



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento
de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças
de Educação Pré-Escolar**

Mónica Cristina Inácio André

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Caetano Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Outubro, 2023

Ramada, Odivelas

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O Ambiente Educativo como Facilitador do Desenvolvimento de
Competências Pessoais e Sociais de um grupo de Crianças de
Educação Pré-Escolar**

Mónica Cristina Inácio André

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Caetano Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Outubro, 2023

Ramada, Odivelas

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

De acordo com a Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho entende-se por “voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar” a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.” (Rodrigues et al., 2021).

Agradecimentos

“A Educação não transforma o mundo. A Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Paulo Freire

Esta poderia ser a frase que acompanhou o meu percurso académico, a Educação muda as pessoas, como estou certa que me mudou a mim. Uma mudança que começou com o início do sonho de realizar este percurso académico que agora culmina com a apresentação do presente relatório. Um trabalho e um percurso académico que me orgulho.

Um percurso académico repleto de aprendizagens, experiências, emoções, de desafios, coragem, resiliência. Com momentos bons em que fui muito feliz e momentos menos bons em que duvidei de que conseguiria terminar esta caminhada. Deste modo, agradeço a todos aqueles que estiveram a meu lado neste percurso que nunca permitiram que eu desistisse de um objetivo de vida. A todas as pessoas que caminharam ao meu lado serei eternamente grata.

À minha família por todo o amor, apoio e paciência. Estiveram lá desde o primeiro dia, o dia em que foram comigo pela primeira vez ao ISCE e esperaram, nervosos, pela minha entrevista de admissão. Foram eles que me fizeram acreditar neste sonho e que me incentivaram e sem me deixar baixar os braços, compreendendo todo o esforço que este percurso académico acarretou. Espero que estejam orgulhosos desta conquista!

À minha mãe, que mesmo com poucas palavras, foi sempre a força que por vezes faltou, a palavra de incentivo que me dava garra para continuar e por lhe querer seguir o exemplo de coragem, me levou até aqui. O amor teve sempre nos pequenos gestos.

Ao meu pai, que sempre acreditou que este seria o meu caminho, que me apoiou desde o primeiro momento e me fez acreditar do quão este percurso seria bonito e merecido. O pai que sempre teve amor no olhar, uma palavra e um silêncio de conforto nos dias mais angustiante.

Ao meu irmão, o meu melhor Amigo, que esteve sempre a meu lado, que me envolveu num amor incondicional, me fez sentir que estava no caminho certo, que com garra, persistência, esforço e ousadia, tudo é possível.

Ao meu avô, que ainda que no auge dos seus 95 anos não perceba muito bem o que esta vitória significa, tenho tanto a agradecer por todo o amor, mimos, gargalhadas,

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

brincadeiras e memórias só nossas. Desculpe toda a preocupação que lhe causei. Aos meus avós que estão a acompanhar-me, obrigada por estarem aí de cima a olhar por mim.

À minha melhor amiga, a minha “Riquezinha”, a pessoa que caminhou estes cinco anos comigo lado a lado, mesmo quando o desalento, cansaço quase me venciam. Não há palavras para agradecer a sorte e o privilégio que a vida me deu de ter uma Amiga como ela.

Aos meus amigos, aqueles que não estive tão presente na vida deles quanto desejava, obrigada pela compreensão e paciência.

À Rafaela, ao Ricardo, à Joana R, à Joana V. e à Filipa muito obrigada por me fazerem sentir entre amigos sempre que chegava ao ISCE. Por todas as horas de trabalhos de grupo, por todas as risadas e discussões, teimosias e vitórias. Foram pessoas marcantes na minha vida académica, aprendi muito com todos vós e acreditem que também deixaram um bocadinho de vós em mim! Fui muito feliz convosco e farão sempre parte da minha história!

À Professora Celeste, por todas as aprendizagens e partilhas, pela paciência, pelas palavras meigas e assertivas, pela sua exigência e rigor, por ser um exemplo a seguir e a “bússola” nesta minha caminhada.

Agradeço a toda a família ISCE, todos sem exceção!

Aos “meus meninos” da Sala das C. e à Educadora Cooperante, pelo vosso amor, compreensão, paciência, confiança e companheirismo. Por todos os abraços, sorrisos e colo que me deram, mas sobretudo, obrigada por tudo o que me ensinaram ao longo da nossa “viagem”. Viajamos pelo mundo, com um bilhete único, o de crescermos juntos!

À minha entidade patronal e aos meus colegas, que desde o primeiro momento, apoiaram a minha decisão e me ajudaram no que lhes foi possível.

Agradeço ainda a todos que, de que de alguma forma, participaram em momentos importantes desta etapa da minha vida.

Resumo

Este relatório final de cariz investigativo encontra-se inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo a investigação desenvolvida em Jardim de Infância, numa instituição particular de solidariedade social, num grupo de 19 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos de idade.

Na educação de infância tem sido atribuída muita importância ao ambiente educativo de uma sala de atividades, sendo, frequentemente, considerado como o terceiro educador, bem como tem sido valorizada a participação das crianças na (re)estruturação do ambiente educativo da sala de atividades que frequentam. Com base nestes pressupostos e na constatação de limitações espaciais e organizacionais indiciadoras de constrangimentos ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, no ambiente educativo onde decorreu o estágio da investigadora, emergiu a necessidade de compreender como a organização do ambiente educativo poderá influenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança, originando a questão de investigação e respetivos objetivos: Qual o impacto da participação das crianças na (re)organização do ambiente educativo na promoção das suas competências pessoais e sociais? Os objetivos foram: (1) caracterizar o ambiente educativo em vários momentos do estudo; (2) analisar a participação das crianças nas atividades de organização do ambiente educativo; (3) caracterizar as competências pessoais e sociais das crianças em dois momentos do estudo; (4) relacionar a participação das crianças na organização do ambiente educativo com as suas competências sociais e pessoais. A investigação insere-se num paradigma participativo e desenvolveu-se com recurso a uma metodologia de investigação sobre a própria prática. Os dados recolhidos foram, predominantemente, qualitativos. Recorreu-se a: registos de observações; notas de campo; Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, Harms, Clifford e Cryer (2008); grelhas de registo de competências pessoais e sociais; entrevistas semiestruturadas; narrativas supervisivas; e análise documental.

Os resultados do estudo mostraram que a participação das crianças na reorganização do ambiente educativo contribuiu para a sua evolução em termos das suas competências pessoais e sociais. Relativamente ao ambiente educativo da sala de atividades, após a participação ativa das crianças na tomada de decisões, o ambiente educativo adquiriu outra significação para as crianças. A investigação revelou ainda que ao apropriarem-se do espaço e ao compreenderem a sua funcionalidade, as crianças revelaram-se mais

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

confiantes e autónomas. Também, o facto de terem desempenhado um papel crucial na organização social participada do grupo, seja na partilha de aprendizagens ou na capacidade de fazer escolhas e assumir as suas responsabilidades conduziu ao desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais.

Palavras – Chave: Ambiente Educativo, Educação de Infância, Competências Pessoais, Competências Sociais, Participação.

Abstract

The final report of an investigative nature is included in the Master's Degree in Pre-School Education, with the investigation being carried out in a Kindergarten, in a private institution of social solidarity, in a group of 19 children aged between four and five years of age.

In childhood education, much importance has been attributed to the educational environment of an activity room, often being considered as the third educator, as well as the participation of children in the (re)structuring of the educational environment of the activity room that has been valued. Attend. Based on these assumptions and on the observation of spatial and organizational limitations in the educational environment where the researcher's internship took place, which indicate constraints to the development of personal and social skills of children, the need emerged to understand how the organization of the educational environment can influence the development personal and social aspects of the child, giving rise to the research question and respective objectives: What is the impact of children's participation in the (re)organization of the educational environment in promoting their personal and personal skills? The objectives were: (1) to characterize the educational environment at different moments of the study; (2) to analyze the children's participation in the organization activities of the educational environment; (3) characterize the children's personal and social skills in two moments of the study; (4) relate children's participation in the organization of the educational environment with their social and personal skills.

The research Is part of a participatory paradigm and was developed using a research methodology on the practice itself. The collected data were predominantly qualitative. We used: records of observations; field notes; Early Childhood Environment Assessment Scale, Harms, Clifford and Cryer, (2008); grids for recording personal and social skills; semi-structured interviews; supervisory narratives; and document analysis.

The results of the study showed that the children's participation in the reorganization of the educational environment contributed to their evolution in terms of their personal and social skills. Regarding the educational environment of the activity room, after the chil's active participation in decision-making, the educational environment acquired another meaning for the child. By appropriating the space and understanding its functionality, the child becomes more confident, persistent and autonomous, which leads him to play a

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

crucial role in the group's participatory social organization, whether in sharing learning or in the ability to make choices and assume their responsibilities.

Key-Words: Childhood Education, Educational Environment, Participation, Personal Skills, Social Skills.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Lista de abreviatura ou acrónimos

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

EC – Educador/a Cooperante

ECERS – R– Early Childhood Environmental Rating Scale— Revisited

EI – Educador/a de Infância

EIC – Entrevista inicial à criança

EIF – Entrevista final à criança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

RF – Relatório Final

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract.....	VIII
Lista de abreviatura ou acrónimos.....	X
Índice	XI
Índice de figuras	XIV
Índice de tabelas	XVI
Capítulo I Introdução	1
Introdução.....	3
Capítulo II Enquadramento Teórico	8
1. Introdução.....	10
2. Uma síntese da Educação Pré-Escolar em Portugal	10
3. A Área de Formação Pessoal e Social nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	13
4. As competências pessoais e sociais da criança.....	16
5. O ambiente educativo numa sala de Jardim de Infância	18
6. O papel do Educador de Infância na organização do ambiente educativo	23
7. A criança como agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem	25
8. A participação da criança na organização do ambiente educativo	27
Capítulo III Metodologia	31
1.Introdução.....	33
2. Opções Metodológicas.....	33
2.1. Paradigma Participativo.....	34
2.2. A Investigação sobre a própria prática	35
2.3. A Ética na investigação com crianças	40
2.4. O plano de investigação.....	43
2.4.1. Descrição do Plano de Investigação	44
2.4.2. Calendarização do Plano de Investigação	47
2.5. Caracterização do contexto institucional	49
2.5.1. Caracterização do ambiente educativo	52
2.5.1.1. Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância – apresentação de resultados da primeira observação.....	71
2.5.2. Caracterização do grupo de crianças	75

2.5.2.1. Caracterização dos participantes da investigação.....	78
2.6. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados.....	81
2.7. Plano de Ação.....	95
2.7.1. Planificação em teia do Plano de Ação	98
2.7.2. Justificação do plano de ação e a intencionalidade pedagógica	99
2.7.3. Calendarização do Plano de Ação	100
Capítulo IV Apresentação e discussão de resultados	101
1. Introdução.....	103
1.1.Descrição e análise das propostas pedagógicas	103
Primeira Proposta - “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”	104
Análise e avaliação da proposta educativa	111
Segunda proposta – Sequência Didática “Os Arquitetos das Cores”	114
Análise e avaliação de resultados da sequência pedagógica “Arquitetos da C.”	137
Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância – apresentação de resultados da segunda observação	145
Terceira proposta – “Um autocolante especial”	146
Análise e avaliação de resultados da proposta pedagógica “um autocolante especial”	154
Resultados da observação do comportamento pessoal e social das seis crianças em estudo.....	156
Capítulo V Conclusões	162
Conclusões da dimensão investigativa	164
Implicações da investigação para a prática profissional futura	168
Referências Bibliográficas.....	173
Apêndices	181
Apêndice 1 – Consentimento informado às crianças.....	182
Apêndice 2 – Consentimento informado aos Encarregados de Educação.....	183
Apêndice 3 – Guião de entrevista inicial às crianças	185
Apêndice 4 – Análise de conteúdo às entrevistas iniciais das crianças.....	186
Apêndice 5 – Guião de entrevista final às crianças	191
Apêndice 6 – Análise de conteúdo às entrevistas finais das crianças	192
Apêndice 7 – Grelha de registo de observação de competências pessoais.....	195
Apêndice 8 – Grelha de observação de competências sociais.....	196
Apêndice 9 – Calendarização do Plano de Ação	198
Apêndice 10 – Planificação “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”	203
Apêndice 11 – Planificação da sequência “Arquitetos das Cores”	208

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Apêndice 12 – Planificação da atividade “Um autocolante especial”	213
Anexo.....	217
Anexo 1 – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Folha de perfil	218

Índice de figuras

Figura 1 – Plano de investigação	44
Figura 2 – Calendarização do plano de investigação	47
Figura 3 – Dimensão física da sala de atividades, segundo Forneiro (2008)	54
Figura 4 – Planta da Sala das C. em outubro de 2022	56
Figura 5 – Instrumentos de regulação da vida em grupo.....	57
Figura 6 – Área da biblioteca	58
Figura 7 – Área da garagem/construções	59
Figura 8 – Área da escrita.....	60
Figura 9 – Área das artes visuais	61
Figura 10 – Área do jogo simbólico/expressão dramática	62
Figura 11 – Área dos jogos de mesa.....	63
Figura 12 – Área da ciência.....	64
Figura 13 – Parque exterior	64
Figura 14 – Agenda semanal do grupo	66
Figura 15 – Avaliação do ambiente educativo -1.ª observação	73
Figura 16 – Constrangimento na área dos jogos de mesa.....	75
Figura 17 – Planificação em teia do plano de ação	98
Figura 18 – Imagem resultante da pesquisa no motor de busca Google	106
Figura 19 – Pesquisa no Dicionário de Língua Portuguesa.....	106
Figura 20 – Exploração do livro tridimensional.....	107
Figura 21 – Registo da H.M.	109
Figura 22 – Registo das “Casas-Escola” da O.F.	110
Figura 23 – Cartazes de sensibilização às famílias.....	111
Figura 24 – Planta da Sala das C. 2021-2022.....	116
Figura 25 – Mapa da Sala das C. realizado pela F.A.....	125
Figura 26 – Discussão sobre a construção da planta da Sala das C.....	126
Figura 27 – Lista de tarefas para reorganização da sala de atividades	127
Figura 28 – Reorganização da área do jogo simbólico/expressão dramática	128
Figura 29 – Reorganização da área dos jogos/instrumentos musicais.....	130
Figura 30 – Reorganização da biblioteca por tipologia de livro.....	131
Figura 31 – Reorganização da área das artes visuais.....	133
Figura 32 – A área da garagem/ construções devidamente organizada.....	134
Figura 33 – Debate sobre o número de participantes na área das artes visuais	135
Figura 34 – Discussão de ideias sobre a reorganização da área das ciências.....	136
Figura 35 – Cartão da área de aprendizagem	137
Figura 36 – Planta da sala realizada pela I.J.....	139
Figura 37 – Planta da sala após a reorganização	142
Figura 38 – Cartão da área de aprendizagem das letras e dos números	144
Figura 39 – Apuramento de resultados da Avaliação do Ambiente em Educação de Infância	145
Figura 40 – Trabalho grupal para elaboração do autocolante	149
Figura 41 – Decoração do autocolante especial	149
Figura 42 – Apresentação da Equipa Laranja.....	150

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 43 – Resultado dos dois momentos de observação de competências pessoais e sociais das seis crianças em estudo.....	156
Figura 44 – Caixa de pertences com autocolantes colecionados.....	159
Figura 45 – O impacte da (re)organização do ambiente educativo no desenvolvimento de competências.....	165
Figura 46 – Folha de perfil da Escala de avaliação do ambiente em educação de infância de Harms, Clifford and Cryer (2008)	218

Índice de tabelas

Tabela 1 – Etapas de investigação sobre a própria prática, segundo Ponte (2002).....	37
Tabela 2 – Critérios de investigação sobre a própria prática, segundo Ponte (2002).....	39
Tabela 3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	82
Tabela 4 – Síntese das grelhas de registo de observação de competências	87
Tabela 5 – Guião de entrevista inicial às crianças.....	90
Tabela 6 – Guião de entrevista final às crianças	93
Tabela 7 – Sequência didática da atividade “Arquiteto das C.”	117
Tabela 8 – Guião de entrevista inicial	185
Tabela 9 - Análise de conteúdo às entrevistas iniciais	186
Tabela 10 – Guião de entrevista final.....	191
Tabela 11 – Análise de conteúdo às entrevistas finais	192
Tabela 12 – Grelha de registo de observação de competências pessoais	195
Tabela 13 – Grelha de registo de observação de competências sociais.....	196
Tabela 14 – Calendarização do Plano de Ação	198
Tabela 15 – Planificação “Todos os meninos do mundo têm escola?”	203
Tabela 16 – Planificação da sequência “Arquitetos das C.”.....	208
Tabela 17 – Planificação da atividade “Um autocolante especial”	213

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Capítulo I

Introdução

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Introdução

No âmbito do Relatório Final (RF), documento de cariz investigativo que incidiu na articulação da intervenção educativa com uma dimensão investigativa que habilita os discentes para o grau de Mestre, há lugar à identificação do tema em investigação, a sua relevância, a respetiva questão de investigação, os objetivos associados à mesma e, por fim, a análise e discussão de resultados apurados.

Este RF enquadra-se nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, as quais constam do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Neste sentido, e com o objetivo de contextualizar a razão do tema escolhido, a investigadora teve sempre como premissa escolher uma temática de estudo que fosse ao encontro do seu interesse e que, ao mesmo tempo, viesse enriquecer o seu processo de aprendizagem, potenciar a sua reflexão, as suas vivências e experiências pessoais e profissionais, contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento profissional.

Para além desta motivação, o interesse da investigadora fundamentou-se na transversalidade e potencialidade que o ambiente educativo tem como agente promotor de aprendizagens na criança, pois não se pode dissociar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças da organização do espaço e dos materiais. Conforme referem Azevedo, Marques e Batista (2018), estes espaços e materiais “promovem a participação da criança no seu processo educativo, respeitam todas as crianças e criam oportunidades para aprendizagens integradas e holística” (p. 1), sendo esta visão do ambiente educativo que despoletou o interesse de investigar o seu impacto no desenvolvimento das crianças.

Considerando-se a Educação Pré-Escolar um pilar basilar para a construção do SER¹ da criança, nomeadamente, no Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer, pensamento corroborado por Cardona et al., (2015), quando afirmam que a Educação Pré-Escolar é reconhecida, atualmente, “como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças.” (p. 50). Autores como Silva et al., (2016), Portugal e Laevers (2018), sublinham que a frequência da criança neste contexto promove o seu sucesso educativo, uma maior igualdade de oportunidades e, ainda, se reveste de particular relevância para que cada criança “tome

¹ A palavra SER está em letra maiúscula por opção da investigadora.

consciência de si e do outro, assume-se a centralidade de uma educação para os valores, sendo a formação pessoal e social uma área integradora de todo o processo de educação pré-escolar” (Cardona et.al, 2015, p. 50).

A Educação Pré-Escolar, como o próprio nome indica, é um período de «pré-escola», um período de tempo que antecede a entrada na escola básica, considera-se que este é um tempo de aprendizagem direcionado para os interesses das crianças, o aprender a aprender, dando particular importância à construção da sua identidade enquanto SER, conforme preconiza o documento orientador para a Educação Pré-Escolar denominado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),(2016) de autoria de Silva, Mata, Marques e Rosa, que assume no seu preâmbulo que a criança ao crescer se torne

adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender (Costa, 2016, p. 4).

Feita esta pequena nota introdutória justificativa da fonte de interesse pela temática de investigação, e tendo em conta, que se considera fundamental a importância da participação ativa da criança no contexto educativo, deve-lhe ser dado

o poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento (...) está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 85).

Neste sentido, uma participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem, será uma força motriz para o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, em concomitância, com uma organização do ambiente educativo onde a criança está inserida, estas duas variáveis quando conjugadas poderão ser uma fonte inesgotável de aprendizagens. (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

E é desta particular importância que o ambiente educativo se reveste, sendo, inclusivamente, caracterizado por alguns autores, como um terceiro Educador, pois “o ambiente é visto como algo que educa a criança” (Edwards et al.,.,, 2016, p. 149), por isso, na organização do ambiente educativo a criança também deverá ter um papel ativo.

Como tal, a presente investigação pretendeu incidir sobre a compreensão do modo como a organização do ambiente educativo poderá influenciar o desenvolvimento da criança, mais concretamente, na construção da sua identidade e nas suas competências pessoais e sociais.

Ao iniciar o período de estágio, e uma vez que já havia particular interesse em explorar a Área Formação Pessoal e Social, verificou-se que o grupo de crianças onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), enfrentava o constrangimento da acessibilidade a alguns materiais, carecendo muitas vezes de solicitar apoio ao adulto para alcançar os materiais. Esta afirmação consubstanciou-se nas diversas ocasiões em que se observou, que, no decorrer das propostas pedagógicas, as crianças recorriam a cadeiras para subir e conseguir aceder aos mais diversos materiais, mais concretamente, a material riscador ou a uma folha de papel para desenhar.

Assim, ao observar este constrangimento e limitação espacial, a aluna investigadora percebeu que a organização do ambiente educativo poderia ser uma temática a investigar muito relevante e que, a exploração dos aspetos funcionais da sala ou até dos tempos pedagógicos, poderiam ser muito pertinentes na promoção ou limitação de competências pessoais e sociais das crianças.

Considerando uma abordagem sócio construtivista da criança e uma perspetiva de pedagogia participativa em que a criança é vista como “um ser de competência e atividade”, e que a sua motivação para aprender se sustenta no “interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011 p. 15), foi a partir desta visão pedagógica que emergiu o seguinte problema: De que forma a organização do ambiente educativo pode promover competências pessoais e sociais na criança?

Deste problema, surge a seguinte questão de investigação e respetivos objetivos:

- Qual o impacto da participação das crianças na reorganização do ambiente educativo na promoção das suas competências pessoais e sociais?

A esta questão procura-se dar uma resposta através seguintes objetivos:

- caracterizar o ambiente educativo em vários momentos do estudo;
- caracterizar a participação das crianças nas atividades de organização do ambiente educativo;
- caracterizar as competências pessoais e sociais das crianças em dois momentos do estudo;
- relacionar a participação das crianças na organização do ambiente educativo com as suas competências sociais e pessoais.

Traçados os objetivos, considera-se que estão intrinsecamente ligados ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo.

Assume-se que a criança tem uma voz ativa no seu processo de desenvolvimento, que lhe são reconhecidos saberes e experiências, em concomitância, com uma visão de que a criança é detentora de uma curiosidade natural que lhe permite compreender o mundo que a rodeia e que a torna um ser competente nas relações que estabelece com os outros.

Como tal, também o ambiente educativo onde a criança está inserida deve ser e estar organizado de acordo com as necessidades e interesses de cada um, devendo a criança ser convidada a participar na organização do espaço e tempo.

Ao participar ativamente na organização, a criança apropria-se do mesmo, sendo-lhe dada a possibilidade de fazer escolhas e utilizar os mais diversos materiais de forma criativa. (Silva et al., 2016; Epstein & Hohmann, 2019). Desta forma, “a criação de ambientes educativos 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).

Definida a questão de investigação, os objetivos e as opções metodológicas e os instrumentos e técnicas a utilizar para a recolha de dados, a aluna investigadora desenvolveu com o grupo de crianças várias propostas didáticas, e com base nestas recolheu dados que lhe permitiram responder ao problema inicialmente formulado nesta investigação.

O presente RF é constituído por cinco capítulos e encontra-se estruturado da seguinte forma:

O capítulo I - Introdução, é composto por uma breve introdução que contextualiza a temática em estudo, identifica a problemática, a questão de investigação em que esta assenta e os objetivos que nortearam todo o processo investigativo. Explana ainda as motivações que levaram a investigadora a escolher o tema que se apresenta. Por fim, apresenta uma síntese dos diferentes capítulos deste trabalho.

Do capítulo II – Enquadramento Teórico, consta o enquadramento teórico que sustentou a investigação, que versa sobre a importância da Educação Pré-Escolar e da área de formação pessoal e social, reflete a importância e a qualidade do ambiente educativo e o papel do Educador de Infância e da criança na organização do mesmo. Quanto ao papel da criança, este enquadramento teórico dá particular relevância à criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem com competências pessoais e sociais.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

O capítulo III – Metodologia, alude à metodologia de investigação utilizada, identificando as opções metodológicas, o contexto educativo onde foi realizado o estudo, os participantes do estudo. Ainda contempla o plano de investigação e respetiva descrição, caracteriza o contexto, identifica e sintetiza todos os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados que sustentaram esta investigação e, por fim, o plano de ação com a respetiva justificação.

Do capítulo IV - Apresentação e Discussão de Resultados, constam a implementação, apresentação e discussão dos resultados obtidos. Consta, ainda, a descrição das propostas pedagógicas realizadas com os participantes do estudo que visaram dar resposta à questão de investigação e aos respetivos objetivos inicialmente traçados. Para além desta descrição, inclui a discussão de resultados obtidos, através de uma triangulação de dados.

Do capítulo V – Conclusões, constam as respostas à questão de investigação e uma reflexão sobre as implicações da investigação para a profissionalidade da investigadora.

Capítulo II

Enquadramento

Teórico

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

1. Introdução

O segundo capítulo do RF é constituído pelo enquadramento teórico que deverá fundamentar a investigação. Este está organizado em oito temas que estão intrinsecamente ligados à questão em estudo.

Primeiramente, contextualiza-se a Educação Pré-Escolar em Portugal como a primeira etapa na educação, seguindo-se um ponto que visa refletir a área de formação pessoal e social consubstanciada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), em que assenta toda esta investigação e que vai ao encontro de um terceiro ponto onde serão abordadas as competências pessoais e sociais da criança.

Sendo o ambiente educativo considerado um terceiro educador, no enquadramento teórico, será analisada a importância do ambiente educativo, assim como, os papéis do Educador de Infância e da criança na organização do mesmo, uma vez que se encara a criança como um sujeito ativo e participativo no seu próprio processo de aprendizagem.

2. Uma síntese da Educação Pré-Escolar em Portugal

De acordo com Folque (2018), os primeiros serviços para a infância remontam ao século XVI, mas apenas no século XIX é que efetivamente começaram a funcionar, sendo-lhes reconhecido o seu potencial educativo. É ainda neste século que surgem os primeiros serviços que visam a proteção de crianças abandonadas e, ao mesmo tempo, na Europa começam a surgir pedagogos que empolam ideias que tiveram impacto em Portugal nestes primeiros serviços para a educação e cuidados da infância, sendo o primeiro jardim de infância, orientado pelas ideias pedagógicas de Froebel, inaugurado em 1882 pela Câmara de Lisboa.

Com a queda da monarquia, em 1910, surgiram novos ideais liberais que impulsionaram a educação como um meio para a liberdade e a igualdade, sendo, à época, lançado o primeiro sistema de Educação Pré-Escolar público. Este sistema consubstanciava-se num currículo fundamentado no jogo, mas que já contemplava a leitura e a escrita.

Em 1926, devido à alteração do regime político, a Educação Pré-Escolar deixa de ser valorizada, havendo, desta forma um recuo na evolução da educação em Portugal. Este recuo deveu-se ao facto de se promover que o certo era que a mulher voltasse a ficar em casa e a assumir um papel de cuidadora da família. Esta visão da mulher, enquanto, cuidadora e dona de casa acompanha a história até aos anos de 1940-1960 aquando surge a necessidade

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

emergente de mão-de-obra feminina que determina a criação de espaços para acolher os filhos destas mulheres, os denominados “serviços para a infância”.

Além destes “serviços para infância”, surgem os primeiros Jardins de Infância, integrados em escolas particulares, já licenciados pelo Ministério de Educação. (Folque, 2018).

É a partir deste marco secular que se definem as primeiras medidas legislativas para a Educação de Infância, reconhecendo-lhe a devida importância na sociedade e na infância, as quais vão sendo alteradas até aos nossos dias.

A Educação Pré-Escolar é legalmente definida no ano de 1997, através da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar que clarifica esta etapa da educação da seguinte forma:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (art.º 2).

A supracitada Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro- Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar refere que esta é dirigida a crianças na faixa etária dos três anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória – primeiro ciclo de ensino básico.

A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa até aos quatro anos de idade, no entanto, é fortemente recomendada para crianças que perfazem os quatro e os cinco anos de idade. Esta primeira etapa da educação promove a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A referida legislação define também os princípios gerais pedagógicos e ainda, quais os objetivos que se pretendem atingir com o ingresso nesta primeira abordagem ao currículo da criança.

Considera-se que a frequência na Educação Pré-Escolar é o primeiro passo da criança na construção do seu processo educativo, no entanto, este é um caminho que se pretende acompanhado, permanentemente, pelas famílias e pela comunidade, em estreita articulação com a escola.

Na Educação Pré-Escolar dá-se particular importância, à construção da identidade da criança, pretendendo-se que vá ao encontro dos interesses e necessidades da mesma, por isso, nesta primeira etapa, não existem documentos como um Programa ou Aprendizagens

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Essenciais para «cumprir», mas sim, um documento denominado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (2016) da autoria de Silva, Mata, Marques e Rosa, não existem professores, mas sim educadores de infância.

Tal como o nome indica, as OCEPE são uma orientação ao trabalho a realizar, uma bússola e, ao mesmo tempo, um desafio que permite ao Educador de Infância (EI), após fazer um diagnóstico e perceber quem são as crianças e quais são os seus interesses e necessidades, realizar um trabalho de qualidade junto deste grupo de crianças. Portugal (2009) afirma veemente que, um EI acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões (p. 13).

Portugal (2009) e Portugal e Laevers (2018) destacam que caberá ao EI pensar e disponibilizar atividades “carregadas de potencial” que permitam envolver e estimular as crianças para as oportunidades de aprendizagem que lhes lança, para que, desta forma, consiga compreender quais os seus principais interesses e/ou motivações, formulando, assim, “pontos de atenção ao nível da aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referência as áreas curriculares oficiais” (Portugal & Laevers, 2018, p. 41).

Ainda nesta linha, estes autores salientam que caberá também ao EI ter uma grande sensibilidade e atenção à criança, capacidades que lhe permitem reconhecer todos os sinais que a criança emite no âmbito do seu envolvimento e bem-estar nas atividades. Webster – Stratton (2018) acrescenta que este conhecimento permite ao EI construir uma relação de proximidade, confiança e de afetividade e como tal,

a autoestima das crianças e a sua autoconfiança poderão ser aumentadas por um educador que se interessa por elas e as respeita pelas suas aptidões e pelos seus interesses. Ao serem ouvidas pelo educador, as crianças sentem-se especiais; isto fomenta relações de confiança e apoio que irão proporcionar melhores desempenhos escolares. (Webster-Stratton, 2018, p. 52).

O EI ao assumir junto da criança uma relação de confiança, de vinculação e de proximidade, irá tornar-se num modelo de referência na vida da mesma, assim como, a frequência num Jardim de Infância em que a criança se sente respeitada, integrada e pertença de um grupo, certamente se traduzirá num período relevante na vida de cada elemento do grupo.

Além da criança e do EI, não se pode descurar que nesta etapa da vida de uma criança a família, é também ela fundamental no seu desenvolvimento bem como, no seu processo

educativo. A criança sairá enriquecida quando, à semelhança da relação que tem com o EI, esta relação seja também ela estendida à sua família.

Dada a particular importância da família e do EI na vida de uma criança, o papel de cada um está devidamente explicitado em legislação, tanto na Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, como no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que define claramente o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico.

3. A Área de Formação Pessoal e Social nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pretendem “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada EI, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (2016, p. 5).

Portugal e Laevers (2018) acrescentam que as OCEPE tencionam incentivar o EI na reflexão da sua intencionalidade pedagógica aquando planifica e executa a sua prática educativa, apoiando-se neste documento como um referencial para e na construção do currículo, tendo sempre em consideração as seguintes variáveis: o contexto social onde o EI se encontra, as características individuais das crianças e das suas famílias e, ainda, a evolução que cada criança vai concretizando ao longo do tempo assim como as aprendizagens assimiladas pelo grupo de crianças.

Deste modo, as OCEPE (2016) estão organizadas em três grandes blocos, o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições que pretendem elucidar o EI sobre de que forma deverá orientar a sua prática pedagógica diária.

Importa esclarecer no que consiste uma área de conteúdo e qual a pertinência destas nas OCEPE. De acordo com Silva, et al., (2016), uma área de conteúdo é considerada como “um âmbito de saber” com “estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (p. 31).

Como tal, pretende-se que a criança realize aprendizagens com sentido, que as utilize nas mais diversas situações do dia-a-dia, e que vá desenvolvendo, desta forma, a sua curiosidade e atitudes positivas que a motivem a continuar a aprender.

As áreas de conteúdo assentam nos fundamentos e princípios transversais a toda a pedagogia para a educação de infância, que vão ao encontro de uma visão de que a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis, num processo educativo e numa construção articulada do saber. Assim, as áreas de conteúdo pretendem abordar aprendizagens de forma integrada e globalizante e de uma forma lúdica, pois numa perspetiva holística, o brincar está presente em todo o processo de aprendizagem. (Silva et. al, 2016).

Concomitantemente, áreas de conteúdo são “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a ser abordados separadamente” e têm como “finalidade apoiar o Educador/a na construção e gestão de currículo, não pretendendo ser limitativa das suas opções, práticas e criatividade.” (Silva et al., 2016, pp. 31-32).

Feita uma síntese da organização das OCEPE (2016), e após clarificar o conceito de área de conteúdo, importa, agora, refletir a área de formação pessoal e social, área em que assentou esta investigação.

A área de formação pessoal e social é, por excelência, considerada a área transversal a toda a prática pedagógica do EI, pese embora tenha também ela intencionalidade e conteúdos próprios. No entanto, esta área está presente de forma inata na promoção de uma aprendizagem holística para a criança e em todo o trabalho desenvolvido em Educação Pré-Escolar.

Além da transversalidade que caracteriza esta área de conteúdo, nas OCEPE (2016), a área de formação pessoal e social subdivide-se em quatro componentes: (1) construção de identidade e autoestima; (2) independência e autonomia; (3) consciência de si como aprendiz; (4) convivência democrática e cidadania.

Estas componentes estão inerentes ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais que irão alavancar outras aprendizagens das restantes áreas de conteúdo.

A área designada de formação pessoal e social assenta ainda no “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciado pelo meio que a rodeia” (Silva, et.al., 2016, p. 33) pelo que a interação se consubstancia pela forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os seus pares e com todo o mundo que as rodeia. Estas interações e relações com o mundo que as rodeia vai abrir-lhes portas à construção de referências e aprendizagens

que lhes vão permitir tomar consciência da sua identidade e da sua autonomia, dos seus direitos e deveres para consigo e para com próximo e, ainda, a valorizar um património natural e social.

Uma interação salutar apela à promoção de atitudes e valores que, futuramente, serão pilares basilares para o desenvolvimento de um cidadão autónomo, consciente e solidário, podendo-se afirmar que a Educação Pré-Escolar tem um papel fulcral na educação para os valores, que não se podem “ensinar”, mas que se promovem através de uma vivência e aprendizagens conjuntas e numa inter-relação com os outros (Portugal & Laevers, 2018).

A formação pessoal e social assenta num contexto social e relacional e, não obstante de uma educação para os valores, fundamenta-se na figura do EI, na sua prática e na forma como a concretiza, pois, a criança ao ver no adulto de referência atitudes de tolerância, partilha, cooperação, colaboração, respeito, justiça, entre outros, apreende a importância destes no seu quotidiano e apropria-se dos mesmos, afinal os valores não se ensinam, vivem-se numa permanente ação e interação com o outro.

Ainda neste sentido, Rosa (2023) afirma que o papel do EI é “determinante na ajuda ao desenvolvimento de competências sociais apropriadas na interação entre e com as crianças, modelando competências sociais positivas ao escutar as crianças, ao estabelecer relações empáticas e cooperantes (...)” (p. 75), o que vai ao encontro de Roberts (2004), ao defender que “as predisposições e os sentimentos das crianças se encontram no centro da sua capacidade para ter sucesso na aprendizagem” (p. 145), pelo que se conclui que esta área de formação pessoal e social, na Educação de Infância, é essencial para uma plena realização da criança enquanto pessoa, uma vez que é nesta etapa formativa que a criança ainda está vulnerável à noção do eu, dos outros e do ambiente que a rodeia (Roberts, 2004).

De acordo com as OCEPE (2016), o desenvolvimento da formação pessoal e social está intrinsecamente ligado à organização do ambiente educativo, mais concretamente, na criação de um ambiente relacional securizante e promotor do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Como tal, pretende-se um ambiente educativo que incite a criança a ser uma participante ativa da vida em grupo, que se sinta escutada e valorizada o que a levará a ser uma criança autónoma, com autoestima e que demonstra elevados níveis de bem-estar. (Azevedo, Marques & Batista, 2018; Portugal & Laevers, 2018).

Assim sendo, desenvolve-se na criança, o gosto por aprender, a curiosidade, a criatividade, sentido de pertença social e cultural, e ainda, independência que lhe permite cuidar de si, fazendo as suas escolhas e tomar decisões, o que, de acordo com Portugal e Laevers (2018), são as premissas de um jardim de infância, pois segundo estes autores,

(...) em educação de infância, muito para além de uma focalização em aprendizagens académicas convencionais, é bem mais importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante com uma boa autoestima, caracterizado por abertura à aprendizagem curiosidade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia e autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros (p. 39).

Estas premissas estão presentes em toda a área de formação pessoal e social e nas aprendizagens a promover elencadas pelo documento orientador da Educação Pré-Escolar.

4. As competências pessoais e sociais da criança

Com o objetivo de se compreender em que consistem as competências pessoais e sociais da criança, procurou-se uma definição de competência pessoal e de competência social, com o objetivo de uma melhor compreensão destes vocábulos.

Assim, e sendo conceitos com uma vasta listagem de definições, umas mais simplistas outras mais complexas, selecionaram-se definições mais recentes e que vão ao encontro do trabalho realizado, tanto na sua prática pedagógica como ao longo de toda a investigação.

De acordo com Portugal e Laevers (2018), pode entender-se por competência pessoal, um conjunto de capacidades, atitudes e valores que ajudam a criança a relacionar-se consigo própria e com o outro e, até mesmo, com o mundo que a rodeia, “num processo que, atravessando áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo, implicará o desenvolvimento de um conjunto de capacidades como uma autoestima positiva, autonomia, desejo de aprender, curiosidade e um sentimento de ligação ao mundo. (p. 36). Os mesmos autores afirmam, ainda, que, desta forma, a criança desenvolve a sua criatividade e uma auto-organização e capacidade de iniciativa que a levarão a investir na sua curiosidade e desejo de aprender, permitindo-lhe tornar-se um cidadão seguro e confiante, aberto à aprendizagem.

No entanto, e de acordo com Silva et al., (2016) e Folque (2018), a aprendizagem dá-se na interação com os pares, com o adulto e com o meio que rodeia a criança, tendo esta aprendizagem particular destaque na área de formação pessoal e social.

Na sequência do que é preconizado pelas OCEPE (2016), também Joy (2016), citado por Mano (2020), afirma que a competência social se caracteriza pela combinação de conhecimento e implementação apropriada de *skills* sociais, para permitir a uma criança ter

relações positivas com pares e adultos, motivação e, por conseguinte, lhe facilite o alcance de objetivos que sirvam como fundação para maior autoestima e, de um ponto de vista social, preparação para sucesso escolar.

Refletindo esta definição, a competência social da criança assentará na capacidade de compreender e respeitar o outro, bem como a adoção de uma atitude crítica e construtivista em relação ao mundo que a rodeia, tornando-se um membro ativo, cooperativo e democrático no seu grupo de pertença, tendo a capacidade de valorizar e reconhecer os diferentes papéis e manifestações culturais. (Portugal & Laevers, 2018).

É também no Jardim de Infância que se desenvolve uma educação para a cidadania, pois é nesta interação salutar entre pares, que, muitas vezes, debatem assuntos e tomam decisões em prol de uma vida em grupo, as crianças se tornam, também elas,” “mais responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva et al., 2016, p. 39).

Sendo o EI um membro pertencente ao grupo, e que, por vezes, assume a função de mediador em momentos democráticos da vida em grupo, também este profissional desempenha um papel fulcral na promoção das competências pessoais e sociais da criança. Sendo este papel já estudado por Laevers e Portugal (2010, 2018) e por Rosa (2023), quando afirmam, veemente, que também no desenvolvimento das competências pessoais e sociais da criança, o EI deixa a sua marca.

Neste sentido, ao promover a participação ativa das crianças, cabe ao EI apoiar as iniciativas individuais, sem descurar a importância que uma participação ativa e democrática da vida em grupo, também será um agente promotor de desenvolvimento de competências sociais, emocionais e de cidadania. (Filipe et al., 2021).

Definidas as competências pessoais e sociais da criança, esta investigação teve sempre como horizonte a promoção das competências já elencadas, como a autonomia, a empatia, a cooperação, o espírito democrático e o espírito crítico.

Importa compreender no que consiste cada uma das competências, com objetivo de uma promoção assertiva das mesmas.

Assim, no que concerne à autonomia, esta caracteriza-se pela “capacidade da criança para levar a cabo ações de independência e exploração” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 58). De

acordo com os mesmos autores, a empatia caracteriza-se pela capacidade da criança de compreender o que os outros estão a sentir, fazendo uma analogia com sentimentos semelhantes que elas próprias já experimentaram. Esta sensibilidade de compreender o próximo, facilita o estabelecimento de amizades e um sentido de pertença. (Epstein & Hohmann, 2019).

Este sentido de pertença leva a criança a tornar-se um cidadão cooperante. Silva (2015) entende a cooperação como um

ato de auxílio ou colaboração em que as pessoas se unem para alcançarem um objetivo comum, ou seja, a cooperação é um processo de interação social, em que as ações são compartilhadas (...) implica a aceitação e a convivência com o outro. (p. 8).

Deste modo, a criança, na aceitação e convivência com o outro, promove um espírito crítico e democrático, assim, compreende e respeita “os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos das outras pessoas” o que a torna um “cidadão atento aos outros, socialmente responsável e solidário.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 49). Esta capacidade estende-se à sensibilidade para compreender várias situações, sejam elas de contexto social ou cultural, levando-a a adotar uma “atitude crítica e construtiva em relação ao que se passa à sua volta.” (Portugal et al., 2018, p. 49).

A prática pedagógica foi, estrategicamente, planeada com vista a observação, reflexão e avaliação destas atitudes e/ou comportamentos das crianças, com o objetivo de se verificar, factualmente, que a organização do ambiente educativo, conjuntamente, com a possibilidade de a criança ser um sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem, podem tornar a criança um sujeito mais autónomo, seguro e confiante. (Azevedo et al., 2018).

5. O ambiente educativo numa sala de Jardim de Infância

Analizada a Educação Pré-Escolar em Portugal, as OCEPE (2016), e a área de formação pessoal e social, área de conteúdo que alicerçou todo o trabalho desenvolvido em torno deste RF, cabe agora refletir sobre aquele que é considerado por alguns pedagogos como “o terceiro educador”, isto é, o ambiente educativo.

O papel atribuído ao ambiente educativo, como um terceiro educador pretende que se olhe para este espaço como um espaço que ensina, “um ambiente que educa a criança.” (Edwards et al., 2016, p. 148). Deste modo, a organização do ambiente educativo deverá ser tida em conta em toda a prática do EI, devendo ser organizado com intencionalidade pedagógica.

Portugal e Laevers (2018) afirmam que é indispensável o EI refletir a organização do espaço, pois esta organização deverá ter como objetivo proporcionar “uma maior margem de liberdade, autonomia e iniciativa das crianças, mas também é indispensável (...) criar um clima de confiança, segurança, rico e estimulante” (p. 129), só desta forma é que a criança desenvolve a iniciativa, explora ativamente e se concentra no que a fascina. Como sustentado nas OCEPE (2016) o ambiente educativo tem de ser analisado “como 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.” (Silva et al., 2016, p. 5), afirmação corroborada por Forneiro (2018) quando afirma “que el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto). (p. 52).

Neste sentido, considera-se o jardim de infância um contexto de socialização, por excelência, “em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.” (Silva et al, 2016, p. 24). Todo este processo irá decorrer durante um período de tempo, num determinado espaço que dispõe de diversos materiais o que levará à inserção de uma criança num grupo que lhe dará a oportunidade de interagir com tantas outras crianças e com adultos.

Tal é a importância dada ao ambiente educativo e à sua organização no contexto de jardim de infância, que estes vêm mencionados no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que veio definir o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

De acordo com o ponto II do Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no que concerne à organização do ambiente educativo, é o EI que:

- a) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças. (ponto 2, do artigo II).

Analisado o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, pode-se aferir que cabe ao EI promover uma “uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.28), tendo em conta os aspetos elencados na legislação em vigor.

Neste sentido, vários autores Silva et al., (2016) e Portugal et al., (2016) reforçam que a forma como os espaços se organizam são reveladores de uma intencionalidade pedagógica e de princípios educativos que lhes estão subjacentes, visão também partilhada por outros autores como Teixeira e Reis (2012) e Zabalza (2001), ao considerarem que, ao organizar e utilizar o ambiente educativo, o EI está a transmitir “uma mensagem curricular, uma vez que reflete o nosso modelo pedagógico.” (p. 169). O EI ao criar espaços potenciadores de interesse, dinâmicos e, ao mesmo tempo, acolhedores proporciona uma simbiose de uma observação contínua da criança e também um olhar reflexivo e crítico da sua por parte.

