiro-me principalmente à arrumação. Considero igualmente que nalguns pontos, como por exemplo, a casa e a estante dos jogos, há demasiados materiais, o que, juntando a inexistência de etiquetagem, dificulta grandemente às crianças, tanto o momento de brincadeira, em que, dada a “grande oferta”, dispersam com facilidade, como a tarefa de arrumar os materiais, tendo de haver invariavelmente intervenção do adulto neste momento da rotina uma vez que as crianças são incapazes de resolver sozinhas a desarrumação que as brincadeiras naturalmente criam.

O item 5. *Espaço de privacidade*, foi cotado com 4, cotação entre o “mínimo” e o “bom”. Nos termos da escala, um espaço de privacidade é um local que permita a uma ou duas crianças resguardarem-se um pouco da intensidade da vida de grupo – um espaço igualmente supervisionado pela equipa podendo ser criado por barreiras físicas – no qual as crianças que lá estiverem estejam protegidas da intrusão de outras crianças, levando uma qualquer brincadeira tranquila ou jogo calmo. Embora não exista na sala de atividades um espaço definido para o efeito, as crianças estão livres para, durante as atividades que escolherem, criar os seus próprios espaços de privacidade. A equipa protege estes momentos da intrusão de outras crianças quando percebe que a brincadeira é calma e que as crianças não pretendem brincar com mais ninguém, nem ser interrompidas ou importunadas pelos colegas. Assim como as crianças criam os seus espaços de privacidade, assim a equipa educativa o faz quando necessita desenvolver alguma tarefa específica com alguma criança. A educadora, em especial, dedica grande número das manhãs na sala ao trabalho individualizado com as crianças que nota necessitarem de apoio para desenvolver alguma competência. Senta-se ou numa mesa de trabalho, ou vai para a área da biblioteca, ou para o tapete, dependendo do objetivo do trabalho que quer desenvolver, e impede que outras crianças interrompam o momento - cria o seu espaço de privacidade com aquela criança. Estes espaços criados pelas crianças e/ou pela equipa não permanecem fisicamente na sala, são removidos na hora de arrumação no final da manhã ou da tarde uma vez que todo o espaço da sala deve ficar desimpedido para a colocação das camas ou para o dia seguinte. É este o facto que faz o item não merecer a cotação mais elevada.

O item 6. *Exposição de material relacionado com a criança*, foi cotado com 5, ou seja, a cotação “bom”. A cotação ultrapassa os mínimos mas não chega ainda ao “excelente”. A sala tem áreas de exposição ao nível das crianças e áreas de exposição a níveis mais superiores. As áreas superiores são normalmente utilizadas para expor os

trabalhos realizados por todas as crianças relativamente a uma temática abordada a nível institucional (ex: Outono, S. Martinho, Natal, etc...). As áreas ao nível das crianças são utilizadas para exposição de materiais e recursos relacionados com atividades que estejam a ser realizadas com o grupo e com temas que sejam pertinentes tendo em conta as vivências da sala de atividades – ex: fotografias de atividades realizadas fora da escola; recursos criados a partir da leitura de uma história; imagens; rimas etc. Estes recursos são trocados com frequência, não ficando “esquecidos” na parede. São removidos quando deixam de fazer sentido ou quando se realiza outra atividade para a qual são criados novos recursos. Tudo o que é exposto na sala é adequado à idade das crianças. O que não se verifica é a exposição do trabalho individualizado das crianças. O *trabalho individualizado* é entendido na escala como um trabalho realizado segundo a imaginação e critérios próprios da criança, desde a escolha do tema que pretende desenvolver à escolha dos materiais. Estes trabalhos, no presente grupo, predominantemente desenhos, são guardados numa caixa para o efeito, não sendo mostrados ninguém – por vezes apenas a algum adulto da sala que coloca o nome e a data antes de o arrumar. Outros objetos que as crianças criem, como construções de lego, composições com os blocos de madeira ou objetos de plasticina, são arrumados no final da manhã. Portanto, nenhum trabalho individualizado das crianças permanece na sala ou para exposição ou posterior utilização.

O item 7. *Espaço para motricidade global*, foi cotado com 7, “excelente”, uma vez que o espaço cumpre a totalidade dos parâmetros de excelência requeridos. A instituição apresenta pelo menos dois espaços de motricidade global – um exterior, originalmente pensado e equipado para o efeito, e um interior que, não sendo pensado para o efeito, serve a necessidade quando as condições climatéricas não permitem que as crianças passem o recreio ou realizem as sessões de educação física no exterior, permitindo, assim, que não fiquem privadas da atividade; um espaço relativamente pequeno mas com capacidade para um grupo completo. Tem um pilar e um poste a meio da sua área que limitam um pouco as condições oferecidas para as atividades de motricidade global. O acesso, quer a este espaço, quer ao exterior, é feito por escadas, facto que, presentemente, não se constitui como um problema visto que o grupo não inclui nenhuma criança com incapacidades físicas e que as escadas estão protegidas por uma cancela e por uma porta, que apenas os adultos abrem. O espaço exterior é revestido por uma variedade de pavimentos: material amortecedor, relva sintética, pedra e possui uma caixa de areia grande; tem canteiros e árvores, algumas de fruto,

permitindo às crianças o contacto direto com elementos naturais. A área revestida com o material amortecedor é coberta por um telheiro que protege da chuva, permitindo a um grupo estar no recreio. Uma área de motricidade global abarca sempre um certo nível de risco, no entanto, nem a disposição nem os próprios materiais e equipamentos que existem colocam as crianças em perigos óbvios e declarados. Os diferentes tipos de atividades não interferem uns com os outros – têm a sua separação feita pelos diferentes tipos de pavimento. No caso de estar apenas um grupo a utilizar o espaço, este controlo é mais relaxado, uma vez que não há, à partida, tanto risco de confrontos inesperados e/ou perigosos entre as crianças. A área exterior tem espaço para acolher vários grupos em simultâneo, o que costuma acontecer durante alguns períodos de tempo, mesmo com as diferenças de horários existentes. Tem duas casas e banho e um lavatório com sabonete. A sala de atividades não tem acesso direto ao exterior. A sala da cave tem acesso direto ao espaço exterior, o que se constitui como uma vantagem uma vez que é neste espaço que são guardados os materiais e equipamentos (arcos, pinos, bolas, etc.) utilizados nas sessões de Educação Física, normalmente realizadas no recreio.