De acordo com Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), o ambiente educativo deve obedecer a alguns critérios, como: (1) “a abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais (...)”; (2) a “uma pedagogia que inclua todas as identidades e respeite identidades”; (3) deverá ter uma “organização flexível e de conhecimento da criança”, para que, desta forma, permita à criança “desenvolver as suas capacidades como a autonomia e colaboração no âmbito do brincar e ao aprender” (p. 204), sem descurar a preocupação e resposta às aprendizagens experienciais, para que a educação seja, de facto, uma porta para a cultura.

Além de todas as características e potencialidades da organização do ambiente educativo a que este deve obedecer e que já foram elencados, as OCEPE (2016) reforçam que,

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (Silva et al., 2016, p. 24).

Como tal, os contextos educativos na Educação Pré-Escolar têm que reconhecer a criança como um elemento ativo e participativo no seu próprio processo de aprendizagem, e, segundo Vala (2012), o ambiente educativo deverá ser organizado por todos os elementos do grupo (EI, assistente operacional, e grupo de crianças), não só pelo EI, mas sim por todos aqueles que estão envolvidos na gestão do espaço.

Na perspetiva Bronfenbrenner (1981), citado por Cardona (1999), que vai ao encontro de Forneiro (2008) e das OCEPE (2016), o ambiente educativo poderá combinar quatro dimensões, a dimensão física, (espaço), a dimensão funcional, a dimensão temporal (tempo), e a dimensão relacional (papéis sociais). Além de haver uma distinção clara da

funcionalidade de cada dimensão, estas quatro dimensões têm que ser vistas de modo interligado e, de forma a complementar-se entre si.

Ainda de acordo com Forneiro (2008), a dimensão física contempla toda a estrutura física do espaço e a forma como está organizada, portanto, o que há e como se organiza. Esta dimensão contempla a estrutura do equipamento e da sala, mobiliário e a sua disposição no espaço, uma vez que se pretende que um ambiente educativo seja também promotor de um ambiente de segurança. Já a dimensão funcional consiste nas várias funcionalidades dadas à sala de atividades, e áreas de atividades aí existentes, como se utilizam e em que condições.

Quanto à dimensão temporal, esta incide no modo como o tempo está distribuído, portanto no quando e como se utiliza cada uma das áreas de aprendizagem existentes, como se organiza o grupo em cada um desses tempos.

A quarta dimensão é caracterizada por Forneiro (2008), como a dimensão relacional, que diz respeito às relações existentes dentro da sala entre todos os intervenientes diretos no processo de aprendizagem.

Na dimensão relacional, a autora distingue a relação entre pares, a relação entre o adulto e a criança e, não menos importante, a relação entre adultos. A dimensão relacional é fundamental na Educação Pré-Escolar, pois “se as crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interação social, importa proporcionar experiências significativas, individuais, partilhadas, envolvendo as crianças na discussão e resolução de problemas, criando oportunidades de expressão pessoal, tomadas de decisão.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 120).

Analisando todas as dimensões elencadas por Forneiro (2008), é perentório que o EI deve dar particular atenção à organização espacial, material e rotina educativa, pois todos estes pontos irão influenciar, significativamente, as aprendizagens promovidas e que, eventualmente, podem ser adquiridas pelas crianças.

No entanto, e segundo Vala (2012), a organização deverá ser realizada de forma cooperativa e por todos os que se vão apropriar do contexto, pois no início de cada ano letivo, o espaço educativo, mais propriamente a dimensão física, deverá ser organizada com as crianças para que conheçam todas as áreas de aprendizagem e os materiais que poderão encontrar nela, bem como que poderão realizar e explorar neste espaço.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

De acordo com a autora referida, primeiramente, o EI deverá organizar um espaço flexível, para que quando o grupo de crianças iniciar a sua frequência o poder modificar de acordo com os seus interesses, propostas e necessidades, mesmo tendo conhecimento prévio de que poderá ter que ser modificado por diversas vezes. Se o espaço educativo não for passível de alterações sugeridas pelas crianças, esta imutabilidade poderá constituir um constrangimento para o grupo, seja nas atividades promotoras de aprendizagem, nas rotinas do grupo ou até mesmo no desenvolvimento de competências na criança, uma vez que, a organização do espaço não vai ao encontro da criança e das suas necessidades, tal como referem Epstein e Hohmann (2019), “envolver as crianças nas mudanças do ambiente dá-lhes um sentimento de controlo sobre o mundo.” (p. 181)

Nesse processo de organização do ambiente educativo, existe um envolvimento entre a criança e o meio “o ambiente entendido como um mundo social e cultural, na qual se incluem as relações humanas e sociais, as mediações linguísticas-discursivas e os instrumentos culturais, materiais e abstratos.” (Vala, 2012, p. 5).

De acordo com Borges (2019), o envolvimento e participação da criança na organização do espaço educativo são decisivos e fundamentais pois será a criança o sujeito ativo a usufruir das potencialidades do espaço.

Por outro lado, a criança ao ser um agente ativo da organização e construção de um ambiente educativo, considera aquele espaço seu, criando uma ligação emocional, além de que se sente pertença do grupo, ao constatar que foram escutados os seus interesses e necessidades, e, acima de tudo, fizeram parte do seu próprio processo de aprendizagem.

Concomitantemente, sente-se escutada e esta “escuta ativa das crianças vai instituindo a participação. O respeito com que se escuta cria um clima positivo de ética relacional. A criança sabe que é verdade que a querem incluir.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 91).

Também a Associação de Profissionais de Educação de Infância (2022) na brochura “Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Educação Pré-Escolar (3-6 anos) em tempo de covid-19” sublinham que

espaço do jardim de infância deve constituir-se como um lugar de bem-estar, de acolhimento, de interação socio emocional e de brincar. Um espaço de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experiência, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. (p. 3).

6. O papel do Educador de Infância na organização do ambiente educativo

Quando se reflete o ambiente educativo, jamais se poderá descurar o papel impreterível que o EI tem na sua organização, uma vez que o ambiente educativo deverá ser um “lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças (...)” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 204). Sendo este um espaço promotor de conhecimentos, vivências e de segurança cabe ao EI criar um ambiente estimulante e potenciador de aprendizagens, pois “a qualidade faz a diferença na aprendizagem, da criança”. (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 34).

Conforme já referido no ponto cinco deste capítulo, que abordou a importância da organização do ambiente educativo, e de que forma esta organização está, intrinsecamente, ligada ao exercício da profissionalidade do EI, importa agora refletir o papel que o educador tem na organização do ambiente educativo que rodeia as crianças, nomeadamente, o espaço e os materiais. Esta organização tem que ser com intencionalidade, por forma a ir ao encontro do modo como as crianças melhor aprendem e se desenvolvem. Para tal, o EI terá de escutar, observar, documentar a criança para a compreender e responder, atender aos interesses e conhecimentos, individuais e do grupo, em direção à cultura, pois, como referido por Oliveira-Formosinho (2013) a aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos.

Considerando o ímpeto exploratório das crianças, o EI, ao organizar os espaços e materiais, terá que considerar que são agentes promotores e facilitadores de interação e da exploração das crianças.

Desta forma, a organização e escolha de materiais não poderá ser estanque, ao longo do ano letivo, devendo sofrer alterações de acordo com a evolução do grupo, sem descurar os interesses e sugestões das crianças (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021).

Além do espaço físico e dos materiais, é da responsabilidade do EI organizar o tempo com uma “rotina respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as aprendizagens.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 30). Esta organização está intrinsecamente ligada à planificação do EI, que deve conceber uma gestão do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças. (Silva et al., 2016).

Para além do já supracitado, e de acordo com Madke et al., (2013) todo o ser humano é um ser racional provido de emoções, realiza as mais diversas interações que lhe vão permitir ajudar num processo de autoconstrução comportamental e social. Assim sendo, estas interações construtoras de competências pessoais e sociais também são essenciais aquando o EI estrutura o ambiente educativo.

Madke et al., (2013), afirmam que as interações assumem uma particular importância, pois é através delas, que as crianças constroem e atribuem significados aos conceitos, “contribuindo nos processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando na formação do senso crítico e na capacidade de argumentar” (p. 3). Os referidos autores assumem que o EI tem um papel de destaque, pois é o responsável por proporcionar um espaço para que as interações ocorram (Madke et al., 2013).

Todas as dimensões da organização do ambiente educativo deverão ser articuladas de forma proficiente pelo EI, o mesmo deverá ser planeado, organizado e refletido constantemente. É neste sentido, que Azevedo et al., (2018) vêm reforçar a necessidade de reflexão, por parte do EI, sobre as oportunidades educativas que um ambiente preparado e organizado, por si só, oferece.

Assim sendo, este não só terá de planear intencionalmente a sua organização como deverá avaliá-la periodicamente, questionando-se sobre quais os contributos que o ambiente traz na educação das crianças, podendo ser necessário fazer alterações e/ou ajustes ao ambiente educativo sempre que se considere necessário (Silva et al., 2016).

Será através destes momentos reflexivos que o EI entenderá se o ambiente educativo favorece experiências facilitadoras e diversificadas para o grupo, em geral, e para a criança, de forma individualizada, se existe harmonia entre o individual e grupal, isto é, se as crianças podem responder às suas necessidades e desejos individuais, em sintonia com as atividades em grupo (Borges, 2019).

De acordo com autores como Silva et al., (2016) e Azevedo et al., (2018), tendo o EI conhecimento do espaço e das suas variadas potencialidades, este poderá organizá-lo por forma a promover competências pessoais e sociais na criança como, a título de exemplo, o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo.

Para tal, importa que a criança compreenda a organização do espaço e a sua funcionalidade, devendo, desde cedo, ser participante ativo na organização do espaço e /ou na possibilidade

de fazer alterações ao mesmo, sempre que se justifiquem. Consideram que a apropriação do espaço, pelas crianças “dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al., 2016, p. 26).

7. A criança como agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem

Em Educação Pré-escolar, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2014) podemos abordar duas perspetivas de pedagogia, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa.

Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) e Oliveira-Formosinho (2014) definem a pedagogia de vertente transmissiva, como uma pedagogia caracterizada pelo facto de a sua génese assentar na passagem de património cultural a cada geração e a cada indivíduo, em que os saberes são considerados essenciais e imutáveis pelo que são indispensáveis à formação da criança. Nesta vertente, o papel do professor é o de transmissor da informação que, também lhe foi transmitida, a ele. Assim, a figura do professor é vista como o elo de ligação entre o património e a criança, resultando desta ligação, a aquisição de capacidades pré-académicas, como consequência de uma aprendizagem por memorização, compensando, desta forma, eventuais obstáculos à escolarização.

Nesta pedagogia transmissiva, a imagem da criança é a de uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não puder evitar.” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 27).

Por outro lado, na visão contemporânea da Pedagogia, numa perspetiva participativa antagónica à tradicional pedagogia transmissiva, a criança é vista como um agente ativo e participativo do seu próprio processo de aprendizagem, pelo que se entende que é um ser competente, com cultura e de direitos, e, como tal, constrói saberes e participa como um cidadão no seu exercício pleno de cidadania, seja na família como na escola e até na sociedade (Oliveira-Formosinho, 2013), passando-se de uma visão de criança “de objeto invisível para sujeito com um estatuto ativo.” (Filipe et al., 2021, p. 59).

De acordo com Filipe et al., (2021), este “estatuto ativo” da criança pressupõe que o EI tenha uma prática ética, fundamentada no diálogo com a criança, onde “respeite os seus pontos de vista e opiniões e se reconheça e permita as implicações que esse diálogo possa ter” (pp. 59-

60), pois, conforme os autores Hohmann e Weikart (2011), citados por Filipe et al., (2021) afirmam, quando as crianças têm a liberdade de fazer escolhas e dar a sua opinião, “o conflito entre adulto-criança provoca experiências cooperativas e de aprendizagem.” (p. 60).

Assim, e em conformidade com as OCEPE (2016), destaca-se o papel do EI, nomeadamente, no apoio e estímulo ao desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta, o contexto socioeducativo da criança, por forma a que, “as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.

Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).” (Silva et al., 2016, p. 9) além de que a criança, de acordo com Portugal et al., (2018), deverá ser capaz de “ensaiar diversas estratégias para ultrapassar dificuldades e problemas, participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem e cooperar com os outros nesse processo, configura o perfil de cidadão aprendiz que se deseja.” (p. 46).

É, ainda, nesta valorização da voz e participação da criança, que a gestão cooperada e negociada da vida em grupo é permanentemente colaborativa no quotidiano educativo, e exercida em interação com os pares e com o EI ao nível de todas as dimensões pedagógicas, mais concretamente, na planificação, exequibilidade e reflexão sobre as atividades, sendo a criança encarada como um sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Neste processo democrático do saber, todas as vozes são respostas válidas e pertinentes, assim como todos os contributos são enriquecedores, afinal, a aprendizagem dá-se quando se enraíza na criança uma curiosidade e questionamento permanentes e esta partilha conhecimento com os restantes pares (Silva et al., 2016).

Assim, é na partilha de experiências e saberes, que cada um se torna competente na construção de conhecimento, no entanto, o conhecimento adquirido pela criança, individualmente, também contribui para as aprendizagens e progressos de todas os restantes pares, numa interação rica e salutar, seja ela através de propostas pedagógicas ou através do brincar. Sarmiento, Ferreira e Madeira, (2017) afirmam que é ao brincar que a criança estimula a sua inteligência, porque neste ato, “a criança liberta a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade (...) e descobre o seu papel no mundo.” (p. 42). Para estes autores, a “brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento

da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem. (...) os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização” (Sarmiento et al., 2017, p. 42).

Além de que, é ainda num contexto relacional e de interação social do Jardim de Infância que a criança é encarada como um ser capaz de contribuir para a “aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio. (Folque, 2018, p. 97) E é nesta prossecução de compromissos assumidos pela criança, que esta “aprende a exercer responsabilidades e deveres. Esta é, inevitável e pertinentemente, outra face de uma educação pelos direitos.” (Filipe et al., 2021, p. 61).

Ao reconhecer as capacidades da criança na construção do seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens, permite-nos olhá-la como um membro participante e pertencente de uma comunidade de aprendizagem. Manassakis (2019), com base em autores como Alderson (2008), Hart (1992), Hill et al., (2004), Shier (2001) e Touhill (2013), destaca que “as crianças precisam tomar decisões, fazer escolhas e compartilhar suas opiniões sobre assuntos que as afetam (...) precisam praticar a tomada de decisões para se tornarem tomadores de decisão ativos.” (p. 19).

Em suma, e de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2021), na Recomendação n.º 2/2021, sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar», a linguagem é uma ferramenta que leva a criança a desenvolver o seu pensamento. Deste modo, a criança ao estar integrada num grupo, que lhe permite estar em constante interação dialógica com os seus pares e restante comunidade educativa, facilita a “construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e co construindo conhecimento.” (p. 5). pelo que se pode concluir sendo a escola um espaço privilegiado para tal, afirmação corroborada por Rodrigues et al., (2021) quando citam Mercer (2001), que “*crescer é aprender a pensar com o outro.*” (p. 5)²

8. A participação da criança na organização do ambiente educativo

Após a análise à literatura que suporta o enquadramento teórico deste RF, no que se refere à importância da organização do ambiente educativo, bem como de todos aqueles que nela

² Escrita em itálico de acordo com os autores

intervêm, não poderia deixar de se destacar a importância da participação da criança na organização do ambiente educativo, reconhecendo-lhes, deste modo, a capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões. (Epstein & Hohmann, 2019, p. 172).

Deste modo, partindo da premissa de que os contextos educativos são, também eles, promotores da participação das crianças, e que, dar voz e protagonismo às crianças implica experienciar diariamente a possibilidade de colaborar nas “tomadas de decisão, no planeamento, organização e vivência do quotidiano” (Filipe et al., 2021, p. 60), citando Moraes et al., 2017), também a participação colaborativa se aplica nas tomadas de decisão, no que à organização do ambiente educativo diz respeito, mais concretamente, nas suas diversas dimensões (espacial, temporal, funcional e relacional).

De acordo com Vala (2012), acredita-se que a pedagogia não subsiste sem organização, e a organização retrata a intencionalidade educativa do EI, os diversos modos “de interação das crianças entre si, com os materiais e com os adultos” (p. 6)

Esta gestão de espaços e tempos carece de uma participação ativa da criança, assim sendo, há que considerar que os espaços devem ser e estar organizados de acordo com os seus interesses e necessidades observados pelo EI.

Em 2019, Manassakis realizou um estudo, no estado de Queensland, Austrália, sobre a participação das crianças na organização da sala de atividades. O autor considerou que a intervenção e participação da criança na organização do ambiente onde está inserida, é um dos Direitos que lhe é reconhecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. (1989). O estudo desenvolvido visou dar resposta à seguinte questão: “como é que as crianças descrevem o seu papel na organização dos materiais no espaço interior de aprendizagem precoce de um jardim de infância?”.

Para uma melhor compreensão do se compreender em que se consubstancia este estudo, é importante referir que o mesmo teve como público alvo, seis crianças com idades compreendidas entre os três anos e meio e os cinco anos de idade, de um jardim de infância em Queensland e que, individualmente, realizaram uma visita guiada, à sua sala de atividades, registando as observações através de vídeos.

No decorrer das visitas guiadas, a investigadora questionou os participantes sobre as diversas funcionalidades que aqueles espaços adquiriam, e, uma das crianças destacou-se por apresentar e descrever a construção de uma reta numérica construída e numerada por si em

conjunto com a EI, explicando concretamente, a funcionalidade e pertinência da mesma, tendo, inclusivamente, solicitado à investigadora que não danificasse este instrumento considerado por ele de extrema importância.

A investigadora concluiu que a participação e o envolvimento da mesma na construção deste material, foram essenciais para evidenciar que a aprendizagem ocorre quando a criança está envolvida e sente que a sua voz é escutada “nos processos e práticas de organização de uma sala de jardim de infância.” (Manassakis, 2019, p. 26).

Segundo Manassakis (2019), ainda que haja uma diversidade de literatura que preconiza a importância de dar voz à criança, bem como proporcionar o seu envolvimento na organização do ambiente educativo, esta visão é considerada pela mesma, ainda pouco fundamentada dado o número limitado de estudos nesta área.

A investigadora faz ainda referência ao facto de que, tanto na Austrália como internacionalmente, este estudo é o primeiro a investigar exclusivamente a organização da sala de atividades de jardim de infância, pelo que considera necessária uma investigação mais aprofundada sobre esta questão de organização do ambiente educativo e da participação da criança na mesma. (Manassakis, 2019).

Reforçando, assim, a imagem da criança como um ser com agência e competência, “sujeito de direitos e, especificamente, do direito à participação e colaboração com pares e adultos.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 45).

A par da participação e do envolvimento da criança, Oliveira - Formosinho (2013) sublinha que o ambiente educativo deverá ser metáfora de um espaço educativo securizante, acolhedor, envolvente e, ao mesmo tempo, desafiante para todos aqueles que o partilham, como tal, deverá ser organizado com o grupo de crianças.

Assim, pretende-se que o EI encoraje as crianças a assumirem o papel de tomadores de decisão, o que lhes permitirá praticar a participação democrática na vida em grupo e indubitavelmente, compartilhar o equilíbrio de poder com os pares e com os adultos. (Manassakis, 2019).

O EI, ao promover momentos de interação dialógica das crianças, permitindo-lhes ser “ouvidas, incentivadas e apoiadas na expressão das suas opiniões, envolvidas nos processos de tomada de decisão e tidas em consideração para compartilharem o poder e a responsabilidade pelas decisões” (Filipe et al., 2021), dá espaço a que a criança se sinta

segura. Ademais, ao dar voz à criança, esta experiencia a possibilidade de participar em todas as tomadas de decisão, desde a organização, ao planeamento e utilização do ambiente educativo.

Assim, e desde logo, esta organização deverá contemplar várias áreas de aprendizagem diferenciada e estimulante, com o objetivo de provocar questões e o interesse das crianças do grupo (Vala, 2012). Conforme já referido no ponto seis deste capítulo, o EI desempenha um papel muito relevante na organização do contexto educativo, mais concretamente, na organização do espaço e materiais e organização temporal, pois todas estas dimensões vão ser fulcrais nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Em conclusão, o Conselho Nacional de Educação (2021), na Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, vem reforçar que o ambiente educativo “deveria ser o contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e co construindo conhecimento” (Rodrigues et al., 2021, p. 5), o que vai ao encontro da visão de Malaguzzi (1999) quando afirmou que o ambiente educativo é considerado também ele um educador.

Capítulo III

Metodologia

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

1. Introdução

O terceiro capítulo do RF versa sobre os vários aspetos relacionados com a metodologia utilizada na investigação. Apresentam-se as opções metodológicas, caracteriza-se o contexto onde foi realizado o estudo, os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados que permitiram descrever e analisar os resultados obtidos. Contempla, ainda, o plano de ação educativa, com a sua caracterização, descrição e justificação da intencionalidade pedagógica que o orientou, além da calendarização das atividades desenvolvidas no âmbito da PES.

2. Opções Metodológicas

Indo ao encontro da etimologia da palavra “investigar”, trata-se de um vocábulo de origem latina que significa “seguir uma pista, procurar algo. O termo investigar faz referência a um procedimento sistemático e racional, que visa compreender e, se possível, explicar os fenómenos.” (Cardoso & Rego, 2017, p. 21). Tal como os autores referenciam, a investigação é uma atividade crucial na formação inicial de professores, uma vez que esta vertente investigativa vai permitir, ao futuro docente, ampliar conhecimentos e desenvolver competências profissionais que contribuem para o melhoramento das suas práticas de ensino, permitindo, desta forma, ao ser um investigador, o professor/educador, ser construtor do seu próprio conhecimento científico e pedagógico.

Desta forma, “o professor deve também tornar-se um investigador, participando de forma ativa na busca de soluções para os problemas que emergem do quotidiano (Landsheere, 1996, citado por Cardoso & Rego, 2017, p. 21)”. Foi desta necessidade de busca de soluções para o problema emergente da própria prática da aluna/investigadora que surgiu a presente investigação que visa compreender como o ambiente educativo pode ser facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais em crianças de Educação Pré-Escolar.

Nesta investigação optámos por um paradigma participativo que se desenvolveu com base numa metodologia de investigação sobre a própria prática, uma vez que a aluna/investigadora se propôs a investigar a sua intervenção pedagógica, procurando soluções para os problemas com que se defrontou em busca da afirmação da sua identidade profissional (Ponte, 2002).

Com o propósito de responder ao problema, questões de investigação e respetivos objetos, a aluna investigadora traçou um plano de investigação flexível, que a direcionou na condução da investigação (Bogdan & Biklen, 2013).

2.1. Paradigma Participativo

Numa procura de respostas para a questão de investigação que suporta este RF, a investigadora traçou um plano de investigação assente num paradigma, pois como refere Rosa (2023), qualquer “ato de investigação assenta num determinado paradigma” (p. 122), como tal, a investigação em educação também obedece a uma opção paradigmática.

Assim, importa definir paradigma, o que, segundo Bogdan e Biklen (2013), é um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52), afirmação que vai ao encontro de Coutinho (2011), citado por Rosa (2023), quando define “como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9).

Em suma, o que Guba (1990), citado por Aires (2015) assume como “um conjunto de crenças que orientam a acção.” (p. 18).

Desta forma, Rosa (2023) explicita a visão de Coutinho (2011) que se fundamenta em Bisquerra (1989), Latorre et al., (1996) e Morin (1983), quando assume apenas existência de três grandes paradigmas: “o positivista (também denominado de quantitativo, de empírico- -analítico, racionalista e empíricista), o interpretativo (também usualmente designado por qualitativo, hermenêutico, naturalista ou construtivista) e o sociocrítico.” (p. 123). Rosa (2023) refere, ainda, outra perspetiva comumente aceite, a de autores como Lincoln e Guba (2006) e Lincoln, Lynham e Guba (2011), que, por sua vez, identificam cinco paradigmas, o positivista, pós-positivista, crítico, construtivista e participativo. Estes paradigmas assentam em critérios ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Patacho (2013) explana que “os aspectos ontológicos têm que ver com a natureza da realidade e, portanto, do objeto de estudo da ciência” (p. 20) e na relação que o investigador estabelece com o objeto de estudo, uma vez que a investigação assentou num paradigma participativo, o objeto de estudo foi definido pelos participantes desta e assente numa perspetiva partilhada de conhecimentos e aprendizagens, numa interação salutar. Deste modo, os aspetos epistemológicos vão ao encontro do conhecimento holístico e subjetivo

existentes na ligação entre contextos muito específicos e intrínsecos à Educação Pré-Escolar. Quanto aos aspetos metodológicos referem-se aos métodos e técnicas de investigação selecionados pelo investigador para a recolha de dados. Uma vez que a presente investigação assentou na investigação sobre a própria prática, os dados a recolher são de natureza qualitativa.

Estudadas as características de cada paradigma, e numa procura de crenças que irão orientar a ação, importa situar a presente investigação que visa compreender de que forma a organização do ambiente educativo pode promover competências pessoais e sociais na criança.

Como tal, recorreu-se ao paradigma participativo, que “propõe aos investigadores considerar o processo de investigação como uma realidade participada e partilhada.” (Soares et al., 2005, p. 9) pois o “objeto de estudo” é composto pelo investigador e pelas crianças, numa constante interação e relação de partilha constante e fundamentada de aprendizagens e experiências.

Soares et al., (2005) acrescentam ainda que, “a investigação participativa com crianças, enquadrada no paradigma participativo de investigação (cf. Denzin & Lincoln, 2000)” (p. 7), se consubstancia numa “relação participada entre investigador e investigado (Heron, 1996), o investigado é também um investigador, estabelecendo-se entre os dois uma relação interactiva e aberta à mudança” (p. 7).

2.2. A Investigação sobre a própria prática

Como já referido, para a realização desta investigação, optámos por situar a mesma num paradigma participativo, em que, tal como o nome indica, o investigador está também ele envolvido no contexto educativo, sendo um participante ativo do mesmo. Como tal, cabe situar que todo o trabalho investigativo decorreu de uma prática pedagógica que se desenvolveu com base numa metodologia assente na investigação sobre a própria prática, uma vez que “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, p. 3).

Como tal, importa agora refletir sobre a importância desta tipologia de investigação. Marchão & Henriques (2014), assumem a importância da investigação sobre a própria prática, quando afirmam que todos “os profissionais de educação tornam-se investigadores, na medida em que a sua atividade se centra na intervenção no terreno, na exploração, na interpretação e na reflexão.” (p. 1414), e cuja finalidade seja a de ajudar estes profissionais

a lidar com os problemas da sua prática, com que se depara diariamente. (Ponte, 2002). Sendo a investigação, inclusivamente, e a par da participação do desenvolvimento curricular, um elemento preponderante na identidade profissional destes profissionais de educação. (Ponte, 2002).

Uma vez que a investigação sobre a própria prática se consubstancia num processo fulcral na construção de conhecimento sobre essa mesma prática, este conhecimento reveste-se de particular importância no, e para o desenvolvimento profissional dos professores e de uma prática de qualidade, sendo que Ponte (2002) vai mais longe, quando define que “a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional.” (p. 8).

Além de um enriquecimento profissional por parte dos professores, também os contextos educativos onde estes professores desempenham funções, beneficiam, fortemente, pelo facto de ocorrer um enriquecimento da própria cultura institucional, bem como, “como gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores académicos.” (Ponte, 2002, p. 9).

Richardson (1994), citado por Ponte (2002) ressalva ainda que os resultados destas investigações levam o professor a descobrir novas formas de olhar o contexto e o problema com que se depara, o que o levará a encontrar novas possibilidades de mudar a sua prática pedagógica (Ponte, 2002).

Para que a investigação se insira numa metodologia de investigação sobre a própria prática, terá de obedecer a quatro etapas que se passam a descrever na tabela abaixo:

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Tabela 1

Etapas de investigação sobre a própria prática segundo Ponte (2002)

Etapas:	Questões a ter em consideração:
1. Formulação de problema ou questões de estudo	• A formulação de uma boa questão é fundamental para o sucesso da investigação; • As questões devem incidir sobre um problema identificado pelo educador investigador; • A problemática em estudo deverá ir ao encontro do interesse do educador investigador; • A questão deve ser clara e objetiva de modo a permitir ao educador investigador procurar respostas com os recursos que tem à sua disposição;
2. Recolha de dados	• Realização de um plano de investigação que indique quais as técnicas de recolha de dados que o investigador vai utilizar, em suma, que defina uma metodologia de trabalho; • O investigador não perder de vista os objetivos traçados, os propósitos das atividades programadas, os papéis definidos, o calendário traçado.
3. Interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões	• A interpretação da informação recolhida e as conclusões tiradas vão depender da natureza do estudo; • As conclusões poderão ser divulgadas de uma forma informal (através de conversas informais com atores próximos) ou de forma formal (apresentações formais em encontros e publicações em revistas);
4. Divulgação dos resultados e conclusões obtidas	• Poderá ocorrer o trabalho ainda estar em desenvolvimento seja objeto de divulgação, tanto nos seus objetivos e atividades; • A divulgação pública tem início muito antes de se entrar na fase final do projeto. • Desta divulgação, poderão surgir novas questões de investigação;

Pelo exposto a investigação sobre a própria prática obedece a uma investigação rigorosa e criteriosa. No entanto, esta metodologia de investigação, ainda que rigorosa, é também algo de críticas por parte da comunidade científica. Críticas que se categorizam em três pontos: (1) quanto ao conhecimento gerado; (2) aos métodos utilizados e por fim (3) aos fins da investigação. (Cochran-Smith & Lytle, 1999, citados por Ponte, 2002). De acordo com Ponte (2002), a crítica tecida sobre a produção de conhecimento que a investigação sobre a própria prática pode trazer, assenta num pressuposto de que se considera existir apenas duas formas de adquirir conhecimento sobre o ensino, a primeira delas assente numa visão formal e foro científico, e uma segunda visão, assente numa prática experiencial. Estas duas visões não reúnem consenso entre os investigadores, pois não há uma distinção clara entre o conhecimento científico e não científico, deste modo, e de acordo com Ponte (2002),

começam a ganhar expressividade os investigadores “que pensam que diversas formas de conhecimento podem assumir legitimidade, para certas comunidades de referência e em função de certos propósitos, sendo de pôr de parte a ideia que haverá uma forma de conhecimento universalmente superior a todas as outras” (p. 9).

A segunda crítica elencada por Ponte (2002), o questionamento sobre a validade dos métodos utilizados na investigação sobre a própria prática, esta incide numa possível falta de clareza e de rigor no decorrer da investigação devido à proximidade e envolvimento do investigador e o seu objeto de estudo. A proximidade e envolvimento entre as duas partes levantam questões no âmbito da isenção e de fiabilidade da investigação, podendo colocar em causa o discernimento do investigador uma vez que este está diretamente implicado nos acontecimentos que decorrem na investigação. Esta crítica poderá ser desconstruída uma vez que se definem à priori padrões de qualidade que pretendem analisar e definir “condições que permitam um distanciamento do investigador relativamente ao objeto de estudo, quando este lhe é à partida muito próximo, possibilitando a sua análise racional” (Ponte, 2002, p. 10).

Por fim, Ponte (2002) identifica como terceira crítica a questionabilidade de para que fim a investigação sobre a própria prática se destina, pese embora esta metodologia de investigação pretenda e possa vir a alterar a natureza e a prática do professor, “este poder é seriamente diminuído se ela não assume um cunho vincadamente político ou se é usada para fortalecer práticas educativas perniciosas para os alunos.” (p. 10). Ao que Ponte (2002), clarifica que a investigação deve orientar-se por valores éticos, morais, sociais e políticos e servir os respetivos investidores ao invés de estar ao serviço de movimentos externos, sejam eles de que natureza forem. Afinal, a investigação sobre a própria prática é uma metodologia de investigação que emerge de “um processo genuíno dos atores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional” (Ponte, 2002, pp. 10-11).

Elencadas e definidas as críticas levantadas pela comunidade científica à investigação sobre a própria prática, Ponte (2002) sustenta que o valor da investigação está implícito em vários critérios de qualidade, ainda que estes não reúnam consensualidade junto da comunidade científica. Autores como Anderson e Herr (1999) e Zeichner (1998) definem quatro a cinco critérios de qualidade a que esta metodologia de investigação deve obedecer, critérios que Ponte (2002) se fundamentou para definir quais os parâmetros que a investigação sobre a

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

própria prática deve respeitar. Foram identificados e definidos quatro critérios de qualidade que se passam a elencar na tabela 2.

Tabela 2

Crítérios de investigação sobre a própria prática segundo Ponte (2002)

Crítérios	A investigação sobre a própria prática deve:
1. Vínculo com a prática	• ir ao encontro de uma questão, problema ou situação prática vivida pelos investigadores;
2. Autenticidade	• exprimir um ponto de vista dos investigadores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural;
3. Novidade	• conter algum elemento novo, seja na formulação das questões, na metodologia usada, ou ainda na interpretação dos resultados;
4. Qualidade metodológica	• definir, de forma explícita, quais questões de investigação e as técnicas e procedimentos utilizados na recolha de dados; • apresentar as conclusões da investigação com base na evidência obtida;
5. Qualidade dialógica	• ser pública e compreender-se de que forma a investigação foi recebida e discutida pelos elementos da comunidade de referência.

Os critérios explanados na tabela 2 visam orientar uma investigação de qualidade realizada por Educadores/professores no decorrer das suas práticas. Estes critérios e/ou outros, que se venham a tornar relevantes, poderão alavancar a metodologia da investigação sobre a própria prática por forma a que esta seja mais valorizada junto comunidade profissional mais abrangente, ao invés de “servir” apenas aos investigadores que fizeram parte do processo investigativo. Deste modo, citando Ponte (2002), “a investigação sobre a prática pode ter menos sofisticação metodológica, mas, em contrapartida, tenderá a possuir um forte vínculo com a prática, autenticidade, novidade e dialogicidades.” (p. 18).

Em suma , a investigadora no decorrer de PES II deparou-se com uma limitação espacial na dimensão física do ambiente educativo onde o grupo de participantes estava inserido, e partindo desta observação formulou uma questão e objetivos de investigação que fossem ao encontro desta temática e dos interesses da investigadora.

De seguida, definiu um plano de investigação ajustado à natureza da questão traçada, deste plano constavam, as fases da investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, como a observação (participante), entrevistas às crianças, notas de campo, e a análise documental lhe permitiram dar cumprimento à segunda etapa da investigação sobre a própria prática, sem descurar a calendarização das etapas e tarefas a realizar. Recolhidos os dados,

estes foram alvo de análise e permitiram à investigadora refletir, discutir e reconstruir a sua prática pedagógica, incorporando *feedbacks* construtivos com todos aqueles que acompanharam a investigação, através de narrativas supervisivas dialogadas.

2.3. A Ética na investigação com crianças

Tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que refere que cada indivíduo tem direito à liberdade, seja ela de opinião e/ou expressão, e à proteção dos seus interesses morais e materiais associados a produções artísticas, literárias e ou científicas (artigos 3.º e 27.º), foi preocupação da aluna investigadora atender aos princípios éticos nesta investigação.

A ética, segundo Chappel (2009), citado por Almeida (2013) define-se pelo “uso da razão na busca da resposta à magna questão de como deve a vida ser vivida”, e, segundo o mesmo autor, para esta busca de respostas, há que respeitar três princípios éticos fulcrais quando se investigam pessoas, e que se passam a elencar: (1) o princípio do respeito pela pessoa; (2) princípio da beneficência, e por fim, (3) o princípio da justiça.

O princípio do respeito pela pessoa, vai ao encontro da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), quando incide no respeito pela vontade da pessoa que aceitou participar na investigação e na capacidade de tomar as decisões que mais lhe convir, desde que devidamente esclarecido, sendo que, cabe ao investigador garantir-lhe o direito da privacidade e do anonimato, afinal “só deve ser sujeito de experimentação quem livremente aceitar fazê-lo.” (Almeida, 2013, p. 82).

O segundo princípio, o da beneficência incide particularmente na garantia de que a investigação em que a pessoa decidiu integrar não lhe trará problemas ou dissabores, cabendo ao investigador “procurar benefícios e minimizar os riscos” (Almeida, 2013, p. 82) que eventualmente a participação na investigação possa trazer. Nesta investigação, houve a pretensão de que as crianças participantes beneficiassem e se apropriassem do seu ambiente educativo, e que a prática pedagógica desenvolvida com o grupo participante promovesse, nas crianças, competências pessoais como a autonomia, e sociais como o sentido de pertença.

Por fim, o princípio da justiça, segundo Almeida (2013), “requer que a ninguém seja recusado um benefício a que tem direito ou que lhe seja imposto um fardo desnecessário” (p. 82), por isso, todos os participantes foram informados dos objetivos e tarefas do estudo, através de consentimentos informados que permitiam que cada Encarregado de Educação ou

criança decidisse não continuar a ser participante da investigação em qualquer momento do estudo.

Desta forma, e para dar cumprimento aos princípios éticos, há que conferir à investigação a proteção dos interesses de cada participante, assim como a preservação da sua identidade, o que levou a aluna investigadora a atribuir nomes fictícios aos participantes do estudo, bem como a não identificar o contexto educativo onde foi realizado o estágio que subjaz a esta investigação.

Em relação à Instituição foi, previamente, celebrado um protocolo entre o estabelecimento de ensino superior e a instituição cooperante, em que é descrito o âmbito de todo o trabalho investigativo, assim como as responsabilidades inerentes a cada uma das partes, nomeadamente, as competências da instituição cooperante, salvaguardando assim o acesso a toda a informação necessária para a análise documental, por parte da investigadora.

Este protocolo incluía, ainda, a participação de uma educadora responsável pelo grupo de crianças participante e, cujas competências definidas correspondiam a um acompanhamento permanente do processo investigativo, passando também por articular o trabalho desenvolvido com a instituição formadora, bem como com a instituição cooperante, pelo que a assinatura deste protocolo firmou o consentimento de todos os pressupostos para que a investigação decorresse respeitando toda a questão ética subjacente à mesma.

No âmbito da proteção dos Direitos das Crianças, “o envolvimento da criança na tomada de decisões a nível individual, da família, das políticas e organizações na sociedade é essencial para a concretização dos seus direitos.” (Estratégia do Conselho da Europa sobre os Direitos da Criança 2016-2021, 2016, p. 4).

Como tal, para dar cumprimento aos interesses destas, foram distribuídos dois exemplares de consentimento informado.

Um destes foi entregue ao Encarregado de Educação de cada criança participante (ver apêndice 2), em que foi dado a conhecer a investigação e seus objetivos, permitindo que o respetivo Encarregado de Educação autorizasse, ou não, que o seu educando participasse na investigação e escolhesse quais os registos que a aluna investigadora poderia recolher sobre o mesmo.

O outro foi distribuído às crianças participantes (ver apêndice 1), sobre a investigação que iria decorrer, a solicitar o seu consentimento para serem participantes ativos na mesma e ceder os seus registos (escritos e imagem) para análise e tratamento de dados desta investigação.

Os consentimentos informados foram entregues a cada criança e foi-lhes explicado, de forma individualizada, o conteúdo do documento, quais os objetivos e se pretendiam ou não participar nesta investigação. Das dezanove crianças auscultadas todas confirmaram a vontade de fazer parte deste trabalho e ceder os seus registos, no entanto, uma das crianças não pôde participar, uma vez que o Encarregado de Educação não o autorizou, tendo sido a vontade da família respeitada.

A distribuição destes documentos pelas crianças, teve como primordial objetivo, o que Marchão e Henriques (2014) reforçam que

a convicção numa pedagogia da infância de índole participativa e de aceitação da competência da criança é o ponto de partida para a sua aceitação como sujeito de investigação, sobretudo, quando o mapa da investigação é a própria educação de infância ou a própria criança no seu contexto, ou ainda quando se trata de melhorar a qualidade educativa e pedagógica do jardim de infância. (p. 1413).

Além de que, ao utilizar este documento e toda a explicação que careceu junto das crianças, parafraseado Folque (2018), foi possível garantir que todas as crianças compreendessem qual o papel da aluna investigadora no contexto de sala.

Sendo a criança agente da sua aprendizagem, a aluna investigadora, ao pedir à criança o seu consentimento para participar no seu RF, garantiu-lhe o direito a ser consultada e ouvida, a compreender e ter acesso à investigação em que participou, deu-lhe a liberdade de poder escolher, tomar decisões em seu benefício e respeitar o seu ponto de vista nas decisões relativas a todo o seu processo educativo, demonstrando confiança na capacidade de fazer escolhas que contribuam para a sua aprendizagem e para a aprendizagem dos outros. (Silva, et al., 2016)

Para além disto, Soares et al., (2005) consideram

a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo. (p. 6)

Desta maneira, e indo ao encontro dos autores supracitados, a aluna investigadora encara a criança numa relação de parceria e presente na investigação, não de uma forma “manipulada ou decorativa”, mas uma participação ativa, efetiva e genuína, motivo pelo qual sentiu a necessidade de incluir, na sua investigação, o consentimento informado não só às famílias das crianças, mas, principalmente, de cada criança que também fez parte de todo o processo investigativo. As crianças nunca foram enganadas na recolha de dados e esteve sempre presente o objetivo de as proteger “de qualquer mal-estar, o que exigiu dar atenção à criança não só ao que a criança dizia, mas como se comportava.” (Folque, 2018, p. 136).

Todo este processo de recolha de dados foi feito com retidão, transparência, imparcialidade e responsabilidade pela aluna investigadora garantindo, desta forma, os princípios éticos elencados.

2.4. O plano de investigação

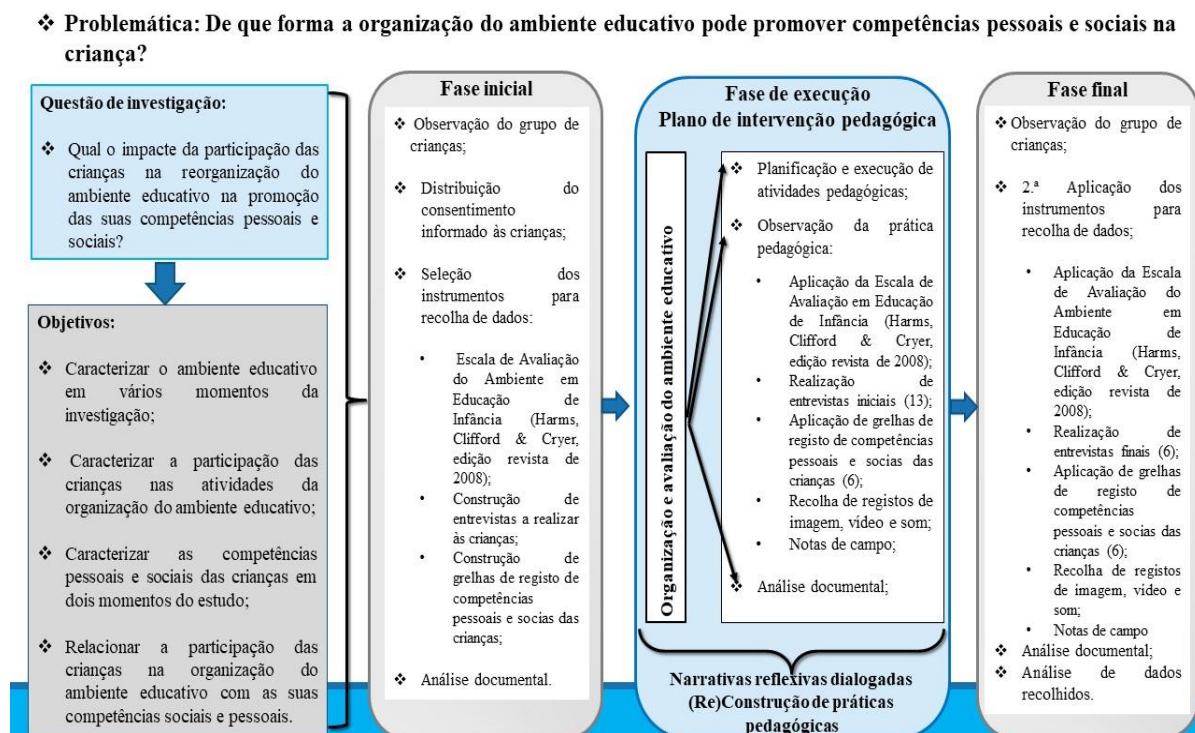
Como já referido, numa investigação qualitativa, o investigador traça um plano de trabalho flexível que tem como funcionalidade ser um guia condutor dos passos a seguir no decorrer da investigação (Bogdan & Biklen, 2013).

Assim, para a concretização da dimensão investigativa deste RF foi delineado um Plano de Investigação (figura 1) que reflete todo o processo investigativo realizado. Deste plano constam o tema e a questão de investigação, bem como objetivos que nortearam toda a investigação e, ainda, as técnicas de recolha de dados utilizadas e que permitiram recolher informações que, após a sua análise, foi possível responder às questões do estudo.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 1

Plano de investigação



2.4.1. Descrição do Plano de Investigação

O plano de investigação delineado para dar resposta à problemática sobre o ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança em Educação Pré-Escolar, surgiu de várias observações realizadas pela aluna investigadora aquando iniciou o seu estágio no âmbito da unidade curricular de PES II.

A aluna investigadora constatou que as crianças careciam de bastante apoio e suporte do adulto para se movimentar na sua sala de atividades, pedindo muitas vezes apoio para alcançar materiais, questionavam as rotinas do dia e/ou até mesmo, quais as tarefas que iam ocorrer naquele dia. Constatada esta dependência do adulto por parte da criança, a aluna investigadora partiu desta observação para definir um problema:

- De que forma a organização do ambiente educativo pode promover competências pessoais e sociais na criança?

Uma vez que se trata de uma investigação de carácter qualitativo, foi definida uma questão de investigação e os respetivos objetivos que nortearam o plano de intervenção pedagógica.

Questão de Investigação:

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

- Qual o impacto da participação das crianças na reorganização do ambiente educativo na promoção das suas competências pessoais e sociais?

Objetivos:

- Caracterizar o ambiente educativo em vários momentos do estudo;
- Caracterizar a participação das crianças nas atividades de organização do ambiente educativo;
- Caracterizar as competências pessoais e sociais das crianças em dois momentos do estudo;
- Relacionar a participação das crianças na organização do ambiente educativo com as suas competências sociais e pessoais.

Definida a questão e os objetivos do estudo, a investigação contemplou três fases: fase inicial; a fase execução; fase final.

Na fase inicial que se consubstanciou na observação do grupo de crianças participantes e de todo o ambiente educativo, pretendeu-se envolver as crianças na investigação e compreender de que forma a participação ativa das mesmas na organização do ambiente educativo, poderá promover várias competências pessoais e sociais, foi negociado um consentimento informado.

Como já referido, cada criança foi livre de fazer a sua escolha de participar ou não participar neste estudo, assim como escolher se gostaria de disponibilizar os seus registos de imagem, vídeo ou som para uma eventual análise e discussão de resultados, pois cada criança teve direito de ser escutada e ver as suas opiniões tidas em conta.

Na fase inicial da investigação, foram selecionados os instrumentos a utilizar na recolha dados sobre a organização do ambiente educativo. Assim para proceder à avaliação do ambiente educativo escolheu-se a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford e Cryer, edição revista de 2008, também reconhecida como Escala ECERS-R que permite analisar o ambiente educativo nas mais diversas perspetivas. Posteriormente, foram construídas entrevistas iniciais e finais a realizar às crianças do grupo participante, com a finalidade de recolher dados sobre as suas conceções iniciais e finais sobre o ambiente educativo, a sua organização e funcionalidade, em todas as suas dimensões. Foram, também, construídas grelhas de registo de observação os comportamentos e atitudes das crianças em termos das suas competências pessoais e sociais.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Na segunda fase do estudo, a de execução, a aluna investigadora desenvolveu um plano de intervenção pedagógica, concebido a partir da observação efetuada na fase inicial.

No decorrer da prática pedagógica, foram recolhidos dados com base numa diversidade de fontes, como muitos registos de imagem, vídeo e som, bem como notas de campo que, em articulação com uma análise aos documentos institucionais do contexto educativo cooperante, permitiram realizar narrativas supervisivas dialogadas que incidiam numa reflexão sobre a própria prática com vista à sua (re) construção e análise do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Nesta fase foi também aplicada pela primeira vez a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford and Cryer – Edição revista de 2008, foram realizadas treze entrevistas iniciais às crianças e foram recolhidos dados através do preenchimento da grelha de registo de observação de competências pessoais e sociais das crianças participantes.

E realizadas as entrevistas iniciais, a análise de conteúdo às entrevistas iniciais das crianças permitiu implementar um plano de intervenção pedagógica ajustado às dúvidas que emanaram destas entrevistas iniciais, e que fosse ao encontro do Projeto Curricular de Grupo participante, documento que careceu de uma prévia análise documental.

Numa terceira e última fase, foram aplicados, uma vez mais, instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de avaliar o impacto da prática implementada, nomeadamente, foi aplicada, pela segunda vez, a Escala ECERS-R de Harms, Clifford e Cryer, edição revista de 2008, foram preenchidas grelhas de registo de observação de competências pessoais e sociais referentes a seis crianças do grupo participante, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas também a seis crianças, que tinham como finalidade recolher dados que permitissem compreender as conceções das crianças sobre a alteração da (re)organização do ambiente educativo e qual o impacto que estas alterações tiveram para o grupo de crianças.

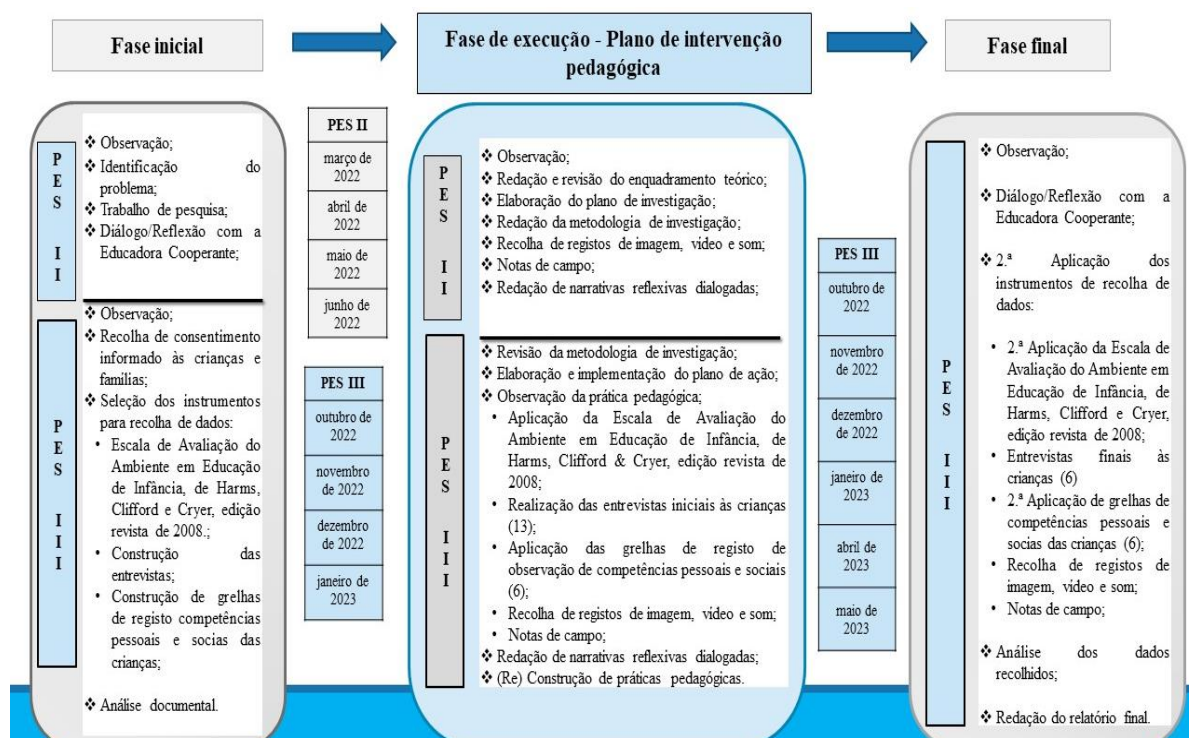
Os dados recolhidos permitiram uma descrição, análise e síntese reflexiva da prática pedagógica implementada e a triangulação de dados que visou apurar respostas às questões subjacentes a esta investigação.

2.4.2. Calendarização do Plano de Investigação

A presente investigação foi realizada entre os meses de abril a julho de 2022, e entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023, sendo que a prática pedagógica terminou em data anterior (janeiro de 2023), tendo sido nesta sequência temporal que decorreu o plano de investigação que alicerçou este RF e que se encontra explanado na figura 2.

Figura 2

Calendarização do plano de investigação



Conforme figura 2, este plano decorreu em três fases distintas, a primeira fase consistiu um período de observação por parte da aluna investigadora, que, após algum trabalho de pesquisa sobre a importância da organização do ambiente educativo e de dialogar com a Educadora Cooperante (EC) sobre a pertinência desta investigação para o grupo de crianças, permitiu identificar o problema, definir a questão e objetivos da investigação.

Deu-se um interregno de tempo entre os meses de agosto e de setembro e, por questões institucionais, a mudança de espaço, pelo que, em outubro de 2022, houve necessidade de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nesta primeira fase, além da observação e de análise documental, nomeadamente, do projeto curricular de grupo, plano anual de atividades e das planificações semanais, foi distribuído às crianças e às famílias o consentimento informado sobre a investigação. (Ver Apêndices 1 e 2).

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Foram escolhidos os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, no âmbito da caracterização e avaliação do ambiente educativo, recorreu-se à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, também denominada de Escala de ECERS – R de Harms, Clifford e Cryer, edição revista de 2008.

Foram construídas as entrevistas iniciais e finais a realizar às crianças e por fim as grelhas de registo de observação de competências pessoais e sociais a aplicar no decorrer da segunda e terceira fases. (Ver Apêndices 7 e 8).

Numa segunda fase, assente na execução do plano de intervenção pedagógica e na observação sistemática, foi redigido, o enquadramento teórico deste RF, permitindo imbuir a aluna investigadora estagiária de conhecimento pedagógico-didático e científico sobre a importância da organização do ambiente educativo na promoção das competências pessoais e sociais da criança, o que ajudou na escolha das opções metodológicas, assim como, na escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados descritos no plano de investigação. Ao mesmo tempo, foram revistos alguns tópicos que careceram de ajustes, tais como a revisão da metodologia de investigação.

Ainda nesta segunda fase foi traçado o plano de intervenção pedagógica que foi colocado em execução durante todo o período de estágio. Deste plano de ação resultaram propostas pedagógicas que foram realizadas de abril de 2022 a janeiro de 2023, data de término do estágio, no entanto, este período de tempo foi prolongado até maio de 2023. As propostas pedagógicas foram registadas através de vídeos, imagens e ou áudio e em notas de campo.

A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford e Cryer, edição revista de 2008 foi preenchida, ainda em outubro e em dois dias devido à extensa lista de itens a observar no contexto.

Para aferir quais as concepções prévias das crianças, em novembro de 2022, foram realizadas treze entrevistas e todos os trabalhos realizados nesta fase, permitiram delinear e reavaliar estratégias, bem como para prática pedagógica desenvolvida pela aluna investigadora.

Ainda numa procura de respostas aos objetivos de investigação propostos, foi dado particular enfoque à observação de comportamentos da criança que revelassem as suas competências pessoais e sociais, e nos permitissem analisar o seu desenvolvimento pessoal, independência e autonomia, na esfera das competências pessoais, e no relacionamento interpessoal, na

esfera das competências sociais, através do preenchimento das grelhas de registo de observação de competências pessoais e sociais.

Por fim, numa terceira fase, a técnica da observação e o diálogo constante com a EC continuaram a ser fundamentais.

Para lá destas estratégias, foram, novamente, aplicadas a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford e Cryer – edição revista de 2008 e as grelhas de registo de observação de competências pessoais e sociais das crianças que permitiram registar estes comportamentos observáveis nas seis crianças do grupo participante, assim como, foram realizadas seis entrevistas finais às crianças que manifestaram vontade de serem entrevistadas.

A aplicação destes instrumentos pela segunda vez permitiu-nos compreender quais as aprendizagens resultantes da prática pedagógica desenvolvida e quais as suas conceções finais sobre a organização do ambiente educativo e da sua participação ativa nesta mesma organização.

A par deste trabalho, em todas as fases, foram realizadas narrativas supervisivas dialogadas que permitiram planear, executar, refletir e reconstruir a prática pedagógica da aluna investigadora.

Este plano foi sofrendo ajustes mediante as necessidades da aluna, sendo flexível, no que diz respeito aos trabalhos realizados nas respetivas fases, mas que culminou na redação deste documento que contempla a análise, descrição e avaliação dos dados recolhidos ao longo de todo o processo, para se proceder à apresentação e discussão de resultados que se refletem neste RF.

2.5. Caracterização do contexto institucional

O estágio curricular que faz parte das Unidades Curriculares de PES II e III realizou-se na mesma Instituição Cooperante, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se dedica à infância e juventude e destina-se a acolher crianças que, em termos de idade, se encontram na faixa etária dos dezoito meses aos dez anos de idade.

A Instituição é composta por dois equipamentos sociais, o Edifício Sede e o Edifício de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), ambos os equipamentos têm como período de funcionamento alargado de doze meses no ano e com horário de funcionamento das

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

07h30m às 19h00m. Este modelo de funcionamento pretende dar resposta à realidade das famílias, cuja atividade laboral maioritariamente está relacionada com o trabalho agrícola e hortícola. Desta forma, o horário de funcionamento da Instituição procura ser abrangente de modo a dar resposta às necessidades da comunidade educativa.

No Edifício Sede estão alocados três grupos de crianças, uma sala para o contexto socioeducativo de creche e duas salas afetas ao contexto educativo Pré-Escolar, uma das quais pertence ao grupo de crianças da faixa etária dos três anos de idade e a terceira sala acolhe um outro grupo de crianças da faixa etária dos quatro anos de idade.

Existe, ainda, um segundo edifício, onde estão acopladas duas salas de Pré-Escolar (uma sala para um grupo de crianças da faixa etária dos cinco anos e uma sala para um grupo de crianças dos três aos seis anos de idade), bem como o grupo de crianças da faixa etária dos seis aos dez anos de idade afeto ao CATL.

A Instituição dispõe de um serviço de cozinha e refeitório no Edifício Sede, que fornece diariamente as refeições de almoço e lanche a todas as crianças e colaboradores.

Quanto à caracterização, através de número de pessoas que fazem parte da Equipa constatou-se que dispõe de trinta e um colaboradores afetos ao bom funcionamento e cento e cinquenta e oito crianças divididas pelas respetivas salas, de acordo com as suas faixas etárias.

Relativamente à Equipa Pedagógica afeta à Creche e ao Pré-Escolar, esta é composta por cinco Educadoras de Infância, uma em Creche e quatro em Pré-Escolar, sendo que, uma delas acumula o cargo de Diretora Pedagógica.

Quanto à valência CATL, além do apoio permanente da Diretora Técnica, esta dispõe ainda, de um Professor de Educação Física e uma Animadora Sociocultural.

No que se refere ao quadro de pessoal não docente, a Instituição conta com nove assistentes operacionais, uma diretora técnica, uma administrativa, duas cozinheiras, dois motoristas, quatro trabalhadoras auxiliares de serviços gerais.

De acordo com os documentos analisados, nomeadamente os Estatutos da Instituição e o Regulamento Interno para a Educação Pré-Escolar, a missão da Instituição visa contribuir para o bem-estar das crianças através de um conjunto de serviços prestados com excelência e qualidade, contribuindo também para a promoção da população.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Deste modo, a Instituição tem como objetivo principal possibilitar o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, através da promoção de atividades de interação consigo e com os outros, em que esta tenha consciência de si própria como indivíduo capaz de pensar, sentir e resolver problemas, valorizando as suas capacidades e habilidades, a sua história bem como a dos seus pares, contribuindo assim para a sua identidade e adquirindo consciência da sua importância no contexto familiar, escolar e na sociedade.

De referir que é uma Instituição de referência, a nível concelhio, no âmbito da integração de crianças migrantes, tendo neste momento, crianças ou famílias de nacionalidade e/ou naturalidade diferentes: Portuguesa, Inglesa, Ucraniana, Nepalesa, Romena, Moldava, Australiana, Brasileira, Mexicana, Indonésia, Cubana, Indiana e Italiana.

No que diz respeito ao tema do Projeto Educativo da Instituição cooperante definido para o triénio 2020/2023, cujo título é: “Vem brincar lá fora!”, constatou-se que um Projeto Educativo estabelece os pilares basilares de um trabalho a desenvolver numa Instituição, este documento define ações a desenvolver por um período temporal de três anos e que visa incrementar estratégias na promoção da qualidade do ambiente educativo, que pode ser considerado como um plano de trabalho que identifica as opções educativas de um estabelecimento.

Este documento é “estratégico, orientador da ação do estabelecimento de educação-formação, é também um instrumento operativo de toda a ação educativa para aqueles que trabalham no seio de uma organização de educação e formação (Azevedo et al., 2011, p. 19), um reflexo da especificidade de cada organização educativa, de uma identidade própria que fundamenta os objetivos que a comunidade educativa pretende alcançar, envolvendo, ativamente, todos os intervenientes educativos: crianças, educadores, pais/famílias, procurando dar uma resposta educativa de qualidade.

O Projeto Educativo assume-se como um dos elementos principais reguladores do funcionamento da Instituição, sendo o fio condutor de todo o processo educativo, procurando definir, em termos metodológicos e pedagógicos, as opções e intencionalidades pedagógicas.

O Projeto em vigência na Instituição cooperante dá particular enfoque ao brincar, pois é inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, tal como afirma Ferland (2006), citado por Silva e Sarmento (2017), “a brincadeira

é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”(p. 41), o que lhe permite descobrir o mundo, as pessoas e tudo o que a rodeia, levando a criança a descobrir-se a si própria, facilitando a integração no mundo das interações sociais. (Solé, 1980; Silva & Sarmiento 2017).

Este Projeto pretende frisar que o brincar não se resume apenas a formas de divertimento e de prazer para a criança, mas que é um meio privilegiado dela expressar os seus sentimentos e aprendizagens.

Assim, é intenção do Projeto Educativo “Vem brincar lá fora!”, procurar estabelecer objetivos e criar estratégias de resposta aos interesses e necessidades exteriorizadas pela comunidade escolar.

2.5.1. Caracterização do ambiente educativo

Sendo a organização do ambiente educativo o mote do RF, foi um tema abordado com maior enfoque no enquadramento teórico que fundamentou todo o processo investigativo, uma vez que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. (Portugal, 2009, p. 12)

Neste sentido, considerando o jardim de infância um espaço, por excelência, de socialização, em que as aprendizagens são contextualizadas, conjuntamente com as vivências da criança, todo o processo educativo decorre num espaço temporal e num espaço físico que “dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et.al, 2016, p. 24).

Assim, Portugal et al., (2016) reforçam que a forma como os espaços se organizam são reveladores de uma intencionalidade pedagógica e de “princípios educativos que lhes estão subjacentes” (p. 22), além de que estes devem ir ao encontro do “reflexo de uma conceção de criança competente, ativa e participativa.” (Azevedo et al., 2018, p. 2).

O EI deverá observar e compreender o ambiente educativo “como um contexto em que as múltiplas dimensões criam interatividade e interdependência entre si compreendem que as decisões a nível da organização do(s) espaço(s) e dos materiais e do(s) tempo(s) pedagógicos (ritmos do dia) têm impacto decisivo nas interações e relações que aí se desenvolvem e, nessa medida, na profundidade das aprendizagens que as crianças realizam. (Azevedo et al., 2018, p. 2)

Deste modo, a organização do ambiente educativo reveste-se de particular importância neste documento, há que mencionar que o grupo de crianças participante se manteve o mesmo, mas o ambiente educativo foi distinto, pois no ano letivo 2021/2022, a sala de atividades estava localizada no edifício sede da Instituição cooperante, e no ano letivo seguinte, o grupo transitou para uma sala localizada num outro equipamento, denominado CATL.

Aquando iniciou o estágio em PES III, em outubro de 2023, a aluna investigadora analisou o ambiente educativo em que o grupo de crianças participante estava inserido, e que foi organizado no início do ano letivo pela EC. Esta observação e análise foram realizadas sob o ponto de vista de quatro dimensões, a dimensão física, a dimensão funcional, a dimensão temporal e a dimensão relacional. Além de haver uma distinção clara da funcionalidade de cada dimensão, há que referir, que estas quatro dimensões se interligam e complementam entre si.

A dimensão física contempla a estrutura do equipamento e da sala, mobiliário e a sua disposição na sala uma vez que, se pretende que um ambiente educativo seja também promotor de um ambiente de segurança.

A Sala das C., no ano letivo 2022/2023, estava implantada no Edifício CATL da Instituição cooperante, este equipamento é composto por um edifício de primeiro andar onde está alocado o grupo de crianças de CATL, uma sala de acolhimento, a copa e uma sala de reuniões. Além deste edifício, existem duas salas e uma sala de reuniões alocadas numa estrutura de madeira pré-fabricado, e é numa destas salas que o grupo da Sala das C. tem a sua sala de atividades. Num terceiro espaço, está montado um pequeno ginásio onde decorrem semanalmente as aulas de educação física.

Este espaço contempla uma área exterior bastante significativa que permite às crianças ter um espaço para jogar futebol ou basquetebol, andar de bicicleta ou trotinete e um parque com equipamentos como escorregas e balouços. Esta área exterior era de uso comum das salas afetas ao Pré-Escolar e ao CATL.

Quanto à Sala das C., tratava-se de uma sala ampla, com boa exposição solar, pois tinha oito janelas nas duas paredes laterais, boa iluminação artificial e com boas condições de salubridade. Tinha uma porta que dava acesso à área exterior e outra que dava para a área de higiene ou para a sala de reuniões. Estava pintada de cor branca.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Em outubro de 2022, no início da PES III, a sala dispunha de vários placards forrados de plástico branco, um móvel de cor branca com vinte e cinco caixas de plástico azuis e cor de laranja, que tinham como funcionalidade guardar, de forma individualizada, os pertences de cada criança e um cabide fixo na parede devidamente identificado. Esta sala dispunha também de um aparelho de ar-condicionado portátil.

A sala estava mobilada com quatro mesas redondas para a realização de atividades e cerca de vinte e sete cadeiras ergonómicas para as crianças de sentarem, dispunha ainda de uma mesa em forma de “meia lua” na área da escrita.

Figura 3

Dimensão física da sala de atividades,



A sala estava equipada com três móveis de madeira de cor clara com portas, assim como, dois blocos de gavetas de metal em cor cinza, todo este mobiliário tinha a funcionalidade de arrumação e de apoio à equipa pedagógico. No ano letivo em que decorreu a investigação e no âmbito da promoção de autonomia e responsabilização de cada um, existiam dois móveis com prateleiras individuais para arquivo das produções diárias.

Contava com um móvel de madeira com dupla função, num dos lados tem prateleiras que permitem guardar caixas de jogos e do outro lado a estante onde está a biblioteca. Esta área contava com quatro paralelepípedos azuis para as crianças se sentarem e um tapete lavável.

Além de toda a descrição que caracteriza a dimensão física deste espaço, há que referir que os materiais pedagógicos, na sua maioria, estavam ao acesso das crianças, desde os

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

marcadores e lápis de cor, às tesouras, diversos tipos de papel, aguarelas, plasticinas, entre outros.

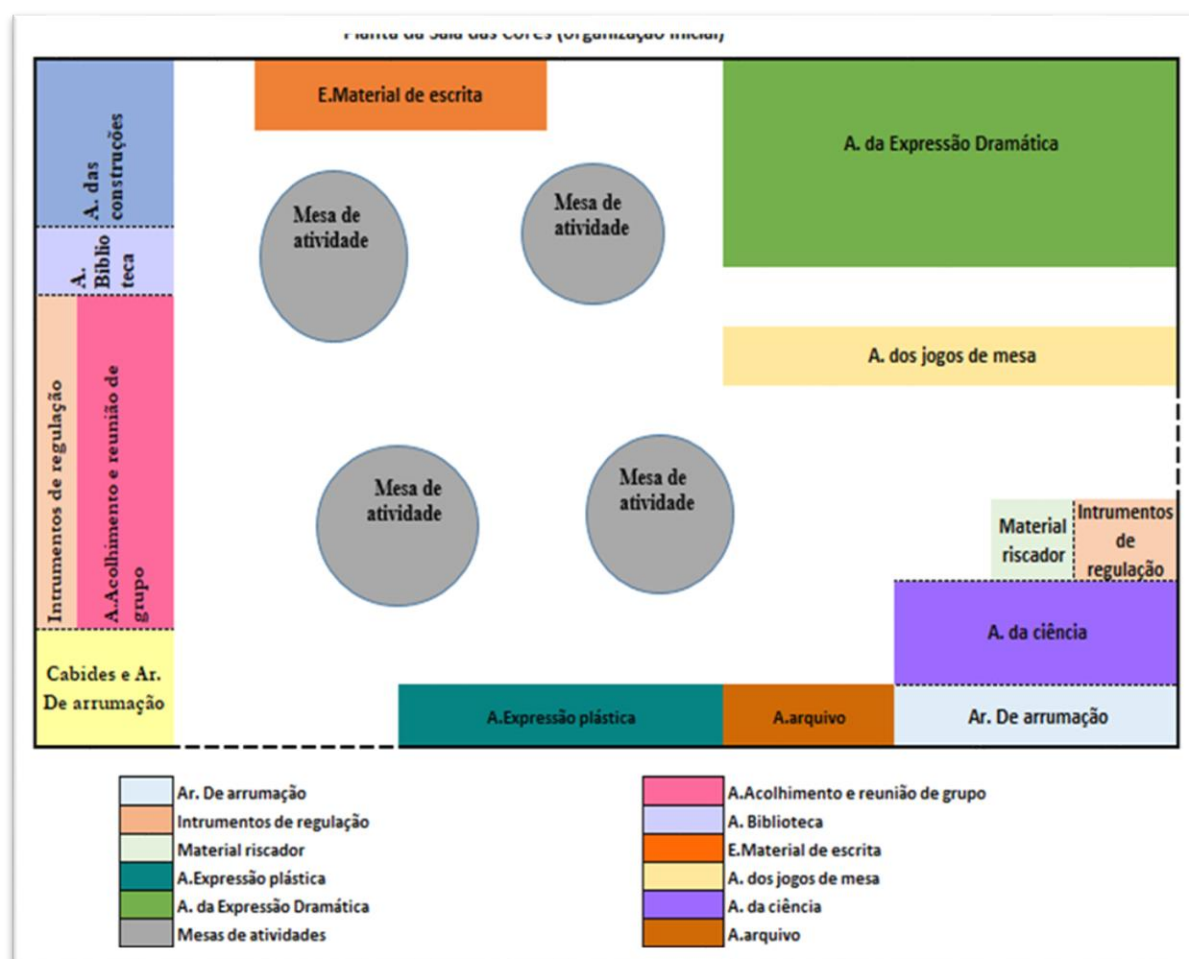
De acordo com Azevedo et al., (2018), tendo o EI conhecimento do espaço e das suas inúmeras potencialidades, este poderá organizá-lo por forma a promover competências pessoais e sociais na criança, como, a título de exemplo, o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo. Para tal, importa que a criança compreenda a organização do espaço, a sua funcionalidade, devendo este ser o participante ativo nesta organização do espaço e /ou na possibilidade de fazer alterações ao mesmo sempre que se justifiquem.

Para melhor compreensão do espaço, foi elaborada uma planta da Sala das C.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 4

Planta da Sala das C. em outubro de 2022



Como mostra a planta da sala (figura 4), o espaço educativo dispunha de diferentes áreas de aprendizagem que se passam a listar e a caracterizar. De referir que estas foram organizadas pela equipa pedagógica nos dias que antecederam o início do ano letivo.

Ainda que existindo várias áreas, as crianças escolhiam uma delas, e esta decisão não é estanque, sendo possível circularem ou trocarem de áreas ou interagir entre elas. Esta organização do ambiente educativo com a “criação de áreas diferenciadas e com materiais próprios (...) permite uma organização do espaço que facilita uma coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 28).

Apresenta-se de seguida as diferentes áreas de aprendizagem:

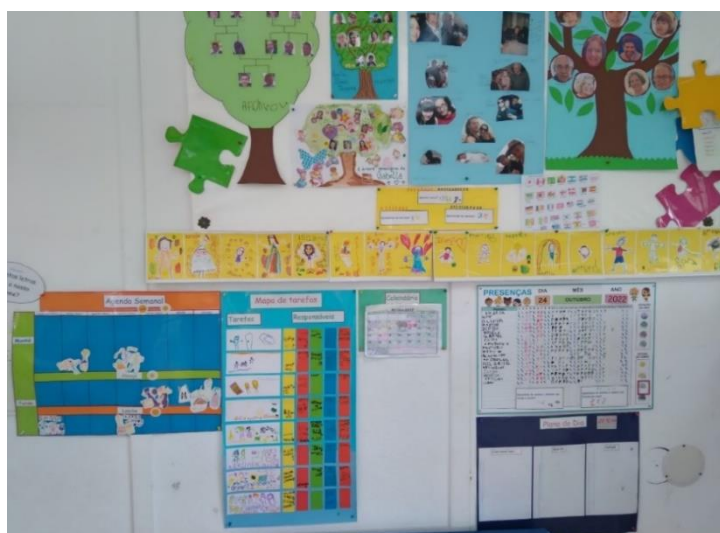
- **Área do Acolhimento/Reunião de grande grupo:** espaço que era constituído por um tapete lavável de dois metros de comprimento com a estampagem de uma cidade e seis

paralelepípedos azuis para as crianças se sentarem. A delimitar esta área, numa das laterais tinha a parte traseira do móvel de gavetas individuais e na outra lateral tinha um móvel de De acordo com Folque (2018), os instrumentos de regulação ou de pilotagem têm como objetivo “documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o EI e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) (...)” (p. 55).

A figura 5 mostra os instrumentos de regulação existentes.

Figura 5

Instrumentos de regulação da vida do grupo



- **Área da Biblioteca** – a área estava incluída na área do acolhimento/reunião de grande grupo, tal como o nome indica, composta por diferentes livros cartonados ou não, livros de vários temas (enciclopédias de animais, dicionários, dicionários ilustrados, livros de histórias, entre outros), alguns deles, já com marcas de bastante uso. Além dos livros, continha ficheiros de imagens de temas já abordados em contexto de atividades, como o ficheiro das obras de arte ou de fotografias dos elementos do grupo quando eram mais pequenos e jornais.

Conforme se pode constatar pela figura 6, todos livros e ficheiros estavam arrumados num móvel criado para o efeito com três prateleiras para arrumação dos livros. Este móvel é de dupla funcionalidade, sendo que do lado oposto aos dos livros, dispunha de três prateleiras onde se guardam as peças e jogos da área de construções.

Figura 6

Área da biblioteca



- **Área da Garagem/Construções** - era composta por uma bancada de ferramentas em madeira, decorada com vários apontamentos coloridos, uma caixa de ferramentas em madeira, ferramentas de madeira e em plástico.

Nesta área, as crianças podiam usar o tapete lavável da área de acolhimento/reunião, para brincar com os carros e motos de vários tamanhos, peças de lego e de madeira e com animais de plástico.

Existia também uma casa de madeira com várias divisões, vários bonecos e animais de pequenas dimensões para serem usados nesta casinha. Neste espaço constava, também, um pequeno armário de madeira branca com gavetas verdes e brancas que são utilizadas para guardar animais, carros e diferentes brinquedos, como se observa na figura 7.

Figura 7

Área da garagem/construções



- **Área da Escrita** - um espaço que as crianças também identificavam como o escritório. Era constituída por uma mesa em forma de “meia lua” e três cadeiras ergonómicas.

À disposição as crianças tinham telefones, computador (de brincar), uma reta numérica, vários livros, revistas e, num cesto, canetas, lápis e marcadores, blocos de notas que lhes permitiam escrever e contactar com as letras e números nas suas mais diferentes formas. Como se pode constatar na figura 8, esta área pode ser utilizada por três crianças ao mesmo tempo.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 8

Área da escrita



- **Área das Artes Visuais** - tratava-se de uma área constituída por dois móveis de madeira com portas e com altura das crianças para que, facilmente, elas possam aceder ao material que lá se encontrava disponível. Nestes armários existiam vários tipos de papel e com vários tamanhos e cores, pincéis, copos de pintura, colas (líquida e em stick), tesouras, sobras de cartolinas, de papel de lustro, esponjas para pintura, aguarelas, guaches, palhinhas entre outros como se pode constatar na figura 9. Junto a estes armários estavam duas mesas circulares de apoio a esta área.

Figura 9

Área das artes visuais



- **Área do Jogo Simbólico/Expressão Dramática** – constituída por uma cama em madeira para os bebés e um carrinho de bebé do mesmo material, três bebés (nenucos de vários pigmentos de pele), dois fogões e forno, frigorífico, dois lava-louças com torneira e armário para arrumação dos utensílios de cozinha, louças em plástico (panelas, pratos, copos, entre outros), alguns alimentos de plástico, tábua de passar a ferro e o respetivo ferro de engomar, uma mesa de plástico com quatro cadeiras do mesmo material, peças de vestuário, malas e acessórios, telemóveis, blocos e cadernos para escrita entre outros.

Na figura 10, pode-se verificar que era uma das áreas de aprendizagem com maiores dimensões da sala de atividades.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 10

Área do jogo simbólico/ expressão dramática



- **Área dos Jogos de Mesa:** esta área estava junto a uma mesa de atividades para que as crianças pudessem utilizar esta mesa para realização de jogos, individualmente, a pares e ou em grupo. Os jogos estavam arrumados num móvel de madeira de prateleiras. Nesta área estavam jogos como o jogo da memória, enfiamentos, jogos matemáticos, puzzles entre outros. Na figura 11 não se consegue observar concretamente, mas esta área encontrava-se num local de passagem das crianças para uma das saídas da sala de atividades.

Figura 11

Área dos jogos de mesa



- **Área da Ciência** – a Sala das C. contava com uma área da ciência, composta por um móvel de madeira com duas portas e um armário em plástico com três prateleiras, conforme figura 12. Este espaço continha um globo, uma balança de pratos de madeira com vários pesos, uma caixa de cartão com lupas e pinças coloridas, réguas, fitas métricas, uma máquina de calcular, espátulas de madeira, copos de plástico, um espelho, um relógio, pipetas conta-gotas. No armário de prateleiras, estas estavam organizadas por frascos diversos materiais, pedras coloridas, elementos naturais que as crianças recolhiam, alguns produtos para realização de experiências e recipientes de vários tamanhos.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 12

Área da ciência



Além do espaço já descrito, as crianças da Sala das Cores tomavam as suas refeições (almoço e lanche) na copa do edifício alocado ao grupo de CATL e tinham à sua disposição duas casas de banho equipadas também com lavatório. Junto à sala de atividades, e de uso exclusivo deste grupo, existiam também duas casas de banho com lavatório. Tal como já foi mencionado este equipamento dispunha de uma extensa área de espaço exterior, de uso comum ao grupo de CATL e ao outro grupo de Pré-Escolar.

Figura 13

Parque exterior



Dimensão funcional do ambiente educativo

De acordo com Silva et al., (2016), o EI deverá ser um profissional reflexivo também na avaliação do ambiente educativo, nomeadamente, quanto à sua funcionalidade e adequação, pois deverá considerar que a organização deste possa ser passível de modificação, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, só desta forma, se evitam “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (p. 26).

Forneiro (2008), afirma que a dimensão funcional consiste nas várias funcionalidades dadas à sala de atividades, como tal, a organização do mobiliário e dos materiais sempre foram passíveis de mudança.

A Sala das C. assumiu a funcionalidade de sala de atividades, assim como de auditório para que as crianças assistissem a filmes e/ou documentários, assim como, fizessem as suas pesquisas para os projetos.

Foi, por diversas vezes, transformada em vários espaços e serviços existentes na comunidade, como de centro de saúde ou esquadra de polícia, escritórios e supermercados, restaurante, sendo que, dada a funcionalidade do espaço, a área da expressão dramática expandia-se para lá das zonas inicialmente delineadas.

Sendo uma sala que estava ampla, foi atelier de artes visuais, sendo necessário organizar mesas e cadeiras para se fazer modelagem de barro ou outras estratégias de abordar a arte.

Esta organização flexível, permitiu-nos modificar mobiliário para realizar diversas peças de teatro, momentos de dança e de educação física.

Numa visão mais abrangente do espaço da sala de atividades, e no âmbito do contexto institucional, houve dias, que, no período da manhã e do final de dia, teve como funcionalidade ser sala de acolhimento dos dois grupos de pré-escolar.

Dimensão temporal do ambiente educativo

Uma vez que o “tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo educador/a e pelas crianças (Silva et al., 2016, p. 27), a organização da dimensão temporal, mais concretamente, da agenda foi definida semanalmente pelo grupo de crianças participante, em negociação com a Equipa Pedagógica. Este instrumento foi implementado no ano letivo 2021/2022, com o início do estágio de PES II, para que a organização do tempo fosse do conhecimento de todos os participantes da investigação, o que, permite à criança ir adquirindo, progressivamente, de “referências

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

temporais que são securizantes” (Silva et al., 2016, p. 27) e implementar uma rotina pedagógica que, como é acordada por todos os intervenientes, leva a criança a conhecer “o que podem fazer nos vários momentos do dia, prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.”(Silva et al., 2016, p. 27) e, ainda, proporcionar-lhes diversos momentos para explorar e brincar .

Abaixo, na figura 14, consta a agenda semanal da Sala das C., no entanto, sempre que necessário, esta agenda sofreu alterações e/ou foi ajustada.

Figura 14

Agenda semanal do grupo

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Manhã	Receção e acolhimento das crianças						
	Preenchimento do Mapa de Presenças						
	Reunião semanal para planificação da semana	Reunião da manhã/Leitura	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		
		Atividades e Projetos ou exploração das áreas de aprendizagem	Atividades e Projetos ou exploração das áreas de aprendizagem	Atividades e Projetos ou culinária	Atividades e Projetos ou exploração das áreas de aprendizagem		
		Atividades e Projetos					
	Almoço						
Tarde	Atividades e Projetos ou exploração das áreas de aprendizagem	Atividades e Projetos ou exploração das áreas de aprendizagem	Apresentação e comunicação dos Projetos	Dia da Partilha/ Brinquedo	Reunião Semanal de Avaliação - "Dia do Autocolante"		
	Lanche						
	Brincadeira no exterior / Atividades extracurriculares	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior / Atividades extracurriculares	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior		

Uma vez que a Instituição tem um horário de funcionamento alargado, o período de acolhimento das crianças decorria das 7h30m às 8h30m. Neste horário, as crianças eram recebidas na sala destinada para o efeito.

Ao final do dia e, após a saída da assistente operacional do grupo às 18h30m, as crianças que ainda estavam no Jardim de Infância juntavam-se às crianças do outro grupo de Pré-Escolar, regressando à referida sala.

A partir das 8h30m, as crianças começavam a chegar à sua sala de atividades e começavam por marcar presença e, até às 9h30m, hora do reforço matinal e da reunião da manhã, as

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

crianças podem escolher terminar trabalhos iniciados ou brincar nas mais diversas áreas de aprendizagem da sala.

A partir das 9h30m, as crianças reúnem-se naquela que chamam de “sala de reuniões”, (Área da Biblioteca/Acolhimento), para tomar o reforço alimentar, dar a contagem do número de almoços para o dia e, à segunda-feira, debater a planificação para a semana que inicia. Às terças e quintas feiras, o grupo de crianças tem uma aula de educação física com a EC, coadjuvada por um professor de educação física.

Nos restantes dias da semana, o grupo de crianças participava, ativamente, na reunião da manhã com partilhas informais de experiências e/ou assuntos que lhes despertam curiosidade.

Habitualmente, é lhes apresentado um livro de histórias, sendo o grupo desafiado a fazer a pré-leitura do mesmo, num exercício criativo e interpretativo da história que será lida. Depois de lida, a história é interpretada e debatida em grande grupo. Inicia-se o período de atividades e ou projetos. Os projetos podem ser realizados de forma individual, em pequenos grupos ou em grande grupo, e sobre os mais diversos temas que lhes suscitam interesse e curiosidade, sendo apresentados aos restantes pares, à quarta-feira.

Neste sentido, as crianças envolvem-se numa aprendizagem holística e transversal às mais diversas áreas de conteúdo elencadas nas OCEPE (2016).

Estas atividades e projetos, por vezes negociados com a Equipa Pedagógica, têm como ponto de partida, o que Folque (2018), citando Niza (1996), menciona como,

desejos, perguntas e problemas das crianças que não podem ser respondidos através de atividades simples e limitadas. Nestes casos, o educador auxilia as crianças a pôr em prática ideias que manifestaram e a desenvolverem projetos mais estruturados, que implicam um encadeamento de atividades “desenhadas mentalmente” e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão.” (p. 60)

Estas atividades e projetos, vão ao encontro do interesse do grupo, bem como das aprendizagens a promover elencadas pelas OCEPE (2016), pelo que as crianças beneficiam de uma transversalidade de aprendizagens, conhecimentos e experiências ricas em conhecimento e cultura.

Além de que permitem um trabalho cooperado, em que as crianças têm “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou

dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (...) desta forma, a “criança desenvolve-se e aprende, contribuindo para o desenvolvimento dos outros” (Silva et al., 2016, p. 25).

Respeitando o ritmo e tempo de cada criança, além dos projetos que estavam a decorrer no espaço, é privilegiado tempo de qualidade para brincar e usufruir das áreas de aprendizagem existentes na sala, bem como do extenso espaço exterior, sendo, inclusivamente, possível as crianças andarem de bicicleta e/ou trotinete ou contactar e explorar materiais naturais.

De acordo com Veiga (2017), é através da brincadeira com os pares que a criança não somente comunica e “demonstra os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram.” Além de que, as crianças vão se reconhecendo “enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e os mundos de que fazem parte.” (p. 36)

À quinta-feira, foi definido pelo grupo, que é o dia da partilha ou dia do brinquedo. Este é o dia em que todas as crianças podiam trazer de casa, brinquedos, livros, projetos desenvolvidos em família, para partilhar com o restante grupo de crianças.

Este momento de partilha, permite despoletar uma função dialógica e social, em que a partilha de informação, objetos ou de fontes de interesse das crianças, permite uma divulgação que beneficia todas as crianças, além de que, proporciona um entendimento da perspetiva do outro e leva ao respeito e ao sentimento de pertença da criança pelo grupo e vice-versa (Silva et al., 2016; Folque, 2018).

À sexta-feira, no período da tarde, decorre a reunião de reflexão e avaliação da semana, onde se dá particular destaque às atitudes positivas individuais e grupais, com a atribuição de um autocolante. Esta estratégia foi implementada pela investigadora no início do estágio de PES III, com o objetivo de promover competências pessoais e sociais nas crianças, mas, sobretudo, valorizar e elogiar todas as crianças publicamente, e de forma justa, para lhes mostrar a confiança que as motivará a ajudar-se mutuamente, e, por sua vez, a estar atentas ao outro, numa perspetiva de respeito e empatia (Webster-Stratton, 2018).

Sendo a planificação semanal, uma planificação aberta e sujeita a alterações, também o tempo deve ser flexibilizado, permitindo que este “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Às segundas e quartas feiras e, após o término da componente letiva (componente de tempo letivo, este tempo define-se como o tempo útil diário em que o EI está num trabalho direto

com as crianças e direcionado às mesmas). Algumas crianças frequentam atividades extracurriculares, esta frequência é facultativa, pois é um serviço adicional que a Instituição disponibiliza.

Dimensão relacional do ambiente educativo

Quanto à dimensão relacional, Forneiro (2008) refere que diz respeito às relações existentes dentro da sala entre todos os intervenientes diretos no processo de aprendizagem, uma vez que um “clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem pela acção porque esta é, basicamente, um processo social interactivo.” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 56).

No âmbito da relação entre adultos e crianças, pode-se afirmar que a relação entre os adultos e as crianças era de proximidade, carinho e afeto, de respeito, segurança e confiança. As crianças sentiam-se felizes e confiantes junto dos adultos, uma vez que era visível que os adultos de referência lhes transmitiam autenticidade, afeto e segurança.

Esta relação era sedimentada, diariamente, com tempo de qualidade dialógica, onde cada vez mais a opinião e pensamento da criança eram tidos em conta, como tal, constatou-se que os adultos de referência conversavam, com tempo e qualidade de comunicação, com as crianças sobre todos os temas e ou questões, o que levava a criança a confiar nos mesmos partilhando também situações mais pessoais, o que ajudava os adultos a compreender algumas atitudes e comportamentos, sendo que os adultos promoviam comportamentos de respeito pelo outro entre as crianças .

Num intervalo de tempo entre semestres, foi possível observar que as crianças gradualmente, foram relevando uma maior necessidade de conversar, partilhar situações do seu quotidiano, sentar-se junto dos adultos ou até mesmo em momentos de tristeza precisavam de apoio e carinho para que de alguma forma ficassem mais tranquilos.

Esta relação de proximidade entre as crianças e os adultos, e a postura destes que procurava valorizar

o que a criança faz, dando-lhe feedback construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender (Silva et al., 2016, p. 19).

Quanto à relação entre os adultos que compunham a Equipa Pedagógica verificou-se que existia um bom ambiente de trabalho na sala.

Era visível a confiança, cooperação e a boa disposição entre toda a equipa. De referir que estavam muito atentas ao grupo e à evolução e/ou atitudes positivas ou menos positivas das crianças ou recados e informações dadas pelas famílias, partilhando sempre todas as informações relevantes entre elas.

Desta forma, “a escuta ativa das crianças vai instituindo a participação. O respeito com que se escuta cria um clima positivo de ética relacional. A criança sabe que é verdade que a querem incluir.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 91).

Quanto à relação entre pares, constatou-se que as crianças se relacionavam todas entre si, gostavam de conversar, de brincar e de interagir entre elas, quando faltavam elementos no grupo identificavam facilmente quem estava a faltar no dia.

Algumas crianças do grupo pareciam enquadrar os amigos em duas vertentes, nomeadamente: os amigos de brincar e de atravessar alguns limites e os pares que gostavam de trabalhar nos projetos e nas pesquisas, o que parece apontar para uma distinção clara destes momentos. Esta constatação vai ao encontro do que preconizam Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), quando referem que

as atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos, implicam necessariamente, um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema (p. 209).

Observou-se que algumas das crianças tinham um vínculo afetivo e ligação mais próxima do que outras, como por exemplo, um grupo de quatro crianças do sexo masculino que integravam o grupo desde a Creche, portanto, há quatro anos. Porém, entre os dois períodos de estágio, já se notava que estas crianças já estavam mais integradas com os restantes elementos do grupo.