O item 8. *Equipamento de motricidade global*, foi igualmente cotado com 7, “excelente”. O equipamento de motricidade global encontra-se em bom estado de conservação, não oferecendo nenhum perigo de maior às crianças. No recreio existe uma estrutura plástica com um escorrega, escadas e túneis que permite às crianças desenvolver uma variedade de competências, através de diferentes atividades e exercícios. Esta estrutura encontra-se sobre o pavimento de amortecimento e por baixo do telheiro, assim como os dois baloiços. Na área da relva sintética, onde existe uma baliza de metal e rede, portátil e à escala das crianças, é permitido jogar à bola, brincar com os pneus de plástico – objetos grandes e coloridos, de diferentes tamanhos, não pesados, que podem ser empilhados – correr, jogar às escondidas, visto que aqui se encontram também duas árvores grandes, etc. Na ponta desta área, encontram-se também vários outros equipamentos para as crianças da creche, como uma estrutura portátil com uma escada e um escorrega mais pequeno e alguns balancés. A caixa de areia, colocada no espaço entre estas duas áreas, tem materiais com que as crianças podem brincar – recipientes vários, baldes e ferramentas. O resto do pavimento, de pedra, é a área onde as crianças podem andar nos triciclos, ou nos carrinhos, correr etc. os triciclos são de ferro e pequenos, alguns com dois lugares, e não têm pedais. Os carrinhos são individuais, de plástico e também sem pedais, por norma destinados às

crianças da creche. Há vários bancos e cadeiras, algumas mesas, espalhadas pela totalidade da área exterior. Os equipamentos existem em número suficiente para as crianças não terem de esperar muito tempo para os poderem utilizar e são adequados às suas idades, não sendo demasiado básicos nem oferecendo perigo na sua utilização. No espaço interior, há um armário com diversos materiais – arcos, bolas, pinos, marcadores, blocos, cordas... – igualmente em bom estado de conservação mas nem sempre em número suficiente para a totalidade de crianças de um grupo. Estes equipamentos, são utilizados quer nas sessões de educação física do exterior quer no interior, sendo que as de dentro são sempre adaptadas e mais simples devido às condições mais limitadas que o espaço oferece; ou apenas em atividades não planeadas em tempo de recreio, dados às crianças para explorarem como lhes aprouver.

ANEXO F

Folha de cotação - Avaliação Final da
ECERS-R

|' '' | | ''

FOLHA DE COTAÇÃO

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista

Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Debby Cryer

Observador: Helena Wemans; **Código do observador:** hw

Data da observação: 12 / Fevereiro / 2020

Jardim de Infância: [REDACTED]; **Número de crianças com incapacidades identificadas:** 0

Código Jardim: Instituição

Sala: C1; **Código da sala:** C1

Educador(es): [REDACTED]; **Código do Educador:** Educadora

Tipos de incapacidade:
física/sensorial ___ cognitiva/linguagem ___
social/emocional ___ outro: _____

Datas de nascimento das crianças que frequentam a sala: “3 anos”
mais nova: ___ / ___ / ___ (não obtive a
mais velha: ___ / ___ / ___ informação)

Número de elementos do pessoal presentes: 1

Número de crianças que frequentam a sala: 24

Número de crianças presentes: 21

Hora de início da observação: 12h30m

Hora do fim da observação: 13h15m

ESPAÇO E MOBILIÁRIO												
1. Espaço interior			1 2 3 4 5 6 7							Notas:		
S N		S N		NA	S N		S N		S N			
1.1	x	3.1	x		5.1	x		7.1	x		- Espaço apertado com todas as camas (24) colocadas no chão.	
1.2	x	3.2	x		5.2	x		7.2	x			
1.3	x	3.3	x		5.3	x						
1.4	x	3.4	x									
		3.5		x								

Ver notas dos mesmos indicadores no Anexo D

2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem												
1 2 3 4 5 6 7			Notas:									
S N		S N		NA	S N		S N		S N			
1.1	x	3.1	x		5.1	x		7.1	x		- O cavalete passou a ser utilizado pelas crianças.	
1.2	x	3.2	x		5.2	x		7.2	x			

3.3	x	5.3	x
-----	---	-----	---

1.1 Ver notas do mesmo indicador no Anexo D.

7.2 O banco de carpinteiro é usado com frequência pelas crianças assim como o cavalete o passou a ser, devido a uma pequena alteração da sua disposição na sala. Existe uma caixa de areia no recreio que é frequentemente utilizada.

3. Mobiliário descanso e conforto		① 2 3 4 5 6 7							Notas:
S	N	S	N	S	N	S	N		
1.1	x	3.1	x	5.1	x	7.1	x	- Inexistência de mobiliário macio ou de um canto mais recatado e confortável onde as crianças possam descansar e/ou descontraír.	
1.2	x	3.2	x	5.2	x	7.2	x		
				5.3	x				

Ver notas dos mesmos indicadores no Anexo D.

5.1 e 5.2 Foi comprada uma casa de madeira para o recreio. Tem o chão atapetado, estantes com livros e almofadas no chão. O espaço não está previsto para muitas crianças em simultâneo e é para ser utilizado sob supervisão do adulto, pelo menos enquanto novidade. É confortável e acolhedor, foi pensado para proporcionar algum momento de calma e descanso às crianças.

4. Arranjo da sala para atividades		1 2 3 4 5 6 ⑦							Notas:
S	N	S	N	NA	S	N	S	N	
1.1	x	3.1	x		5.1	x	7.1	x	
1.2	x	3.2	x		5.2	x	7.2	x	
		3.3	x		5.3	x	7.3	x	
		3.4		x					

- Supervisão pouco facilitada no caso de um só responsável.
- Separação física entre áreas de interesse.
- Redução de materiais na área da casa e dos jogos.
- Etiquetagem das áreas da casa e dos jogos.
- Reposição gradual de jogos; novos materiais com alguma frequência.

5.2 Os jogos de construção e os blocos são preferencialmente usados noutras áreas da sala, conferindo, assim, à biblioteca um ambiente mais calmo.

5.3 A diferente disposição de alguns mobiliários permite a separação mais clara das diferentes áreas assim como criou novos espaços, anteriormente não aproveitados.

7.2 A área da casa está etiquetada com imagens simples (contornos a preto em fundo branco) dos diversos utensílios, nos lugares onde eles devem ser arrumados, segundo a ordem natural dos sítios onde se guardam na vida real. A estante dos jogos está etiquetada com um código de cores e formas, segundo categorias diferentes – jogos de madeira; jogos de associação; jogos de memória/concentração; jogos de construção e encaixe – cada jogo tem uma etiqueta na caixa conforme a sua categoria. Deve ser arrumado ao lado da etiqueta semelhante, colada na estante.

5. Espaço de privacidade		1	2	3	4	5	6	7	Notas:	
S	N	S	N	S	N	S	S	N		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Existe um espaço de privacidade para as crianças na sala de atividades. - A sala tem capacidade para serem criados outros espaços de privacidade (provisórios) durante as brincadeiras. - Existe um espaço de privacidade no recreio.
		3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	
								7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	

5.1 O produto final do projeto realizado com o grupo, uma cabana teepee, tornou-se num espaço de privacidade. O interior da cabana não é grande, e não cabem lá mais que duas crianças de cada vez, pelo que são desenvolvidas brincadeiras sossegadas, individuais ou a pares. Já lá observei crianças dentro, sem fazer nada, apenas a estar.

7.1 Não existe na sala mais nenhum espaço pensado especificamente para o efeito. No entanto, as crianças podem criá-lo, onde entenderem e se assim entenderem, durante as brincadeiras que levam a cabo, sendo que a equipa protege estes momentos da intrusão de outras crianças.

7.2 A casa de madeira, construída no recreio, mencionada no item 3, serve também como espaço de privacidade uma vez que é um espaço separado e protegido da agitação das atividades próprias do recreio. As educadoras organizam algumas

atividades calmas neste espaço, normalmente relacionadas com a exploração de algum livro, com um número limitado de crianças.

6. Exposição de material relacionado com criança		1 2 3 4 5 6 7							Notas:			
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<p>- Trabalho individualizado das crianças é partilhado com o grupo pelas crianças que o realizaram mas não fica exposto.</p> <p>- Obras tridimensionais podem ficar expostas para posterior utilização se as crianças o desejarem.</p>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

7.1 Não predomina o trabalho individualizado das crianças nas exposições da sala, no entanto, visto ser uma vontade que as crianças vieram a demonstrar cada vez mais, a educadora abriu um momento da manhã para elas poderem apresentar as suas produções ao resto do grupo. Desenhos, pinturas ou construções (plasticina, blocos ou legos) ou algo mais que ainda não aconteceu aparecer...! Os desenhos e as pinturas não ficam expostos porque todo o espaço está ocupado com as produções temáticas que se desenvolvem no momento, não havendo um espaço pensado para este efeito.

7.2 Os trabalhos tridimensionais, normalmente fruto das brincadeiras, depois de serem apresentadas ao grupo pela criança que as realizou, podem ou não ficar guardados em cima de uma estante, para exposição/posterior utilização das crianças, se a autora assim o desejar/permitir. É um momento de partilha muito rico em que todos mostram interesse em participar.

7. Espaço de motricidade global		1 2 3 4 5 6 7							Notas:			
S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>- Espaço exterior utilizado por vários grupos em simultâneo.</p> <p>- Espaço interior onde se realizam sessões de Educação Física quando chove.</p>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

- Acesso ao exterior feito por escadas.
- Espaços separados por diferentes superfícies para atividades diferentes (exterior).

Ver notas dos mesmos indicadores no Anexo D.

8. Equipamento motricidade global		1 2 3 4 5 6 7							Notas:		
S	N	S	N	S	N	NA	S	N	- Aquisição de dois triciclos com pedais.		
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>

7.2 Foram adquiridos dois novos triciclos com pedais e uma plataforma traseira onde pode ir uma criança agarrada, em pé.

A. SUBESCALA (Itens 1-8) Pontuação 49
 B. Número de itens cotados 8
 ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) 6.125

ANEXO G
Avaliação Final da ECERS-R

| ' ' | | ' ' |

Tabela 10*Avaliação final da sala de atividades com a ECERS-R*

Espaço e Mobiliário	
Item	Cotação
1. Espaço interior	7
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem	7
3. Mobiliário descanso e conforto	1
4. Arranjo da sala para atividades	7
5. Espaço de privacidade	7
6. Exposição de material relacionado com criança	6
7. Espaço de motricidade global	7
8. Equipamento motricidade global	7
Pontuação Média	6.125

Os itens *1. Espaço interior*; *2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem*; *7. e 8. Espaço e Equipamento de motricidade global*, mantiveram a sua cotação máxima da avaliação inicial para a final. Apenas se verificaram alterações ligeiras no item 2 e no item 8. No item *2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem*, verificou-se que as crianças passaram a utilizar com muito mais frequência o cavalete para realizar obras de pintura por sua vontade própria. Devo esta mudança de comportamento do grupo ao facto de o mobiliário que estava perto do cavalete ter sofrido uma alteração de disposição e o cavalete ter ficado um pouco mais destacado e acessível às crianças. Relativamente ao item 8. Equipamento motricidade global, foram adquiridos dois novos triciclos grandes e com pedais para o recreio, em contraste com os existentes, pequenos e sem pedais.

O item *3. Mobiliário descanso e conforto*, continuou com a mesma cotação, 1. Não houve possibilidade de, durante o período de permanência no contexto, agir em consequência desta lacuna na sala de atividades, dado o tempo limitado que me foi dado estar presente. Como dito no final do capítulo 3.3, o complementar as áreas existentes e eventualmente criar outras que estivessem em falta, seria a tarefa prioritária a realizar no contexto, a continuação lógica do trabalho iniciado e já desenvolvido.

Concentro-me pois, nos itens *4. Arranjo da sala para atividades*, *5. Espaço de privacidade* e *6. Exposição de material relacionado com criança*, aqueles em que se verificaram melhorias concretas.

O item 4. *Arranjo da sala para atividades* foi cotado com 7 “excelente”, em contraste com a cotação 3, “mínimo”, na avaliação inicial. Operaram-se, no decorrer da investigação, algumas mudanças importantes no arranjo da sala. Passaram a existir separações físicas entre os diversos pontos de interesse. Estas separações, feitas com o próprio mobiliário utilizado pelas crianças nas rotinas de brincadeiras, como por exemplo o móvel das “trapalhadas” e as mesas de trabalho, ajudaram a criar espaços mais contidos para cada brincadeira bem como a criar novos espaços. Para estes novos espaços foi transportada a utilização dos jogos de construção e blocos, deixando estes últimos de invadir a calma da área da biblioteca que ficou, assim, mais isolada da agitação do resto da sala. As áreas da casa e dos jogos passaram a estar etiquetadas conduzindo a uma utilização autónoma das mesmas por parte das crianças. A par com a etiquetagem, procedeu-se a uma redução dos materiais nestas duas áreas, que a meu ver e da equipa, tinham demasiados objetos, mais do que os necessários às brincadeiras das crianças. Esta redução dos brinquedos não retirou em nada qualidade às brincadeiras, pelo contrário, aumentou-a, uma vez que deixou de promover a dispersão das crianças devido à grande quantidade e oferta existente, e permitiu, no final, que as crianças arrumassem tudo sozinhas com mais facilidade e sucesso, com a ajuda das etiquetas.