Constatou-se, também, que esta abertura para conhecer os restantes pares foi sendo adquirida quando se iniciaram a realização de projetos em pequenos grupos, em que estes quatro elementos nem sempre ficaram juntos no mesmo projeto, o que lhes permitiu conhecer e legitimar outros pares. Este comportamento gerou alguma não aceitação e desconforto nos colegas que inicialmente compunham o grupo “líder” da Sala das C., denotando-se numa das crianças, uma necessidade emergente de chamar a atenção de se juntar a outras crianças que mais facilmente “manipulava”.

Num outro grupo, composto na sua maioria, por meninas, observou-se que, uma das meninas desempenhava funções de líder, ainda que de uma forma discreta e dissimulada junto daquele núcleo de crianças. Esta criança “líder” tinha um papel fulcral noutra criança, pois se esta “líder” estivesse a faltar ao jardim de infância, a colega manifestava uma atitude totalmente diferente, nomeadamente, mais interessada, participativa e colaborativa com os restantes e com o adulto.

Quando se constatou esta situação, foi-se incentivando esta criança a juntar-se, também, a outros amigos e foi-lhe dada a oportunidade de estar mais participativa na vida do grupo. Ao longo deste tempo, constatou-se que ocorreu uma mudança positiva em ambas, pois mostraram-se mais disponíveis e motivadas para socializar com os restantes pares e para aprender.

Algumas crianças juntavam-se em pequenos subgrupos de quatro a cinco elementos, organizados pelas suas características e/ou aos interesses, demonstrando preferência por alguns elementos do grupo em detrimento de outros, e brincavam entre si. No entanto, quando se realizavam conversas de grande grupo, já se denotava uma menor divisão do grupo em pequenos subgrupos, sendo que, demonstravam iniciativa para uma participação mais ativa para com todos os pares.

Esta organização verificava-se nos momentos de conversa de grande grupo, numa questão de interesses e de identificação, pois deixou de ser tão observável a necessidade dos elementos de cada subgrupo, em obter a legitimação dos “líderes”.

De referir que eram crianças que se entreajudavam entre si, fosse nas rotinas diárias, como a título de exemplo, o desabotoar a bata dos amigos após a hora da refeição, como no desenvolvimento de atividades e ou propostas educativas, quando iam buscar o cartão do nome do amigo ou algum material que ele estava a precisar.

2.5.1.1. Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância – apresentação de resultados da primeira observação

Cardona (1999), depois de realizar um estudo sobre a organização do espaço e do tempo em salas de jardim de infância, veio trazer à reflexão, a seguinte questão: se “nas salas em que o trabalho é mais centrado no educador, as crianças têm uma maior tendência a se identificar com os valores defendidos por este” (p. 137), como tal, esta identificação poderá constituir um entrave a uma organização do ambiente, participada por todos os intervenientes.

Afirma ainda que esta visão centrada no Educador poderá ser dúbia, uma vez que, o jardim de infância deverá ter um papel fulcral na promoção de novas aprendizagens, mas “por outro lado, pode correr o risco de se tornar demasiado normativo, impondo um modelo único, sem atender às diferentes características dessas” (Lurçat, 1976; Cardona, 1999, p. 137).

Assim, e com o objetivo de avaliar o ambiente educativo onde o grupo participante se encontrava alocado, que tinha sido organizado em setembro de 2022 apenas pela equipa pedagógica da sala, constava da primeira fase do plano de investigação traçado neste RF, com lugar no início do período de estágio de PES III, a aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista de Harms, Clifford e Cryer (2008) ou Escala ECERS-R.

A investigadora observou o contexto enquanto as crianças brincavam nas áreas de aprendizagem, com o objetivo de não perturbar as atividades que estavam, naturalmente, a decorrer, e preencheu, com rigor, a folha de cotação deste instrumento, sentindo necessidade de acrescentar também algumas notas que considerou relevantes.

A observação ocupou dois períodos de tempo no horário da tarde e, em dois dias distintos, tendo sido necessário, no fim da observação do contexto, tirar algumas dúvidas com a EC, para poder proceder ao preenchimento das sete subescalas.

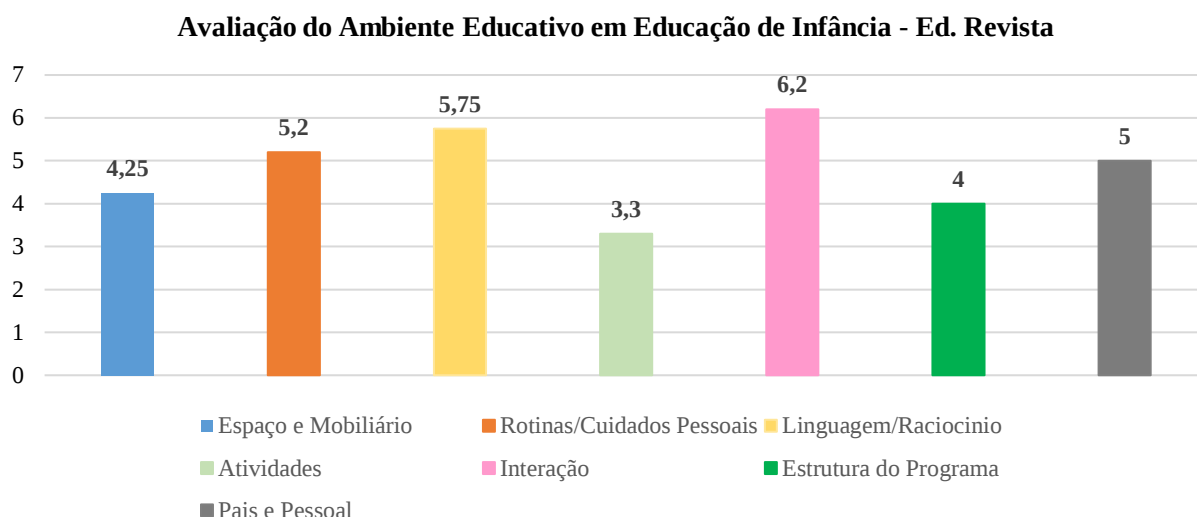
Preenchida a folha de cotação, foi atribuída a pontuação definida pelos autores da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância e calculada a média, de um a sete pontos. Os pontos descritores resultantes do apuramento da média de pontos foram divididos em quatro níveis de qualidade: (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e 7 (excelente) para que desta forma o EI possa avaliar, refletir e reestruturar o ambiente educativo.

A figura seguinte mostra os resultados obtidos na primeira avaliação do ambiente educativo nas várias categorias da referida escala.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 15

Avaliação do ambiente educativo - 1.ª observação



Analisando os dados recolhidos, e como se pode constatar na figura 15, destacam-se com pontuação mais alta, que revelam boa qualidade, três subescalas:

- interação (pontuação média de 6,20), considerada de boa qualidade;
- linguagem e raciocínio (pontuação média de 5,75), considerada de boa qualidade;
- rotinas/cuidados pessoais (pontuação média de 5,20), considerada de boa qualidade.

Estas subescalas que vão ao encontro da dimensão relacional de Forneiro (2008), no que concerne ao ambiente educativo, pois a atribuição da cotação incidiu na observação de comportamentos e atitudes das crianças e dos adultos em momentos de interação no decorrer do período de observação. A dimensão relacional denota-se no indicador de “interação pessoal-criança” ou “interações entre as crianças”, no caso da subescala interação ou nos indicadores “encorajar as crianças a comunicar” ou no “uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio” na subescala da linguagem e raciocínio. E, por fim, a subescala denominada de “cuidados pessoais” que incide os seus indicadores em momentos de rotina que implicam interação com o adulto, como no momento de chegada e saída do Jardim de Infância.

No que corresponde à interação, que é a subescala que mais se destaca, foi observada a EC na relação que estabelecia com as crianças, tendo demonstrado ser uma profissional atenta, às crianças e às suas necessidades, bem como adotado, na sua prática, uma atitude de abertura para ouvir a criança, respeitando as suas ideias e opiniões, e, ao mesmo tempo, partilhando

com ela os seus pontos de vista. Importa, ainda, referir que, sempre que a criança se mostrava frágil, sentia necessidade de recorrer a esta profissional para receber o conforto e a validação que necessitava no momento.

Em oposição, destacam-se com pontuação mais baixa e situam-se no nível mínimo de qualidade as subescalas:

- atividades (pontuação média de 3,3);
- estrutura do programa (pontuação média de 4);
- espaço e mobiliário (pontuação média de 4,25).

Os pontos fracos que revelam nível mínimo de qualidade vão ao encontro da dimensão física e temporal do ambiente educativo (Forneiro, 2008). No decorrer do preenchimento da grelha de avaliação foram observados constrangimentos que impediam a autonomia e independência da criança. Foi observável, no caso da subescala das “atividades”, a dificuldade das crianças no acesso aos materiais para realizar as atividades, pois grande parte dos materiais não estavam ao alcance das crianças e os que estavam, as crianças tinham necessidade de pedir ajuda ao adulto para que este lhe facultasse o material que necessitava.

Na subescala que obteve como pontuação mínima de quatro, foi a subescala “estrutura do programa”, foi observável que o grupo de crianças está inserido num contexto educativo que se rege por uma rotina temporal extrínseca ao grupo de crianças e à EC. Esta rotina institucional influencia diretamente a rotina das crianças, como a título de exemplo, o período de tempo em que as crianças podem usufruir do espaço exterior que é compartilhado com outros grupos de crianças.

A subescala “espaço e mobiliário” é a que reúne a pontuação mínima de três, pelo que carece de intervenção urgente, nomeadamente na organização das áreas de aprendizagem, como a área dos jogos de mesa que estava junto ao local de passagem e a uma porta, sem um espaço de apoio, o que fazia com que as crianças não tivessem espaço para colocar os jogos no chão para escolher o jogo pretendido, conforme se pode observar na figura 16, pelo que se justificou uma intervenção pedagógica que visasse a reorganização do ambiente educativo.

Figura 16

Constrangimento na área dos jogos de mesa



Os dados recolhidos nesta primeira observação, permitiram à investigadora traçar um plano de ação que contemplasse, na sua prática pedagógica, a reorganização do ambiente educativo, com a participação de todos os intervenientes, e com objetivo de transformar os pontos fracos elencados, em pontos fortes que procurassem dar resposta aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

2.5.2. Caracterização do grupo de crianças

O período de estágio em PES II e PES III decorreu num período temporal de abril de 2022 a janeiro de 2023 e nesta sequência temporal ocorreu uma mudança de espaço físico para o grupo de crianças participante desta investigação. Como tal, em PES II, aquando se iniciou este processo investigativo, o grupo de crianças da Sala das C., também designado, de grupo de crianças da faixa etária dos quatro anos era um grupo heterogéneo em termos de género, idades, saberes e culturais, composto por dezanove crianças, sete crianças do género feminino e as restantes doze do género masculino, acompanhado por uma EI e uma assistente operacional, e pela aluna investigadora.

Feita uma análise às datas de nascimento dos elementos do grupo, foi possível aferir que as dezanove crianças fizeram os cinco anos até ao mês de outubro 2022, período em que já decorria o segundo momento do estágio.

Parte deste grupo de crianças (nove crianças) iniciou a sua frequência na Instituição em contexto socioeducativo de Creche no ano letivo 2019/2020, tendo transitado para o contexto

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Pré-Escolar no ano letivo seguinte, onde ingressaram, em dois momentos distintos, as restantes dez crianças.

O grupo foi sempre acompanhado pela mesma Equipa Pedagógica, até abril de 2022 até à integração da aluna investigadora. A integração deste elemento na equipa pedagógica não interferiu, de forma negativa, na dinâmica relacional de grupo, sendo a aluna investigadora acolhida e bem aceite por todas as crianças. Desta forma, constatou-se que as relações entre as crianças e os adultos de referência se mantiveram pautadas por afetividade e segurança.

Na sua generalidade, o grupo de crianças que compunha a Sala das C. foi assíduo e pontual (com entradas verificadas até ao início do tempo letivo da EC), desde que não se verificassem situações pontuais de doença, e estas crianças frequentavam a Instituição uma média de nove a dez horas diárias em tempo letivo, assim como nas respetivas interrupções letivas, devido às profissões dos seus pais, sendo esta extensa carga horária de frequência na Instituição o motivo pelo qual este grupo dormiu a sesta até julho de 2022.

Conforme já referido na caracterização, esta Instituição é multicultural, como tal, pudemos observar também esta riqueza cultural neste grupo de crianças. Constatou-se que catorze crianças são filhas de pais portugueses, uma criança é filha de pais moldavos, uma criança de pais romenos, uma criança filha de pai português e mãe inglesa, uma criança filha de pais brasileiros, uma criança filha de pai brasileiro e mãe mexicana. Esta diversidade cultural enriquece o grupo e a Instituição no dia-a-dia e na partilha de hábitos e tradições culturais.

A análise da nacionalidade das famílias também se reveste de particular relevância, sob o ponto de vista das vivências que cada criança experiencia, dos seus hábitos e da sua cultura, mas, por outro lado, não se pode descurar a questão da linguagem. As crianças convivem diariamente com duas ou três línguas, sendo que, na Instituição têm como língua materna, a língua portuguesa, mas, em família, estas crianças contactam com a língua materna dos seus pais e do seu país de origem.

Assim, a diversidade cultural do grupo requereu de uma maior observação, avaliação e sensibilidade por parte dos adultos para esta característica do grupo, por isso, integrou na rotina diária estratégias como: a leitura de histórias, os jogos de palavras, os diálogos em grande e pequeno grupo e/ ou individuais, as canções, as rimas e lengas-lengas, ao longo do dia para estimular a verbalização de forma correta dos sons, e/ou palavras.

Quanto às características individuais das crianças e coletivas foi possível constatar que, na sua generalidade, as dezanove crianças eram crianças autónomas nas rotinas diárias de sala e participantes ativos nas mesmas, a título de exemplo, na distribuição do reforço matinal ou no ajudar o colega na arrumação dos espaços.

No primeiro período de estágio (PES II - de abril a julho de 2022), foi possível observar que as crianças demonstraram ser curiosas, conversadoras e opinativas, interessadas e desafiantes aquando lhes eram lançados desafios e/ou propostas educativas. Acrescenta-se, ainda, que eram crianças muito despertas para o mundo que as rodeia, estando imbuídos de um ímpeto exploratório e do desejo de aprender, fazendo questões sobre todos os temas dos quais tinham dúvidas ou não se sentiam devidamente esclarecidos, o que, de acordo com Portugal e Laevers (2018), é um dos pontos fulcrais para o desenvolvimento da criança, pois “ao investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida.” (p. 39).

Revelaram-se bem-dispostos, afetuosos, cooperavam uns com os outros e com o adulto, eram muito enérgicos, um pouco teimosos quando lhes era pedido que fizessem algo que não ia ao encontro do planeado por eles.

Ainda neste primeiro período de observação, constatou-se que o grupo de crianças se dividia em dois subgrupos. Para além destes dois subgrupos que considerava haver na Sala das C. havia uma criança que se destacava pelas suas atitudes, postura confiante, interesse e curiosidade, pelas suas conversas e pela sua capacidade de exposição de conhecimentos previamente adquiridos. Esta criança manifestava sempre a sua opinião, assumindo um papel de liderança no grupo, e, sempre que era contrariado ou não era dos primeiros intervenientes nas conversas de grupo, manifestava desagrado e apreensão.

Esta constatação consubstanciou-se na observação de várias situações, como a título de exemplo, numa conversa de grande grupo, quando se questionava o grupo de crianças, alguns elementos ficavam a aguardar que o “líder” se manifestasse. No entanto, esta sua “postura do líder” não era tão evidente quando estava em interação com os seus pares nos momentos de brincadeira. Quando ele se apercebia que os seus pares não lhe dão a atenção que ele pretendia, este isolava-se, optava por outra atividade ou mudava de contexto na brincadeira.

O primeiro subgrupo, era constituído por um grupo de cinco crianças que se revelavam muito interessadas, curiosas, motivadas e participativas e, até mesmo, opinativas tanto nas conversas e brincadeiras como nos desafios lançados pela equipa pedagógica.

O segundo subgrupo de crianças revelava, neste primeiro período de estágio, um menor tempo de concentração e pré-disposição, vontade e motivação em participar nas atividades e/ou execução das propostas educativas. Assim sendo, foi necessário a incentivar, estimular e encorajar as crianças a uma participação ativa junto do restante grupo. Ao nível comportamental, demonstravam ser crianças um pouco inseguras, que precisavam de legitimação, por parte do adulto e dos seus pares, preferiam estar nas áreas a brincar, ou no espaço exterior. Por vezes, devido à sua inquietude, não conseguiam compreender o pretendido nas propostas educativas, manifestando mais dificuldade na sua realização.

2.5.2.1. Caracterização dos participantes da investigação

Ainda no âmbito da caracterização dos participantes da investigação, todo o grupo de crianças do grupo da Sala das C. se envolveu na presente investigação, no entanto, para um registo de observação mais criterioso de competências pessoais e sociais das crianças, no período que antecedeu a prática pedagógica e após o término da mesma, foram observadas pela investigadora seis crianças, duas raparigas e quatro rapazes.

A M.B. demonstrava ser uma criança muito observadora, reservada, interessada, cooperante e bastante tímida. Tendencialmente, a M.B. brincava na mesma área de aprendizagem e com o mesmo grupo de crianças. Quando realizava as propostas educativas, demonstrava fazê-lo com brio, revelando compreender o objetivo e a aprendizagem inerente à mesma. Sempre que lhe era colocada alguma questão que a fizesse sentir exposta perante outros pares e ou em grande grupo, a M.B. não verbalizava o que estava a sentir ou a pensar, ficando frequentemente incomodada, corada e tensa.

Quanto à relação com o adulto, a menina sentia-se mais confiante perto da EC e desde o início do período de PES II que estabeleceu uma relação de proximidade e confiança com a investigadora, estando junto desta em vários momentos do dia, partilhando as suas opiniões, fossem elas no decorrer de uma brincadeira, de conversa ou numa proposta educativa. Era uma criança que se mostrava empenhada na realização de todas as propostas pedagógicas, no entanto, quando surgiam os momentos de partilha de aprendizagens, a M.B. manifestava tensão em apresentar/partilhar os trabalhos realizados.

A O.F. revelou ser uma menina autónoma, curiosa, interessada, participativa, atenta ao mundo que a rodeia, com um espírito crítico muito vincado que, por vezes, levava à teimosia. Manifestava vontade e satisfação em participar na vida do grupo, partilhando com os seus pares aprendizagens e materiais pessoais, tentando, por vezes, liderar por imposição, alguns dos seus pares. Quando não se sentia ouvida ou respeitada, ela tentava impor a sua opinião, o que gerava impaciência nos seus pares para com ela. Demonstra estar atenta, mostrando-se sempre disponível para cooperar com os seus pares e com os adultos da sala.

O M.F. foi a última criança a integrar o grupo da Sala das C., tendo entrado para o jardim de infância em setembro de 2022, pelo que, ainda que integrado, o M.F. mostrava-se autónomo, reservado, tímido, e com alguma renitência em participar na vida do grupo, mas muito atento aos seus pares. O M.F. manifestava preferência em fazer as propostas pedagógicas e /ou brincadeiras à sua maneira, como tal, passava alguns períodos do dia afastado dos seus pares. Era uma criança interessada, atenta ao mundo que o rodeia e perfeccionista nas propostas pedagógicas que desenvolvia. Aquando lhe era pedida a participação ativa na vida do grupo, o M.F. mostrava reserva e timidez, tendo inclusivamente, alguma dificuldade em expressar o que realmente estava a pensar.

A quarta criança observada, o B.S. demonstrava ser uma criança distraída e, por vezes, até alheada do mundo que o rodeava. Gostava de brincar sozinho, ou então, sempre com a mesma criança. Numa conversa de grande grupo, manifestava-se desatento e desinteressado, sendo necessário o adulto intervir no sentido de o chamar a atenção. Não demonstrava particular interesse por qualquer área de aprendizagem, sendo necessário o adulto incitá-lo a participar nas propostas pedagógicas.

A criança G.D., desde o início da prática pedagógica, se revelava muito interessada, empenhada, atenta, responsável, confiante e curiosa pelo mundo que o rodeia. Mostrava-se disponível para partilhar, com os seus pares, todas as aprendizagens e conhecimentos que iam ao encontro do seu interesse, com o objetivo de ser validado. Ainda que tivesse uma boa relação com as outras crianças, era um membro bastante interventivo e que desejava desempenhar o papel de líder. O G.D. demonstrava alguma dificuldade na socialização, uma vez que utilizava os seus conhecimentos e descobertas numa tentativa de se integrar nas brincadeiras de grande grupo.

Por fim, o M.P, a criança mais velha, ocupava um lugar de líder respeitado pelo grupo, autónomo, responsável, participativo, confiante e curioso. A sua curiosidade aumentava

sempre que era abordado um assunto que fosse ao encontro do seu interesse. O M.P gostava de aprender, nomeadamente pesquisar, conversar sobre os mais diversos temas, mas não tinha motivação para concretizar a sua aprendizagem através de registos, fosse ela na proposta pedagógica ou até numa atividade livre. O próprio referia que “não gostava de trabalhar!” [quando lhe era pedido que registaste o que ele tinha aprendido] (notas de campo da investigadora, 15/11/2022). Preferia brincar nas mais diversas áreas de aprendizagem da sala de atividades.

A Educadora Cooperante (EC) também foi um elemento participante no decorrer da investigação, desde logo, mostrou muito interesse quando lhe foi apresentado o tema, a questão de investigação, respetivos objetivos e quais as observações feitas pela investigadora que consubstanciaram a presente investigação. A EC é licenciada em Educação de Infância pelo Instituto Piaget Almada, conta com 19 anos de serviço prestados na IPSS cooperante. Exerceu três anos em Creche, onze em Educação Pré-Escolar e cinco em CATL. Foi também Diretora Pedagógica, durante quatro anos, na Instituição.

A EC não tem um método pedagógico definido, sendo que, toda a sua prática pedagógica se fundamentava numa visão da criança como um ser único, com necessidades e interesses e capacidades próprias. Incentivava, encorajava e apoiava a criança a brincar, pois a EC valorizava o brincar como uma forma holística de aprender e um meio privilegiado para desenvolver as mais diversas competências.

Para além disto, demonstrava respeitar a individualidade de cada um, conhecendo as particularidades de cada criança. Revelava ser cuidadosa, carinhosa e atenciosa com as crianças, escutando-as com atenção e procurava dar-lhes uma resposta adequada às necessidades de cada uma.

A sua prática foi assente na promoção dos valores morais e numa aprendizagem cooperada. Demonstra particular interesse na área da formação pessoal e social, na área do conhecimento do mundo, na área da expressão e comunicação, mais concretamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na matemática e nas artes visuais, no entanto, integrava todas as áreas de conteúdo de uma forma interdisciplinar e rica em aprendizagens e experiências.

Tendo sido utilizada como metodologia de investigação, a investigação sobre a própria prática, a investigadora foi um elemento participante completo em todo o processo

investigativo. A aluna investigadora, além da observação cuidada e atenta da criança, tinha a preocupação de se colocar na perspetiva da mesma perante o contexto, relacionando com o que ouve e observa.

Neste sentido, identificava-se com a perspetiva da criança, enquanto sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem, pleno de direitos e com uma voz ativa sobre o mundo que o rodeia. Revê-se numa visão de que o adulto é um parceiro da criança neste processo de aprendizagem, pelo que também aprende diariamente com as crianças, através de todas as interações.

Assim sendo, sempre demonstrou bastante interesse pela área de formação pessoal e social, em particular na importância que o ambiente educativo tem para o grupo que nele “habita”, pois, este espaço contribui exponencialmente para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança. A investigadora considera que o ambiente educativo desempenha efetivamente um papel de terceiro educador no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, como tal, esteve desperta para algumas limitações espaciais e organizacionais no espaço onde decorreram os períodos de estágio de PES II e PES III.

Quanto às áreas de conteúdo, a aluna investigadora compreende as mesmas como processo de gestão de currículo holístico e criativo. Revela particular gosto pela área do conhecimento do mundo e pela expressão e comunicação, nos subdomínios da linguagem oral e abordagem à escrita, na matemática e nas artes visuais.

2.6. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

A seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados não foi deixada ao acaso nesta investigação, pois segundo Aires (2011) são destas escolhas que dependem as evidências que se recolhem e a posterior análise de dados que darão resposta à concretização das questões e objetivos do estudo.

Por forma a garantir a maior diversidade de dados e evidências que fossem passíveis de ser analisados, e que dessem resposta aos objetivos desta investigação, foram selecionados vários instrumentos e técnicas de recolha de dados que se passa a elencar: observação, notas de campo, entrevista e análise documental, como mostra a tabela 3.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Tabela 3

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Questão de Investigação	Objetivos	Técnicas de recolha de dados
Qual o impacto da participação das crianças na reorganização do ambiente educativo na promoção das suas competências pessoais e sociais	Caracterizar o ambiente educativo em vários momentos;	Observação (participante)
	Caracterizar a participação das crianças nas atividades de organização do ambiente educativo;	Notas de campo
	Caracterizar as competências pessoais e sociais das crianças em dois momentos do estudo	Entrevistas
	Relacionar a participação das crianças na organização do ambiente educativo com as suas competências sociais e pessoais;	Análise documental

Observação

Neste estudo recorreu-se à observação enquanto técnica que permite recolher através do contacto direto com uma situação específica (Aires, 2015). A observação participante foi o recurso essencial e permanente de recolha de dados sobre a prática pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular de PES II e PES III.

Vários autores (Aires, 2011; Angrosino, 2012; Bogdan & Biklen, 2013; e Estrela, 2015), citados por Rosa (2023) mencionam que o investigador/observador pode representar uma diversidade de papéis ao observar, estando sempre de algum modo implicado naquilo que ele próprio observa. Angrosino (2012) citado pela mesma autora, considera o grau de implicação do investigador é determinado pelo seu grau de implicação no que observa. Também Tomás (2020) reforça que na observação participante o investigador pode ter diferentes níveis de compromisso e de envolvimento, sendo estes determinados pelo tipo de informação que pretende obter, sendo ele próprio o instrumento principal quer na recolha dos dados, quer na sua análise.

Mónico, et al., (2017), denominam esta observação como participante e consideram-na uma ferramenta de investigação fundamental para que o “investigador possa aprender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem.” (p. 727). Por conseguinte, um observador/investigador só é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo.

Ora neste estudo a investigadora é entendida como “observador participante completo”, dado que se integra na vida do grupo e participa nas atividades, sendo ela própria a promovê-las, mas reconhece o seu papel de investigadora.

Seguindo a ideia de Mónico et al., (2017) esta opção metodológica de recolha de dados de tipo participativo, no contexto em que a própria investigadora atua implica que a sua participação seja de forma “não intrusiva” (p. 726). Estes autores ainda sustentam que o observador ao ser levado a partilhar papéis, hábitos e a vida de grupo, encontrar-se-á preparado para observar com rigor, situações e comportamentos das crianças que, dificilmente, ocorreriam ou poderiam ser e estar condicionados quando a criança se sentisse observada por um estranho (Mónico et al., 2017).

Amado e Silva (2017) evidenciam que a aceitação e o reconhecimento do investigador pelo grupo observado é uma questão pertinente na medida em que a presença do investigador pode conduzir a “alterações, enviesamentos, perturbações do que se pretende observar” (p. 157), problema conhecido como efeito do observador. (Tuckman, 2012).

Desta forma, a aluna investigadora integrou-se na vida coletiva do grupo de crianças participantes, com as quais desenvolveu uma prática pedagógica e observou e registou todas as informações relevantes sobre a organização do ambiente educativo da sala de atividades, as suas rotinas, as atitudes, as características e comportamentos das crianças e, numa postura de escuta ativa, registou, também, questões que eram levantadas pelas crianças que revelavam os seus interesses e necessidades.

Assim, a observação efetuada teve um propósito e foi um processo deliberado e sistemático em que se recolheram dados que permitiram responder à questão de investigação.

As notas de campo e os registos fotográficos, áudio e/ou em vídeo são ferramentas muito utilizadas na observação participante.

Os registos escritos, denominados de notas de campo, foram acompanhados de registos de imagem, áudio e vídeo e registos (escritos e desenhos) elaborados pelas crianças.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), as investigações que utilizam a observação participante como técnica de recolha de dados, todos as evidências recolhidas são consideradas notas de campo, o que os autores caracterizam como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150), como tal, é fundamental que o investigador,

após cada momento de observação, proceda ao registo e descrição detalhada das observações realizadas no decorrer de cada sessão de investigação, no entanto, estas não devem conter qualquer ilação ou suposição por parte do investigador.

Além das notas de campo, Soares et al., (2005), afirmam que a “utilização da fotografia e do vídeo é na investigação participativa uma alternativa ao registo escrito” (p. 12) ao que Bogdan e Biklen (2013), acrescentam que, “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183), pois estes registos de imagem não são a resposta, mas mais uma ferramenta que poderá levar à resposta.

Estes registos fotográficos, vídeo e áudio são utilizados para que o investigador se possa lembrar e estudar detalhadamente o contexto que o rodeava quando o captou, pois caso este registo não existisse, poderia haver informações relevantes à investigação que ficariam omissas ou deixadas ao acaso. (Bogdan & Biklen, 2013).

Soares et al., (2005) concluem que a observação participante ao ser utilizada na investigação de índole participativa conjuntamente com contributos da criança - como a escrita, o desenho ou ainda as discussões individuais ou em grupo – é também de grande utilidade numa procura de respostas às questões de investigação.

Instrumento de observação do ambiente educativo

Como já referido, nesta investigação caracterizou-se o ambiente educativo da sala de atividades em dois momentos do estudo e, para isso, recolheram-se dados com base no instrumento de observação denominado de Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, também reconhecida como Escala ECERS-R de Harms, Clifford e Cryer, edição revista no ano de 2008.

Este instrumento de observação permite avaliar a qualidade do ambiente educativo em contextos educativos de jardim de infância, nas suas “características espaciais, programáticas e interpessoais que influenciam diretamente as crianças e os adultos.” (Harms, Clifford & Cryer, 2008, p.6).

A escala ECERS-R contempla 43 itens, categorizados em sete dimensões distintas: (1) espaço e mobiliário; (2) rotinas e cuidados pessoais; (3) linguagem e raciocínio; (4) atividades; (5) interação; (6) estrutura do programa; (7) pais e pessoal.

Estes itens são cotados com sim (s), não (n) e não aplicável (na) numa folha de cotação através de uma escala de 7 pontos com descritores para cada ponto ímpar, sendo o ponto 1 considerado inadequado, o ponto 3 considerado mínimo, o ponto 5 é considerado bom e, por fim, o ponto 7 é considerado de excelente.

Ainda, de acordo com Rosa (2023),

valores inferiores a 3 indicam a inexistência de condições mínimas quanto a questões de segurança e salubridade, apoio afetivo e encorajamento da aprendizagem pelos adultos, sendo, por isso, indicadores de má qualidade; (2) valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 revelam a existência de condições mínimas, sendo indicadores de nível de qualidade suficiente; (3) valores iguais ou superiores a 5 indicam, por sua vez, boas condições. (p. 13).

Terminado o período de observação e o preenchimento da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, os pontos atribuídos pelo investigador são somados, seguindo-se do preenchimento da folha de perfil deste instrumento de observação e avaliação do ambiente educativo que permite uma representação gráfica da avaliação realizada. Caso não seja possível observar todos os itens em contexto, o investigador poderá colocar questões ao EI responsável pelo espaço em estudo.

A ECERS-R foi aplicada em dois momentos distintos da investigação, sendo o primeiro momento de avaliação do contexto educativo realizado em outubro de 2022, no início do período do estágio de PES III, e um segundo momento de aplicação da escala em fevereiro de 2023, no término do período de estágio.

Relativamente à aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, seguiram-se os procedimentos apontados por Harms, Clifford e Cryer (2008), autores da ECERS – R, tanto no primeiro momento de observação (novembro de 2022) como no segundo momento de observação (fevereiro de 2023), a investigadora precisou de dois momentos distintos (um no período da manhã e outro no período da tarde) e em dias seguidos para observar atentamente, de forma discreta, as sete dimensões do ambiente educativo que esta escala de avaliação contempla.

Depois de corretamente preenchidas, e de acordo com as instruções dos autores deste instrumento de avaliação do ambiente educativo, a investigadora aplicou a cotação definida a cada um dos 43 itens, de acordo com a escala de pontos definida pelos autores da ECERS-R (2008). Terminada a atribuição desta cotação, foi calculada a pontuação média de cada dimensão que a escala elencou e foi preenchida a folha de perfil (ver anexo 1) com os valores apurados no primeiro e no segundo momento de observação. A investigadora tratou os dados

recolhidos, através do cálculo da pontuação média, para que lhe fosse possível construir um gráfico de barras o que, visualmente, permitiu verificar quais os resultados apurados na fase inicial e na fase final desta investigação.

Grelhas de registo de competências pessoais e sociais das crianças

Considerando-se a promoção de competências pessoais e sociais da criança, assim como, a forma como o ambiente educativo pode ser um contributo para o desenvolvimento da mesma, fatores de extrema relevância para esta investigação, a aluna investigadora construiu dois instrumentos de registo, um deles referente a competências pessoais e, um segundo, a competências sociais.

As grelhas de registo de competências pessoais e sociais constam do plano de investigação traçado para este RF e foram utilizadas em duas fases, na fase inicial da investigação e na fase final da mesma.

A construção deste instrumento de observação fundamentou-se nas OCEPE (2016), nomeadamente, na área de formação pessoal e social, uma vez que se trata de uma área transversal em toda a prática em que se assentou este RF, pelo facto de corresponder à

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33).

Os instrumentos de registo de observação de competências pessoais e sociais das crianças foram representados em formato de tabela, ambos compostos por categorias, subcategorias e itens descritores do comportamento das crianças.

O instrumento de registo de observação de competências pessoais contempla três categorias: (1) desenvolvimento pessoal; (2) independência; (3) e autonomia. E três subcategorias, pensamento crítico, pensamento criativo e integração do quotidiano do grupo, sendo composta por 18 itens descritores baseados nas aprendizagens observáveis elencadas OCEPE (2016). (Ver apêndice 7).

No que se refere a competências sociais, o instrumento contempla uma categoria (1) relacionamento interpessoal que se divide em duas subcategorias integração na vida em grupo e convivência democrática e cidadania e contemplam 19 itens descritores também estes fundamentados na área de formação pessoal e social. (Ver apêndice 8).

A tabela abaixo sintetiza o conteúdo dos instrumentos aplicados.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Tabela 4

Síntese do instrumento de registo de observação de competências

	Escala de observação de competências pessoais	Escala de observação de competências sociais
Categorias	Desenvolvimento pessoal, independência e autonomia.	Relacionamento interpessoal;
Subcategorias	- Pensamento crítico; - Pensamento criativo; - Integração do quotidiano do grupo.	- Integração na vida em grupo; - Convivência democrática e cidadania.
Itens	18 itens.	19 itens.
Cotação	- Pontuar com dois valores caso a criança revele a competência; - Pontuar com um valor caso se observe que a criança revele pontualmente a competência; - Caso não se observe a competência não se atribua qualquer valor.	- Pontuar com dois valores caso a criança revele a competência; - Pontuar com um valor caso se observe que a criança revele pontualmente a competência; - Caso não se observe a competência não se atribua qualquer valor.

O preenchimento das grelhas foi realizado pela aluna investigadora em dois momentos da investigação, no princípio e no fim do período de estágio de PES III.

O primeiro período de observação decorreu no período da manhã, na primeira semana do mês de novembro de 2022 e o segundo período na última semana de janeiro de 2023, também no mesmo período.

À semelhança dos procedimentos utilizados para a avaliação do ambiente educativo, a aluna investigadora escolheu um espaço da sala que lhe permitia ter uma boa visibilidade e que não interferisse com o espaço de brincadeira das crianças, para que, deste modo, fosse preenchendo os instrumentos enquanto observava comportamentos e atitudes espontâneas das seis crianças participantes. O período de observação decorreu sempre no contexto de sala de atividades, mais concretamente enquanto brincavam nas diversas áreas de aprendizagem ou desenvolviam propostas pedagógicas dirigidas pela EC. Todos os comportamentos observados pela investigadora não foram incitados ou tiveram qualquer interferência por parte dos adultos, para que deste modo, se obtivesse fiabilidade dos dados recolhidos.

As competências observadas nas crianças participantes, foram registadas nas grelhas de registo de competências pessoais e sociais. No seu registo a investigadora adotou os seguintes procedimentos:

- a) quando a criança manifestava ter adquirido a competência em análise pontuava-se com valor de dois;
- b) quando a criança manifestava pontualmente a aquisição da competência em análise pontuava-se com o valor de um;
- c) quando não se verificava a competência registava-se não observável.

Terminados os períodos de observação, a investigadora organizou e analisou os resultados por período de observação, através de um ficheiro excel, onde somou a pontuação atribuída por forma a permitir constatar se houve evolução nas crianças após a prática pedagógica da investigadora. Para uma melhor análise e compreensão dos dados recolhidos, estes foram apresentados em formato de gráfico de barras, como se pode constatar na figura 43 (Ver página 156).

Os dados recolhidos permitiram comparar e confrontar os comportamentos e atitudes das crianças e analisar as alterações ocorridas, ou não, após o término da prática pedagógica da aluna investigadora que contemplou a reorganização do ambiente educativo.

Entrevistas

Os autores Marchão e Henriques (2014) afirmam que usar entrevistas com crianças é uma forma de reconhecer e aceitar a competência da criança e reconhecer-lhe os seus direitos, nomeadamente, o direito à participação, e desta forma, conseguimos compreender o que pensam e entendem sobre o mundo que os rodeia.

Esta técnica de recolha de dados, segundo Amado (2014) é um dos métodos mais poderosos para se compreender qual o entendimento das pessoas sobre os mais diversos assuntos, pelo que se tornou fulcral para a obtenção de informações sobre a temática em estudo, sendo vista “como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto.” (Amado, 2014, p. 209).

O mesmo autor acrescenta que é uma técnica, por excelência, de recolha de informação por parte do entrevistador, e esta recolha surge através de uma conversa intencional, uma conversa que segue uma linha orientadora que vai ao encontro dos objetivos inicialmente traçados.

Amado (2014), classifica as entrevistas de acordo com a sua estrutura, bem como com a sua função e, de acordo com o supracitado, a entrevista realizada às crianças no âmbito da investigação, classifica-se como uma entrevista semiestruturada, com um guião de questões colocado às crianças que foi previamente construído. Este “guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (Amado, 2014, p. 208), como tal a “entrevista semiestruturada é considerada com um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões.” (Amado, 2014, p. 209).

A ausência de rigidez que caracteriza a entrevista semiestruturada, foi um dos aspetos favoráveis à realização das dezasseis entrevistas iniciais e das seis entrevistas finais desta investigação, pois o público entrevistado foram as crianças do grupo participante da investigação, pelo que, devido à tenra idade foi fundamental a flexibilidade de ajustar as perguntas sem perder o objetivo que as consubstanciou.

Nesta investigação foram, então, realizadas entrevistas semiestruturadas às crianças do grupo participante em dois momentos, no início e no término desta.

Entrevistas iniciais

As treze entrevistas iniciais (EIC), ocorreram no mês de novembro de 2022 e tiveram como objetivo compreender as conceções iniciais das crianças sobre o ambiente educativo em que estão inseridas.

A data das entrevistas foi acordada com a EC e o guião de entrevista também era do conhecimento da EC.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Tabela 5

Guião de entrevista inicial às crianças

Blocos	Objetivos de cada bloco	Algumas das questões orientadoras
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	- Explicar o que motiva a entrevista; - Criar um ambiente propício à entrevista.	- Agradecer a disponibilidade; - Informar sobre os recursos digitais (vídeo) para esta entrevista e solicitar o consentimento informado; - Explicitar o problema em investigação, o(s) objetivo(s) e os benefícios do estudo; - Garantir a confidencialidade de todos os dados recolhidos;
Bloco 2 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão física	- Identificar e/ou caracterizar a dimensão física do ambiente educativo sob o ponto de vista das crianças; - Compreender, de que forma, a criança gostaria de intervir na organização do ambiente educativo.	- O que gostas na Sala das C.? Porquê? - O que mais gostas de fazer na Sala das C. Porquê? - O que menos gostas de fazer na Sala das C? Porquê? - Qual é o sítio/área em que mais gostas de estar? Porquê? - Qual é o sítio/área em que menos gostas de estar? Porquê? - Como sabes que podes ir para as áreas? - Ainda te lembras de todas as áreas que existem na sala? - Quais as áreas que gostavas que houvesse na sala e não há?
Bloco 3 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão temporal - organização do tempo e da rotina	Compreender o entendimento das crianças sobre a organização do tempo e da rotina da sala;	- De manhã, quando chegam à sala, como é que sabem o que vão fazer? - Todas as crianças têm de fazer muitas coisas? Ou podem fazer coisas diferentes?
Bloco 4 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	Compreender de que forma as crianças constroem relações com os seus pares através da organização do ambiente educativo;	- Gostavas de mudar a Sala das C.? Se sim, gostavas de fazê-lo com ajuda dos teus amigos - Do teu ponto de vista, o que mudarias na Sala das Cores? Porquê? - Gostas de brincar com os teus amigos? Queres dizer-me o que aprendes com os teus amigos?
Bloco 5 – Agradecimentos	Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade;	Gostaste de me dar esta entrevista?

As entrevistas foram realizadas na sala de reuniões anexa à sala de atividades do grupo de participantes, no período que antecedia a refeição. O ambiente da sala era bastante harmonioso pois, estavam no local apenas os intervenientes da entrevista, o entrevistado e a entrevistadora.

Sendo uma Instituição ligada à infância, havia, ao fundo, o som das crianças que brincavam na sala de atividades, além de que, por vezes, houve interrupções, pois as outras crianças queriam compreender o que se estava a passar.

Antes de iniciar, a aluna investigadora explicou no que consistia a entrevista, pediu autorização à criança entrevistada para poder fazer a gravação em vídeo. Perante esta questão, todos os entrevistados consentiram a gravação da entrevista.

Cada entrevista demorou em média quinze a vinte minutos, e, inicialmente, as crianças demonstraram-se curiosas com as perguntas e até tímidas com o facto de se sentirem observadas, através da gravação vídeo, mas, com o decorrer da entrevista, e sendo um assunto que as crianças dominavam, responderam de forma assertiva e com alguma naturalidade. Quando surgiam dúvidas sobre a questão colocada, a aluna investigadora reformulava a questão e, ou o vocabulário, houve, até casos em que reorganizou a ordem das questões devido ao discurso das crianças.

Folque (2018) afirma que, nas entrevistas com crianças, o entrevistador deve ter flexibilidade, sensibilidade e recetividade no desenrolar da conversa e, ao seu encaminhamento, pois, desta forma, permite que as crianças desenvolvam os temas que para eles são mais significativos e seguem a sua linha de pensamento, ao invés do da entrevistadora. Quanto ao guião de entrevista inicial, este contemplou cinco blocos de questões e os objetivos que suportavam as questões colocadas, este apresenta-se na tabela 5.

O primeiro bloco de questões é aquele que legitima a entrevista, que explica quais os objetivos da mesma, solicita autorização ao entrevistado para gravação, o segundo bloco incidiu sobre a caracterização do ambiente educativo, mais concretamente, na sua dimensão física (Forneiro, 2008). O terceiro e quarto blocos da entrevista abordaram as outras dimensões, nomeadamente, a dimensão temporal e a dimensão relacional do ambiente educativo, segundo a mesma autora.

Por fim, foi dirigido um agradecimento ao entrevistado.

Realizadas as treze entrevistas às crianças, as mesmas foram transcritas e foi analisado o seu conteúdo, com recurso à técnica da análise do conteúdo.

Entrevistas finais

No final do estudo, foram realizadas seis entrevistas que tiveram como objetivo identificar quais as conceções finais das crianças sobre o ambiente educativo e como percecionaram as alterações efetuadas ao ambiente educativo no decorrer da prática pedagógica da investigadora.

À semelhança das entrevistas iniciais, foram implementados os mesmos procedimentos à realização das mesmas.

As entrevistas foram gravadas em suporte de vídeo e realizadas no mesmo espaço, no período da tarde. O ambiente da sala era bastante harmonioso, pois apenas se encontravam no espaço os intervenientes.

Uma vez que as crianças participantes já tinham sido entrevistadas, demonstraram estar mais confiantes no decorrer deste segundo momento de entrevista. Cada entrevista demorou, em média, quinze a vinte minutos.

Quanto ao guião de entrevista final, este foi muito semelhante ao guião da entrevista inicial, pois a Investigadora pretendia retirar conclusões sobre a reorganização do ambiente educativo, após o término do período de prática pedagógica da aluna investigadora. O mesmo contemplou cinco blocos de questões e os respetivos objetivos, conforme se analisa na tabela 6.

Neste guião foram introduzidas alterações aos blocos II, III e IV, com o objetivo de compreender qual o impacto que o plano de ação, colocado em prática com a participação dos intervenientes da investigação, teve na reorganização do ambiente educativo.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Tabela 6

Guião de entrevista final às crianças

Blocos	Objetivos de cada bloco	Algumas das questões orientadoras
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	• Explicar o que motiva esta segunda entrevista; • Criar um ambiente propício à realização da mesma.	• Questões semelhantes às do guião de entrevistas inicial;
Bloco 2 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão física	• Identificar e/ou caracterizar a dimensão física do ambiente educativo após a reorganização deste; • Compreender, de que forma, a criança se envolveu na reorganização do ambiente educativo.	• Gostaste de organizar a Sala das C.? Achas que foi fácil? Ou difícil? • Gostaste de implementar novas áreas para brincar? • Achas que a Sala das C. está mais divertida? Porquê? • O que gostaste mais de mudar na Sala das C.? Porquê? • Agora, o que gostas mais da Sala das C.? E o que gostas menos?
Bloco 3 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão temporal - organização do tempo e da rotina	• Compreender o entendimento das crianças sobre de que forma a reorganização do ambiente educativo influenciou na organização das rotinas.	• Achas que todas as crianças têm de fazer as coisas iguais? Ou podem fazer coisas diferentes? • Todas as crianças têm de trabalhar ao mesmo tempo? Ou podem estar crianças a brincar e outras a fazer atividades?
Bloco 4 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	• Compreender de que forma as crianças constroem relações com os seus pares através da organização do ambiente educativo; • Analisar o impacto da implementação de estratégias de regulação comportamental individual e grupal;	• Gostas mais da Sala das C. agora que a organizaste com a ajuda dos teus amigos? Ou gostas menos? • Foi fácil trabalhar em equipa com os teus amigos e decidir de que forma iam organizar a Sala das C.? • Achas importante trabalhar em equipa? • Gostas da reunião do “Dia do Autocolante”? Porquê? • Porque guardas os teus autocolantes na tua gaveta? • Gostaste das atividades que fizemos? Quais?
Bloco 5 – Agradecimentos	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade;	• Gostaste de me dar esta entrevista?

Realizadas as entrevistas, coube à aluna investigadora, organizar e analisar os dados recolhidos. Neste sentido, foi necessário transcrever as entrevistas gravadas. Desta transcrição, a aluna investigadora conseguiu extrair dados importantes, “familiarizar-se com o conteúdo e, conseqüentemente, construir as primeiras ideias sobre os dados (Gibbs, 2012; Rosa, 2023)”.

De seguida, procedeu-se a uma análise de conteúdo, Esteves (2006), citado por Rosa (2023) destaca que esta análise se define como “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento

de informação previamente recolhida” (p. 156) que “propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências.” (Pereira, 2012, p. 6) permitindo, assim, ao investigador, desenvolver uma ideia ou teoria sobre de que forma os entrevistados interpretam os aspetos que lhes foram questionados na entrevista (Bogdan & Biklen, 2013), sendo portanto, adequada ao tratamento das entrevistas semiestruturadas efetuadas.

Assim, neste estudo para a análise das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo da informação contida nas mesmas, tendo-se procedido ao levantamento de categorias e subcategorias que possibilitaram elencar as conceções iniciais e finais das crianças sobre o ambiente educativo, nas suas quatro dimensões, nomeadamente: ideias prévias sobre a dimensão física da sala de atividades e a funcionalidade da mesma, as áreas de aprendizagem de preferência das crianças.

A categorização da informação permitiu compreender quais as alterações que as crianças fariam ao espaço, caso lhes fosse dada a possibilidade de reorganizar o mesmo. E após a prática pedagógica desenvolvida, compreender o que mais valorizaram nas mudanças implementadas. Para além destes aspetos, a categorização realizada também possibilitou analisar o conhecimento da rotina e da dimensão temporal, assim como, a importância das interações, da cooperação e entreajuda entre pares.

Análise documental

A análise documental foi mais um dos instrumentos para recolha de dados utilizado ao longo de toda a investigação.

De acordo com Júnior et al., (2021), a análise documental “numa perspetiva qualitativa, configura-se num procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.” (p. 49).

A pesquisa documental poderá ser desenvolvida a partir das mais diversas fontes e de variados documentos, pois esta não se consubstancia “somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais.” (Júnior et al, 2021, p. 37).

Para a realização deste RF foram analisados os documentos institucionais implementados no contexto educativo, nomeadamente, documentos escritos, como o Projeto Educativo, o

Projeto Curricular de Grupo dos dois anos letivos que acompanharam o período de estágio em PES II e PES III, o Plano Anual de Atividades, as planificações semanais e as narrativas reflexivas dialogadas semanais da EC.

De acordo com Folque (2018), ao analisar-se o Projeto Educativo consegue-se compreender a “caracterização da escola e da comunidade educativa” (p. 133), valores e princípios pelas quais a Instituição Cooperante se rege.

Como tal, foi essencial analisar e interpretar este documento para que a aluna investigadora compreendesse todo o funcionamento institucional e qual o posicionamento que deveria adotar no decorrer de todo o processo investigativo, pois como afirmam Bogdan e Biklen (2013) “se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora.” (p. 113).

Quanto ao Projeto Curricular de Grupo, Folque (2008) refere que este deve espelhar os “objetivos educativos, princípios de ensino e aprendizagem, opções pedagógicas e conteúdos curriculares. (...) explicita as intenções do educador e a sua prática educativa” (p. 133).

Deste modo, e indo ao encontro do Projeto Curricular de Grupo da Sala das C. para o ano letivo 2022/2023, a EC teve como intencionalidade conceber um projeto que considerasse

a inclusão de todas as crianças num percurso participado e diferenciado de aprendizagem em aprendizagem, dando oportunidade de todas conseguirem atingir as competências essenciais.” (p. 3) A EC afirmou ainda que se torna “indispensável desenvolver uma Educação Pré-escolar de qualidade, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Projeto Curricular de Grupo, 2022, p. 11).

Afirmações que foram integralmente ao encontro da prática pedagógica desenvolvida pela aluna estagiária e que orientaram todo o plano de ação.

Acima de tudo, estes documentos, as planificações semanais e as respetivas narrativas reflexivas dialogadas, permitiram-nos compreender qual a visão que a EC tem da criança e da participação desta no seu próprio processo de ensino aprendizagem, uma vez que a participação da criança como sujeito e agente é um dos pilares basilares subjacentes à presente investigação.

2.7. Plano de Ação

Este ponto do RF pretende apresentar e descrever o plano de ação que foi implementado durante a prática pedagógica.

O plano traçado e executado no decorrer da PES II e PES III apoia-se na ideia de que o desenvolvimento da criança decorre de um processo de aprendizagem holística que envolve todas as dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais) e que se articulam entre si.

Para além desta aprendizagem holística da criança, o brincar é também uma forma privilegiada de aprender, pois “ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano.” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 43). Neste sentido, também, o brincar foi uma estratégia preponderante da exequibilidade do plano de ação.

A Educação de Infância não pode ser um período de tempo focado apenas nas aprendizagens académicas pré-estabelecidas, pois conforme Portugal e Laevers (2018) afirmam, é “bem mais importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante [...] caracterizado por abertura à aprendizagem, curiosidade, criatividade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia, autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros.” (p. 39).

Deste modo, é ainda nesta visão da criança como sujeito e agente da sua própria aprendizagem, que a atitude e a atividade da criança é, permanentemente, colaborativa no quotidiano educativo, e exercida em interação com os seus pares e com o Educador de Infância ao nível de todas as dimensões pedagógicas, mais concretamente, na planificação, sua exequibilidade e reflexão.

A prática pedagógica da aluna investigadora teve como ponto de partida uma atitude de valorização e escuta ativa das necessidades e interesses criança no seu processo de aprendizagem. Assim, de modo a promover a sua participação no contexto democrático da vida em grupo, a planificação foi sempre realizada em grande grupo, tendo assumido a área de conteúdo de formação pessoal e social um particular enfoque, mas sem descurar a sua articulação com todas as outras áreas de conteúdo que fazem parte das OCEPE (2016).

Uma vez que a questão de investigação incidiu na organização do ambiente educativo, o plano de ação, contemplou o espaço e o tempo, que foram repensados por forma a promover uma interatividade e continuidade educativa, e os projetos e atividades que surgiram do interesse e ou curiosidade da criança foram sempre concebidos com o objetivo de promover aprendizagens significativas.

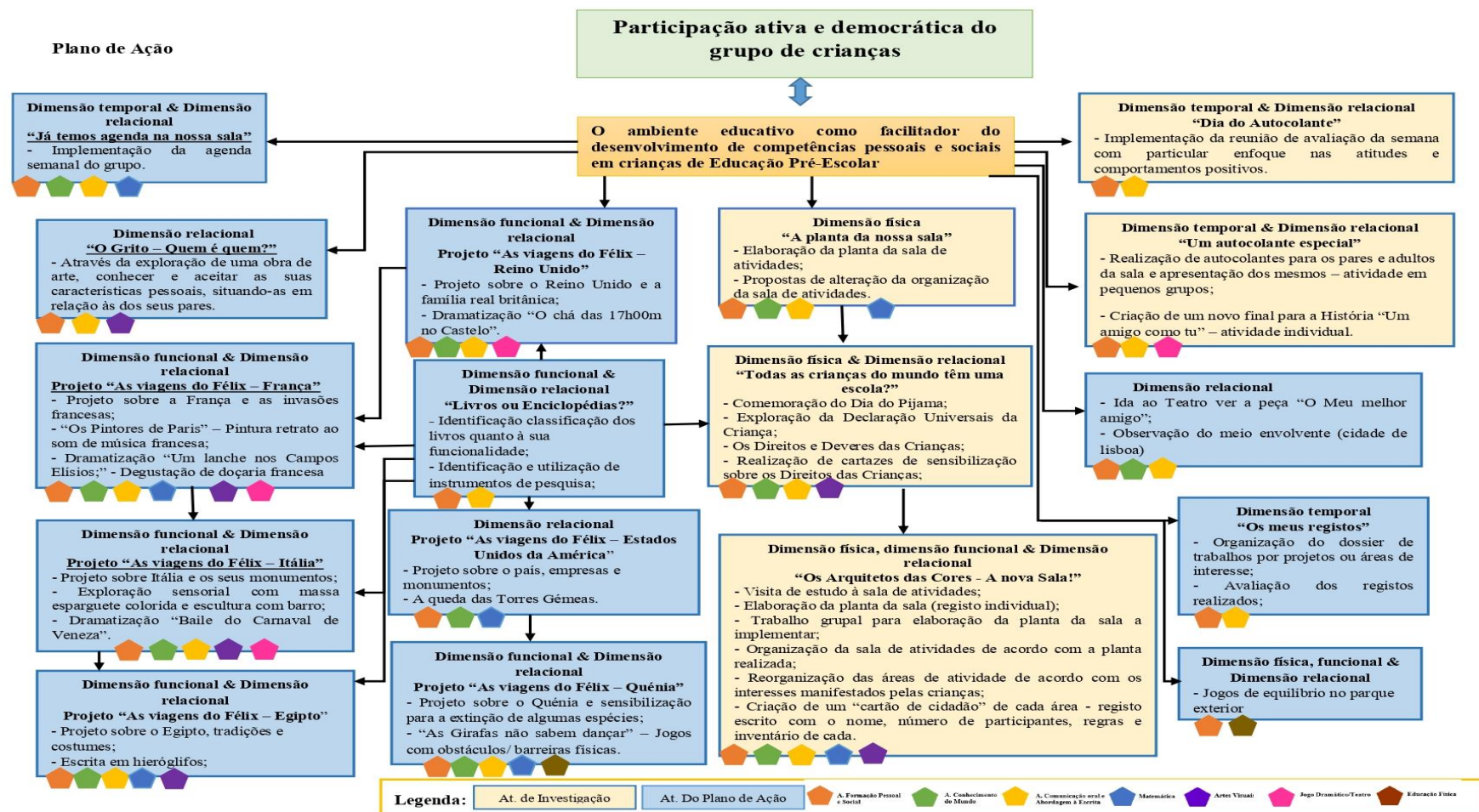
Para Portugal e Laevers (2018) “uma organização livre é um poderoso meio para levar as crianças a implicarem-se nas atividades.” (p. 126). Com esta liberdade, a criança vai, naturalmente, desenvolver a iniciativa, a exploração e concentrar-se naquilo que a fascina, isto faz com que, quando a criança termina a atividade esteja esgotada, pois o seu interesse ou curiosidade já está saciado, e, naturalmente, muda o seu foco de interesse, pelo que “as suas escolhas são indicadores de evolução, do que vem ao encontro dos seus interesses e atuais possibilidades. Por isso, um clima de liberdade traduz respeito e confiança na criança.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 126).

O plano de ação, que se representa numa planificação em teia, conforme a figura 17, atravessou dois períodos letivos, 2021/2022, mais concretamente de abril a junho de 2022 e 2022/2023 de outubro a janeiro, o que permitiu à aluna investigadora realizar um trabalho contínuo.

2.7.1. Planificação em teia do Plano de Ação

Figura 17

Planificação em teia do plano de ação



2.7.2. Justificação do plano de ação e a intencionalidade pedagógica

As OCEPE (2016) definem a intencionalidade educativa como o ponto fulcral de uma prática pedagógica. Esta intencionalidade assenta na reflexão sobre as conceções e valores que subjazem as finalidades da prática pedagógica do EI e caracterizam a sua intervenção, assim, “esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p.13).

A intencionalidade pedagógica assentou num ciclo contínuo de observação, planeamento, execução e avaliação. Foi através da observação do grupo de crianças no seu dia-a-dia, que a aluna investigadora constatou a existência de limitações espaciais e organizacionais no ambiente educativo onde decorreu o seu estágio, indiciadores de constrangimentos ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, de que emergiu a problemática em investigação.

Foi-se delineando um plano de ação com as crianças e com a EC, que visava levar a criança a apropriar-se do ambiente educativo com o objetivo de se tornar mais independente, segura, autónoma e confiante.

Todo o plano de ação assentou numa permanente articulação entre as diversas áreas de conteúdo, domínios e subdomínios elencados nas OCEPE (2016), no entanto, a área de conteúdo que se destaca nesta investigação, e, por conseguinte, no plano de ação, foi a área de formação pessoal e social, que sobressai pela sua transversalidade, e que promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança, assim como o desenvolvimento pessoal e inter-relacional da criança.

Concomitantemente, e também de forma integrada com as outras áreas de conteúdo, foram desenvolvidos vários projetos na área do conhecimento do mundo, uma área que se enraíza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber.” (Silva et al., 2016, p. 85), mais concretamente, no âmbito da geografia. Estes projetos surgiram do interesse das crianças pois, conforme já referido, a dado momento, a planificação passou a ser feita com o grupo de crianças, como se pode observar na planificação em teia do plano de ação.

Todas as propostas pedagógicas foram planeadas e realizadas pelo grupo de crianças participante desta investigação, sendo que, ao tempo e ao ritmo de cada criança, pois em nenhuma das propostas lhes foi imposta a obrigatoriedade da participação e execução das tarefas. Por vezes, havia um primeiro grupo de crianças que, por iniciativa própria, dava

início aos trabalhos e, um segundo grupo de crianças, preferia ir brincar nas diversas áreas de aprendizagem, e depois, ao longo do dia, estas crianças dirigiam-se ao adulto a solicitar a possibilidade de executar a tarefa proposta anteriormente, ou, sempre que possível, faziam-no de forma autónoma.

Por outro lado, ao respeitar a voz e o tempo de cada criança, permitiu “tornar a aprendizagem ativa e significativa e assumir que estas têm direito à participação, à escuta e à tomada de decisão; é aceitar o papel proactivo do jardim de infância na educação da criança.” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1419)

2.7.3. Calendarização do Plano de Ação

De acordo com Silva et al., (2016), ao planear, o Educador de Infância reflete a sua intencionalidade pedagógica e de que forma a poderá adequar ao grupo de crianças, sendo uma estratégia que lhe permitirá antever situações e experiências de aprendizagem e preparar, atempadamente, todos os recursos a mobilizar para a execução da mesma.

Neste sentido, a calendarização contemplou a possibilidade de integrar oportunidades de aprendizagem que não estavam previamente previstas, mas que visam o enriquecimento do plano.

A calendarização do plano de ação que consta do apêndice 9 foi concebida conjuntamente com as crianças, na reunião de grupo, realizada à segunda-feira, quando se organizava a agenda semanal de grupo, deste modo conferiu-lhes “um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem”. (Silva et al., 2016, p. 16).

Capítulo IV

Apresentação e discussão de resultados

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

1. Introdução

No quarto capítulo do presente RF são apresentadas, refletidas e sintetizadas, as propostas pedagógicas realizadas com intuito de dar resposta aos objetivos traçados. São, ainda, discutidos os resultados obtidos no decorrer de todo o processo investigativo.

Esta análise derivou da junção e triangulação de todos os dados recolhidos através da implementação das técnicas e instrumentos de recolha de dados elencados no capítulo III deste RF, como as observações das práticas educativas implementadas e respetivos registos e notas de campo, os registos das competências pessoais e sociais das crianças a partir dessas atividades, as entrevistas realizadas às crianças e a respetiva análise de conteúdo das mesmas e da avaliação do ambiente educativo, através da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância.

No entanto, a observação participante foi uma técnica usada sistematicamente nesta investigação, da qual resultou a transcrição dos vários registos (vídeo, áudio e produções das crianças), das respetivas notas de campo recolhidas no decorrer da investigação sobre a prática pedagógica da investigadora.

Aludindo à prática pedagógica, são apresentadas, de forma descritiva, as propostas pedagógicas realizadas pelas crianças, que levaram à recolha de dados, por parte da aluna investigadora e que evidenciam como o processo de aprendizagem da criança poderá estar, intrinsecamente, ligado à organização do ambiente educativo e à promoção de competências pessoais e sociais da criança.

1.1. Descrição e análise das propostas pedagógicas

Antes de se proceder à descrição das propostas pedagógicas que visaram uma procura de respostas aos objetivos da investigação anteriormente traçados, importa referir que esta investigação decorreu na sequência temporal de abril de 2022 a fevereiro de 2023, período de tempo que decorreu, simultaneamente, com as aulas da unidade curricular de PES II e PES III. Com interregno nos meses de julho, agosto e setembro de 2022.

As propostas pedagógicas que se passam a descrever ocorreram entre os meses de novembro de 2022 e janeiro de 2023, e foram selecionadas do plano de ação já explanado, contudo, outras tantas propostas realizadas poderiam também elas fazer parte deste RF.

De salientar que todas as propostas pedagógicas foram planeadas, em agenda semanal, com o grupo de crianças participante, e que foram ao encontro dos interesses do mesmo, tendo sido algumas propostas sugeridas pelas próprias crianças, pois

as crianças têm perceções sobre as suas capacidades, o que gostam de fazer, o que conseguem fazer sozinhas, [...] é indispensável que sejam envolvidas e ouvidas nos processos de avaliação dos seus progressos, denotando respeito e consideração dos seus pontos de vista. (Portugal & Laevers, 2018, p. 154).

Primeira Proposta - “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”

A primeira proposta que se passa a descrever ocorreu em novembro de 2022 e foi uma atividade relacionada com a data comemorativa do Dia do Pijama, comemoração que alude aos Direitos da Criança, mais concretamente, à questão de que todas as crianças do mundo têm direito à família e à educação.

A proposta “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?” teve como intencionalidade pedagógica, cada criança se familiarizar com conceitos como direito e dever, e ter conhecimento dos seus direitos e deveres, numa analogia a que a criança é um cidadão pleno de direitos e que, para os fazer respeitar, foi proclamada a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” datada de 1989.

Tal como já referido, e como na prática pedagógica diária se crê que a criança é um agente ativo e participativo da sua própria aprendizagem, ao comemorar esta data, deu-se o mote para abordar o direito à família e à educação.

Desta forma, numa conversa de grande grupo, foi questionado pela aluna investigadora, a todos os presentes, “qual a intenção de se comemorar o Dia do Pijama?”

Em resposta à questão colocada, tivemos as seguintes afirmações:

M.P.: “- Então, para vir mais confortáveis para a escola.”

F.A.: “- Porque é uma festa e podemos mostrar os pijamas.”;

A.L.: “- Porque é um dia especial!”

(Notas de campo da investigadora de 18/11/2022)

Demos continuidade à conversa sobre se só podemos estar confortáveis em casa, e se, pelo contrário, não podemos estar na escola, ao que as repostas foram, na sua maioria, positivas. E, se é uma “festa especial” (A.F.). A aluna investigadora questionou, “Será que todos os meninos do mundo comemoram este dia de pijama na escola?” (Notas de campo da investigadora de 18/11/2022).

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Em unísono, responderam que todos os meninos do mundo iam para a escola de pijama naquele dia.

Então, a aluna investigadora questionou: “- Então se todas as crianças comemoram o Dia do Pijama na escola, quer dizer que todas as crianças do mundo têm uma escola?”.

Em resposta,

L.B.: “- Claro que sim!”

Investigadora: “- E achas que é assim, uma escola como a nossa?”

L.B.: “- Sim, com janelas e mesas, materiais e brinquedos.”

EC: “- Então, achas que não há outras escolas diferentes?”

G.D. “- Há escolas que são maiores!”

(Notas de campo da investigadora de 18/11/2022)

Grande parte do grupo mostrava-se assertivo e com a convicção de que todas as crianças do mundo tinham um espaço escolar com os mais diversos materiais que lhes transmitiam segurança e confiança.

Então, foi-lhes proposto fazer uma pesquisa rápida pela Internet, colocando como palavras no motor de busca: escolas do mundo.

Numa primeira pesquisa surgem vários edifícios escolares com condições similares às da Instituição Cooperante, mas, quando se coloca no motor de busca: escolas em África, surgiram imagens como a que se apresenta na figura 18.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 18

Imagem resultante da pesquisa no motor de busca no Google



Ao visualizarem estas imagens, houve um silêncio generalizado no grupo e algumas expressões de espanto, pois, rapidamente, perceberam que as crianças da figura não estavam numa escola, como descreveram, anteriormente.

Analizadas várias imagens similares à figura 18, a EC questionou todas as crianças sobre o que consideravam ser um Direito, e, uma vez que não houve uma resposta concreta, a aluna investigadora propôs fazer uma pesquisa sobre a definição de direito no Dicionário de Língua Portuguesa (figura 19).

Figura 19

Pesquisa no dicionário de língua portuguesa



O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Lida a definição constante no Dicionário, o M.P. respondeu “- Ah! Um direito é uma coisa que são o que os adultos têm de nos dar a nós crianças.” (notas de campo da investigadora de 18/11/2022).

Desta constatação, abordaram-se conceitos como direitos das crianças, nomeadamente, o Direito à Família, Direito à Saúde e o Direito à Educação que constam da Convenção dos Direitos da Criança.

Na abordagem a estes Direitos, foi explorado o livro “Nós as crianças, temos Direitos...”, da autoria de Cláudia Manata, Fernanda Salvaterra, Rita Rovisco e Rosa Montez, um livro de página única e tridimensional e com um baralho de cartas com os Direitos das Crianças ilustrados (figura 20).

Figura 20

Exploração do livro tridimensional



Ainda um pouco incomodados com a constatação de que nem todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades,

O.F.: “- Mas os pais deles não compram materiais?”

A.L.: “- E não há materiais como aqueles? (apontando para o móvel onde constam as folhas);

E.C.: “- Não, não têm, por isso não podemos estar sempre a estragar os materiais ou a fazer um risco numa folha e guardar no móvel, como se estivesse pronto.”

A.L.: “- Como faz a A.” [Identificando uma das crianças do grupo].

(Notas de campo da investigadora de 18/11/2022)

Conversou-se sobre o facto de que todas as crianças têm Direitos também, mas nem sempre se consegue que haja igualdade, pois os países têm ritmos de desenvolvimento diferentes, por isso, as crianças das imagens (figura 18) têm os mesmos direitos que os meninos da Sala das C., mas que, devido ao desenvolvimento deste continente, ainda não é possível todas as crianças terem uma escola como a que estas crianças frequentam.

As crianças manifestaram a sua opinião sobre possíveis soluções para que haja igualdade de direitos e, ainda, fizeram registos sobre as pesquisas efetuadas sobre o Direito à Educação.

Foi proposto a cada criança realizar um registo (desenho) sobre esta questão de que uma criança tem Direitos e Deveres e analisadas as produções das crianças, algumas crianças que, ao lhes ser colocada a questão que deu título à atividade, “Todas as crianças do mundo têm escola?”, pediram que o adulto escrevesse o seguinte:

G.D.: “Não importa quem é rico e quem é pobre. Todos os meninos têm direito de ir à festa do pijama e ter uma família para cuidar e protegê-las.”

(Registo da narrativa do G.D. de 18/11/2022)

H.M.: “Não, há meninos que têm uma escola na rua e, às vezes, vivem também na rua. Não têm mesas e cadeiras e também não há materiais, livros ou folhas. Só têm um professor.” (figura 21).

(Registo da narrativa da H.M. de 18/11/2022)

Figura 21

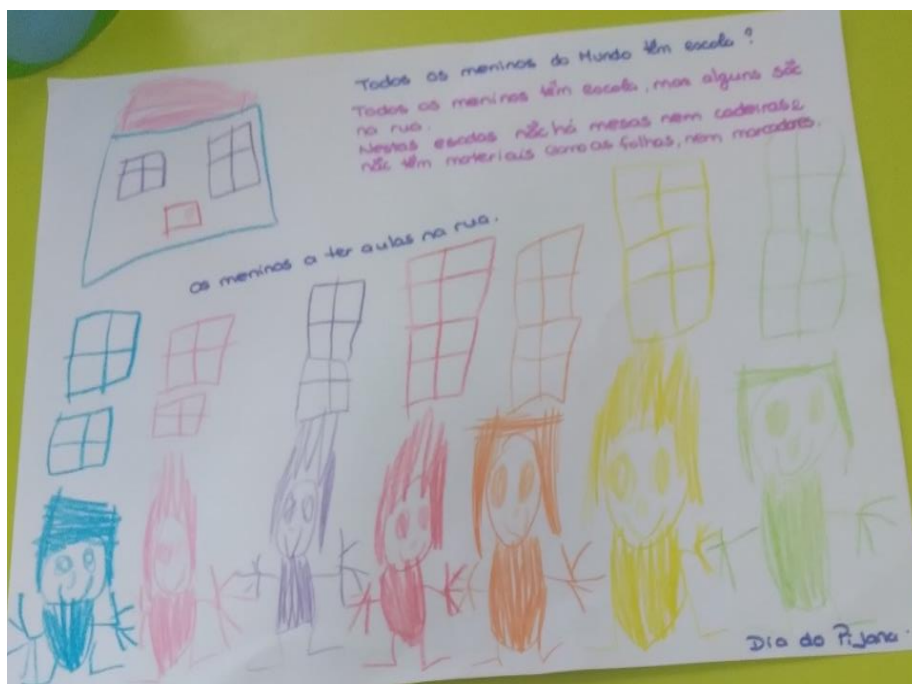
Registo de H.M. (5 anos)



Foi abordada a questão de crianças que estão em “casas-escola” [casas de acolhimento] (O.F). Esta criança desenhou as casas de acolhimento, um assunto que a deixou sensibilizada. A O.F. representou as casas de acolhimento com janelas coloridas e, cada figura humana desenhada era representada da mesma cor da janela, um registo muito significativo, porque a criança representou uma criança por cada janela, como se pode observar na figura 22.

Figura 22

Registo das "Casas Escola" da O.F. (5 anos)



Ainda no decorrer desta atividade, foi preparada uma apresentação sobre a Convenção dos Direitos da Criança ilustrada com várias imagens, umas do contexto escolar do grupo de crianças participantes da investigação, em oposição a imagens representativas de crianças que se encontram em desigualdade social. Grande parte desta apresentação foi participada pelas crianças, ouvindo-se comentários e interjeições que revelavam algum espanto e incómodo ao ver aquelas imagens.

Após explorar a apresentação, foi questionado ao grupo de que forma gostariam de transmitir estas aprendizagens às outras pessoas, pelo que foi sugerido por uma criança e, comumente, aceite pelo grupo, que cada criança (que quisesse) poderia fazer um cartaz para levar para casa e relembrar a sua família de que as crianças têm direitos e que têm uma voz.

Figura 23

Cartazes de sensibilização às famílias



Análise e avaliação da proposta educativa

Esta proposta educativa que assentou numa apresentação, interpretação e consciencialização para a existência de um documento tão importante para a infância, como a Convenção dos Direitos da Criança, além destes objetivos, também teve como intencionalidade pedagógica levar a criança a refletir sobre as desigualdades sociais das crianças no mundo, uma vez que este RF assentou na promoção de competências pessoais e sociais.

Do ponto de vista da promoção de competências pessoais e sociais, como o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, esta atividade foi preparada e desenvolvida no âmbito da área de formação pessoal e social, com o objetivo de dar a conhecer ao grupo de crianças que são cidadãs do mundo plenas de direitos e deveres e que podem ter voz e uma posição pró-ativa na sociedade, podendo desde cedo combater as desigualdades existentes, pois há que lhes dar a conhecer “que em todos os países do mundo há crianças que vivem em condições particularmente difíceis e que importa assegurar uma atenção especial a essas crianças.” (Unicef, 2019, p. 7).

As crianças desconheciam a Convenção dos Direitos das Crianças, assim como desconheciam as desigualdades sociais das crianças no mundo, constatação verificada quando foram questionados sobre quais os seus conhecimentos e opinião sobre este assunto,

conforme se verificou pelas afirmações dos participantes do estudo, ao mencionar que, “os direitos é tudo o que os pais dão.” (O.F.) ou “direito é comprar as coisas que queremos.” (A.L), ou até mesmo que todas as escolas do mundo são iguais ou maiores a esta que todos frequentam. (Notas de campo da investigadora de 18/11/2022).

Quando lhes foi explicado os conceitos de direito e dever e da importância destes valores para uma cidadania ativa, as crianças demonstraram ficar apreensivas com esta constatação e com as pesquisas realizadas no âmbito da atividade.

Também os resultados do instrumento de registo das competências pessoais e sociais aplicado na primeira fase da investigação, permitiram compreender que cinco das seis as crianças do estudo revelavam ter valores mais elevados nas competências sociais do que nas competências pessoais, o que nos leva a crer que estas crianças estão mais despertas para o outro, pelo que foi importante promover a reflexão nas crianças, que na sua individualidade, que são cidadãos pelos de direitos.

Decorrida a atividade, as crianças tomaram conhecimento dos diversos direitos que lhes assiste, e da importância do papel que cada um desempenha na micro comunidade educativa em que estão inseridas, pois “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.” (Unicef, 2019, p. 13).

É nesta “microcomunidade” que as crianças são membros ativos na organização da vida em grupo, que se “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et. al, 2016, p. 25) tomando consciência também do seu papel no grupo, na sociedade e no Mundo.

As atividades em que a criança participa ativamente no seu processo educativo e no processo educativo dos seus pares, quando lhes é dada a oportunidade de decidir, em grupo, o que pretendem fazer com as propostas que lhes são apresentadas, permitem a verdadeira educação para a cidadania.

A educação para a cidadania esteve presente no decorrer de toda a proposta educativa, uma vez que as crianças ficaram apreensivas e sensibilizadas para os seus direitos e para as desigualdades sociais que propuseram conversar com as famílias e com as restantes crianças que frequentam a Instituição sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos das

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Crianças, tendo realizado diversos cartazes de sensibilização para mostrar a toda a comunidade educativa presente nesta data, sugestões aceites pelos adultos.

Ao incentivar a criança a planear, participar e avaliar as atividades propostas nos diversos momentos da vida do grupo, seja em reuniões grupais diárias de elaboração do plano do dia vai permitir-lhes, de acordo com Tomás e Gama (2011), “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças” e que, com o passar do tempo, torna-se um “processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos.” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

A atividade foi muito rica, do ponto de vista da sensibilização para a cidadania, pois foi um assunto presente entre as crianças e entre estas e adultos da sala durante um largo período de tempo, pelo que se conclui que houve uma consciencialização generalizada de que o Dia do Pijama não é apenas um dia em que se vai de Pijama para a escola, mas com o objetivo de lembrar que as crianças são cidadãs ativas no Mundo e que podem fazer a diferença, mesmo que, por ora, tenha sido apenas na realização de cartazes para mostrar à comunidade educativa que todas as crianças têm direito a uma família e à educação.

Na perspetiva da EC, descrita na narrativa supervisiva dialogada de balanço semanal datada de 28/11/2023,

foi um dia (...) a que as crianças acederam entusiasmadas e, sendo o principal objetivo o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente à realidade, bem como o respeito pelo outro, pela diversidade e a solidariedade, o grupo, de um modo geral, mostrou ter compreendido a informação transmitida, refletiram e partilharam as suas ideias, de forma assertiva, revelando apropriação dos conhecimentos. (...) A par deste trabalho, o grupo mostra-se curioso por tudo o que o rodeia.

A planificação desta atividade, envolveu a necessidade de efetuar um trabalho de pesquisa porque é um tema muito sério que visa documentos oficiais, como a Convenção dos Direitos das Crianças e conceitos que farão parte de toda a vida destas crianças, que poderiam vir a ser generalizados ou incompreendidos pelo público-alvo a que se dirigia, caso este assunto não fosse tratado com a seriedade que lhe confere. Bem como se pretendia concretizar as aprendizagens e vivências resultantes desta proposta pedagógica, no entanto foi difícil de transpor para o papel da forma mais concreta possível, contudo, a reflexão resultante desta experiência de cidadania ativa, é que a “escola é um espaço privilegiado para oferecer e

promover condições para a construção de uma noção de cidadania mais pluralista e de combate a atitudes e comportamentos racistas, discriminatórios” (Tomás & Gama, 2011, p. 13).

Esta proposta deu voz à criança e ao adulto, numa permanente partilha de poder e de aprendizagem conjuntos, o que, de acordo com Portugal e Laevers (2018), ao ter-se a capacidade de compreender e aceitar os sentimentos, as nossas perceções, pensamentos e opiniões dos outros, bem como de nós próprios, estamos a sedimentar competências que nos tornarão cidadãos atentos aos outros, solidários e socialmente responsáveis, competências que se pretenderam investigar, constatação corroborada pela EC, quando refere que

o grupo tem revelado uma participação bastante positiva, mostra-se envolvido, muito recetivo a todas as propostas, e, sobretudo, interveniente em toda a atividade, revelam iniciativa e motivação para participar de forma natural e empenhada nas atividades planeadas em conjunto. (Narrativa supervisiva dialogada de 28 de novembro de 2022).

Sobre a proposta “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”, a EC acrescenta que

tem vindo a ser desenvolvido um trabalho de consciencialização para a realidade à nossa volta, para o respeito pelo próximo e pela diversidade e, nesse sentido, através da comemoração do Dia Nacional do Pijama, foi realizada uma experiência bastante enriquecedora, cujo o ponto de partida foi a Convenção dos Direitos das crianças, e que, naturalmente, em conversas, reações e atitudes, se pode constatar quer o conhecimento adquirido, a perceção dos conceitos e a importância que cada criança dá á temática abordada, quer a capacidade de, diariamente, aplicar-se na prática, o respeito pela democracia, atitudes de cooperação e de respeito, bem como sinais de empatia e preocupação com o mundo que nos rodeia. (Narrativa supervisiva dialogada de 5 de dezembro de 2022).

Deste modo, foi possível constatar que, através desta proposta pedagógica, foram abordadas as mais diversas competências pessoais e sociais das crianças, levando-as a refletir que são membros ativos de uma sociedade e que desempenham nesta um papel crucial na comunidade.

Segunda proposta – Sequência Didática “Os Arquitetos das Cores”

No âmbito da (re)organização do ambiente educativo, mais concretamente da sala de atividades, a segunda proposta que foi ao encontro da questão de investigação que orientou este RF. Esta proposta foi construída em sequência e que se intitulou de “Os Arquitetos das C.”.

Esta atividade teve uma primeira abordagem em junho de 2022, quando decorreu o primeiro momento de estágio de PES II, o grupo de crianças participante refletiu a organização da sala de atividades e, ao lhes ser questionadas sugestões para a alteração da sala de atividades,

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

as crianças usaram da palavra, fazendo observações muito pertinentes ao nível de constrangimentos espaciais em contexto de sala, alguns deles que se passam a transcrever:

M.P.: “Os carrinhos arrumados em cima daquele móvel, vão cair para cima dos livros e ficam dois sítios desarrumados. “[referindo-se a um móvel de dupla funcionalidade e que de um lado era uma biblioteca e do outro prateleiras onde estava a área da garagem.]”

L.B.: “Aquela prateleira tem muitos livros, e se cair, cai na nossa cabeça.” [identificando uma prateleira que estava um pouco mais alta e onde ficavam guardados os livros dos adultos.]

(Notas de campo da investigadora de 20/05/2022)

Foram dadas várias sugestões para a reorganização da sala de atividades, o que levou a que o grupo construísse uma planta da sala de atividades que lhes permitiu elencar todos os elementos da sala de atividades, como as mesas e cadeiras, a biblioteca, a área do jogo simbólico/expressão dramática, entre outras, conforme se pode verificar na figura 24.

Figura 24

Planta da sala de atividades da Sala das C. 2021-2022



Neste ano letivo 2022/2023, quando se iniciou o período de estágio PES III, houve crianças do grupo a questionar a aluna estagiária sobre a possibilidade de poder repetir a elaboração da planta da sala e, desta vez, organizar a sala de atividades de acordo com as sugestões das crianças.

Num dos primeiros dias de prática pedagógica, a aluna estagiária, ainda em período de observação-participante, estava a fazer um jogo com cinco crianças, e já decorria a conversa, quando a aluna estagiária questionou o grupo sobre quais as suas conceções iniciais sobre este período de estágio.

Investigadora: “Agora que já estou na Sala das C., o que vamos fazer?”

G.D.: “Muitas coisas! Podíamos brincar com as figurinhas.”

D.G.: “Brincar.”

Investigadora: “Só brincar? Acho que podíamos fazer muitas coisas.”

G.D.: “Experiências?”

Investigadora: “Sim, por exemplo, gostavam?”

D.G.: “E podemos fazer o jogo que fizemos na sala de cima?”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Investigadora: “Podemos sim”

M.P.: “Aí sim! Sim! Podemos mudar aquilo ali [apontando para a área das construções].

Investigadora: “Podemos mudar, ou criar espaços novos.”

G.D.: “Para experiências?”

Aluna estagiária: “Sim, por exemplo, podemos fazer um plano.”

(Notas de campo da investigadora de 13/10/2022)

Partindo desta nota de campo e da análise de conteúdo às entrevistas iniciais, a aluna estagiária planificou uma sequência didática que acolhesse as sugestões das crianças e visasse dar resposta à necessidade identificada pelas mesmas, que lhes permitisse conhecer, explorar a sala de atividades, organizá-la consoante as suas necessidades e sugestões, e definir as regras de utilização do espaço partilhado pelo grupo.

Esta constatação e “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 26). Como tal, demos início à execução da sequência didática “Arquitetos das Cores” que consistiu em quatro etapas, conforme tabela 7:

Tabela 7

Sequência didática da atividade "Arquitetos das C."

Etapas:	Atividade:	Objetivos:
Primeira Etapa	• Visita de estudo à Sala das C.; • Registo individual da visita de estudo – Realização da planta da sala de atividades	- Conhecer o espaço da sala de atividades; - Compreender a funcionalidade do espaço e dos materiais.
Segunda Etapa	• Realização, em grupo, da planta da sala de atividades; • Debate e construção de uma proposta de (re)organização da sala de atividades;	- Compreender a funcionalidade do espaço e dos materiais; - Localizar objetos e materiais, utilizando conceitos de orientação espacial;
Terceira Etapa	• Reorganização da sala de atividades, de acordo, com a planta construída pelo grupo de participantes; • Escolha e reorganização dos materiais;	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver os constrangimentos identificados; - Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; - Promover a autonomia e a criatividade; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.
Quarta Etapa	• Construção do “cartão da área de aprendizagem” - Nome das áreas; - Número de crianças a usufruir do espaço; - Inventário de materiais; - Regras do espaço (o que se pode fazer e o que não se pode fazer)	- Atribuir funcionalidade ao espaço e aos materiais; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa na vida do grupo; - Contribuir para a construção das regras da vida em grupo; - Reconhecer a importância das regras da vida em grupo e do cumprimento das mesmas.

Primeira Etapa - Visita de estudo à sala de atividades

A primeira etapa da sequência de atividades consistiu numa visita de estudo às instalações onde o grupo de crianças está alocado desde setembro de 2022, mais concretamente, aos espaços em que as crianças vivem o seu dia a dia.

As crianças terminaram o reforço matinal, a aluna investigadora informou o grupo que iria decorrer uma visita de estudo, motivo pelo qual solicitou que as mesmas se preparassem para tal. Ainda que desconfiadas, vestiram os casacos, perfilaram-se junto da porta, e a EC questionou-lhes se não precisavam de materiais para esta visita.

Numa analogia à última saída do grupo ao exterior realizada pelo grupo, o A.S. perguntou se não havia mapas, ao qual a aluna investigadora lhe entregou em mão uma folha A4 com a planta da sala de atividades com áreas de aprendizagem identificadas, igual à figura 2. (Ver p. 57)

O grupo de crianças dirigiu-se para o portão de saída da Instituição, e neste percurso houve perguntas para onde íamos e foram sugeridos alguns destinos possíveis. Ao chegar ao portão, a aluna estagiária informou todos os participantes que a visita de estudo seria à Instituição, indicando o local de entrada do estabelecimento como ponto de partida. Houve muitas perguntas e expressões de espanto, o que levou a investigadora a referir que, iria decorrer uma visita à “escola” e que as crianças deveriam ter atenção a todos os espaços e materiais que iam visualizando enquanto decorria a visita de estudo, para que, em data posterior, pudessemos reorganizar os espaços e materiais, conforme sugerido pelos próprios.

Foi-lhes explicado toda a atividade, os objetivos, o conteúdo do mapa, foram-lhes cedidos telemóveis para tirar fotografias e, dadas algumas indicações de como deveriam agir no decorrer da visita.

Assim, iniciou-se a visita pela sala de acolhimento, seguiu-se o espaço onde a sala de atividades está alocada, visitaram a sala de reuniões, as casas de banho das crianças e dos adultos. A entrada da sala de atividades foi realizada pela porta que estava junto à área de jogos. O grupo começou por observar esta área, mas não resistiram em mexer nos diversos jogos e caixas que estavam nas prateleiras. Além dos adultos reforçarem várias vezes que a visita consistia apenas na observação do espaço e dos materiais, as crianças estavam tão interessadas e empolgadas tecendo vários comentários, como:

Investigadora: “- O que temos aqui?”

A.L.: “- Jogos.”;

A.S.: “- Bolachas, também cereais.”;

F.A.: “- A caixa dos adultos.”;

Investigadora: “- O A.L. diz que este armário é dos jogos? É só de jogos?”

G.D.: “- Não, tem jogos, comida, dossiers.”

F.A.: “- Dossiers com registos.”

Investigadora: “- Então, e não tem mais nada este móvel? (...). Vou então mostrar o que é que está aqui neste móvel.”

(Registos de áudio de 05/12/2022)

Neste móvel estava uma caixa colorida com tampa que não permitia ver o conteúdo da mesma. A caixa guardava os instrumentos musicais. A aluna investigadora pegou na caixa, abriu a caixa, e afirmou,

Investigadora: “- Mas isto não são jogos!”

O.F.: “- É música.”

Investigadora: “- Mas, então, isto é o móvel dos jogos?”

F.A.: “- É!”

Investigadora: “- Mas sabiam que isto [referindo-se aos instrumentos] estava aqui?”

D.G.: “- Sim!”

L.J.: “- Não!”

Investigadora: “- Então, mas se esta é a caixa dos instrumentos musicais, como é que nós sabemos? [uma vez que a caixa não permite ver o conteúdo]. O que acham que falta aqui?”

F.A.: “- Falta o nome, o nome dos instrumentos musicais.”

A.S.: “- Podemos fazer agora?” [referindo-se a escrever a etiqueta].

Investigadora: “- Então, e como se chama esta área?”

M.P.: “- Área dos jogos.”

Investigadora: “- Então, já descobrimos que a Sala das C. tem uma área dos jogos, e para onde levam estes jogos?”

F.A.: “- Para a mesa ali e quando acabamos vamos para aqui (referindo-se ao móvel].

D.G.: “- Mas alguns meninos aqui [referindo-se ao armário] brincam no chão.”

(Registos de áudio de 05/12/2022)

O A.S., com o apoio da EC, colocou uma etiqueta na caixa dos instrumentos musicais, resolvendo um problema já identificado, ficou também definido pelo grupo que aquela área de aprendizagem já não era apenas a área dos jogos, mas sim, a área dos jogos e instrumentos.

Devido ao entusiasmo do grupo, foi necessário pedir, por diversas vezes, que as crianças mantivessem a calma, não falassem ao mesmo tempo, e respeitassem os colegas quando estes falavam.

Seguiu-se a visita de estudo para a área de aprendizagem do jogo simbólico/expressão dramática, na Sala das C. conhecida como a área da casinha. Nesta área, e devido ao entusiasmo, as crianças começaram a abrir os móveis e a mexer em todos os materiais, chegando a haver pequenos conflitos. Uma vez que já tinham percebido qual o objetivo desta atividade e sendo a vontade de reorganizar os espaços já manifestada pelo grupo, uma criança, ao observar a casinha, afirmou logo que estavam materiais neste espaço que não faziam parte do mesmo. Ao ouvir esta afirmação, a investigadora sugeriu à criança que retirasse da área da casinha o que considerava ser deste espaço e que colocasse em cima de uma mesa. As restantes crianças começaram também a participar, enumerando vários materiais que não deveriam constar deste espaço.

A indicação dada pela aluna investigadora à primeira criança, levou a que todas as outras crianças também quisessem identificar materiais que consideravam não pertencer a este espaço, justificando a sua opinião, como:

M.P.: “- O supermercado não está dentro de casa.”

A.L.: “- Isto é do médico, não pode estar na cozinha.”