O item 5. *Espaço de privacidade* foi cotado com 7, “excelente”, em contraste com a cotação 4, entre o “mínimo” e o “bom”, na avaliação inicial. Presentemente existe um espaço na sala, sempre montado, utilizado como espaço de privacidade pelas crianças que assim o desejam. Este espaço consiste numa cabana teepee, construída no âmbito de um projeto realizado com o grupo. É um espaço pequeno onde cabem no máximo duas crianças em simultâneo, é convidativo e acolhedor, não dando azo a grandes agitações. As crianças são livres de levar para o interior da cabana os objetos das brincadeiras que estão a desenvolver. Podem também simplesmente querer sentar-se lá dentro e descansar, sem fazer nada. A equipa educativa vela para que a(s) criança(s) que está(ão) na cabana não seja(m) importunada(s) por outras que também queiram eventualmente brincar ali. As que vêm depois, devem esperar, sendo esta a regra conhecida de todos. As atividades, organizadas pela equipa educativa para uma ou duas crianças em específico, não costumam ser organizadas neste espaço devido ao seu tamanho não estar calculado para adultos. Nestes termos, não é um espaço prático, no entanto, serve muito bem as necessidades das crianças, que penso que seja a prioridade. A equipa educativa continua a seguir o modelo que seguia, criando o seu

próprio espaço quando disso tem necessidade. No espaço exterior, recreio, existe presentemente uma pequena casa de jardim, de madeira e com o chão atapetado, almofadas e estantes de livros destinados às crianças. É um espaço para ser utilizado pelas crianças mas com acompanhamento de um adulto, pelo menos enquanto for novidade. São algumas vezes organizadas atividades pelas educadoras com um número limitado de crianças neste espaço, normalmente relacionadas com a exploração de algum livro.

O item 6. *Exposição de material relacionado com criança*, foi cotado com 6, entre o “bom” e o “excelente”, em contraste com a cotação 5, “bom”, na avaliação inicial. O trabalho individualizado das crianças continua a não ser o que predomina nas exposições visíveis na sala de atividades e continua a não existir um espaço de exposição, nas paredes ou placards, para estas obras que as crianças realizam espontaneamente. Passou a existir, no entanto, a possibilidade de as crianças partilharem as suas produções com o resto do grupo num momento ao final da manhã, explicando o que fizeram, como, e o que representa, sendo depois arrumadas. Relativamente aos trabalhos tridimensionais, a educadora passou a permitir que fiquem guardados em cima de uma estante, acessível às crianças, depois de serem apresentados ao grupo, para os colegas poderem ver e para que as crianças que os fizeram, poderem voltar a brincar com os objetos criados, se assim desejarem. Ficam portanto expostos, à vista de todos.

ANEXO H
Resultados da observação prévia à
investigação

| | ' ' | | ' ' |

Tabela H1

Resultados da observação prévia à investigação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Comportamentos das crianças	Desfavoráveis	Falta de regras de convivência social	"Todos (...) ao mesmo tempo. Empurravam-se e atiravam-se uns para cima dos outros. (...) gritos" (NC 7Out2019)
			"Foi muito complicado sentar as crianças em roda e pô-las a ouvir a educadora" (NC 7Out 2019)
			"O G e o RC não ficam quietos (...) o RC (...) corre e faz barulho, passa por cima dos colegas e aborrece-os (...) o G simplesmente vai à sua vida" (NC 7Out2019)
			"Estiveram o tempo todo a ir buscar brinquedos, a levantar-se, a empurrar-se uns aos outros, etc. não pararam um segundo." (NC 14Out2019)
			"dificuldade em esperar pela sua vez (...) impacientes quando não são acudidos imediatamente" (NC 14Out2019)
			"O RC estava atrás a tentar puxá-lo para também conseguir ver. Às tantas já se estavam a esgatanhar..." (NC 23Out2019)
			"muita dificuldade em partilhar." (NC 28Out2019)
			"Fizemos uma roda, (...) até conseguir isto... demorámos muito tempo" (NC 30Out2019)
			"O RC esteve muito agitado. (...) Agora ganhou o hábito de cuspir para os amigos" (NC 6Nov2019)
			"Atirou coisas pelo ar, bateu nos colegas, correu pela sala agitando impulsivamente alguns brinquedos, gritou... (...) sempre com um ar feliz..." (NC 6Nov2019)
"A BT bate muito nos colegas. Muitas vezes sem nenhuma razão aparente" (NC 11Nov2019)			

			<p>“não tem dormido e fica sempre muito irrequieta, a fazer barulhos e a impedir os colegas de descansar” (11Nov2019)</p> <p>“A BT não dorme nem deixa os colegas dormir porque não sossega” (15Nov2019)</p> <p>“Demorámos muito tempo porque as crianças não conseguem ficar sossegadas” (NC 18Nov2019)</p> <p>“O RC não parava quieto a saltar para cima dos colegas e a desaustrar os que estavam sossegados.” (NC 19Nov2019)</p>
		Dificuldade na aceitação de regras	<p>“O ST chorou e ficou “amuado” por coisas absolutamente banais” (NC 11Out2019)</p> <p>“[O V] lida comigo sempre numa atitude de desafio e de medição de forças” (NC 14Out2019)</p> <p>“O G não quis participar na aula de ginástica e não o fez, ficando apenas a observar.” (NC 15Out2019)</p> <p>“Apesar de ser sempre chamado pela educadora e pela ajudante para o pé do grupo, o G só faz o que quer” (NC 18Out2019)</p> <p>“disse-lhe várias vezes mas ele não saiu (...) começou imediatamente a chorar em tom estridente” (NC 29Out2019)</p> <p>“O ST não sabe resolver nenhum problema que tenha (...) começa a chorar muito e a fazer uma birra (...) rejeitando a ajuda que lhe estamos a oferecer” (NC 6Nov2019)</p> <p>“O RC estava a chorar e a gritar à porta da sala por a educadora ter ralhado com ele” (NC 13Nov2019)</p> <p>“O RC chorou muito porque queria dar a comida ao peixe mas não era o dia dele.” (NC 25Nov2019)</p> <p>“RC voltou a chorar por não poder dar a comida ao peixe.” (NC 26Nov2019)</p>

		Confrontos	“O V tirou um brinquedo à CT e fugiu de mim quando lhe disse para o devolver. (...) agarrou-o com mais força e disse-me “eu tenho mais força!” (...) cara zangada e em tom de desafio.” (NC 11Out2019)
			“... [H] olha para mim e diz NÃO! Eu zanguei-me e ele riu-se.” (NC 23Out2019)
			“o V magoou a CL no olho” (NC 28Out2019)
			“A RS , o F , o B e o V (...) queriam todos estar na janelinha ao mesmo tempo. Empurravam-se quase violentamente” (NC 28Out2019)
			“O T não faz nada do que lhe digo. Eu falar ou não é igual.” (NC 15Nov2019)
			“O L (...) Não obedece a ninguém, (...). Quando o chamamos à atenção (...) continua a fazer exatamente a mesma coisa, e olha para mim.” (NC 18Nov2019)
			“O F anda a testar os limites dos adultos da sala. Não obedece, (...) fica a olhar para nós a fazer o contrário do que lhe estamos a dizer, rindo-se. Ralhamos e continua a rir.” (NC 26Nov2019)
			“O RC cuspiu para cima da CL sem uma razão aparente,” (NC 27Nov2019)
		Dependência do adulto	“A CL veio ter comigo a chorar” (NC 21Out2019)
			“O T começa a chorar sempre que acorda da sesta a dizer que não consegue calçar os sapatos.” (NC 21Out2019)
			“divergências de opiniões (...) fizeram com que explodissem choros sentidos (...) A ajudante foi falar com as crianças.” (NC 22Out2019)
	“O G só tira os sapatos, antes de ir dormir, depois de se lhe dizer (...) para tirar os sapatos. (...) O mesmo com o bibe. (...) precisa de outra ordem concreta, e separada” (NC 28Out2019)		
	Positivos	Autonomia	“crianças foram de facto autónomas, organizaram-se e resolveram o seu próprio problema.” (NC 21Out2019)