(Registos de áudio de 05/12/2022)

E seguiam a colocar na mesa que se encontrava junto à casinha.

G.D.:” - Parece o jogo de mudar a casa, daqui a pouco já não cabe nada na mesa.”

(Registos de áudio de 05/12/2022)

A M.B. chamou a atenção da investigadora para dizer que a cama dos bebés estava junto ao fogão, e que não podia, porque se os bebés tivessem na cozinha poderiam se queimar. Então, a investigadora questionou a M.B. como se poderia resolver esta questão, ao que ela sugeriu, fazer um quarto.

A visita de estudo planificada inicialmente, gerou um entusiasmo e agitação que, de forma espontânea, as crianças sentiram-se à vontade para dar início a uma alteração dos espaços com a retirada de materiais e objetos da sala de atividades, quando se pretendia que as crianças apenas observassem o espaço e tirassem notas para a próxima atividade.

Quando a investigadora olhou à sua volta, a mesa estava cheia de objetos que as crianças retiraram, pelo que houve necessidade de lhes pedir para se acalmarem e, como tal, foi feita uma pausa na visita de estudo.

Foi-lhes lembrado o propósito da visita de estudo, e que deveriam fazer registos sobre o que pretendiam alterar, para que, quando fosse o dia de reorganizar o espaço, todo o grupo já soubesse o que iria acontecer.

Feito o balanço da primeira parte visita de estudo, a V.M. referiu que “os jogos deviam de ir para outro sítio e os instrumentos, pois não era o sítio deles.” (registo de áudio de 05/12/2022), a EC questionou a V.M. sobre o porquê de não ser o sítio destes materiais, ao que as crianças responderam se era uma área dos jogos, não deviam estar no mesmo espaço, os instrumentos musicais, havendo, inclusivamente, a sugestão de criar uma nova área de aprendizagem, a da música e dos instrumentos, ficando definido que, na organização do móvel dos jogos, a primeira prateleira seria para colocar em “exposição” os instrumentos, sendo este espaço considerado o da música. A segunda e a terceira prateleiras para jogos” e a comida da equipa pedagógica para retirar. O A.S. afirmou que também seria necessário identificar o espaço com uma “etiqueta” para ninguém se esquecer do nome escolhido por todos.

No decorrer da organização, uma das crianças referiu que a terceira prateleira poderia ser para “as pesquisas”, pois quando decorreram as entrevistas iniciais, ele mencionou que gostava de ter na sala um espaço para fazer pesquisas e experiências, e, uma vez que, em seu entender, deste móvel sobrava uma prateleira, poderia ser para esse fim, ao que a investigadora, questionou se já não haveria um espaço na sala para esse fim, ao que o grupo de crianças não deu qualquer resposta.

Seguiu-se a análise à área do jogo simbólico/expressão dramática, o grupo de crianças começou por referir que foram retirados alguns brinquedos, como o supermercado, uma mala do médico e uma mota de plástico, por não pertencer a este espaço.

Com as máquinas de roupa e de secar, tábua de passar e o ferro de engomar existentes, as crianças organizaram um espaço a que denominaram de lavandaria, identificaram que seria necessária uma caixa para colocar as roupas. Ainda sobre os bonecos junto ao fogão, ficou definido criar também um quarto para colocar a cama e os bebés.

Ainda nesta síntese, ao observar a casinha, o M.P. referiu que “em casa nenhuma existem dois fogões” e o D.G.: “e dois frigoríficos”, ouvindo estas afirmações, a F.A. sugeriu “- Então, mas...se a gente tem vizinhos nas nossas casas, podemos fazer tipo, duas casas.” (Registos de áudio de 5/12/2022).

O M.P. sugeriu que o melhor seria realizar um plano com todas estas sugestões. O L.B. sugeriu retirar o móvel dos jogos do sítio onde estava, dividir espaço e o material que existia em duplicado, criando, desta forma, mais uma casa, a “casa do vizinho” ou, segundo a O.F. “a casa dos avós.” (Registos de áudio de 5/12/2022).

Ouvidas todas as sugestões, acordamos fazer um registo destas, para quando se fosse desenhar a planta saber que áreas precisaríamos.

No dia seguinte deu-se continuidade à visita de estudo pela sala de atividades e começou-se por se observar a área, identificada pela equipa pedagógica, como escritório e/ou área da escrita, mas que, para algumas crianças, era o gabinete médico. Uma vez que não havia concordância entre pares, realizou-se uma votação. Esta votação terminou com a diferença de um voto, como tal, o grupo continuou confuso sobre qual a funcionalidade deste espaço.

Na área da garagem/construções, as crianças observaram todo o espaço, verificaram o conteúdo das caixas de peças e os diversos brinquedos. O D.G. explicou que este espaço tem dois nomes porque “Se tem carros, é uma garagem.” (Registos de áudio de 6/12/2022). O A.L. acrescentou: “também das construções porque tem ferramentas, capacete e dá para construir coisas.” (Registos de áudio de 6/12/2022). As restantes crianças foram ouvindo estas definições dadas pelos pares, tendo cada um a sua opinião. O L.B. referiu que “acho mesmo que é os dois, porque tem carros e ferramentas.” (Registos de áudio de 6/12/2022). O A.L. referiu que neste espaço ainda havia caixas com animais, ao que o G.D. sugeriu que os animais passassem a estar organizados numa área das ciências.

G.D.: “- Esta área não tem só ferramentas. Tem mais brinquedos. Eu acho que é uma garagem!”

EC.: “- Achas que é uma garagem?”

L.B.: “- Eu acho que são os dois.” (garagem e áreas de construções).

G.D.: “- Sim, porque na garagem também há brinquedos, como os animais.”

Investigadora: “- Os animais vão ficar na garagem? Então, mas imaginemos que vamos construir uma área das ciências, os animais ficam onde?”

G.D.: “- Para a área das ciências, para descobrirmos coisas de animais.”

E.C.: “- Então, mas se quisermos construir uma casa para os animais?”

L.B.: “- Vamos buscar às ciências.”

E.C.: “- Então, e depois para arrumar?”

L.B.: “- Então, pomos numa caixa que diz o nome animais”

E.C.: “- E essa caixa vai ser guardada onde?”

A.L.: “- Nas ciências.”

(Registos de áudio de 6/12/2022)

A área da ciência já constava da sala de atividades, mas os participantes do estudo não reconheciam este espaço, como tal, conforme se verificou nas entrevistas iniciais, o M.P. sugeriu que gostava que a sala de atividades passasse a contemplar uma área de aprendizagem ligada às ciências e experiências, e ouvida esta sugestão do colega, o G.D. sugeriu que os animais passassem a estar lá guardados, “para descobrimos coisas sobre os animais.” (Registos de áudio de 6/12/2022).

O grupo também referiu ter vontade de retirar brinquedos danificados, outros de grandes dimensões, pois não lhes davam uso, e seriam de “bebés”, podendo oferecer aos restantes grupos, nomeadamente, ao grupo da faixa etária Creche.

Depois de selecionados os materiais e brinquedos, estes seriam categorizados pelas suas características, e arrumados nas caixas de organização, devidamente etiquetadas.

A visita de estudo seguiu para a biblioteca, as crianças indicaram que este espaço era de “leituras e silêncio” (F.A), referiram que os livros estavam desorganizados, e se era uma área “para ler, não podiam fazer palhaçadas” (L.B.) e “não se pode saltar nos sofás.” (D.G) (Registos de áudio de 6/12/2022).

A aluna estagiária questionou o grupo de crianças sobre o facto de, por diversas vezes, usarem a área da biblioteca para brincar com jogos de construção.

Investigadora: “- Então, mas às vezes vocês agarram nas coisas da garagem e vão para aí [apontando para a biblioteca] brincar.”

F.A.: “- Porque aqui tem uma estrada [referindo-se ao desenho do tapete].”

G.A.: “- Para brincar com os carrinhos.”

A.L.: “- É aqui que tem bué espaço para brincar.”

L.B.: “- Porque na garagem depois não dá para passar.”

D.G.: “- Se vamos buscar um jogo dali [apontando para a área dos jogos de mesa], depois estamos a jogar e já não dá para ali passar.”

G.D.: “- E mais com as pessoas fica muito apertado.”

Investigadora: “- Então, significa que os jogos ainda podem vir dali para aqui?”

L.B.: “- Vai ter de ficar ali uma mesa. Mesmo ao pé dos jogos [apontando para os jogos de mesa].”

(Registos de áudio de 6/12/2022)

Seguiu-se, a área da expressão plástica, segundo a Equipa Pedagógica, mas as crianças identificaram como a área das mesas. A EC convidou as crianças a abrir um móvel de portas onde estavam guardados materiais, como tintas, aguarelas, pincéis, plasticina, entre outros. A aluna estagiária questionou as crianças, sobre que área seria. O A.L. prontamente

respondeu “pinturas.” As crianças foram identificando os diversos materiais, a aluna estagiária voltou a questionar se não tinham nada a dizer sobre esta área, ao que a

O.F.: “- É gira!”

Investigadora: “- Então, porque é que nunca vão para lá?”

D.G.: “- Porque é dos adultos.”

O.F.: “- Porque a S. [referindo-se à EC] não deixa!”

Investigadora: - A S. não deixa, ou vocês não sabiam que podiam ir para esta área?”

EC: “- Eu não deixo?”

M.P.: “- Não sabemos!”

EC: “- Há bocadinho, usamos as tintas, eu disse que ninguém podia ir lá mexer?”

L.B.: “- Não!”

D.G.: “- Podemos sim!”

(Registos de áudio de 6/12/2022)

Terminada a exploração deste armário e das prateleiras com os mais diversos tipos de papel, o A.L. referiu que ainda faltava mais uma área, apontando para esse espaço, a aluna estagiária perguntou que área era aquela e o A.L. prontamente respondeu:

A.L.: “- Das ciências.”

Investigadora: “- Então onde é?”

A.L.: “- Ali ao fundo.”

Investigadora: “- Então, vai lá explicar”

M.P.: “- Haanh, então já temos! Ah, mas é de experiências.”

Investigadora: “- Então temos um dilema, é uma área de experiências ou uma área das ciências?”

L.B.: “- É de ciências.”

Investigadora: “- Vou abrir este móvel para ver.”

A.L.: “- Não é, é livraria, tem livros.”

D.G.: “- Mas tem dois peixes.”

G.D.: “- Tem um planeta terra.”

F.A.: “- Tem comida!”

V.M.: “- É o móvel dos adultos.”

Investigadora: “- Vamos acabar a visita e pensar no que é isto [referindo-se à área].”

(Registos de áudio de 6/12/2022)

A visita de estudo terminou, cada criança realizou o seu registo da visita estudo. Destes registos, verificou-se que, em maior escala, as crianças desenhavam as suas áreas de eleição. Como se pode observar pelo registo da F.A. (figura 25) que deu particular destaque a área do jogo simbólico/expressão dramática, pois era neste espaço que a F.A. brincava grande parte do dia.

Figura 25

Mapa da Sala das C. realizado pela F.A.



O entusiasmo das crianças verificado, inicialmente, manteve-se, tornando-se, inclusivamente, uma agitação para o grupo, o reconhecimento de espaços e materiais e, a dado momento, já se iniciavam debates sobre as mais variadas alternativas para reorganizar a Sala das C. Este debate de ideias e propostas deu o mote para a segunda etapa desta sequência didática.

Segunda Etapa – Realização e discussão sobre planta de reorganização da sala de atividades

Terminada a visita de estudo e realizados os registos individuais da planta da sala, em papel cenário e diversos materiais, partiu-se para a construção da planta da sala que já contemplava a reorganização deste espaço com a implementação de novas áreas.

Para a realização da planta, cada criança escolheu um móvel ou material para desenhar, para, posteriormente, ser colado na planta.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Num segundo momento, o grupo foi dividido em dois grupos, para que fosse possível, desenhar o espaço da sala, traçando linhas retas, com recurso a régua e marcador

A proposta de planta foi afixada na área de acolhimento/biblioteca e o grupo de crianças reuniu-se nesse espaço para observar a planta, localizar espacialmente os elementos que já estavam desenhados (janelas e portas) e dar início à construção de uma nova reorganização da sala de atividades, colando, neste espaço, os elementos desenhados por eles e justificando aos pares a sua opinião.

Quando não havia entendimento, o grupo sugeria fazer uma votação para que se tomasse uma decisão.

As crianças foram colando na planta, à vez, os elementos móveis (móveis, materiais e brinquedos) nos espaços, sempre que as outras crianças não concordavam com a opinião do seu par, havia um pequeno debate salutar entre as crianças, conforme figura 26.

Figura 26

Discussão sobre a construção da planta da Sala das C.



Durante a realização da planta, as crianças davam os seus pontos de vistas aos pares. No registo abaixo, pode-se constatar que não havia concordância sobre a localização espacial de uma das áreas, sendo que uma criança manifestou e justificou a sua opinião.

Investigadora: “- G.D. tu concordas com que os jogos fiquem ao pé das ciências?”

G.D.: “- Não! Porque se alguma experiência ser líquida pode cair em cima dos jogos.”

A.L.: “- Podemos mexer esta mesa que aqui perto dos jogos.” [esta sugestão resolveria o constrangimento desta área já referido].

(Registos de áudio de 7/12/2022)

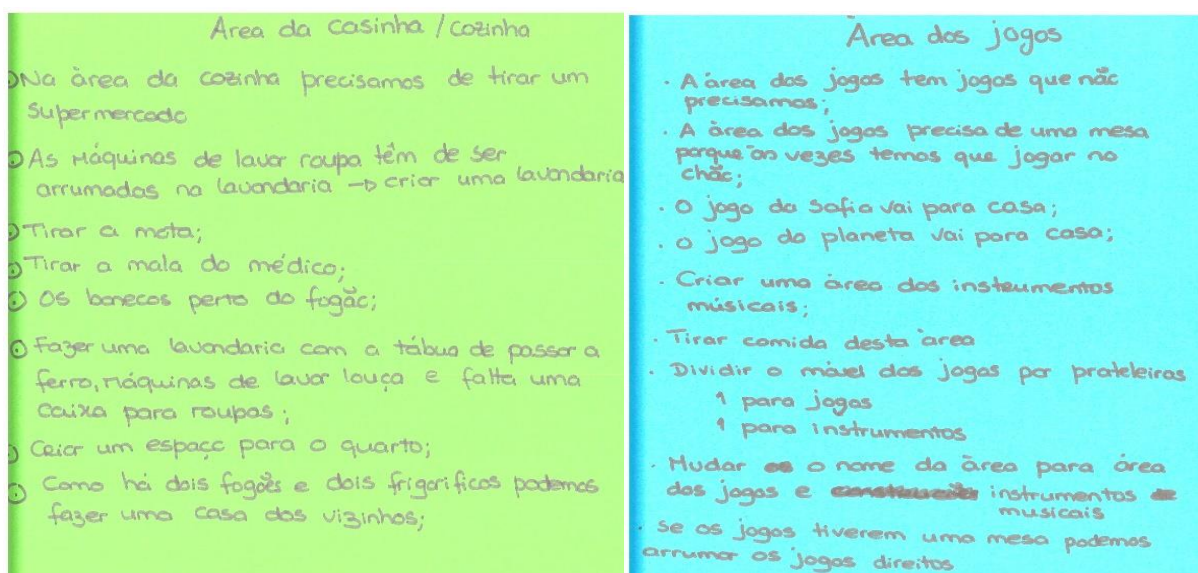
Depois de várias propostas de reorganização da sala de atividades, as crianças definiram e organizaram uma planta da sala de atividades que contemplou novas áreas de aprendizagem, propostas pelas mesmas no decorrer das entrevistas iniciais, e a pedido da aluna investigadora, apresentadas aos pares.

Depois de o plano estar aceite por todos os membros do grupo, foi calendarizada a terceira etapa desta sequência pedagógica na agenda semanal do grupo.

Ainda que as crianças demonstrassem alguma dificuldade em esperar pela data planeada, questionando várias vezes na semana, quando seria o dia de poder começar a reorganização da sala, pois queriam mudar alguns espaços para compreender se o plano seria funcional devido à dimensão do mobiliário a mudar. Por sugestão de uma criança, o A.F., foram elaboradas listas de tarefas para algumas das áreas de aprendizagem, conforme se pode observar na figura 27.

Figura 27

Lista de tarefas para reorganização da sala de atividades



Em suma, as crianças demonstravam iniciativa para ensaiar diferentes estratégias que visassem resolver as dificuldades e constrangimentos na sala de atividades.

Terceira Etapa – Reorganização da sala de atividades

Esta etapa foi a mais morosa da sequência pedagógica, uma vez que, modificar toda uma sala de atividades, apenas num dia, seria muito difícil, pelo que foi acordado, entre todos, que seriam escolhidas duas a três áreas de aprendizagem para cada dia. A primeira área de

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

aprendizagem selecionada, para modificar, foi a área do jogo simbólico/expressão dramática. O espaço foi logo sugerido, porque as crianças, desde a visita de estudo, mostraram conhecer e compreender a funcionalidade destas áreas, como tal, também foi o espaço que as crianças demonstraram mais facilidade em organizar.

Primeiramente, mudaram todo o mobiliário desta área para outra parede lateral da sala, organizaram uma área com maiores dimensões e com uma organização semelhante a uma casa. Criaram divisões para acoplar um quarto para os bonecos, uma lavandaria e a cozinha. Organizado o mobiliário, selecionaram e retiraram materiais repetidos, danificados ou desadequados ao espaço. Esta primeira mudança foi um momento de grande euforia para as crianças, tendo sido necessário fazer algumas pausas nesta para que as crianças se reorganizassem e centrassem no propósito da proposta pedagógica, dado o entusiasmo e satisfação das crianças.

Figura 28

Reorganização da área de jogo simbólico/expressão dramática



Seguiu-se o espaço designado de área de acolhimento. O espaço onde o grupo se reunia diariamente para tomar o reforço matinal e organizar o dia. Esta área estava alocada junto à porta de entrada da sala de atividades, ao que as crianças propuseram alterar este espaço para um dos cantos da sala, para que “As pessoas não entrem na sala e ouçam as nossas conversas.” (O.F.), e para “Ouvirmos melhor as histórias.” (G.D). “Uma sala de reuniões a sério.” (L.B.) (Notas de campo da investigadora de 7/12/2022).

Esta mudança resultou num espaço acolhedor num canto da sala, “protegido” por mobiliário. Ao observar o espaço, concluiu-se que as crianças pretenderam organizar um espaço reservado para o grupo, sendo denominado de sala de reuniões.

Em terceiro lugar, ficou decidido quando se realizou a planta, criar a área das ciências. Nas entrevistas iniciais algumas crianças referiram que gostariam de ter na sua sala um espaço para ter uma “Área das ciências (...) E uma área das plantas” (EIC 4). O termo “criar” pretende ir ao encontro da visão das crianças que não estava em consonância com a equipa pedagógica. No entender da equipa pedagógica, a área das ciências existia, desde o início do ano letivo, conforme consta da planta inicial da sala de atividades (ver figura 2), mas, no entender das crianças entrevistadas, esta área era denominada de “móvel dos adultos”, pois neste móvel constavam pertences dos adultos da sala. (EIC 3)

Ainda que muito motivados com a criação desta área de aprendizagem, as crianças não tinham qualquer referência sobre no que consistia uma área das ciências bem como os materiais que deveriam constar nela. Após algumas pesquisas realizadas e ouvidas as conceções prévias das crianças, sobre como organizar este espaço, a título de exemplo:

Investigadora: “- Temos que fazer uma lista, o que precisamos para a área das ciências?”

V.M.: “- Os animais.”

M.P.: “- Os líquidos.”

D.G.: “- Uma mesa.”

M.P.: “- Roupas de experiências, luvas.”

V.M.: “- Óculos de segurança.”

G.D.: “- Roupas especiais, pois se misturarmos líquidos pode explodir.”

D.G.: “- Lápis e canetas, folhas para escrever.”

EC: “- E o aquário? Faz parte da área das ciências ou não?”

A.L.: “- Sim! É um peixe e os peixes são animais.”

(Registos de áudio de 9/12/2022)

Identificados alguns materiais necessários, as crianças começaram a recolher e organizar o espaço, como animais de plástico por categorias em caixas distintas e devidamente etiquetadas. Da biblioteca, selecionaram as enciclopédias sobre o tema para esta área e recolheram o material medidor que estava na área da expressão dramática, entre outros.

A par da mudança dos espaços já supracitados, e uma vez que a sala de atividades estava em reestruturação espacial, foi necessário organizar ao mesmo tempo algumas áreas já existentes, como a área da biblioteca e a área dos jogos. Em ambos os espaços, as crianças decidiram mudar estas áreas dos locais escolhidos pela equipa pedagógica em setembro de 2022. A

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

área dos jogos ficava junto a uma porta, o que se verificou, pois tratava-se de um espaço de pouca utilização, por parte das crianças, porque não sabiam onde jogar os jogos, havendo situações que montavam os jogos no chão e em local de passagem.

Assim, o grupo de crianças propôs mudar o móvel dos jogos para junto da biblioteca e atribuir-lhe uma mesa de atividades, para poder jogar convenientemente. Deste modo, resolveu-se o constrangimento identificado pelos próprios.

À semelhança das outras áreas, selecionaram jogos que não jogavam, categorizando os mesmos como “jogos de bebés”, decidiram também que a primeira prateleira seria atribuída aos instrumentos musicais, conforme se pode observar na figura 29, que até à data estavam arrumados numa caixa na última prateleira deste móvel.

Figura 29

Reorganização da área dos jogos/instrumentos musicais



O mesmo aconteceu com a área da biblioteca e os livros que constavam da mesma, tendo estes sido alvo de uma triagem. Propuseram categorizar os livros existentes por funcionalidade: enciclopédias, dicionários e livros de histórias, etiquetando cada uma das prateleiras.

Figura 30

Reorganização da biblioteca por tipologia de livro



Da planta realizada, ainda constavam duas áreas de aprendizagem por reorganizar, a área da garagem/construções e da área da expressão plástica, esta última que era categorizada como mais um espaço identificado como “dos adultos”. E a criação de um novo espaço para:

V.M.: “- A matemática e para as letras.”

M.P.: “- Fazermos contas e jogos de números.”

L.B.: “- Para a máquina de calcular e para as contas.”

F.A.: “- Escrever recados para os amigos!”

A.L.: “- Para jogar com os hieróglifos.”

(Notas de campo da investigadora de 7/12/2022)

O grupo da Sala das C., na sua maioria, revelou bastante interesse e curiosidade pelo subdomínio da matemática, mais concretamente, pelos números e operações, como tal, durante todo o período de estágio, a aluna investigadora realizou com o grupo vários desafios com números e operações simples (adição e subtração), e com figuras geométricas. Além de interesse por este subdomínio, com os vários projetos desenvolvidos no decorrer de PES II e de PES III, quando realizaram a planta da sala as crianças identificaram que seria necessária uma área da “escrita e da matemática”. (A.L.).

No início do ano letivo, a equipa pedagógica disponibilizou um pequeno espaço cujo objetivo era ser uma área de aprendizagem denominada de “área da escrita” conforme está identificado na caracterização do ambiente educativo e na planta da sala, mas, dado os materiais disponibilizados, as crianças davam-lhes duas funcionalidades nas suas brincadeiras, a de escritório e a de gabinete médico, sendo utilizada com mais frequência

como gabinete médico. Como a funcionalidade deste espaço não reunia consenso entre o grupo, por proposta das crianças, recorreu-se a votação, por voto secreto, sobre qual a finalidade da área. Ainda que o resultado tenha sido um empate, foi decidido que ficaria um gabinete médico, junto à área do jogo simbólico/expressão dramática.

Deste modo, quatro crianças manifestaram vontade de ter um espaço para ter, ao seu acesso, materiais e jogos com letras, números, figuras geométricas, entre outros, este foi rapidamente construído.

As crianças recolheram jogos de correspondência de número/quantidade, de abecedários, figuras geométricas, entre outros, da área dos jogos, retiraram a máquina de calcular e a reta numérica existentes no escritório, para este espaço, do armário do material da expressão plástica, levaram réguas, esquadros, lápis de carvão, borrachas e papel. Pediram à aluna estagiária os seus desafios de construções tridimensionais e de números e operações, para estarem disponíveis neste espaço. Terminada a organização das prateleiras do armário selecionado para esta área de aprendizagem, selecionaram uma mesa e colocaram junto ao armário, ficando o espaço organizado e pronto a ser utilizado.

Esta sequência demorou cerca de duas semanas a concretizar integralmente, e, já perto do término da reorganização da sala de atividades, estava em falta organizar a área da expressão plástica e dos jogos e construções.

As conceções prévias das crianças sobre a área da expressão plástica, revelavam que este espaço era do “adulto” e de responsabilidade do mesmo, as crianças nem o reconheciam como área passível de utilização pelas próprias, ainda que a equipa pedagógica não tenha proibido a utilização da mesma. No início da prática pedagógica da aluna investigadora, era recorrente ouvir-se “Posso ir buscar uma folha?” ou “É para levar para a mesa os lápis?”

No decorrer da realização da planta da sala, quando lhes foi questionado se este espaço também deveria ser reorganizado, as crianças demonstram alguma renitência, mas, após lhes ser explicado que, à semelhança das outras áreas de aprendizagem, esta também poderia ser explorada por eles, um grupo de seis crianças, imediatamente, se disponibilizou para a arrumar, ainda que, em grande grupo, se tenha decidido que esta área de aprendizagem ficaria no mesmo espaço.

As crianças retiraram todo o material de dentro do armário, selecionaram e organizaram o material que faria parte deste espaço. Arrumaram os tabuleiros de papel por tipo de papel

(papel A4 branco, papel A4 colorido, papel manteigueiro). O material riscador encontrava-se arrumado em copos e afixados na parede da sala, mas num local que ainda estava distante desta área, como tal, as crianças organizaram este material e colocaram-no dentro do armário da expressão plástica, junto aos copos de tinta e aguarelas, conforme se verifica na figura 31.

Figura 31

Reorganização da área das artes visuais



Inicialmente, tinha sido uma proposta de um dos elementos do grupo, retirar os copos dos lápis e marcadores da parede junto à área das ciências e colocar na área da expressão dramática, mas que não foi aceite pelos restantes. Até que, numa conversa de grande grupo, esta questão foi debatida por todos.

EC: “- Ouve bem G.D., principalmente tu que andaste aqui a teimar connosco! Agora depois de observar tudo, percebemos uma coisa com os copos dos lápis, não foi D.G., o que é nós percebemos?”

D.G.: “- Que eu com o G.B., um dia, a EC e a Mónica estávamos a pensar onde por estes lápis.”

EC: “- E não chegámos a lado nenhum, não foi! Só que o A.F. e o L.B. estiveram ali e tiveram uma ideia, conta lá.”

A.F.: “- A discutir... os lápis não era ali...”

EC: “- Os lápis servem para pintar, temos uma área em construção das pinturas e os lápis estão noutra ponta da sala. Se os lápis servem para pinta, se temos uma área das pinturas, afinal os lápis estão na outra ponta da sala! Afinal?”

A.F.: “- Então, acham que os lápis ficam ali? Estão ao pé das pinturas, não!”

D.G.: “- Não estão!”

Investigadora: “- G.D. se calhar, tinhas razão.”

(Registos de áudio de 4/1/2023)

No final, as crianças apresentaram a proposta de organização da área da expressão plástica ao restante grupo. A partir desta data, a área da expressão plástica passou a ser utilizada, diariamente, pelas crianças, utilizavam os materiais e arrumavam conforme tinha sido acordado por todos.

A última área de aprendizagem a organizar foi a área das construções, também denominada de garagem. Quando se realizou a planta da sala, as crianças revelaram que este espaço era muito pequeno para brincar, sendo, por vezes, necessário utilizar o espaço da biblioteca para fazer as construções.

Assim, quando se realizou a planta, ficou decidido que esta área seria maior e ocuparia um dos cantos da sala. As crianças selecionaram os brinquedos que já não utilizavam e, à semelhança de outros materiais, partilharam com as crianças de outros grupos. Uma vez que já conheciam muito bem este espaço, as crianças arrumaram a área com bastante rapidez, etiquetando as caixas com brinquedos e peças, como é visível na figura 32.

Figura 32

A área da garagem/construções devidamente reorganizada



Quarta Etapa – Elaboração do cartão de identificação da área de aprendizagem

Organizada a sala de atividades, foi discutido em grande grupo, de que forma cada uma destas áreas de aprendizagem iria ser utilizadas. Quando esta questão foi levantada, uma criança da sala referiu que já existiam regras na sala, mas que não eram regras das áreas.

Assim, a aluna estagiária propôs criar um cartão de identificação para cada espaço, as crianças mostraram-se curiosas com esta proposta.

Deste modo, a investigadora apresentou um cartão dividido em seis espaços, o primeiro seria para colocar o nome da área, o segundo espaço, o número máximo de elementos que poderiam utilizar o espaço ao mesmo tempo, o terceiro para fazer o inventário e registar os materiais existentes naquela área. Por fim, os dois últimos espaços seriam para registar o que se poderia fazer ou não naquela área.

Esta última parte da sequência, à semelhança das outras, foi muito participada. Discutiram-se nomes para os espaços, ensaiaram-se estratégias para verificar qual o número possível de crianças nas áreas, como, a título de exemplo, na área da expressão plástica, em que as crianças recorreram ao tamanho das folhas A3 de papel manteigueiro para decidir quantas crianças poderiam usufruir do espaço (figura 33), e concluíram que só caberiam quatro elementos para não haver sobreposição de folhas.

Figura 33

Debate sobre o número de participantes na área das artes visuais



O mesmo aconteceu com a área das ciências, em que as crianças estavam com dúvidas entre seis a oito elementos, o que, depois de várias reuniões de grupo, decidiram que só seria viável quatro elementos para poder manipular convenientemente os materiais (figura 34).

Figura 34

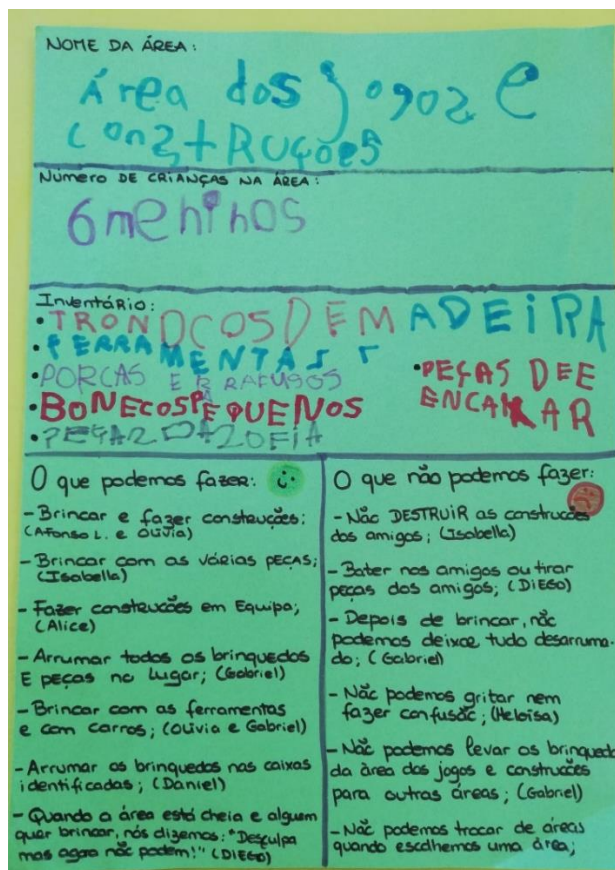
Discussão de ideias sobre a reorganização da área das ciências



Na realização desta tarefa, verificou-se que as crianças tinham mais facilidade em identificar comportamentos e atitudes que não eram adequados ter, nas áreas de aprendizagem, do que o inverso. Após a afixação destes cartazes pelas áreas, verificou-se que as crianças tinham assimilado a funcionalidade dos mesmos ouvindo-se, no decorrer dos dias, alertarem os pares, sempre que se verificava uma atitude de incumprimento do que estava definido e aceite por todos, como tal, pode se concluir que esta sequência, ainda que extensa, tanto nas atividades como na duração, facilitou a assimilação das aprendizagens intencionalmente planificadas.

Figura 35

Cartão de área de aprendizagem



Análise e avaliação de resultados da sequência pedagógica “Arquitetos da C.”

A sequência pedagógica “Arquitetos da C.” que teve como intencionalidade a reorganização do ambiente educativo, realizada pelas as crianças do grupo da Sala das C., veio trazer a todos os participantes da investigação uma nova visão do espaço, permitiu às crianças conhecer a sua funcionalidade e os seus materiais, o que levou a uma apropriação do espaço e lhes deu mais autonomia, além de que se verificou que as crianças se movimentavam mais livremente pelo espaço e sem serem tão dependentes do apoio do adulto.

Silva et al., (2016) enfatizam que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem, exploram os espaços, objetos e materiais. (...)” (p. 85), bem como, apreendem qual a sua posição e papel no mundo “que as rodeia e como as suas ações podem provocar mudanças neste.” (p. 85)

Ainda que numa microcomunidade, como é o grupo de crianças da Sala das C., a apropriação e exploração do espaço da sala de atividades, proporcionou-lhes a possibilidade de reorganizar este espaço de aprendizagem de acordo com as suas conceções e projetos, pois no início da investigação, verificou-se que algumas crianças desconheciam a existência de áreas de aprendizagem, definidas na sala de atividades, bem como as suas funcionalidades, como, a título de exemplo, a área das ciências, identificada pelos adultos, e que, para algumas crianças, o mesmo espaço era o móvel “com coisas da S. (EC) e da C. (assistente operacional) (EIC 1). Ou, quando decorreu a primeira etapa da sequência – a visita de estudo – “descobriram” a existência de uma caixa de instrumentos musicais que estava arrumada na área dos jogos.

Deste modo, a primeira etapa da sequência didática consistiu na realização de uma visita de estudo à sala de atividades, que lhes permitiu olhar o espaço com mais atenção e com uma atitude crítica sobre o mesmo. Esta atividade, ainda que tivesse decorrido em duas manhãs, foi uma atividade pela qual as crianças manifestaram muito interesse, entusiasmo e curiosidade. Embora usufríssem deste espaço desde setembro, em dezembro, quando decorreu a visita de estudo, havia espaço e materiais que as crianças desconheciam existir, bem como a sua utilidade, ou seja, as crianças eram consideradas “ser informados”, conforme caracterizam Cardona et al., (2021), pois a primeira organização do ambiente educativo foi planeada pela EC no início do ano letivo.

Como tal, as crianças, até aqui, só tinham conhecimento dos espaços e materiais que lhes foram disponibilizados. A visita de estudo, acompanhada da identificação dos espaços e da definição da utilidade dos materiais, veio permitir à criança ir adquirindo maior autonomia, aumentando a sua capacidade para escolher, participando também nas decisões, sobre a organização do ambiente educativo e, futuramente, sobre modificações a introduzir.

Terminada a visita, aquando lhes foi proposto realizar, individualmente, a planta da sala de atividades, houve a necessidade de explicar no que consistia uma planta e em que consiste a profissão de arquiteto, o que facilitou à realização da sua planta, dado que, todas as crianças realizaram a planta da sala, sob a sua perspetiva.

Assim, ao analisar estes registos, pode-se concluir que as crianças ocuparam uma maior parte da folha A4 para desenhar a sua área de eleição, espaço que utilizavam com frequência e que revelaram mais facilidade em desenhar. Na figura 36 podemos observar na planta da I.J., a área dos jogos de mesa e a área do jogo simbólico/ expressão dramática, dando, no entanto,

destaque à casinha e à lavandaria, pois são os espaços da sua preferência, comparativamente à área das ciências ou à área da garagem/construções, e, ainda desenhou um móvel que denomina de “móvel de arrumar coisas”.

Figura 36

Planta da Sala das C. realizada pela I.J.



Esta representação dos espaços que mais dominavam é coincidente com algumas afirmações que foram ditas nas entrevistas iniciais, como a de uma criança que referiu que a sua área de aprendizagem de eleição é “A cozinha, porque tem lá bebés e eu também gosto de bebés e das malas. E de desenhar pessoas e arco-íris.” (EIC 1), identifica os materiais existentes e justifica que gosta destes brinquedos ou “A casinha, porque tem lá muitos brinquedos. Os bebés e os brinquedos que tem dentro dos armários da cozinha. Mas gosto mais de trabalhar. (...) A casinha e a garagem são dos meus cantos favoritos.” (EIC 3).

Deste modo, nas entrevistas iniciais, a investigadora verificou que as áreas que as crianças identificavam com alguma facilidade e compreendiam a sua funcionalidade, eram as áreas de aprendizagem do jogo simbólico/expressão dramática, a área da garagem/construções e a área dos jogos mesa, todas as outras áreas identificadas na planta da sala (ver Figura 4), não lhes eram tão familiares, sendo que algumas crianças até desconheciam a sua existência, o que se alterou após a realização da visita de estudo, tendo sido cumprido o objetivo a que a investigadora se propôs quando planificou esta primeira etapa.

Além da já constatada necessidade de intervenção na organização do ambiente educativo, resultante da primeira aplicação da Escala de Avaliação em Educação de Infância, a visita de estudo veio reforçar a vontade das crianças em reorganizar o ambiente educativo, uma vontade que já tinha sido manifestada em vários momentos da investigação, nomeadamente, quando decorreram as entrevistas iniciais.

Nesta fase, as crianças, quando questionadas sobre quais as mudanças que faziam na sala de atividades, já demonstravam ter ideias sobre eventuais propostas, como “fazia a casinha mais grande e o escritório com mais coisas.” (EIC 1) ou “fazer a área do computador, um computador, uma coisa que parece um vidro [referindo-se ao monitor], mesas, cadeiras, folhas.” (EIC 13).

Assim, elencadas algumas das necessidades identificadas pelas crianças, e com o objetivo de promover um debate construtivo entre pares, foram realizadas algumas reuniões grupais para refletir a nova organização da sala de atividades.

Nesta etapa, as crianças dispunham de uma grande área de papel cenário em branco, onde, inicialmente, foram desenhadas as janelas e as portas para que se situassem e orientassem, espacialmente, no papel.

Posteriormente, colocavam, de forma provisória, as imagens representativas do mobiliário e materiais existentes na sala, e justificando ao restante grupo a sua posição. Estas reuniões grupais permitiram à investigadora observar que as crianças manifestavam as suas opiniões com bastante confiança e segurança e, quando eram questionadas ou contestadas pelos pares, contra-argumentavam para que a sua sugestão fosse comumente aceite nesta microcomunidade.

Neste sentido, a investigação veio demonstrar que é nos momentos de interação que as crianças desenvolvem o seu sentido crítico, ensaiam estratégias de resolução de problemas e que os levam a tomar decisões, de forma consciente e convicta, revelando uma capacidade de gerir conflitos, e utilizando a negociação, como estratégia de levar o outro a aceitar o seu ponto de vista.

Nas entrevistas finais, uma criança revelou que o processo de negociação e de organização da sala com as outras crianças, nem sempre foi consensual. “Com a ajuda dos amigos! Porque temos muitos amigos para ajudar. Às vezes foi um bocadinho difícil.” (EFC 5).

Manassakis (2019) afirma que são estas discussões que visam participação da criança na organização do ambiente educativo, que permitem que as crianças trabalhem de forma colaborativa e cooperativa com os educadores/professores para compartilhar suas opiniões sobre a organização do espaço de aprendizagem precoce e reconhecer as suas capacidades (Touhill, 2013). Uma vez que as crianças tenham a oportunidade de praticar essa colaboração com os educadores/professores, elas podem desenvolver a sua independência para serem atores competentes no espaço de aprendizagem inicial (Touhill, 2013; Manassakis, 2019).

E a criança, ao planear e prever o que vai fazer e/ ou acontecer, vai tomando consciência do que foi decidido em grupo, estando reunidas as condições de organização democrática do grupo, deste modo, a criança começa a tomar consciência de si como aprendiz, desenvolve a sua curiosidade e o seu desejo de aprender. (Silva et al., 2016).

Realizada a nova planta de atividades, as crianças manifestavam interesse, curiosidade e, até, alguma inquietude, para dar início aos trabalhos de remodelação da sala de atividades, sendo a investigadora questionada, frequentemente, acerca da data em que poderiam começar a mudar os espaços. Este interesse já é bastante revelador do quanto as crianças estavam envolvidas nesta proposta pedagógica, mas, acima de tudo, do quanto ansiavam ter a sala de atividades organizada de acordo com as suas necessidades, ideias e planos, o que leva a crer que as crianças compreenderam que lhes foi dada a possibilidade de serem seres autónomos, independentes e criativos.

Todas as crianças manifestaram vontade de participar nas mudanças já planeadas, para tal, foram criados pequenos grupos de trabalho, constituídos por elementos que tinham em comum o desejo de participar na reorganização da mesma área de aprendizagem.

Iniciado o processo de mudança, verificou-se que as crianças demonstravam mais facilidade em organizar os espaços já previamente criados e que requeriam apenas de reorganização. Quanto à organização das áreas de aprendizagem que seriam implementadas pela primeira vez, as crianças mostraram ter mais dificuldade, pois tratava-se de uma construção inicial em que não havia qualquer inspiração, conforme se pode constatar pelas informações recolhidas nas entrevistas finais.

EFC 1: “Eu gostei de fazer novas áreas.”

EFC 5: “Sim, foi fácil, porque eu consegui arrumar as mesas, a casinha, a garagem e os jogos.”

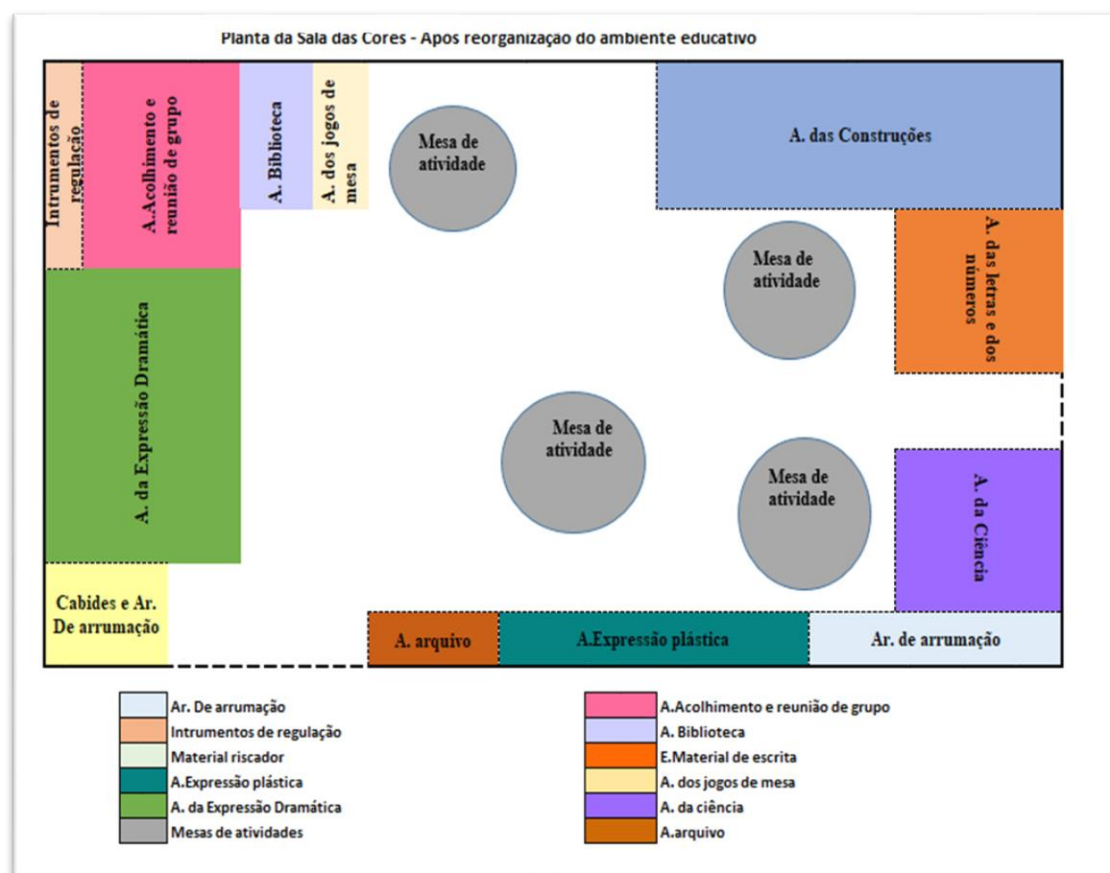
EFC 6: “Sim, foi fácil, (...) porque arrumei a matemática, a expressão plástica. A mais fácil foi a matemática e a mais difícil a casinha.”

Foi uma tarefa morosa (duas semanas), porque eram vários espaços para organizar, pelo que os trabalhos se iniciaram pela organização do mobiliário e, posteriormente, os materiais. No entanto, a investigadora constatou que trabalharam de forma cooperada e empática uns com os outros, havendo, apenas, pequenos conflitos quando se verificava que não havia concordância, mas não desistiam de se manter no grupo de trabalho e de realizar a tarefa a que se propuseram, o que vai ao encontro de Silva et al., (2016) ao afirmarem que a “vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p. 39).

Terminada a terceira etapa da sequência “Arquiteto das C.”, a investigadora voltou a realizar a planta da sala, já com todas as mudanças implementadas, como se pode ver na figura 37.

Figura 37

Planta da Sala após a reorganização



Analisada a figura 37 comparativamente à figura 4 (Ver p.57) que se refere à organização da sala de atividades realizada em setembro de 2023 pela EC, podemos constatar que, após a reorganização da sala de atividades planeada e realizada pelas crianças, a sala de atividades dispõe de mais uma área de aprendizagem, nomeadamente a “área das letras e dos números”, pode-se verificar que as áreas de aprendizagem têm maiores dimensões que permitem às crianças brincar com mais espaço e algumas contemplam inclusivamente uma mesa de apoio, como no caso da área dos jogos de mesa. Deste modo, o espaço da sala ficou mais amplo e que permitiu uma melhor circulação das crianças pelos espaços, ou como referiu, por diversas vezes a EC, “a sala está maior” ou “realmente eles sabiam o que queriam, porque a sala está mais organizada.” (Notas de campo da investigadora, 10/1/2023).

Por fim, foram definidas as regras de utilização de cada espaço para que fossem respeitadas por todos os que iam usufruir da nova sala de atividades. Esta tarefa permitiu levar a criança refletir sobre a utilização e pertinência de cada uma das áreas.

Neste sentido, os cartões das áreas foram construídos em reuniões grupais e, na respetiva área de aprendizagem, para que as crianças pudessem observar, atentamente, o espaço. Todas as regras foram debatidas, negociadas e implementadas e o cartão exposto em local visível a todos os participantes.

Com a realização da quarta etapa desta sequência didática, a investigadora pode constatar que as crianças tinham conhecimento dos comportamentos a adotar em cada espaço, que facilitou a definição das regras, revelando que as compreendiam.

Através da construção do cartão de identificação, as crianças assumem responsabilidades perante o grupo, assim como lhes permite confrontar os pares quando desrespeitam as normas instituídas por todos e, deste modo, se conclui que o processo de tomada de consciência de um sentido de pertença a um grupo, leva a criança a compreender que existem diversos pontos de vista, a “promover atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença”, numa prática de “educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva et al., 2018, p.39), competências que se podem constatar quando analisamos os cartões e estes referem que “não se pode gritar ou bater nos amigos”, “estragar os jogos de letras e números”, “trocar de áreas sem arrumar ou o adulto dizer” ou, até mesmo, “não riscar ou rasgar o trabalho dos amigos.”

Figura 38

Cartão da área de aprendizagem dos números e das letras

NOME DA ÁREA:

NÚMEROS e LETRAS

NÚMERO DE CRIANÇAS NA ÁREA:

4 MENINOS

INVENTÁRIO:

- HIERÓGLIFOS
- MÁQUINA-CAJUTADORA
- NÚMEROS
- RÉGUAS
- LETRAS

O QUE PODEMOS FAZER: 	O QUE NÃO PODEMOS FAZER: 
- Organizar as letras e os números; (outria) - Fazer jogos e exercícios de matemática; (Gabriel) - Contar materiais; (Mateus) - Utilizar réguas para medir coisas (Gabriel) - Utilizar calculadora para fazer contas; - Fazer jogos de figuras geométricas (Sofia) - Utilizar as peças/cubos para fazer jogos e construções; (Diego) - Podemos escrever letras e números; (Afonso L.) - Procurar e letras e números na nossa sala; (Alice) - Estudar as horas no Relógio (Gabriel)	- Não podemos ^{gritar} brincar ou bater nos amigos; (Diego) - Estragar os jogos de letras e números; (Mateus) - Não tirar os materiais que os amigos estão a utilizar; (Afonso F) - Não riscar ou rasgar os trabalhos dos amigos (Gabriel e Afonso F) - Não se pode deixar tudo desarrumado só porque a Sofia chamou para trabalhar; (Natilde) - Trocar de áreas sem arrumar ou sem o adulto dizer; (Mateus)

Analisados os dados recolhidos, a execução da presente sequência didática, levou a criança a desenvolver várias competências pessoais e sociais.

Deste modo, no âmbito das competências pessoais, destacam-se a autonomia, a independência, a criatividade, a capacidade de ensaiar diversas estratégias para resolver obstáculos que lhe colocam, fazer escolhas e assumir as suas responsabilidades sobre as mesmas.

Nas entrevistas finais, as crianças ressaltam que podem usufruir do espaço e das atividades de acordo com as suas vontades e depois de negociadas com os adultos. “Algumas vezes eu vou para a garagem, eu penso de outra ideia e vou para a casinha. Arrumo as minhas e vou!”; (EFC 5) ou: “Fazemos as coisas que a gente gosta e que a S. (EC) manda.” (EFC 6).

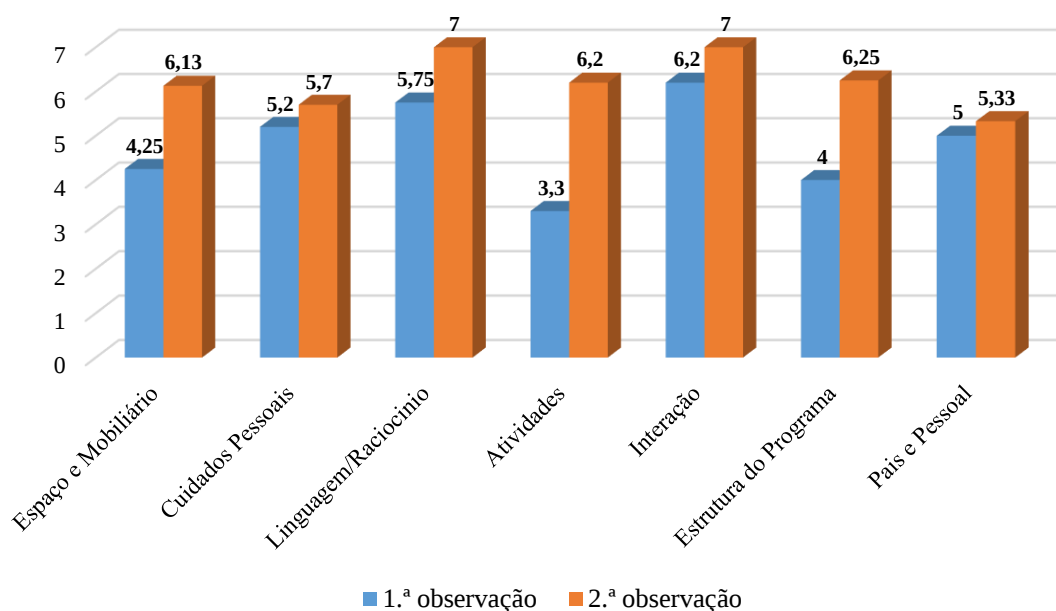
No que concerne as competências sociais, as crianças demonstraram ser participantes e pertença do grupo, numa atitude de respeito pelo próximo, de tolerância, empatia, com um espírito crítico, interventivo e democrático que os torna cidadãos conscientes, responsáveis e interessados pelo mundo que os rodeia.

Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância – apresentação de resultados da segunda observação

Terminada a reorganização do ambiente educativo, voltou-se a avaliar o mesmo recorrendo à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford e Cryer, edição revista (2008), pelo que se apresentam, comparativamente, os resultados da primeira e da segunda observações.

Figura 39

Comparação de resultados da avaliação do ambiente educativo



Como já referido no ponto 2.5.1.1. deste RF, os resultados da 1.ª observação do ambiente educativo evidenciaram a necessidade de intervenção pedagógica nas categorias “Atividades”, “Espaço e Mobiliário” e “Estrutura do Programa”, pois os resultados situavam-se entre o nível mínimo e o nível bom, o que sustentou a pertinência da reorganização do ambiente educativo, com a participação das crianças. Estes resultados levaram a investigadora a planear e a refletir sobre qual a forma de reorganizar o ambiente educativo, dando voz às crianças participantes.

Partindo desta intencionalidade pedagógica, a investigadora construiu um plano sequencial de atividades com as crianças, com o objetivo de reorganizar a sala de atividades por forma a proporcionar-lhes mais autonomia, independência e, até, liberdade dentro do espaço onde coabitavam durante um significativo intervalo de tempo.

Esta sequência demorou cerca de quatro semanas e, no final da mesma, foi visível que a sala de atividades estava mais ampla, organizada, com áreas de aprendizagem com maiores dimensões e apenas com materiais pertinentes ao usufruto da mesma. Na opinião das crianças, “A sala ficou maior, mais divertida.” (EFC 2). Uma criança reforça que “A sala tá [está] muito divertida, porque tem muitos amigos para brincar em todo o lado [alusão ao facto de terem sido duas crianças admitidas em janeiro 2023] e tem mais brinquedos” (EFC 3).

Terminada a prática pedagógica, a investigadora procedeu a uma segunda avaliação do ambiente educativo conforme objetivado. Os resultados da 2.^a observação revelaram qualidade mais elevada em todas as categorias, destacando-se uma melhoria de qualidade nas “Atividades”, “Espaço e Mobiliário” e “Estrutura do Programa”.

Uma melhoria relevante e significativa para as crianças que passaram a sentir-se seguros num espaço que consideravam seu, pelo que sempre que havia necessidade de partilhar com outras crianças externas ao grupo, as crianças sentiam a necessidade de proteger o espaço, os materiais e as produções resultantes dos seus projetos, o que nos leva a concluir que a criança desenvolveu um sentido de pertença a este espaço e que quer preservá-lo.

Terceira proposta – “Um autocolante especial”

A terceira atividade selecionada para o RF intitulava-se “O Autocolante Especial”, atividade que resultou de uma estratégia de regulação de comportamentos implementada à sexta-feira, e que fez parte da agenda semanal do grupo, desde outubro de 2022, denominada de “Dia do Autocolante”.

Conforme já abordado na caracterização do ambiente educativo, mais concretamente, na dimensão temporal deste contexto, constava da agenda semanal o “Dia do Autocolante”, que ocorria todas as sextas-feiras, após a hora de almoço. O “Dia do Autocolante” tratava-se de uma reunião de grande grupo com o objetivo de refletir a semana do grupo, identificar, e destacar, individualmente, progressos, atitudes e comportamentos positivos de cada criança, atribuindo a cada um, um autocolante. Segundo Webster-Stratton (2018)

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do Educador constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio. (...) reforça e estimula as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver. (p. 81).

A reunião de reflexão e avaliação pretendia levar a criança a compreender que era um membro ativo e pertença de um grupo de crianças, e que as suas atitudes podiam influir nos seus pares, como referem Silva et al., (2016) “é essencial que numa fase inicial o/a educador/a apoie a criança no desenvolvimento deste processo de autoavaliação, que a vai ajudar a aprender a prever o que quer fazer e, por conseguinte, a planear melhor.” (p. 16). Esta reunião era muito desejada por todos, ao longo da semana, não pelo autocolante materializado em si, mas pelo momento de valorização individual dos seus colegas e do adulto, pois, como referem Portugal e Laevers (2018), “a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem.” (p. 36)

Tratou-se de uma estratégia pedagógica que demonstrava à criança que o seu EI a considerava como “agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. (Silva et al, 2016, p. 16), em suma o que se considera na Educação Pré-Escolar, aprender a aprender.

Cardona et al., (2021), definem que

aprender a aprender é uma competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e envolve diferentes aspetos, entre os quais a autorregulação da aprendizagem, que decorre da perceção que as crianças vão adquirindo de como aprendem. O envolvimento das crianças no planeamento e avaliação constitui um contributo relevante para a aprendizagem dessa autorregulação. (p. 58).

Uma vez que, com esta reunião semanal, as crianças começaram a estar mais atentas aos seus comportamentos e ao dos seus pares, para que, à sexta-feira, tivessem mais informação para partilhar em grande grupo, ao longo da semana íamos ouvindo vozes como,

OF.: “- Vê bem que te estou a ajudar, amanhã é dia de autocolante.”

(Nota de campo da investigadora, 12/1/2023)

Contudo, numa semana em que o grupo de crianças se demonstrou bastante impaciente e agitado, ficou decidido implementar uma nova estratégia para a reunião grupal do “Dia do Autocolante”.

A proposta pedagógica consistiu na realização de uma reunião de grande grupo em que os adultos identificaram e refletiram comportamento generalizados do grupo, sem destacar nenhuma criança de forma individualizada. De seguida, foram distribuídas pelas mesas quatro folhas de tamanho A4 de cores distintas e quatro retângulos cor de rosa, marcadores e lápis de cor. Olhando atentamente para a disposição dos materiais, as crianças começaram a fazer perguntas sobre o que ia acontecer. Então, foi-lhes explicado que seriam eles os responsáveis pela atribuição dos autocolantes aos seus pares, esta afirmação gerou bastante curiosidade.

M.P.: “- Como assim? Vamos fazer autocolantes?”

A.L.: “- Oh não! Não sabemos fazer isso!”

(Notas de campo da investigadora de 21/1/2023)

Foi colocado dentro de um gorro escuro um palito da mesma cor de cada folha A4, e, cada criança foi convidada a tirar um palito de forma aleatória, ao ver a cor que lhe calhou, a criança deslocava-se para a mesa correspondente.

Feitos quatro grupos de trabalho, três deles com quatro elementos e um com três elementos, foi-lhes atribuído outro grupo de trabalho, também de forma aleatória, e seriam sobre estes amigos que teriam de refletir e fazer o respetivo autocolante, justificando quais as atitudes e comportamentos que destacavam para a atribuição do autocolante.

Cada grupo de trabalho empenhou-se na realização do seu autocolante, sendo que, um dos grupos de trabalho revelou mais dificuldades em realizar o autocolante, pois os elementos do grupo revelam ser crianças com uma personalidade forte e uma postura de líderes e tiveram alguma renitência em conseguir aceitar o ponto de vista dos seus colegas.

Figura 40

Trabalho grupal para a elaboração do autocolante



As crianças demoraram uma média de quinze a vinte minutos a realizar o autocolante, e pediram ajuda aos adultos para escrever quais as atitudes e comportamentos que pretendiam destacar no seu autocolante. Todos os grupos decidiram destacar atitudes dos pares de forma individualizada, tal como os adultos fizeram em semanas anteriores.

Figura 41

Decoração do autocolante especial



Nas figuras 40 e 41 pode-se observar o interesse, concentração e a participação das crianças na realização da proposta pedagógica, sendo visível, na figura 41, que as crianças discutem, entre si, o que deve constar do autocolante a atribuir à equipa cor de laranja. Já na figura 41, a M.B. já se encontrava a ilustrar o autocolante com a ajuda da colega F.A.

Destas figuras, pode-se concluir que as crianças já realizam as propostas, de uma forma cooperada, com um elevado nível de envolvimento na realização da atividade, apresentando-se focalizadas e concentradas no que estão a realizar.

Terminados os autocolantes a atribuir aos pares, e, antes de o grupo se voltar a reunir para apresentar o resultado do trabalho efetuado, o desafio consistiu em utilizar o retângulo cor-de-rosa para elaborar o “Autocolante Especial para o Adulto”.

À semelhança do que se observou com a realização da tarefa anterior, as crianças não revelaram dificuldade em compreender a tarefa pretendida, executando-a com celeridade e proficiência, no entanto, com uma maior agitação e entusiasmo porque queriam surpreender os adultos da sala, que se deslocavam de forma aleatória pelo espaço.

Terminada a tarefa, todas as crianças voltaram à “sala de reuniões” – espaço onde decorrem todas as conversas de grande grupo – para comunicar os trabalhos realizados. O primeiro grupo, a equipa laranja, composta por quatro rapazes, iniciou a sua apresentação com uma breve explicação do que estava desenhado e, com auxílio do adulto, foram lidas as atitudes e comportamentos do grupo que lhes calhou.

Figura 42

Apresentação da Equipa laranja



No autocolante da equipa laranja podem ler-se frases como:

G.D: “A M. [menina mais reservada do grupo] portou-se bem e partilhou adivinhas com os amigos.”;

D.A: “A V. portou-se bem e deu um beijinho na bochecha do D. e um abraço.”;

D.A: “A F. partilhou adivinhas e trouxe desenhos para pintar.”;

A.S.: “Os meninos brincaram e divertiram-se.”.

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

As adivinhas que foram mencionadas nas frases, foram trazidas de casa, resultado de uma atividade de pesquisa com as suas famílias. Estas frases revelam que as crianças estão muito atentas aos seus pares, identificaram e valorizaram que a partilha e o afeto são atitudes e comportamentos positivos que devem ser destacados perante todos e, no final fazem a conclusão, em jeito de balanço, da semana o que as crianças destacaram é que se divertiram.

Quanto ao autocolante dos adultos, esta equipa apenas fez o desenho, optando por dizer apenas, em grande grupo, o que destacaram nos adultos, tendo sido registadas as seguintes afirmações:

G.D.: “A S. (E.C.) e a M. [aluna investigadora] e a A. [assistente operacional] portaram-se bem.”

A.L.: “A M. [aluna investigadora] fez jogos divertidos connosco e a S. ajudou.”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

No autocolante da equipa amarela voltam a ser reforçadas as atitudes de cooperação e entreajuda entre pares, com frases como:

O.F.: “Os amigos ajudaram a trabalhar em equipa para construir a savana.”;

D.G.: “O G. ajudou a O. A fazer as suricatas!»;

O.F.: “O D. já se porta melhor na nossa sala de reuniões.”;

A.F.: “O A.L. ajuda sempre os amigos e partilha os lápis de cor.”;

O.F.: “O A.S. já se porta melhor e já fez menos disparates.”;

D.G.: “Para a semana queremos que se portem bem!”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

O autocolante destacado para os adultos surpreendeu-nos pelos motivos que indicaram, sendo eles:

O.F.: “A M. [aluna investigadora] é nossa amiga, faz muitos jogos.

D.G.: “A A. [assistente operacional] é nossa amiga e deixa-nos brincar.”;

D.G.: “As educadoras são nossas amigas e merecem um autocolante porque nos deixam brincar e fazer os nossos trabalhos sem mandar.”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

Seguiu-se a comunicação do grupo que se faz representar pela cor verde. Este grupo era composto por três elementos que desempenham “funções” muito díspares no grupo de crianças da Sala das C., sendo uma delas a que assume um papel de líder.

Observou-se que o grupo interagiu muito positivamente entre si e revelou-se muito eficaz na concretização do desafio, sendo o primeiro grupo a pedir ajuda do adulto para escrever as suas ideias sobre o grupo em análise:

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

M.P.: “O A.F. teve o dedo no ar muito tempo para falar e nós não percebemos, mas ele estava a portar-se bem!”;

M.P.: “O A.F. tinha colocado o dedo no ar para pedir a palavra num dos dias da semana em que estávamos numa conversa de grande grupo.”;

I.J.: “O D.G. portou-se bem.”;

M.P.: “A I.M. fez um puzzle comigo e já faz trabalhos muito bem!”;

B.S.: “A O.F. ajudou os amigos e fez grandes trabalhos.”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

Quanto ao autocolante do adulto, este grupo afirmou que:

I.J.: “A Educadora S portou-se bem e que fez muitas experiências.”

M.P.: “A Ana [assistente operacional] fez e ajudou a construir um novo álbum da copa.”;

M.P.: “A M. [aluna investigadora] fez experiências e trabalhos, e porque faz muitas coisas connosco.”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

O grupo ressaltou a realização das experiências, porque, no início desta semana em que incidiu esta avaliação, realizámos duas experiências na área das ciências, uma área tão desejada por um elemento deste grupo.

Por fim, o quarto grupo que se faz representar pela cor azul, foi composto na sua maioria por meninas, constatou-se que trabalharam colaborativamente, debatendo ideias e partilhando o espaço de desenho do autocolante.

Destacaram também os pares de forma individualizada, como a título de exemplo,

F.A.: “O M. é amigo porque partilhou figurinhas e fez um álbum de papel.”;

V.M.: “O M. ajudou os amigos.”;

V.M.: “A I.S. brincou com os amigos e arrumou a sala.”

M.B.: “O B. já brincou comigo.”;

F.A.: “Todos ajudaram os amigos.”

(registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

Quanto ao autocolante rosa atribuído aos adultos, além de estarem desenhadas as três adultas rodeadas de corações, destacam o seguinte:

F.A.: “A S. [EC] ajudou a gente a trabalhar muito e foi muito querida para nós.”;

V.M.: “A A. [assistente operacional] fez muitas coisas connosco e fez-nos felizes.”;

F.A.: “M. [aluna investigadora] fizeste muitas coisas queridas para nós e muitas coisas que nós gostamos.”

(Registo das narrativas das crianças, 21/1/2023)

Apresentados todos os autocolantes pelos grupos que os realizaram, a satisfação e a alegria das crianças era bastante visível, sendo que, no fim de cada apresentação, havia abraços, elogios e agradecimentos às palavras que eram dirigidas a cada criança.

A segunda parte da proposta foi realizada na segunda-feira seguinte, após o reforço da manhã. Assim que foi apresentado o livro “Um amigo como tu” de Barbara Röttgen e Andrea Schomburg, as crianças começaram a fazer a pré-leitura do mesmo, analisando a capa e a contracapa. A pré-leitura é um dos momentos que a aluna investigadora, enquanto discente em formação, aprecia desafiar as crianças a interpretar o que estão a ver no livro e a fazer um exercício criativo de imaginar a história que o livro contém.

Morim (2013) afirma que, para uma melhor compreensão de um texto, implica utilizar estratégias que possibilitem a compreensão do mesmo, sendo estas a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Afirma ainda que, no caso da utilização da pré-leitura, esta forma de “antecipação oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante.” (p.12). Sendo que “a estratégia da antecipação, ao criar expectativas que os alunos verão confirmadas ou recusadas, permite que esses alunos ajustem, progressivamente, o seu adestramento interpretativo.” (p.12).

As crianças analisaram a capa e a contracapa, identificaram todos os elementos da mesma, imaginaram o conteúdo da história, partindo do título.

V.M.: “- É um esquilo a dar comida ao passarinho!”

G.D.: “- Não é comida, é bolota.”

D. G.: “- É de noite, tem uma luz e a lua!”

A.L.: “- Tem um caracol a ouvir.”

A.S.: “- São amigos, o esquilo está a dar a bolota.”

(Notas de campo da investigadora de 23/1/2023)

O conteúdo da referida história é sobre um esquilo que se prepara para hibernar quando conhece um pássaro e ambos se tornam amigos, e o esquilo convida o pássaro a passar o período de hibernação consigo. Mas o pássaro, além de gostar muito do esquilo, mostra-lhe que os dois amigos são diferentes, se são realmente amigos, terão de aceitar essas diferenças e que também ele terá de voltar para a sua família. Sendo a mensagem principal do livro que na amizade não temos de ser iguais, mas temos sim de respeitar as diferenças de cada um.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

A meio da história, quando o pássaro menciona que vai voltar para a sua família, começaram-se a ouvir vozes das crianças que expressam pensamentos, opiniões e emoções, com mais expressividade e facilidade.

M.P.: “Ah! Esta história vai ser triste!”

L.B.: “Não acredito!”

(Notas de campo da investigadora de 23/1/2023)

Demos continuidade à história e, quando esta termina com a mensagem que não importava as diferenças entre eles, aliás estas diferenças é que tornam os amigos mais especiais, mas sem um final sobre o que sucederá a estes dois amigos, foi proposto ao grupo cada um imaginar um fim para a sua própria história. De imediato, acederam que sim, indo recolher os materiais necessários para realizar esta tarefa.

Apareceram novas histórias, que se passa a transcrever:

O esquilo convidou o passarinho para a toca, o passarinho não aceitou porque não gosta de estar fechado na toca. O passarinho gosta de voar, foi apanhar minhocas e levar para a sua família. O esquilo pediu ao passarinho para se voltarem a ver e o passarinho voltou para ver o amigo esquilo.” (Produção de OF de 23/1/2023).

Ou ainda este reconto criado pela I.J.: “O passarinho cantou do topo do pinheiro, brincou com o esquilo e os amigos sentaram-se a ver o pôr do sol. Depois o passarinho voou e quando voltou decidiu brincar com o esquilo até ao pôr do sol” (Produção de I.J. de 23/1/2023).

Análise e avaliação de resultados da proposta pedagógica “um autocolante especial”

A estratégia implementada em agenda semanal desde outubro de 2022, o “Dia do Autocolante”, que até à data desta atividade era atribuído pelo adulto, visava dar um reforço positivo à criança que pretende ser encarado como um voto de confiança no decorrer do processo e não com particular enfoque no resultado. Webster-Stratton (2018) afirma que:

por ênfase no processo de aprendizagem e não no produto reforça a autoestima das crianças, porque as ajuda a continuar a investir no trabalho e na aprendizagem, em vez de medirem pelo resultado dos esforços. Se o resultado não for perfeito, as crianças sentem orgulho no seu trabalho, porque o Educador as recompensou com a sua atenção. (p. 89).

A proposta pedagógica que se apresenta decorreu numa semana em que o grupo de crianças se demonstrou bastante impaciente e agitado, o que acreditamos ter acontecido pelo facto de estarem sempre no mesmo espaço físico, porque a meteorologia não permitiu brincadeiras ao ar livre, e verificaram-se alguns conflitos de opinião entre pares, motivo pelo qual os grupos foram criados de forma aleatória.

Neste sentido, juntaram-se crianças em grupos de trabalho que, com outra forma de constituição seriam improváveis, mas o facto de se ter recorrido ao sorteio foi muito importante para que a proposta pedagógica não ficasse comprometida perante os objetivos propostos quando foi planificada.

Ao observar a realização desta proposta, a aluna investigadora pode constatar que as crianças interagem mais entre si e com confiança, e que os grupos, mesmo que criados de forma aleatória, já estão mais confiantes nas suas comunicações, revelando uma vontade de participar, ativamente, e de fazer prevalecer a sua opinião junto dos pares, sem que, para tal, haja birras, ou necessidade de elevar tons de voz.

O grupo de trabalho, designado de equipa amarela, foi o grupo que mais facilidade teve em realizar a tarefa, devido à personalidade dos elementos que o compunham, sendo também de salientar que fazem parte do grupo dois elementos muito atentos e cooperantes com todo o grupo da Sala das C.

Esta equipa afirmou que, “as educadoras são nossas amigas e merecem um autocolante porque nos deixam brincar e fazer os nossos trabalhos sem mandar” (registo de produções de: A.F; D.G; I.M; O.F., 23/1/2023). Uma constatação de que a criança encara o adulto como um parceiro no seu processo de aprendizagem e não com uma visão pedagógica transmissiva e impositiva. Este autocolante representa a visão da criança sobre o seu Educador, que indica respeito pelos seus interesses, a afetividade e o respeito pela sua voz, como tal,

o educador deve ter consciência da importância da afetividade, pois a motivação é algo positivo, uma vez que estimula o aluno para a realização do ensino-aprendizagem, e que ensinar é partilhar conhecimentos, é se dar na forma de amor, carinho e compreensão, aprendendo juntos em caminhos paralelos, transformando assim o desenvolvimento de um outro ser, um mais integrado. (Sousa et al., 2018, p. 12)

Ao analisar a narrativa das crianças, é possível verificar que, na afirmação, “O A.F. tinha colocado o dedo no ar para pedir a palavra num dos dias da semana em que estávamos numa conversa de grande grupo.”, há um reconhecimento de uma criança que tinha pedido a palavra para falar e que não lhe foi dada a vez.

Poderia inferir várias conclusões de cada frase ditada por estas crianças, mas as suas narrativas e a sua satisfação e prazer, evidenciados pelos seus abraços no término da atividade, resumem muito bem todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com este grupo de crianças, resultado da implementação de uma gestão cooperada da vida em grupo.

De acordo com Folque (2018), é através desta gestão cooperada da vida em grupo, em que cada criança começa a ter em conta que existem diversos pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual. Além de que, a forma de estar em grupo, promove a colaboração e a entreajuda entre pares, ao invés de serem adotados comportamentos e atitudes que revelam egoísmo e competitividade, e, ao fim de quatro meses de estágio, a aluna investigadora pôde compreender que este grupo é composto por crianças que demonstram ter valores que certamente os ajudarão a ser cidadãos plenos de direitos e deveres e interventivos na sociedade que os rodeia. Esta afirmação reflete-se nos resultados obtidos através do registo de observação de competências pessoais e sociais das crianças participantes que apresentamos de seguida.

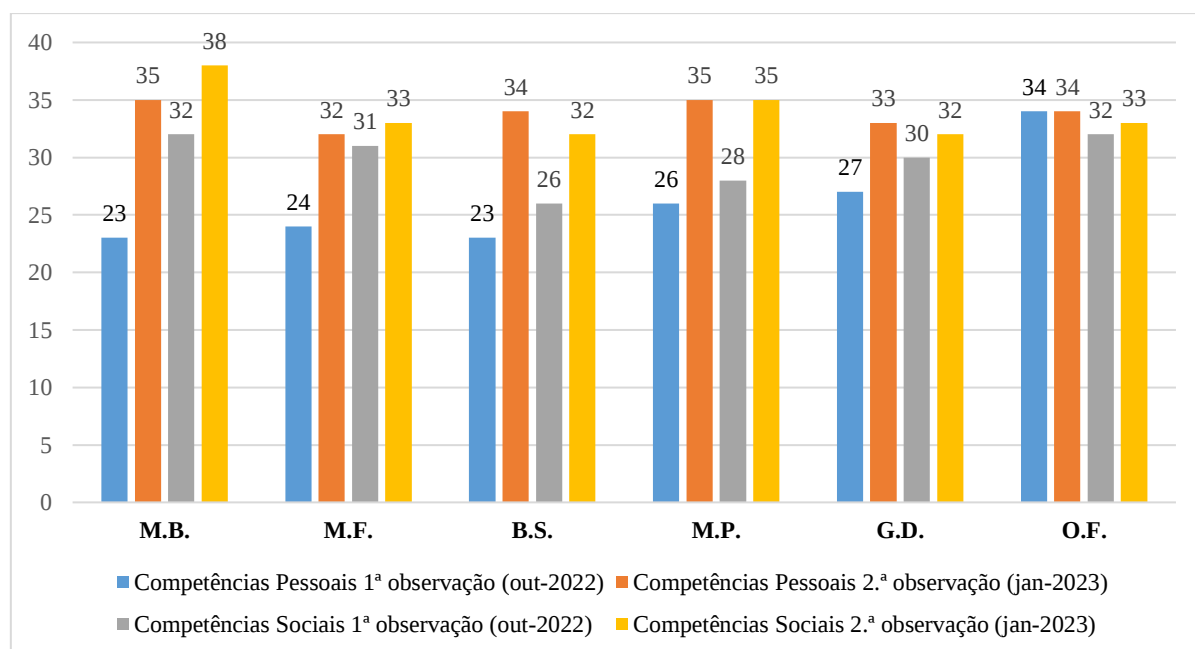
Resultados da observação do comportamento pessoal e social das seis crianças em estudo

Como já referido, a observação do comportamento pessoal e social das crianças, nas duas fases do estudo, incidiu em seis delas, e, para o efeito, foram construídas grelhas de registo cujas categorias foram extraídas das OCEPE (2016), nomeadamente da área de formação pessoal e social.

A figura 43 que se segue, apresenta a síntese dos resultados dos dois momentos de observação referentes às competências pessoais e sociais das seis crianças

Figura 43

Resultado dos dois momentos de observação de competências pessoais e sociais das seis crianças em estudo



Os resultados expressos na figura 43 mostram que, globalmente, as crianças apresentaram pontuações mais elevadas na 2.^a observação, traduzindo-se em evolução das suas competências pessoais e sociais, ainda que diferenciada.

Em termos de competências pessoais, a criança M.B foi a que mais evoluiu, seguida da criança B.S. A criança O.F. foi de todas a que menos evoluiu, ainda que, inicialmente, apresentasse a pontuação mais elevada.

Relativamente às competências sociais, a criança que mais evoluiu foi a criança M.P., seguida das crianças M.B. e B.S. As crianças M.F., G.D. e O.F. foram as que menos evoluíram nestas competências.

Os resultados da 2.^a observação, refletiram alteração de atitudes e comportamentos nos participantes desta investigação, como a título de exemplo, com o decorrer da prática pedagógica, o M.P. começou a demonstrar interesse pelo mundo que o rodeia, demonstrar uma preocupação com o bem dos seus pares, cooperante com as crianças e com os adultos, um espírito crítico e um gosto pelas “pesquisas” para a realização de projetos individuais e/ou grupais e demonstrava particular interesse pela área da matemática. Apresentava mais motivado para a execução das propostas pedagógicas, conforme referiu da entrevista final: “Eu gosto mais dos jogos e da garagem e o que eu gosto menos é de trabalhar! Mas agora, eu já gosto de pintar, desenhar e isso é que eu não gosto! (EF3)”. Para além disto, mostrava satisfação quando partilhava com os pares as suas descobertas.

O B.S. foi incentivado pelos pares a participar da vida do grupo, a exprimir opiniões e a adotar um papel mais participativo junto dos mesmos. O B.S. começou a revelar-se mais autónomo e confiante tanto nas suas brincadeiras, como na realização das atividades.

O M.F., ainda que tenha sido uma das crianças que menos evoluiu, gradualmente, foi revelando mais confiança, autonomia e a ser membro ativo e pertença do grupo de crianças, o que o levou a ser um membro mais participativo e assertivo com os seus pares e com os adultos

No âmbito das competências sociais, também o G.D, foi uma das crianças que menos evoluiu, mas de salientar que no decorrer dos projetos em pequenos e grande grupo, facilitou G.D. a integrar-se na vida do grupo, a adotar um espírito democrático e a aceitar o ponto de vista dos seus pares e dos adultos, bem como a demonstrar mais empatia.

A análise de resultados evidencia que quando as crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

reorganização do ambiente educativo nas suas várias dimensões, as crianças revelaram-se mais competentes em termos pessoais e sociais, interagindo mais entre si, demonstrando maior confiança, segurança e motivação na apresentação das suas comunicações, apresentando e debatendo as suas ideias com os seus pares, num clima sereno e tranquilo.

Por outro lado, o facto de as relações estabelecidas no grupo terem sido fundamentadas no respeito e compreensão mútuos, em que se conjugaram necessidades individuais com as dos outros, facilitou o desenvolvimento de pensamento crítico, da empatia e de comportamentos de cooperação, sentindo a criança uma forte ligação com os seus pares, conforme sublinham Portugal e Laevers (2018).

Relativamente à atividade do autocolante a educadora cooperante referiu,

esta atividade tem impacto não só a título individual pelo reconhecimento e valorização, mas em todas as crianças que se sentem envolvidas e cujo contributo é válido para a vida do grupo. É, também, uma forma de, aos poucos, as crianças se auto regularem por si, e diariamente estão mais atentas ao outro, procurando adequar os seus comportamentos às necessidades dos pares, numa verdadeira parceria e trabalho cooperativo. (...) foi uma experiência inovadora, em que as crianças se mostraram atentas ao outro e empenhadas na valorização de atitudes e comportamentos, cada grupo registou e apresentou o resultado aos restantes colegas, terminando com um abraço de agradecimento. (Narrativa supervisiva dialogada, 23/1/2023)

Por outro lado, os pais corroboram a afirmação da EC, ao mencionarem:

observamos alterações no comportamento das crianças, sobretudo no interesse e forma como estão ávidos de conhecimento e despertos para tudo o que os rodeia e, por outro lado, apresentam iniciativa, partilham diariamente conhecimentos adquiridos, questionam, procuram resposta para as inúmeras questões que surgem, e também se mostram seguros para ultrapassar dificuldades ou para expor os seus pontos de vista, perante opiniões diferentes e para partilhar informações ou os conhecimentos adquiridos. (Testemunho das famílias das crianças, 12/3/2023).

Assim, é possível afirmar que as experiências de aprendizagem proporcionadas, para além de terem promovido o desenvolvimento de atitudes e comportamentos individuais e grupais, aumentaram a autoestima das crianças, pois, pelo reconhecimento positivo dos seus pares e dos adultos, começaram a sentir-se capazes e mais competentes para dar um contributo positivo ao grupo. Para além disso, os elogios e os estímulos proporcionados pelos adultos em ambientes relacionais consistentes e significativos, conduziram à autoestima das crianças e contribuíram para o estabelecimento de relações de confiança e apoio, o que encorajou e estimulou a ampliação das suas competências pessoais e sociais. Estas constatações foram corroboradas pelas crianças nas entrevistas finais quando reforçam a importância desta

estratégia pedagógica. Quando lhes foi questionado se gostavam do “Dia do Autocolante”, as respostas foram: “Sim, porque ganhamos autocolantes para ter coragem. A S. [EC], às vezes, dá-nos autocolantes quando fazemos coisas boas.” (EFC 5) ou

sim, porque a S. [EC] dá-nos autocolantes quando a gente se porta bem, quando a gente ajuda os amigos, mas eu também gostei de fazer os autocolantes para os adultos, porque foi em equipa [referindo-se ao trabalho de grupo], ajudamos uns aos outros.” (EFC 6).

De acordo com Webster-Stratton, (2018), “quando as crianças recebem reconhecimento positivo de outros, em especial dos educadores e dos colegas, começam a sentir-se capazes e a acreditar que conseguem dar um contributo positivo ao grupo.” (p. 113).

Além do já supracitado, é de notar o impacto da proposta descrita, através da reação das crianças, nomeadamente, pela seriedade com que a encaram e da forma como preservam o autocolante que lhes é atribuído, chegando mesmo a colecioná-lo, aplicando-o na caixa individual de pertences, conforme se pode constatar na figura 44.

Figura 44

Caixa de pertences com autocolantes colecionados



Quando lhes foi questionado o porquê de colecionar os seus autocolantes nas suas caixas, as crianças responderam com bastante assertividade, afirmando que estes elementos lhes transmitiam confiança, como se passa a transcrever:

EFC 1: “Sim, primeiro porque nós estamos portamos muito bem e o autocolante é importante para quando nós irmos para a escola primária, podemos deixar na nossa gaveta, e assim vocês podiam lembrar de nós!”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

EFC 5: “Porque às vezes eu levo para casa e depois às vezes eu esqueço, pois às vezes eu não tenho coragem, e às vezes eu gosto de colocar na gaveta. “

EFC 6: “Eu gosto de colocar na gaveta, porque assim quando eu fizer alguma coisa, se eu pensar fazer outra coisa, eu vou lá ao autocolante da coragem e digo sou corajosa!”

A segunda parte da atividade assentou num exercício de imaginação e criatividade partindo de uma pré-leitura e leitura de história que lhes foi contada, e que as crianças que consideraram ter um final triste. De forma espontânea, começaram a partilhar os finais que tanto desejavam para as personagens da história. Sendo-lhes colocado o desafio, reescrever o final que considerariam adequado.

Ainda a propósito de um trabalho de promoção de competências pessoais e sociais, de acordo com Delgado (2016), a imaginação e a criatividade estão intrinsecamente ligadas sendo que “a criança ao ser criativa, seja em que área ou domínio for, vai utilizar a sua imaginação, vai por as suas ideias e fantasias a fluir, ideias que poderá posteriormente transmitir aos outros.” (p. 23).

Além de poder partilhar e transmitir aos outros as suas ideias, a criança pode verbalizar o que pensa e de que forma escreveria a sua própria história, está a “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (Silva et al., 2016, p. 34).

A atividade permitiu estreitar laços entre pares, reforçar a autoestima de algumas crianças que ainda demonstravam alguma fragilidade, bem como o respeito pela individualidade de cada um.

Também se constatou que as crianças tinham uma maior predisposição, motivação e vontade de partilhar os seus livros, brinquedos e/vou outras descobertas com os amigos, quando chegava o momento para tal, já não havendo crianças a ficar em silêncio.

E como sublinham Silva et al., (2016) é

nestas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado. (p. 33)

Concomitantemente, a criança além de desenvolver as suas competências pessoais, reconhece que, quando há empatia e cooperação entre pares, as propostas pedagógicas são realizadas com mais prazer e envolvimento, consequentemente consolida as suas

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

aprendizagens, conforme se constatou nas entrevistas finais, quando as crianças afirmam que, em grupo, “É mais fácil ser nós a fazer as regras porque é mais divertido e os adultos também podem fazer com nós [connosco];(EFC 1) e “com a ajuda dos amigos! Porque temos muitos amigos para ajudar. Às vezes foi um bocadinho difícil.” (EFC 5).

Capítulo V

Conclusões

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Conclusões da dimensão investigativa

A presente investigação incide na própria prática da investigadora desenvolvida com um grupo de crianças de jardim de infância e, para além da participação deste grupo contou com a participação da EC e da investigadora.

O estudo teve como finalidade perceber de que forma é que a (re) organização do ambiente educativo poderá ser um agente promotor de competências pessoais e sociais num grupo de crianças de Educação Pré-Escolar.

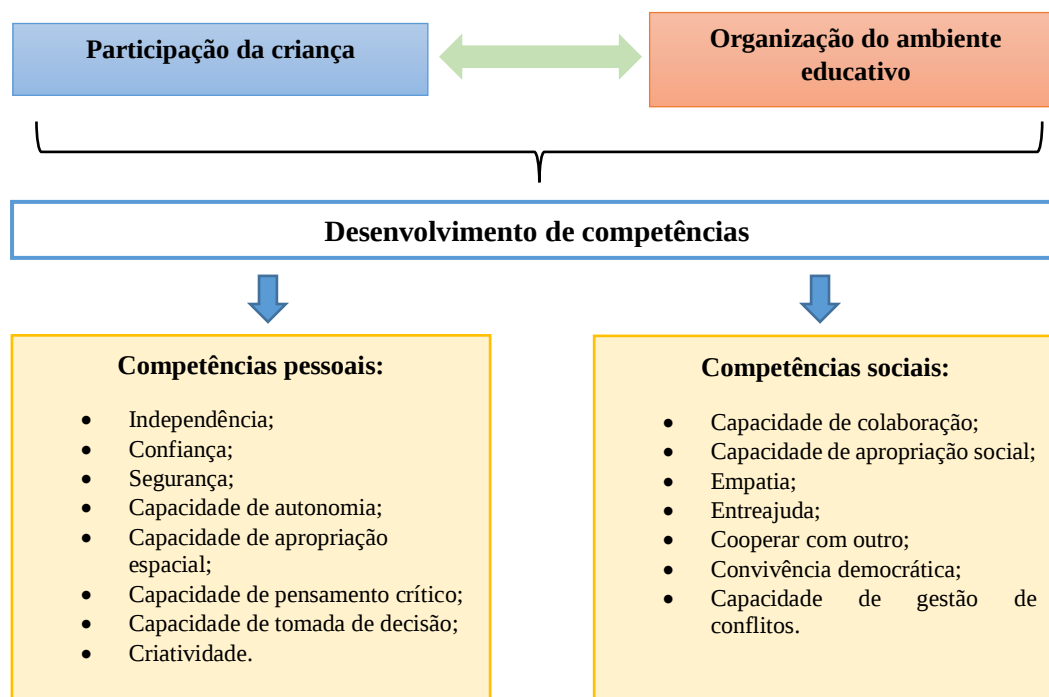
Com o propósito de responder ao problema de investigação concebeu-se seguinte questão: qual o impacto da participação das crianças na reorganização do ambiente educativo na promoção das suas competências pessoais e sociais?

Os resultados obtidos através da aplicação de diversas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, das produções das crianças (orais e escritas) em articulação com a prática pedagógica da aluna investigadora, permitem concluir que a participação ativa das crianças na (re)organização do ambiente educativo teve um impacto bastante positivo e significativo na promoção de diversas competências pessoais e sociais nas crianças. Assim, em termos de competências pessoais as crianças demonstraram uma maior independência, segurança, confiança, autonomia, criatividade, capacidade de tomar decisões e de pensamento crítico e de apropriação espacial. Também em termos de competências sociais as crianças se revelaram mais competentes, tendo demonstrado capacidades de colaboração e de apropriação social, de empatia e entreajuda, bem como de cooperação com outro, de convivência social e de gestão de conflitos. A figura 45 sintetiza o que referimos.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Figura 45

O impacto da (re)organização do ambiente educativo no desenvolvimento de competências



Tomando como referência a Convenção dos Direitos da Criança (2019), documento mencionado por diversos autores como Cardona et al., (2021) e Mata e Rosa (2016) ao sublinharem que assiste à criança o direito de participar em todos os assuntos que lhes digam respeito e ou estão envolvidos, reconhecendo-lhe o papel de cidadão ativo e democrático, sendo-lhe reconhecido, também, este direito na participação do desenvolvimento do currículo e na reorganização do ambiente educativo, pois é o espaço onde passam uma grande parte do seu dia.

Deste modo, a investigação veio demonstrar que a participação da criança na (re)organização do ambiente educativo, em todas as suas dimensões, foi construtora de um espaço educativo com mais qualidade.

Esta constatação foi ao encontro do que vem convencionado nas OCEPE (2016), quando referem que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Silva et al., 2016, p. 17), além de que, participação ativa das crianças na organização do seu dia-a-dia torna-se um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos de cada um (Tomás, 2007). O facto de se terem adotado de

estratégias de regulação de comportamentos na agenda semanal, no plano do dia, na divisão de tarefas e de responsabilidades, permitiu levar as crianças a uma mais fácil regulação, pois os instrumentos foram decididos e implementados conjuntamente, pelo que se tornou um meio de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, uma vez que se tornaram mais autónomas, seguras, confiantes e independentes, não carecendo constantemente do apoio adulto, o que as levou a usufruir, cuidar e a se responsabilizar pelo espaço com mais respeito, entusiasmo, cuidado e interesse.

Este interesse e cuidado manifestados pelas crianças após a reorganização do ambiente educativo resultou de um processo de negociação e cooperação entre crianças e adultos. Pois, tal como Cardona et al., (2021) indicam o “planeamento e avaliação do desenvolvimento do currículo, implica que o/a educador/a partilhe o seu poder com as crianças. Esta partilha assenta no reconhecimento de que as crianças são competentes.” (p. 109).