			<p>“O T adquiriu o “hábito” de vir ter comigo a chorar (...) Vendo-se sem hipóteses de sucesso na sua birra, fez tudo sozinho sem qualquer problema.” (NC 25Out2019)</p> <p>“foi muito mais eficiente que qualquer dos outros colegas (...) a desempenhar a tarefa (...) não ficava com a tigela na mão, a hesitar e a perguntar-me para quem é que devia ser” (NC 25Nov2019)</p>
		Convivência social saudável	<p>“entretive-se bem e brincou com os colegas sem brigas nem implicações” (NC 14Out2019)</p> <p>“Conseguiram ter os três uma brincadeira divertida sem se zangarem ou magoarem” (NC 21Out2019)</p> <p>“estiveram todas a brincar com os pneus de plástico” (NC 22Out2019)</p> <p>“Vi o G a brincar com o RC. (...) A brincadeira repetiu-se várias vezes.” (NC 4Nov2019)</p> <p>“O H e a CR estavam a apanhar pauzinhos do chão, com um ar muito concentrado e empenhado. Juntaram-se outras crianças: a AL, a I e o T.” (NC 4Nov2019)</p> <p>“O G esteve a brincar com o L, o V, os gémeos, e outras crianças (...) aos “empurrões”. (...) não se estavam a magoar e estavam muito divertidos” (NC 11Nov2019)</p>
Ação da equipa educativa	Promoção de regras de convivência social	Proposta das famílias	“A mãe da BT foi à sala mostrar aos meninos um vídeo sobre “para que servem as mãos” porque a BT bate muito nos colegas” (NC 13Nov2019)
		Controlo do cumprimento	“Ele acabou por jogar. Um pouco à força, porque diz a educadora, (...) tem de aprender que há momentos em que há regras que devem ser cumpridas” (NC 23Out2019)
		Ajuda no cumprimento	<p>“A ajudante brincou com os meninos na hora de brincadeira livre da manhã.” (NC 9Out2019)</p> <p>“A ajudante foi falar com as crianças. (...) também brincou com elas.” (NC 22Out2019)</p> <p>“Foram distribuídas as tarefas para a semana. Mais uma vez treinada a regra de pôr o dedo no ar sem falar. Ainda não conseguem muito bem.” (NC 22Out2019)</p>

			“A educadora chamou o V e disse-lhes para falarem e resolverem eles a situação (...) Conversou com os dois e o V pediu desculpa à CL ” (NC 28Out2019)
			“lembrei-me de lhe dar uma tarefa (...): fui-lhe dando os bibes dos colegas e dizendo a quem é que ele os devia entregar. Funcionou na perfeição.” (NC 19Nov2019)
		Vitórias	“a entrada na sala correu muito bem” (NC 11Out2019)
			“Ao contrário das outras vezes, foi um momento sossegado no tapete” (NC 22Out2019)
	Promoção de regras de utilização do espaço	Propostas da equipa	“...prioridade máxima era definir as regras da sala.” (NC 7Out2019)
			“...conversa [com as crianças] sobre as regras que deveríamos adotar dentro da sala de atividades” (NC 8Out2019)
			“educadora voltou a pegar nas regras que ontem definimos em conjunto (...) pediu opiniões às crianças” (NC 9Out2019)
			“educadora propôs que se perguntasse para onde as crianças queriam ir brincar, antes de se levantarem (...) tentar que houvesse menos confusão na sala durante este momento” (NC 4Nov2019)
		Controlo do cumprimento	“tivemos sempre atenção a que as crianças cumprissem as regras de arrumação de cada espaço” (NC 9Out2019)
			“a ajudante disse (...) que só se levantava para ir buscar a água quem ela dissesse. Chamou-os um a um (...) Alguma criança que tenha começado a fazer algo fora do que ela tinha dito foi chamada à atenção para seguir a regra ditada” (NC 22Out2019)
“Educadora decidiu nova regra logística (...) para evitar a grande confusão que se cria por irem todos beber água ao mesmo tempo” (NC 6Nov2019)			

			“educadora (...) decidiu ir chamando para cada área um pequeno grupo para arrumar” (15Nov2019)
		Falta de controlo no cumprimento	“A maioria das crianças quis ir fazer plasticina (e foi) o que provocou (...) grande confusão, uma vez que eram crianças a mais para o espaço disponível.” (NC 4Nov2019)
			“na hora de arrumar, as crianças começaram a atirar com tudo para dentro das caixas e para cima das prateleiras, indiferenciadamente” (NC 8Nov2019)
			“atirado com tudo de qualquer maneira para os armários e prateleiras, ou deixado simplesmente no chão” (NC 15Nov2019)
			“O RC , o V e o L estiveram a manhã toda demasiado agitados para o espaço que a sala oferece (...) correrias e brincadeiras demasiado agitadas” (NC 29Nov2019)
		Ajuda no cumprimento	“educadora conduziu as crianças todas à área da casa (...) mostrou-lhes as gavetas e os armários completamente desarrumados (...) Explicou que as coisas tinham de ser bem arrumadas” (NC 8Nov2019)
			“Pegou em cada jogo e perguntou onde é que podiam brincar com ele” (NC 8Nov2019)
			“Explicou como se podia ver um livro, as condições que eram necessárias para o fazer – silêncio e sossego – e como arrumá-lo quando já não quisessem vê-lo mais.” (NC 8Nov2019)
		Vitórias	“Sentiu-se uma calma significativa na sala, comparando com os dias anteriores.” (NC 8Nov2019)
		Organização do espaço da sala de atividades	Disposição dos mobiliários
	“um pequeno canto (...) barulho suficiente para encher a sala inteira.” (NC 28Out2019)		
Disposição dos materiais			“Não existe na área da casa nenhuma pista para que as crianças arrumem as coisas nos sítios certos.” (NC 8Nov2019)

		Promove a dependência do adulto	“existem demasiados materiais [na área da casa], o que complica grandemente a sua arrumação no fim de uma brincadeira” (NC 8Nov2019)
			“Não existe na estante dos jogos qualquer tipo de indicador ou etiqueta que ajude as crianças a arrumar cada jogo no seu lugar” (NC 15Nov2019)
	Reorganização	Mobiliário	“Retirou a roulotte da sala (...) para as crianças pensarem igualmente como se podia brincar ali.” (NC 8Nov2019)
		Materiais	“educadora (...) tirou todos os jogos das estantes. Deixou apenas a caixa grande dos legos e a plasticina” (NC 8Nov2019)
	“irá voltar a colocar os jogos na estante de forma gradual para que não voltem a ficar em demasia, como se verificava”. (NC 8Nov2019)		

ANEXO I
Calendarização geral da intervenção

| | ' ' | | ' '

Tabela I1

Calendarização geral da intervenção

	Materiais	Mobiliário	Ação Complementar	Componente social
Semana 0 (29 Nov 2019)	Avaliação Inicial – ECERS-R			
Semana 1 (2 a 6 Dez 2019)	Etiquetagem da área da casa			Observação / Ação
	Redução de materiais na área da casa			
Semana 2 (9 a 13 Dez 2019)	Redução de jogos na estante			
	Etiquetagem da estante dos jogos			
Semana 3 (16 a 20 Dez 2019)	OBSERVAÇÃO			
Semana 4 (6 a 10 Jan 2020)				
Semana 5 (13 a 17 Jan 2020)		Criação do espaço de privacidade		
		Colocação do armário das trapalhadas na transversal		
		Colocação das mesas de trabalho na transversal		
		Posicionamento do cavalete mais acessível		

Semana 6 (20 a 24 Jan 2020)	OBSERVAÇÃO			
Semana 7 (27 a 31 Jan 2020)				
Semana 8 (3 a 7 Feb 2020)			Colocação do mapa de atividades	
Semana 9 (10 a 14 Fev 2020)	OBSERVAÇÃO			
	Avaliação Final – ECERS-R			

ANEXO J

Evidências da intervenção investigativa

| ' ' | | ' ' |

Tabela J1*Evidências da intervenção investigativa*

Semanas	Ação	Evidências
Semana 0 (29 Nov 2019)	Avaliação Inicial – ECERS-R	“efetuei a avaliação do espaço da sala de atividades aplicando a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – ECERS-R” (NC 29Nov2019)
Semana 1 (2 a 6 Dez 2019)	Etiquetagem da área da casa	“apresentei às crianças as etiquetas com as imagens dos objetos da área da casa” (NC 3Dez2019)
	Redução de materiais na área da casa	“educadora esteve a fazer uma seleção dos materiais da área da casa de modo a retirar aqueles que estavam em excesso” (NC 3Dez2019)
Semana 2 (9 a 13 Dez 2019)	Redução de jogos na estante	“A educadora e eu estivemos a ver que jogos estavam completos e aqueles que ainda estavam em bom estado para que todos os outros fossem retirados” (NC 10Dez2019)
	Etiquetagem da estante dos jogos	“Estive a cortar pedaços de papel autocolante colorido para etiquetar as estantes e os jogos que nela se arrumam” (NC 10Dez2019)
		“apresentei às crianças a nova forma de arrumar os jogos nas prateleiras (...) etiquetas com diferentes formas e cores” (NC 13Dez2019)
Semana 5 (13 a 17 Jan 2020)	Criação do espaço de privacidade	“leveei a estrutura da tenda para a sala, a fim de a montar. Pintámos o pano” (NC 14Jan2020)
		“completámos a montagem da tenda” (NC 15Jan2020)
	Colocação do armário das trapalhadas na transversal	“(…) nova possível organização do espaço, colocando as mesas e um móvel na transversal” (NC 16Jan2020)

	Colocação das mesas de trabalho na transversal	
	Posicionamento do cavalete mais acessível	“Mudou-se o cavalete da pintura de sítio. (...) mais à vista e mais acessível.” (NC 16Jan2020)
		“educadora arrumou e aprimorou a organização das tintas e dos materiais presentes no cavalete para as crianças pintarem” (NC 16Jan2020)
Semana 8 (3 a 7 Fev 2020)	Colocação do mapa de atividades	“inaugurou-se o mapa de atividades” (NC 4Fev2020)
Semana 9 (10 a 14 Fev 2020)	Avaliação Final – ECERS-R	“Efetuei a avaliação final do espaço da sala de atividades, aplicando novamente a subescala «Espaço e Mobiliário» da ERCERS-R.” (NC 12Fev2020)

ANEXO K

Resultados da ação realizada com foco
nos materiais

|' '' | | ''

Tabela K1

Resultados da ação realizada com foco nos materiais

MATERIAIS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Seleção de materiais na área da casa	Resultados esperados	Brincadeiras mais calmas	“A AL , o F e a RS estiveram a brincar na área da casa. Estiveram calmos, e brincaram com ordem, (...) sem grandes confusões” (NC 6Dez2019)
			“Colocavam os produtos comprados em cima da mesa e dividiam-nos pelos dois, escolhendo cada um aquilo que mais gostava.” (NC 20Dez2019)
		Menos desarrumação	No final não se verificou a normal desarrumação.” (NC 6Dez2019)
	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala	“Vi, pela primeira vez, o G com um brinquedo da sala na mão.” (4Dez2019)
			“Vi novamente o G envolvido em brincadeiras com objetos da sala.” (6Dez2019)
Etiquetagem da área da casa	Resultados esperados	Arrumação parcial bem sucedida	“Os talheres e as panelas estavam nos lugares correspondentes, mas os copos e os utensílios de cozinha, não...” (NC 9Dez2019)
			“noutro dia, os copos estavam lá todos no lugar muito direitos, como nunca os tinha visto antes” (NC 9Dez2019)
		Autonomia na arrumação	“o BN (...) pegava nos objetos e punha-os no local devido, sem dificuldade” (NC 13Dez2019)
			“Ele disse “copos...” e procurou (...) uma etiqueta com os copos. Quando encontrou disse “é aqui!” e arrumou-o.” (NC 15Jan2020)
	Arrumação total bem sucedida	Arrumação total bem sucedida	“A arrumação da casinha estava boa” (NC 15Jan2020)
“área da casa (...) estava perfeitamente arrumada” (NC 7Fev2020)			

MATERIAIS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
	Resultados inesperados	Utilização desadequada do espaço	“A área da casa estava completamente alvoroçada. (...) H e o J a atirar com tudo de maneira que as coisas voassem para todo o lado (...) não conseguiram arrumar sozinhos” (NC 21Jan2020)
		Arrumação desadequada	a área da casa, (...) bastante desordenada para a simplicidade das etiquetas” (NC 13Dez2019)
			“A área da casa voltou a estar demasiado desarrumada” (NC 22Jan2020)
Seleção de materiais na estante dos jogos	Resultados esperados	Menor desarrumação	“Constatou-se uma redução da desarrumação da área dos jogos (...) menor proporção de jogos desarrumados e esquecidos fora das caixas” (NC 17Dez2019)
		Maior envolvimento na atividade	“crianças concentram-se mais no jogo que escolheram, envolvendo-se mais na atividade” (NC 17Dez2019)
		Maior sucesso na arrumação	“A redução do número de jogos (...) tem facilitado e melhorado um pouco o desempenho das crianças (...) no momento de arrumação” (NC 9Jan2020)
Etiquetagem da estante dos jogos	Resultados esperados	Autonomia na arrumação	“o V pegou na caixa do jogo (...) la arrumá-la na estante (...) perguntei-lhe onde deveria colocar a caixa. Ele observou e apontou o lugar correto da estante” (NC 20Dez2019)
			“a etiquetagem da estante, tem facilitado e melhorado um pouco o desempenho das crianças (...) no momento de arrumação dos materiais” (NC 9Jan2020)
			“O T arrumou uma caixa na prateleira dos jogos sem qualquer hesitação.” (NC 30Jan2020)
			“A AM arrumou o jogo com que esteve a brincar no sítio certo da estante” (NC 3Fev2020)

MATERIAIS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
	Resultados inesperados	Envolvimento do G com materiais da sala	“O G ficou muito tempo a olhar para a estante dos jogos, colocando os seus dedos em cima das novas etiquetas” (NC 18Dez2019)

ANEXO L

Resultados da ação realizada com foco
nos mobiliários

| | ' ' | | ' ' |

Tabela L1

Resultados da ação realizada com foco nos mobiliários

MOBILIÁRIOS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Criação do espaço de privacidade	Impacto nas crianças	Utilização calma e ordeira	“foram para a tenda, ficaram lá dentro com muito juízo e muito quietas, (...) felizes. Não fizeram alarido nenhum” (NC 16Jan2020)
			“A AL e o F levaram a sua brincadeira para a tenda. Estiveram a brincar lá dentro com alguns alimentos e utensílios da área da casa” (NC 24Jan2020)
			“O L e o V estiveram a brincar na tenda (...) muito sossegadamente” (NC 31Jan2020)
			“O V e o L foram outra vez brincar para dentro da tenda (...) brincaram lá dentro a manhã toda.” (NC 3Fev2020)
	Necessidade de um novo espaço	Criação por parte das crianças	“estavam todos os brinquedos da garagem a tapar a entrada para a área do tapete. É o RC que faz isso (...) numa tentativa de isolar a área para poder brincar sozinho e não ser incomodado pelos colegas” (NC 27Jan2020)
Colocação de mobiliários na transversal	Resultados gerais esperados	Corte na agitação	“A I e a RS estavam a brincar na área da casa, com o carrinho do bebé. Normalmente a brincadeira com o carrinho do bebé (...) costuma acabar em correrias (...). não correram porque não tinham espaço para isso”. (NC 17Jan2020)
			“A AL , o T e o F estiveram a brincar na garagem. Não empurraram os carros pela extensão toda da sala como habitualmente se observava” (NC 22Jan2020)
		Delimitação dos espaços	A I e a RS (...) passaram na mesma para lá das mesas, (...) Expliquei-lhes então que deviam ficar apenas na área (...) marcada pelas mesas, para não incomodar os colegas que estavam

MOBILIÁRIOS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			a brincar do outro lado. (...) elas não voltaram a passar tendo levado uma brincadeira sossegada no seu canto. (17Jan2020)
			“A MR e o ST estiveram a brincar com as bonecas (...) não saíram do espaço, estiveram sossegados.” (NC 17Jan2020)
			“O MN e V (...) estiveram grande parte da manhã a brincar com as peças de encaixe. Concentrados e calmos, num dos novos cantos da sala.” (NC 11Fev2020)
		Separação das brincadeiras	“Foi muito clara a separação das brincadeiras (...) O SB e a CT na área da cozinha a brincar com os alimentos e utensílios de cozinha e do outro lado do armário o T e o V a brincar com as pequenas casinhas” (NC 27Jan2020)
			“As crianças estiveram muito calmas a brincar nas áreas que escolheram” (NC 31Jan2020)
			“Perguntei-lhes o que podiam fazer. (...) distribuíram-se imediatamente por aquilo que mais os interessava dentro do que disse. Não correram mais.” (31Jan2020)
	Impacto nas crianças	Maior concentração e envolvimento nas brincadeiras	“A SM e a CT estiveram a fazer desenhos durante grande parte da manhã (...) estavam perfeitamente concentradas nas suas produções” (NC 22Jan2020)
			“O SB e a CT (...) o T e o V (...) conseguiram brincar durante toda a manhã, sem interromperem a brincadeira iniciada ou se distraírem ou serem aliciados por outros colegas e/ou propostas de atividades diferentes. (NC 27Jan2020)
			“O MN e a AM estiveram a brincar (...) a manhã toda num novo canto da sala com um dos jogos de construção” (NC 5Fev2020)

MOBILIÁRIOS			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
	Impacto no espaço	Criação de caminhos de circulação	“Quando o D acabou o desenho que esteve a fazer foi para a garagem. (...) não interferiu com nenhuma das brincadeiras que se estavam a desenrolar nas outras áreas.” (NC 15Jan2020)
			“ela [BT] sujou os dedos com muita cola. Levantámo-nos para ir lavar a mão (...) No caminho (...) não passámos por cima de nenhuma criança ou brincadeira em curso” (NC 21Jan2020)
	Resultados inesperados	Desejo de partilha dos trabalhos produzidos	“A CT e o MN estiveram a construir casas com os jogos de construção e encaixe. Partilharam isso no grande grupo com um ar muito contente.” (NC 13Jan2020)
			“[O RC] Não quis destruir a sua construção. (...) propus que (...) se guardasse em cima de um móvel. Ele consentiu.” (NC 30Jan2020)
			“O MN mostrou a sua construção, um “carro gelado” para andar na neve. O RC mostrou o seu comboio de lego. O T mostrou dois desenhos” (NC 5Fev2020)
	Melhor acessibilidade ao cavalete	Impacto nas crianças	Maior interesse pela área da pintura
“O J pediu-me para ir pintar. A SM quando o viu, também quis ir.” (NC 22Jan2020)			
“ J quis ir pintar e isto levou a que o MN e a BT também quisessem;” (NC 31Jan2020)			

ANEXO M
Resultados da ação complementar à
investigação

| | ' ' | | | ' ' |

Tabela M1*Resultados da ação complementar à investigação*

ACÇÃO COMPLEMENTAR			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Mapa de Atividades	Ação da equipa	Ajuda no cumprimento	“A educadora e eu estivemos a “controlar” se as crianças o estavam a utilizar corretamente” (NC 5Fev2020)
	Impacto nas crianças	Melhor conhecimento do espaço	“o mapa ajuda as crianças a perceber todas as oportunidades que a sala oferece.” (NC 4Fev2020)
		Diversidade das atividades escolhidas	“Houve crianças a fazer atividades que habitualmente não fazem” (NC 4Fev2020)
		Melhor distribuição pelo espaço	“Estiveram melhor distribuídas pelos espaços do que habitualmente.” (NC 4Fev2020)
			“distribuição das crianças pelo espaço e a sua própria organização nos diversos espaços é totalmente diferente.” (NC 5Fev2020)
		Responsabilização	“O mapa também as responsabiliza pelas suas escolhas e ações (...) não saem [da área] sem antes arrumar aquilo com que estiveram a brincar” (NC 5Fev2020)
		Melhor ambiente na sala	“As crianças estiveram a brincar nas áreas. (...) sentiu-se uma calma e uma ordem novas na sala” (NC 5Fev2020)
	“Houve muito mais ordem na sala.” (NC 11Fev2020)		

ANEXO N

Resultados da ação realizada com foco
na componente social

| | ' ' | | ' ' |

Tabela N1

Resultados da ação realizada com foco na componente social

COMPONENTE SOCIAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Estratégias de regulação social - uma criança	Permissão de um brinquedo na mão	Teste	“O RC vai passar a poder ter um brinquedo na mão nos momentos de grande grupo para se concentrar melhor.” (NC 6Dez2019)
		Sucesso	“O RC conseguiu estar sentado com o brinquedo na mão” (NC 11Fev2020)
	Responsabilização	Sucesso	“Fiz do RC o meu ajudante de distribuição da fruta (...) Esteve sentado na roda praticamente todo o tempo, mais ou menos calado” (NC 18Dez2019)
	Acompanhamento	Teste	“Decidi ficar a acompanhá-lo para ver se ele se mantinha calmo e minimamente concentrado em algo.” (NC 27Jan2020)
		Teste / Sucesso	“A BT dormiu a sesta toda. Fiquei ao pé dela” (NC 6Jan2020)
		Aceitação por parte da criança	“A BT pediu-me por meio de gestos para ficar ao pé dela.” (NC 7Jan2020)
	“A BT portou-se bem na aula de biodanza. (...) aceitou essa ajuda e foi-se guiando pelo que eu estava a dizer.” (NC 12Fev2020)		
Confiança	Sucesso	“Ele cumpriu. Ficou ali (...) mas mais silencioso e mais calmo. Às tantas (...) veio ter com o grande grupo integrando as atividades previstas.” (NC 24Jan2020)	
Estratégias de regulação social - grupo / pequeno grupo	Acompanhamento	Teste / sucesso	“Há um novo brinquedo na sala... (...) a educadora, (...) decidiu então eleger 4 crianças para brincarem de cada vez.” (NC 10Dez2019)
	Confiança	Teste / sucesso	“Foi necessário, ao início, limitar e definir o número de crianças que ali podiam estar ao mesmo tempo (...) correu tudo muito calmamente.” (NC 13Jan2020)

COMPONENTE SOCIAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Promoção de regras de convivência social	Partilha	Insucesso	“Combinei (...) «É para brincarem os três, o RC , o V e o L ! É para partilhar!» (...) Passado pouquíssimo tempo o L vem ter comigo a chorar, (...) RC lhe tinha batido” (NC 6Dez2019)
			“O RC (...) esteve bem até virem outras crianças brincar com o mesmo brinquedo” (NC 29Jan2020)
		Sucesso	“o L (...) estava com os lápis todos na mão (...) [perguntava:] «alguém quer este lápis?» Quando alguém dizia que sim, ele ia entregar” (NC 6Dez2019)
			“Não houve brigas por causa dos novos brinquedos.” (NC 13Jan2020)
			“Educadora (...) perguntou ao MN se emprestava o carro ao RC (...) O MN emprestou (...) O RC , de facto, ficou moderadamente sossegado com o brinquedo do amigo.” (NC 23Jan2020)
	Respeito pela vez do outro	Sucesso	“O L e o V (...) a AL e a AM (...) decidiram imediatamente quem ficava com o quê e as brincadeiras continuaram calmas como até este ponto.” (NC 31Jan2020)
			“O L estava a mostrar-me o seu brinquedo (...) O RC viu o brinquedo e quis brincar com ele. Pediu ao L se podia. O L deixou e o RC brincou calmamente” (NC 11Fev2020)
			“A I veio mais uma vez ter comigo a pedir-me para irmos brincar à “cabeça torta” (...) já conseguem mais ou menos esperar pela sua vez” (NC 13Dez2019)
			“aproximavam-se devagar dizendo que queriam pintar, mas não tentaram tirar tintas aos que estavam a pintar (...) Respeitaram sempre (...) Foi uma atividade muito calma e organizada” (NC 14Jan2020)

COMPONENTE SOCIAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
			“Acabámos de construir o iglu (...) Tiveram de ter muita paciência para esperar pela sua vez, surpreendeu-me a calma com que estavam ali” (NC 16Jan2020)
	Entreajuda	Sucesso	“Pedi a uma criança que levasse a caixa. Mas a caixa era pesada e essa criança rapidamente se organizou para ter ajuda: a AL , a BT , e o F pegaram os três na caixa” (NC 12Fev2020)
Comportamentos das crianças	Positivos	Colaboração	“Fizemos uma roda (...) demorou pouquíssimo tempo... parece que já aprenderam o conceito” (NC 4Dez2019)
		Desenvolvimento pessoal	“A SM anda mais extrovertida. Já <i>desobedece</i> , (...) penso que (...) percebeu que os pode imitar [aos colegas]” (NC 17Dez2019)
			“a SM já aprendeu as suas <i>frases de sobrevivência</i> : “não quero mais”; “quero fazer xixi”; “o/a ___ bateu!”. São frases que diz quando se vê a pontos de ter de fazer algo que não quer” (NC 10Jan2020)
			“Depois de acordar, o G calçou os sapatos e vestiu o bibe sozinho. Sem qualquer indicação de algum adulto da sala.” (NC 15Jan2020)
		Participação	“O G participou de livre vontade!” (NC 16Jan2020)
			“O RC participou no momento de grande grupo.(...) esteve a ouvir (...) e (...) quis falar. (...) quando a educadora lhe deu a palavra (...), ele disse o que queria” (NC 21Jan2020)
			“ [RC] Voltou a participar espontaneamente quando a avó do SB fez uma pergunta sobre o Inverno. Ele disse algo da «chuva»” (NC 23Jan2020)

COMPONENTE SOCIAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
		Boa convivência	“demasiadas crianças para a lotação da mesa. Mas estavam todas tão interessadas (...) portaram-se bem.” (NC 30Jan2020)
	Desfavoráveis	Desregulação social	“Mal tinham tido permissão de ir brincar, o RC já tinha sido sentado na mesa para não fazer mais disparates.” (NC 27Jan2020)
			[RC] Desorganiza-se quando as outras crianças não se sentam ou fazem disparates. (NC 11Fev2020)
			“O RC não sabe brincar quando todas as crianças estão na sala. (...) fica desorientado. (...) não lida bem com a confusão” (NC 12Fev2020)
		Dificuldade na aceitação de regras	“O RC fez uma birra (...) no momento de grupo da manhã. (...) queria sair da sala para ir ter com o pai.” (24Jan2020)
		Confrontos	“A BT e o F (...) na casa de banho, ainda durante a sesta (...) fazendo muito barulho para a sala. Fui lá mandá-los fazer menos barulho (...) não se calaram” (NC 3Fev2020)