Também foi constatado que as crianças desenvolveram o seu pensamento crítico e independência, evidenciadas pela sua narrativa nas entrevistas finais, quando referem que, “eu gosto mais dos jogos e da garagem e o que eu gosto menos é de trabalhar! Mas agora, eu já gosto de pintar, desenhar e isso é que eu não gosto!” (EFC 3). Ou quando referem que

é melhor sermos nós que escolhemos (referindo-se às áreas de aprendizagem). Porque é mais fácil, imagina, os adultos dizem, vão para a casinha e nós não queremos, queremos ir para a garagem. Assim, podemos ir para o sítio onde nós quisermos, mas primeiro, quando estamos a brincar e queremos mudar, temos de arrumar e depois vamos para outro sítio. (EFC 1).

Foi, ainda, possível constatar que este impacto positivo, levou as crianças a demonstrarem ser mais curiosas, conversadoras e opinativas, interessadas e desafiantes. Quando lhes foram lançados desafios e/ou propostas pedagógicas, manifestavam-se bem-dispostos, afetuosos, destacava-se uma maior cooperação de uns com os outros e com o adulto, continuavam a ser muito enérgicos. Revelaram-se persistentes e, por vezes teimosos, quando não tinham a sua dúvida ou vontade satisfeita ou quando lhes era pedido que fizessem algo que não ia ao encontro do pretendido por eles.

De referir que três crianças, inicialmente, demonstravam alguma dificuldade em comunicar verbalmente em grande grupo ou manifestar a sua opinião mas, quando lhes foi dada a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões no desenvolvimento de projetos, no decorrer de PES III, o seu comportamento foi mudando, mostraram-se mais seguras o que, por sua vez levou a que fossem mais participativas, apresentando maior capacidade para expor as suas ideias, em grande grupo e/ou em pequenos grupos, o que corrobora a ideia apresentada

por Epstein e Hohmann (2019) de que “a liberdade para fazer escolhas (...) é essencial para alunos ativos, porque é fazendo escolhas que as crianças aprendem mais sobre aquilo que lhes interessa, quais as questões a responder, quais as contradições a resolver, quais as explicações a aceitar.” (p. 30).

Do nosso ponto de vista, também a conceção de criança de um educador de infância é fundamental para promover a sua participação ativa. Consideramos que o facto de a EC e de a investigadora terem conceções próximas de criança pode ter facilitado e contribuído para a implementação deste processo de participação ativa da criança na organização do ambiente educativo da sala de atividades e contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento de competências pessoais e sociais na criança, como corrobora o discurso da EC,

a visão da criança enquanto elemento preponderante, ativo e participativo em todo o processo de aprendizagem de forma holística, resultou de uma forma extraordinária na medida em que, nesta fase, embora respeitando o ritmo e características de cada elemento, é visível, na dinâmica diária do grupo, de forma geral, condições de autorregulação, normas de conduta, valores como o respeito, a colaboração e entreajuda, a valorização do outro e reconhecimento das suas atitudes, capacidade de resolução de problemas e, acima de tudo, curiosidade, interesse e capacidade de análise e pesquisa, ferramentas essenciais não apenas numa determinada fase da vida, mas para a vida. (Narrativa supervisiva, março de 2023).

Portanto, a forma como o/a Educador de Infância organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem, como tal, deverá ter em consideração a criação de um ambiente educativo, psicologicamente, seguro, promotor de bem-estar e que, ao mesmo tempo, acolha múltiplas relações e interações, que potencie aprendizagens plurais, na criança, em todas as áreas e domínios curriculares, a todas as crianças, e a cada uma na sua individualidade. Em simultâneo, que acolha e integre a voz de cada criança e de todas as crianças (...) só assim o EI está, efetivamente, a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo. (Epstein & Hohmann, 2019).

O facto de se valorizar uma pedagogia participativa, em que se reconhece a capacidade da criança na construção do seu desenvolvimento e, por conseguinte, a sua aprendizagem, implica reconhecer a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades”. (Silva et al., 2016, p. 9).

Como tal, é essencial que EI proporcione momentos de diálogo e, em interação com a criança, que lhe coloque questões que não são tipificadas como certas ou erradas, mas que

levem as crianças a exprimir, livremente, o que pensam, o que sentem e o que esperam, consequentemente, o EI, ao proporcionar esta interação dialógica numa resolução de problemas, leva a uma coconstrução partilhada de pensamentos. (Cardona et. al, 2021). Estas conceções vão encontro de autores como Epstein e Hohmann, (2019) que caracterizam o EI como um parceiro, pois os adultos, ao interagirem com as crianças como seus parceiros, promovem nelas uma melhor capacidade de comunicarem com os outros.

Neste sentido, quando o adulto expressa o seu agrado pela iniciativa e autonomia da criança, o seu entusiasmo pelas suas descobertas, brinca sem se impor e observa a criança sem interferir, está a proporcionar-lhe expandir as suas aprendizagens e a apoiar-lhes o seu sentido de identidade própria (Epstein & Hohmann, 2019).

Deste modo, constatou-se a pertinência de o educador de infância atender à participação ativa das crianças na vida do grupo, pois a sua participação na (re)organização da sala de atividades, e, consequentemente de todo o ambiente educativo nas suas variadas dimensões, teve um impacto significativo no desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças.

Como tal, a presente investigação veio reforçar a emergência o Educador de Infância encarar a organização do ambiente educativo com intencionalidade pedagógica, e acima de tudo como um processo negociado, partilhado e cooperado com a criança, criando oportunidades para aprendizagens num espaço acolhedor, de confiança, de liberdade, seguro, rico e estimulante para todos aqueles que nele coabitam. (Portugal & Laevers, 2018)

Implicações da investigação para a prática profissional futura

Neste ponto do RF pretende-se que sejam refletidos os contributos e implicações da investigação no desenvolvimento da profissionalidade.

Deste modo, gostaria de referir que o período temporal em que decorreu a investigação passou de uma forma muito célere, considero que ainda ficaram muitos projetos, conversas e muitas vivências por experienciar, além de ter sido um período de tempo que resultou num trabalho de investigação muito exigente, tanto de planificação, como de pesquisa, preparação e dinamização de atividades com o objetivo de responder à questão de investigação e respetivos objetivos.

Esta investigação foi muito rica sob o ponto de vista das aprendizagens (pessoais e profissionais), pelas experiências, mas sobretudo, pela possibilidade de poder exercer, em

conjunto com a EC, um modelo que foi ao encontro de uma visão sócio construtivista de criança, de uma pedagogia participativa.

Teve-se como premissa que “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar”, e que esta gestão de uma vida em grupo “implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (Silva et al., 2016, p. 39). Foram sem dúvida, estes modelos de pedagogia que, enquanto futura profissional de educação me identifiquei e que, por sua vez, sustentaram a temática deste RF, pois considero que a criança tem necessidades de múltiplas de desenvolvimento, desde desenvolvimento conceptual, social, afetivo, motor, linguístico entre outros e não unicamente da aquisição de competências académicas. Assim a criança precisa de valores e conhecimentos e atitudes que a tornam um agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem, como escreveu Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016), a Criança é feita de cem,

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar. (p.3)

É ainda nesta valorização da voz e participação da criança, que a gestão cooperada e negociada da vida em grupo é permanentemente colaborativa, no quotidiano educativo, e exercida em interação com os pares e com o EC ao nível de todas as dimensões pedagógicas, mais concretamente na planificação, exequibilidade e reflexão das atividades, sendo a criança como um sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

E é no quotidiano educativo, que também o espaço e o tempo se revestem de particular importância, pelo que terão de ser pensados por forma a promover uma interatividade e continuidade educativa. Os projetos e atividades que surgem do interesse e ou curiosidade da criança são concebidos com o objetivo de promover aprendizagens significativas e de uma forma holística.

Assim, cabe ao EI o papel de organizar o ambiente educativo, observar e escutar a criança para que a consiga compreender, e incentivar a procurar respostas ou a responder de forma assertiva às questões “investigativas” que cada criança tem dentro de si.

Toda a experiência também me veio enriquecer neste sentido, enriquecer-me nas minhas capacidades investigativas, porque a cada projeto, também eu aprendi muitas coisas que desconhecia, mas acima de tudo, veio enriquecer a investigação que me propus a realizar.

Desde que ingressei na experiência com grupo de crianças da Sala das C., em abril de 2022, para as crianças que observei no término da investigação, pude constatar que uma pedagogia centrada na criança, na observação e na escuta ativa da mesma, veio ensinar-me tanto, mostrar-me que, quando não nos damos oportunidade de ouvir as crianças, somos nós adultos que estamos a perder, perder conhecimentos, experiências, vivências e cultura.

Desenvolvemos um projeto “As Cartas do Félix”, que surgiu do interesse do grupo de crianças, centrado na geografia e que possibilitou a articulação com as outras áreas de conteúdo, permitiu-nos trabalhar todos os domínios e componentes identificadas nas OCEPE (2016), e que foi ao encontro da investigação que sustenta este RF.

Este projeto propiciou inúmeras “viagens”, pesquisas, projetos, experiências, e vivências, ainda nos debruçámos sobre a organização do ambiente educativo, mais concretamente, na sala de atividades.

A questão da organização da sala de atividades revelou ser um constante desafio, pelos mais variados motivos. Um deles, quando, nós adultos, consideramos que há espaços que todos sabemos como se chamam e qual a sua funcionalidade, contudo há crianças que desconhecem o seu nome, a funcionalidade, e, ainda, lhes atribuem outra funcionalidade, que não aquela que o Educador teve em mente quando o organizou.

Um segundo motivo, quando a sala está organizada de acordo com as necessidades e interesses do grupo, verificou-se uma crescente autonomia e responsabilidade pela organização daquele espaço, o que até ali, não se verificava nas crianças.

Pelo que conclui que a investigação que sustenta este RF, de organizar o espaço conjuntamente com as crianças foi desafiante, e deu-lhes uma maior autonomia e a apropriação de um espaço que é deles, passou a ter outro significado.

Desta forma, compreendi que “a avaliação de cada área e do seu funcionamento é fundamental para aferir se, na realidade, estas correspondem às finalidades para que foram criadas.” (Cardona et al., 2021, p. 81)

Um terceiro motivo prende-se com a constatação de que, antes da organização do ambiente educativo, as crianças brincavam, na sua maioria, na área do jogo simbólico / expressão

dramática e na área da garagem e construções, após a realização da sequência didática “Arquitetos das C” que visou a (re) organização da sala de acordo com o definido em grande grupo, verificou-se que as crianças já escolhiam outras áreas, que já compreendiam a sua funcionalidade.

Assim, e conforme as autoras Cardona et al., (2021), é fundamental que as crianças participem e estejam familiarizadas com a organização do ambiente educativo, que, sendo flexível, vai sendo modificada, de acordo com as suas sugestões, os seus interesses e o seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem, afirmação que corroboro integralmente.

Em conjunto, ocorreram diálogos, debates, nunca negligenciando mimos, colo e afeto, que nos deram mais segurança para os momentos experienciados. Também as planificações e as avaliações ocorreram sempre em grande grupo, tendo como premissa uma gestão cooperada do grupo. Destaca-se a reflexão e avaliação subjacente ao “Dia do Autocolante”, que se promovia à sexta-feira à tarde, tarde e se reunia o grupo para debater e avaliar a semana, destacando-se as atitudes positivas, individuais e grupais que cada uma das crianças tomou em prol do bem-estar do grupo.

Inicialmente, este processo foi mais conduzido pelo educador. Contudo, a partir da terceira semana, já todas as crianças manifestavam iniciativa para participar ativamente nesta reflexão e avaliação da semana. Demonstravam muito prazer, satisfação nos seus relatos e ficavam mesmo muito felizes pelas suas vitórias e pelas conquistas dos seus pares. Esta estratégia implementada revelou-se muito rica na promoção de valores com crianças pequenas, uma vez que, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et. al., 2016, p. 33).

Ainda sobre este caminho de aprendizagem diária, e na crença de que a criança é ser cheio de agência e com bastantes saberes e experiências, que podem enriquecer todos aqueles que com ela privam ou partilham o ambiente educativo, pude constatar que, quando o Educador de Infância se predispõe a observar e escutar a criança, compreendendo quais os seus pontos de interesse, este conhecimento é um instrumento precioso para planificar, refletir avaliar as aprendizagens a promover e /ou adquiridas, isto porque, ao conhecer a criança de forma integral, permite que o Educador planifique com uma intencionalidade pedagógica concisa e que norteie a sua intervenção, o que vai ao encontro do que preconizam as OCEPE (2016), quando definem esta intencionalidade exige que o Educador de Infância

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva et.al, 2016, p. 13)

Ainda neste âmbito, destaco outra aprendizagem, “se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear” (Cardona et al., 2021, p. 79), ainda bem que a planificação é aberta e sujeita a ajustes, porque as crianças sugerem-nos oportunidades de aprendizagem que não podem ficar para trás, por estarmos estritamente a seguir um plano que poderá “castrar” e desmotivar o grupo e, desta forma, avaliar as propostas que nos são diariamente colocadas, contribui para uma “progressiva tomada de consciência da criança, de como realiza o seu processo de aprendizagem.” (Silva et.al, 2016, p.105).

Por fim, nem sempre a gestão do tempo foi plenamente conseguida, conduzindo a sentimentos de frustração por não conseguir cumprir o que estava planificado, mas privilegiei sempre o diálogo e uma escuta ativa de todas as crianças o que nos levou a conversas de grande grupo sobre os mais diversos assuntos, a estreitar laços entre todos e a brincar muito. Senti que me preparei sempre o melhor que pude para cada proposta que lhes apresentei e tentei sempre escolher materiais diversificados e de qualidade, sem descurar a utilização de diversos materiais reutilizáveis.

Desta forma, e parafraseado Portugal e Laevers (2018), encaro

a educação de infância, muito para além da focalização em aprendizagens académicas convencionais, é bem mais importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante, com uma boa autoestima, caracterizado por uma abertura à aprendizagem, curiosidade, criatividade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia e autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros. (p. 39).

E como tal, tentei que toda a investigação realizada com estas crianças e a sua equipa pedagógica fosse um processo de ensino aprendizagem para todos que fizemos parte desta experiência.

Referências Bibliográficas

A

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*: Universidade Aberta.

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf

Almeida, J. F. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia* n.º 6. 69-99.

https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Almeida-6/publication/249342128_Sociologia_On_line/links/00b4951e54b12bb68f000000/Sociologia-On-line.pdf

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2022). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de covid 19*.: Apei.

<https://apei.pt/download/contributo-para-assegurar-a-qualidade-pedagogica-em-educacao-pre-escolar-3-6-anos-em-tempo-de-covid19>

Azevedo, R. (Coord.), Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J. Silva, J.M., Costa, L. & Nunes, P.S. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.(ANQ). <http://hdl.handle.net/10400.8/494>

Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. C. (2018). Educação Pré-Escolar–A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância. *Boletim NOESIS–Notícias da Educação*, (32). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>

B

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Borges, J. F. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém.

<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>

C

Cardona, M.J., Silva, I. L, Marques & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação – Direção Geral de Educação.

Cardona, M.J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, C.T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Igualdade de Género.

https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf

Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>

Comité Português para a Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos – Edição revista*. Unicef

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Conselho Nacional de Educação (2021). *Recomendação: A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*.

https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_2021.docx.pdf

D

D'Orey, P. (2016). *Estratégia do conselho da europa sobre os direitos da criança (2016-2021) – Direitos humanos da criança*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

<https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/14731/Estrat%C3%A9gia+do+Conselho+da+Europa+sobre+os+Direitos+da+Crian%C3%A7a/5f2d0055-ee83-46fe-976f-fe40e76df7ba>

E

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (vol. I). Penso.

Epstein, A.S., & Hohmann, M., (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*: Fundação Calouste Gulbenkian.

F

Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas e práticas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, 8, 57-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>

Folque, A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (3ª Ed): Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, M., (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

H

Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista: Legis Editora.

J

Junior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20 (44). <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

K

Kishimoto, T. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Penso.

M

Madke, P., Bianchi, V., & Frison, M. D. (2013). Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar. *VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia*.

https://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/comunicacao/13427_62_PATRICIA_MA_DKE.pdf

Manassakis, E. S. (2019). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>

Mano, F. L. (2020). *Desenvolvimento de competências sociais em crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado integrado. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47409>

Marchão, A., & Henriques, H. (2014). Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. In *Atas do XII Congresso da SPCE-Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*. pp. 1413-1420. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10108/1/Am%c3%a9lia%20March%c3%a3o_e_Helder_henriques_SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf

Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores.*: Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, (3), 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

O

Oliveira-Formosinho, J. (2014). A Avaliação holística – A proposta da Pedagogia-em-Participação. *Interacções*, 39(32), 27–39. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6346>

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Oliveira-Formosinho, J.(2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.^a Ed.). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gamboa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* 1, (XXII), 81-93.

https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5957/1/2004_22%281%29_81.pdf

P

Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba–Revista Angolana de Ciências Sociais*, 3(6), 13-28. <https://doi.org/10.4000/ras.373>

Pereira, A., Cardoso, A., Teixeira, E., Spilker, M. J., Silva, M. P., & Oliveira, N. M. (2011). Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada. *MP E-Learning*, 11. <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod_resource/content/1/Investigar_a_prática.pdf

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (2^a Ed.). Porto Editora.

Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, C. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche II – Práticas Pedagógicas de Qualidade*: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)

Portugal, G. (2009). Para o Educador que queremos, que formação assegurar? EXEDRA - *Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 9-24. <http://exedra.esec.pt/docs/01/9-24.pdf>

R

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford, Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. (Capítulo 10). Lisboa: Texto Editora

Rodrigues, I. S., Bacelar, J., Louro, J. P. & Niza, S., (2021). *Recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. Comissão Nacional de Educação.

https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n._2_2021_Voz.pdf

Rosa, C.C.R.N. (2023). *Implicações do Empenho dos Educadores de Infância no Envolvimento das Crianças: Um Estudo ao Nível das Ciências*. [Tese de Doutoramento - Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58369>

S

Sarmento, T. (org.), Ferreira, F.I. (org.), Madeira, R.(org.), Silva, A.N., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M.R., Abrantes, N., & Moreira, S., (2013). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Silva, P. A. B. D. (2015). *O jogo de cooperação com crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado- Universidade do Algarve]. Sapientia – Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8196>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de Infância*. Texto Editora.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40. https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2014/03/SOARES_A-investigacao-participativa-com-crianc%CC%A7as_2006.pdf

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Soares, N. F., Sarmiento, M.J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, 12,(13), 50-64.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36752/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20da%20inf%c3%a2ncia.pdf>

Souza, J., Kantorski, L. P., & Luis, M. A. V. (2012). Análise Documental e Observação Participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana De Enfermagem* 25, (2), 221-228.

DOI: <https://doi.org/10.18471/rbe.v25i2.5252>

T

Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des) Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contextos & Educação* 22, (78), 45-68. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>

U

Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos -Edição revista*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

V

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento Escola Moderna*, n.º 42, 5-12.

Veiga, R. (2017). *"A Manta é o Espaço da Vida Democrática da Sala": orientações curriculares para a educação pré-escolar, trabalho pedagógico e modos de participação das crianças*. [Dissertação de Mestrado - Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/105438>

W

Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Criança*, (2.^a ed). Psiquibrios Edições.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República - I Série - A, 34, pp. 670-673. Retirado de <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República - Série I-A 201, pp. 5572-5575. Retirado de <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Apêndices

Apêndice 1 – Consentimento informado às crianças



CONSENTIMENTO INFORMADO

Prática de Ensino Supervisionada

Olá Amigo/a,

Como já sabes, a partir do mês de outubro de 2022 vou voltar a aprender muito contigo e com os teus amigos, a S. e a C.

Como aconteceu no ano passado, vou contar e mostrar aos meus colegas da minha escola, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo e à Professora Celeste (Coordenadora de Mestrado em Educação de Pré-Escolar) todas as aprendizagens que me ensinaram e que trabalhamos juntos.

Como já estás muito crescido, gostava de te perguntar o seguinte:

1. Queres participar nas atividades que vamos fazer juntos a partir de outubro de 2022?

☐

Sim, quero participar nas atividades

☐

Não, não quero participar nas atividades

2. Autorizas que recolha registos escritos e registos fotográficos dos teus trabalhos, teus e dos teus amigos (em que a tua cara e o teu nome vão estar escondidos).

☐

Sim, autorizo que recolhas os registos escritos e de imagem

☐

Não, não autorizo que recolhas os registos escritos e de imagem

Assinatura:

Data:

Apêndice 2 – Consentimento informado aos Encarregados de Educação



CONSENTIMENTO INFORMADO

Prática de Ensino Supervisionada

Aos Encarregados de Educação/Pais:

Eu, **Mónica André**, venho por este meio dar a conhecer a todos os Encarregados de Educação/Pais da Sala das C. que estou a realizar um estágio de Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar no âmbito do 2.º ano de Mestrado de Pré-Escolar na sala dos vossos filhos de segunda-feira a quinta-feira e/ou outros dias a combinar, nos meses de outubro a janeiro de 2023.

Este estágio em Prática de Ensino Supervisionada insere-se na componente de formação iniciação à prática profissional e na área científica das Ciências da Educação e encontra-se regulamentada no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar.

Face ao exposto, venho por este meio proceder ao envio deste documento “consentimento informado”, para que os Encarregados de Educação/Pais possam autorizar a recolha de dados, assim como, para a captação de imagens, vídeo e/ou som pertinentes do vosso/a educando/a em atividades realizadas em contexto de sala e que possam conter evidências que possam integrar e contribuir para a realização do Relatório de Estágio e para o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada – Jardim de Infância que habilita à Docência.

Neste sentido gostaria de vos assegurar, desde já, que será preservada e respeitada a identidade (nomes, rostos entre outros) e a privacidade da criança, não sendo exposto em momento alguma qualquer imagem, dado e ou particularidade que identifiquem o vosso educando neste trabalho académico.

Os dados recolhidos no decorrer do estágio serão para uso exclusivo da presente investigação onde assentará no Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada.

A participação da criança neste trabalho académico é totalmente voluntária, pelo que a presente autorização poderá ser retirada pelo Encarregado de Educação em qualquer momento sem que isso cause qualquer prejuízo.

Todos os dados e elementos fotográficos/vídeo e ou som recolhidos neste processo serão exclusivamente utilizados para uso académico e, com conhecimento da Educadora Cooperante

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

que me acolheu em estágio. Todo o material recolhido que não careça de tratamento investigativo) será destruído após a entrega dos Relatório de Estágio e para o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada – Pré-Escolar que habilita à Docência.

Desde já agradeço a vossa colaboração nesta minha etapa de formação

A Discente do Mestrado em Educação Pré-Escolar

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I. Declaração para captação de imagem, vídeo ou som

Eu, _____(nome),
Encarregado/a de educação do(a) utente _____,
declaro que tomei conhecimento e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando/a participe na Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância da estagiária Mónica André de segunda-feira a quinta-feira e/ou outros dias a combinar, nos meses de outubro a janeiro de 2023.

Neste sentido, autorizo/não, autorizo (riscar o que não interessa) que possa ser feito um registo fotográfico, vídeo ou áudio das atividades propostas pela estagiária e que o/a meu/minha educando/a participe. Mais declaro que esta autorização é para uso exclusivo deste trabalho académico, mantendo todos os que dele têm conhecimento o necessário sigilo.

Data: ____ / ____ / ____

O/A Encarregado/a de Educação

II. Declaração para cedência de imagem, vídeo ou som

Eu, _____(nome),
Encarregado(a) de educação do(a) utente _____,
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que possa ser feita a divulgação dos registos fotográficos, vídeo ou áudio das atividades que o/a meu/minha educando/a participe, desde que devidamente ocultada a identidade do/a meu/minha educando/a, no trabalho académico desenvolvido pela estagiária no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III – Pré-Escolar.

Data: ____ / ____ / ____

O/A Encarregado/a de Educação

Apêndice 3 – Guião de entrevista inicial às crianças

Tabela 8

Guião de entrevista inicial

Blocos	Objetivos de cada bloco	Algumas das questões orientadoras
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	• Explicar o que motiva a entrevista; • Criar um ambiente propício à entrevista.	• Agradecer a disponibilidade; • Informar sobre os recursos digitais (vídeo) para esta entrevista e solicitar o consentimento informado; • Explicitar o problema em investigação, o(s) objetivo(s) e os benefícios do estudo; • Garantir a confidencialidade de todos os dados recolhidos;
Bloco 2 - Caracterização do ambiente educativo: Dimensão física	• Identificar e/ou caracterizar a dimensão física do ambiente educativo sob o ponto de vista das crianças; • Compreender, de que forma, a criança gostaria de intervir na organização do ambiente educativo.	• O que gostas na Sala das C.? Porquê? • O que mais gostas de fazer na Sala das C. Porquê? • O que menos gostas de fazer na Sala das C.? Porquê? • Qual é o sítio/área em que mais gostas de estar? Porquê? • Qual é o sítio/área em que menos gostas de estar? Porquê? • Como sabes que podes ir para as áreas? • Ainda te lembras de todas as áreas que existem na sala? • Quais as áreas que gostavas que houvesse na sala e não há?
Bloco 3 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão temporal - organização do tempo e da rotina	• Compreender o entendimento das crianças sobre a organização do tempo e da rotina da sala;	• De manhã, quando chegam à sala, como é que sabem o que vão fazer? • Todas as crianças têm de fazer muitas coisas? Ou podem fazer coisas diferentes?
Bloco 4 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	• Compreender de que forma as crianças constroem relações com os seus pares através da organização do ambiente educativo;	• Gostavas de mudar a Sala das C.? Se sim, gostavas de fazê-lo com ajuda dos teus amigos • Do teu ponto de vista, o que mudarias na Sala das Cores? Porquê? • Gostas de brincar com os teus amigos? Queres dizer-me o que aprendes com os teus amigos?
Bloco 5 - Agradecimentos	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade.	• Gostaste de me dar esta entrevista?

Apêndice 4 – Análise de conteúdo às entrevistas iniciais das crianças

Tabela 9

Análise de conteúdo às entrevistas iniciais

Análise de conteúdo às entrevistas iniciais das crianças		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conceções sobre a organização do ambiente educativo	Áreas de aprendizagem de preferência	EIC 1: “A cozinha, porque tem lá bebês e eu também gosto de bebês e das malas. E de desenhar pessoas e arco-íris.” EIC 2: “Fazer trabalhos porque é divertido. As pirâmides, com os blocos”. EIC 2: “Os jogos, a jogar com os amigos” EIC 3: “A casinha, porque tem lá muitos brinquedos. Os bebês e os brinquedos que tem dentro dos armários da cozinha. Mas gosto mais de trabalhar. (...) A casinha e a garagem são dos meus cantos favoritos.” EIC 4: “Ciências porque dá para fazer experiências E pesquisas porque dá para aprender. (...) da garagem porque tem muitos brinquedos e jogos. EIC 5: “Brincar com as peças da S. (...) na garagem porque tem as vacas e as construções.” EIC 6: “Gosto de ver histórias novas. Estar a ver livros novos porque é interessante.” EIC 7: “Eu gosto de estar na escola, eu gosto dos meus amigos, brincar na casinha com a H.” EIC 8: “Sim, gosto de todos os amigos e pintar! Estar nos jogos a construir casas.” EIC 9: “De brincar. (..) Estar na garagem a brincar com os brinquedos”. EIC 10: “Porque tem amigos, adultos, trabalhar, brincar. Trabalhos porque ajuda para nós ser grandes, vai ajudar para saber muitas coisas.” EIC 10: “Na rua, porque tem parques, podemos brincar com as bicicletas, podemos brincar ao futebol, podemos brincar ao que nos quisermos.” EIC 11: “Brincar com os amigos. Brincar na casinha com os bonecos.” EIC 12: “Brincar e aprender (...) nas mesas.” EIC 13: “Brincar com as peças da S. (EC) e também gosto de brincar com os animais. E de pesquisar, porque eu gosto.
	Áreas que despertam menos interesse	EIC 1: “Brincar na garagem, não gosto dos carrinhos e dos bonecos que eu não gosto.” EIC 2: “A casinha” EIC 3: “Ligar no telefone (referindo-se ao dar contagem de refeições) e quando ninguém me ouça. (...) menos gosto de estar, no escritório, é chato não tenho ninguém para ficar comigo.” EIC 4: “Trabalhar! Casinha mais ou menos, porque é só estar lá e é pequeno.” EIC 5: “Na área dos puzzles. Dos puzzles mais difíceis.” EIC 6: “Esta é difícil de responder! Não gosto de estar às vezes na casinha.”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

		EIC 7: “Na garagem, porque tem lá animais e eu não gosto de animais. Os dinossauros.” EIC 9: “De desenhar, mas algumas vezes eu desenho. (...) na casinha.” EIC 10: “Ouvir gritaria.” EIC 11: “É pintar com tintas. (...) E na garagem.” EIC 13: “Na casinha. Eu não gosto muito de brincar, tenho de fazer trabalhos.”
Organização do ambiente educativo	Identificação das áreas de aprendizagem existentes	EIC 1: “A casinha, o escritório, a garagem, os lápis e as canetas (...) móvel com as coisas da S. e da C.” EIC 1: “As tintas e os pinceis estão nos armários. (...) Não, a S. e a C. não deixam (referindo-se a poder mexer nos armários).” EIC 2: “A casinha, a garagem e os jogos (...) área das pesquisas”, quando questionado se podem brincar lá, o entrevistado acena que não. EIC 3: “Casinha, garagem e escritório só. (...) O móvel dos adultos.” EIC 4: “Casinha, garagem, jogos e livros, só. O móvel para pintar e escrever” EIC 5: “A garagem, a da maçã, a área dos puzzles, as mesas, onde deixamos os casacos e mochilas, a rua, a casinha.” EIC 6: “Casinha, onde tem as mesas, das ferramentas, estar sentado no tapete e nos jogos.” EIC 7: “A casinha, a garagem, os jogos, o escritório, o médico)” EIC 8: “A casinha, garagem, os jogos.” EIC 10: “(...) o que é isso áreas? A casinha, a garagem, os trabalhos, os jogos, os brinquedos.” EIC 11: “A casinha, garagem, biblioteca, os jogos.” EIC 12: “A casinha, a garagem, a biblioteca, os móveis, mesas, cadeiras.” EIC 13: “A casinha, garagem, a biblioteca, os puff’s, móvel para fazer experiências.”
	Organização do tempo e da rotina	EIC 1: “Mas depois vamos comer a maçã depois podemos ir, vamos à rua, vamos brincar para os cantinhos ou desenhar, o que a gente quiser.” EIC 1: “Podem fazer as coisas diferentes, mas se alguns quiserem fazer desenhos e se outros quiserem fazer também desenhos não faz mal. Dizemos à C. ou a S. que queremos fazer desenhos.” EIC 2: “Só quando eles dizem (utilizar as áreas de aprendizagem). Vou fazer um trabalho”. EIC 2: “Vestir a bata, brincar um pouco com os amigos.” (referindo-se à rotina da manhã) EIC 2: “Coisas diferentes, porque assim nós podemos pensar qualquer coisa e fazer logo.” (referindo-se a que cada criança pode escolher o que pretende fazer). EIC 3: “A gente tem de comer a maçã e a bolacha, depois é que a gente pode ir brincar. Não, são todos (referindo-se na escolha das áreas de aprendizagem); EIC 3: “As crianças podem fazer coisas diferentes, é importante, eu acho que os meninos podem escolher o que eles quiserem.” EIC 4: “Podem fazer coisas diferentes, bem, porque assim não está toda a gente no mesmo sitio, fica a apertar (...) e não tinha piada.” EIC 5: “Eu penso e vou brincar. (...) a S. e a C. chamam. “

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	EIC 6: “Se vejo os amigos, já sei que posso ir brincar. Às vezes (referindo-se às escolhas das áreas), não às vezes é a S. que escolhe os cantinhos.” EIC 6: “Comer a maçã, aprender coisas no tapete, vou brincar para os cantinhos, vou às vezes vamos brincar à rua, vamos almoçar, podemos ir brincar ou ficamos a brincar dentro da sala devagarinho, depois vamos lanchar e depois ficamos a brincar um bocadinho no parque e depois vamos embora.” EIC 6: “As vezes todos fazem a mesma coisa, outras vezes não fazem. Fazer trabalhos diferentes para não haver trabalhos repetidos.” EIC 7: “Podem fazer coisas diferentes.” EIC 8: “Vestir a bata, comer a maçã, depois fazer coisas, almoçar, brincar na rua, lanchar, rua e depois ir para casa.” EIC 10: “Posso ir para onde eu quiser (referindo-se à escolha das áreas de aprendizagem).” EIC 10: “A S. (EC) diz para sentarmos, eu sento às vezes. Mas às vezes eu digo à S. (EC) se podemos brincar. Ela diz sim e não. Saio e vou brincar noutro lugar, comer a maçã, trabalhar, brincar, vamos à rua, almoço, rua, entramos na sala para brincar um bocadinho, depois lanchar, vamos à rua brincar.” EIC 11: “Vestir a bata, a gente vai perguntar à S. (EC) o que vai fazer o quê e a S. diz se a gente vai brincar ou não, marcar a presença, comer a fruta, depois vamos brincar, vamos almoçar, vamos lanchar e vamos brincar a outro sítio.” EIC 12: “Comer a fruta e a bolacha, aprender, almoçar.” EIC 12: “Pode-se fazer coisas diferentes ou fazerem iguais.” EIC 13: “Nós vamos brincar um pouco, depois marcar as presenças, depois comer a fruta, vamos dar a contagem, depois brincar, vamos à rua, ao almoço, vamos ao lanche. Também, depois do almoço vamos brincar um pouco à rua, mas sem ser a chover.” EIC 13: “Fazem as coisas diferentes. Tudo diferente, porque si, por causa de não poder ser tudo igual.”
--	---

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	Criação de novas áreas de aprendizagem	EIC 2: “Uma área de múmias. (...). Uma área de pesquisar, um computador.” EIC 3: “Uma área do esqueleto, para ver o que o esqueleto tem dentro. Lupas que estão no móvel onde os adultos poem as coisas dos adultos.” EIC 4: “A área das ciências. Tirava a casinha e punha lá as ciências. E uma área das plantas.” EIC 5: “A área da matemática com muitas coisas para fazer a matemática. (...) uma área grande, mesas, coisas para matemática, caixas para as guardar.” EIC 6: “Uma de fazer experiências. Poções mágicas, livros para estudar, copos para fazer as experiências, roupas para proteger a gente e ter cuidado. (...) eu gosto de aprender coisas novas.” EIC 8: “Área da pintura, pincéis, lápis, marcadores, cola, tesoura, copos, papel.” EIC 10: “A área das figurinhas. O álbum da copa, procurar números, mesa, cadeiras.” EIC 12: “Essa é uma pergunta difícil!” EIC 13: “Fazer a área do computador, um computador, uma coisa que parece um vidro (referindo-se ao monitor), mesas, cadeiras, folhas.”
	Reorganização das áreas de aprendizagem	EIC 1: “Uma casinha maior e com mais cores. (...) Um escritório com mais coisas” EIC 2: “A casinha, tirava o micro-ondas que ninguém usa, aquilo que parece um fogão, na garagem o camião, os animais, o carro vermelho que ninguém usa” EIC 3: “Mudava os nenucos para a garagem, depois punha os lava loiças no canto da garagem e depois nós todos empurrámos o móvel e a garagem vai toda para o canto da casinha. O esqueleto na área do tapete.” EIC 4: “A garagem.” EIC 11: “Eu mudava, uma casinha mais maior, tirava a garagem e punha uma banheira na casinha.”
Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	Cooperação e entreaajuda na reorganização do ambiente educativo	EIC 1: “Com os amigos para ficarem felizes. EIC 2: “Com os nossos amigos e a pensar pela nossa cabeça.” EIC 3: “Sim, a trabalhar todos juntos, mais a trabalhar em equipa.” EIC 4: “Com a ajuda dos amigos.” EIC 6: “Fazer com os amigos.” EIC 10: “Fazer com os amigos.” EIC 11: “Fazia com os amigos.” EIC 12: “Fazia com os amigos e com os adultos, a trabalhar em equipa.” EIC 13: “Com a ajuda dos amigos, se eu ajudar eles.”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	• Importância do brincar	EIC 1: “Quando estou na casinha também pode ser aprender como se fosse os adultos a fazer o comer e no escritório como se fosse os adultos a trabalhar.!” EIC 2: “Estou a aprender a ser amigo, a ajudar e mais nada. EIC 3: “Aprendo a fazer coisas novas a fazer coisas na casinha e aprendo com os amigos a partilhar.” EIC 4: “Brincar à apanhada, na garagem, mais ou menos na cozinha e os jogos. Sim, (referindo-se que a brincar está a aprender) a brincar com os amigos, a ser amigo e a nunca bater.” EIC 6: “Mais ou menos! A brincar não é aprender, quer dizer é aprender, a se portar bem a brincar.” EIC 8: “Acho, aprendo que não se corre e sobe no escorrega, não se salta, não empurrar os amigos.” EIC 10: “Brincar com os amigos, aos fantasmas, aos carros de rally, aos pais. Não (referindo que não se aprende quando se brinca). EIC 11: “Sim. A aprender a ser amigos. Ser amigos todo o dia.” EIC 12: “Não. (referindo que não se aprende quando se brinca). Aprender é a fazer desenhos mais bonitos.” EIC 13: “Brincar com os amigos, trabalhar em equipa a construir uma casa. Sim, a arrumar e também a brincar.”
--	---	---

Apêndice 5 – Guião de entrevista final às crianças

Tabela 10

Guião de entrevista final

Blocos	Objetivos de cada bloco	Algumas das questões orientadoras
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	• Explicar o que motiva esta segunda entrevista; • Criar um ambiente propício à realização da mesma.	• Questões semelhantes às do guião de entrevistas inicial;
Bloco 2 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão física	• Identificar e/ou caracterizar a dimensão física do ambiente educativo após a reorganização deste; • Compreender, de que forma, a criança se envolveu na reorganização do ambiente educativo.	• Gostaste de organizar a Sala das C.? Achas que foi fácil? Ou difícil? • Gostaste de implementar novas áreas para brincar? • Achas que a Sala das C. está mais divertida? Porquê? • O que gostaste mais de mudar na Sala das C.? Porquê? • Agora, o que gostas mais da Sala das C.? E o que gostas menos?
Bloco 3 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão temporal - organização do tempo e da rotina	• Compreender o entendimento das crianças sobre de que forma a reorganização do ambiente educativo influiu na organização das rotinas.	• Achas que todas as crianças têm de fazer as coisas iguais? Ou podem fazer coisas diferentes? • Todas as crianças têm de trabalhar ao mesmo tempo? Ou podem estar crianças a brincar e outras a fazer atividades?
Bloco 4 – Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	• Compreender de que forma as crianças constroem relações com os seus pares através da organização do ambiente educativo; • Analisar o impacto da implementação de estratégias de regulação comportamental individual e grupal;	• Gostas mais da Sala das C. agora que a organizaste com a ajuda dos teus amigos? Ou gostas menos? • Foi fácil trabalhar em equipa com os teus amigos e decidir de que forma iam organizar a Sala das C.? • Achas importante trabalhar em equipa? • Gostas da reunião do “Dia do Autocolante”? Porquê? • Porque guardas os teus autocolantes na tua gaveta? • Gostaste das atividades que fizemos? Quais?
Bloco 5 – Agradecimentos	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade;	• Gostaste de me dar esta entrevista?

Apêndice 6 – Análise de conteúdo às entrevistas finais das crianças

Tabela 11

Análise de conteúdo às entrevistas finais

Análise de conteúdo às entrevistas finais das crianças		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conceções sobre a reorganização do ambiente educativo no decorrer da prática pedagógica	Organização das áreas de aprendizagem	EFC 1: “Foi mais fixe ser nós a organizar a sala.” EFC 1: “Podemos construir uma área para ler. E ficar sossegado”. EFC 2: “Foi mais fácil organizar a casinha e a mais difícil os jogos.” EFC 3: “Na rua, eu ainda estava a pensar que podíamos construir uma caixa de vidro com plantas. E por lá umas plantinhas né...”
	Participação da criança na reorganização das áreas	EFC 1 e EFC 3: “O que mais gostei foi de organizar a sala.” EFC 1: “Eu gostei de fazer novas áreas;” EFC 4: “A que eu gostei mais foi a garagem e a que eu achei mais difícil estou entre os jogos e a cozinha porque aqueles móveis são bué da pesados”. EFC 4: “Eu gostei muito!” (referindo-se à construção de novas áreas). EFC 5: “Sim, foi fácil, porque eu consegui arrumar as mesas, a casinha, a garagem e os jogos.” EFC 6: “Sim, foi fácil, (...) porque arrumei a matemática, a expressão plástica. A mais fácil foi a matemática e a mais difícil a casinha.” EFC 6: “A planta (...) fazer os jogos para por os instrumentos (musicais na área dos jogos) e a área da matemática.”
Caracterização do ambiente educativo após a reorganização da sala de atividades	Identificação das Áreas de aprendizagem	EFC 1: “Eu agora gosto de tudo, ya, menos da casinha.”; EFC 2: “A biblioteca, os músicos (referindo-se aos instrumentos musicais.)” EFC 2: “A sala ficou maior, mais divertida.” EFC 3: “8. A área da ciência, a casinha, a garagem, a matemática, os jogos ...” EFC 3: “Eu gosto mais dos jogos e da garagem e o que eu gosto menos é de trabalhar! Mas agora, eu já gosto de pintar, desenhar e isso é que eu não gosto!” EFC 4: “... a do computador, a da expressão plástica.” EFC 4: “Sim, maior e mais divertida (referindo-se ao gostar desta reorganização) porque agora tem muitas coisas.” EFC 5: “Sim. (resposta ao facto de criar áreas de aprendizagem novas) A expressão plástica.” EFC 5: “A sala tá [está] muito divertida, porque tem muitos amigos para brincar em todo o lado (alusão ao facto de terem sido duas crianças admitidas em janeiro 2023) e tem mais brinquedos.”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

		EFC 5: “Eu gostei mais da casinha, porque podemos brincar muito e divertir muito com os bebés.” EFC 6: “Sim. (resposta ao facto de criar áreas de aprendizagem novas) A matemática, a ciência, a casinha com quarto e lavandaria.”
	Definição de regras para utilização das áreas de aprendizagem	EFC 1: “É mais fácil ser nós a fazer as regras porque é mais divertido e os adultos também podem fazer com nós [connosco]; EFC 4: “Sim! Para não haver confusão! (referindo-se à importância da definição de regras para utilização das áreas de aprendizagem); EFC 5: “Se não, ia dar uma grande trapalhada!” EFC 6: “Sim, é porque os meninos às baralham-se com os sítios, oito, nove ou dez. (aludindo ao número de crianças por área). E para ninguém se esquecer.”
Caracterização do ambiente educativo após a reorganização da dimensão temporal - organização do tempo e da rotina	Organização do tempo e rotina	EFC 1: “É melhor ser nós que escolhemos. Porque é mais fácil, imagina, os adultos dizem, vão para a casinha e nós não queremos, queremos ir para a garagem. Assim, podemos ir para o sítio onde nós quisermos, mas primeiro, quando estamos a brincar e queremos mudar, temos de arrumar e depois vamos para outro sítio. EFC 3: “Sou eu que escolho!” EFC 4: “As crianças escolhem!” EFC 5: “Uns a fazer trabalhos e outros a brincar.” EFC 6: “Algumas vezes eu vou para a garagem, eu penso de outra ideia e vou para a casinha. Arrumo as minhas e vou!”; EFC 6: “Fazemos as coisas se a gente gosta e que a S. (EC) manda.”
Caracterização do ambiente educativo: Dimensão relacional	Cooperação e entreaajuda	EFC 1: “Foi mais fácil organizar (referindo-se à reorganização da sala de atividades) com os amigos, óbvio! Quando é com os amigos é fácil; EFC 1: “Com os amigos! Eles ajudaram, tipo, a arrumar a casinha, imagina nós... queremos arrumar a casinha como está, (...), imagina com os amigos, quiseram mudar a casinha, por as coisas para lavar (referindo-se à criação da lavandaria).”; EFC 3: “Com amigos! Porque eles ajudaram!”; EFC 5: “Com a ajuda dos amigos! Porque temos muitos amigos para ajudar. Às vezes foi um bocadinho difícil.”

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	• Estratégia de autorregulação de comportamentos	EFC 1: “Sim, primeiro porque nós estamos portamos muito bem e o autocolante é importante para quando nós irmos para a escola primária, podemos deixar na nossa gaveta, e assim vocês podiam lembrar de nós! EFC 1: “A coragem (sobre a importância do autocolante), sobre as coisas boas, brincar com os amigos, ser capitão da ginástica, ajudar todos, para ter coragem de ir ao dentista, às vacinas, ajudar os adultos. EFC 1: “Do amor, do portar bem, da coragem, para não esqueceres de nós.” (em resposta ao autocolante que atribuiria à investigadora); EFC 2: “Sim, podíamos ter, porque portamos muito bem! EFC 3: “Sim, eu gostei! Nós! (respondendo à questão se foi mais divertido receber ou fazer o “autocolante”. EFC 3: “Da coragem, do amor e um gelado!” (em resposta ao autocolante que atribuiria à investigadora); EFC 4: “Do amor e do Félix. (em resposta ao autocolante que atribuiria à investigadora); EFC 5: “Sim, porque ganhamos autocolantes para ter coragem. A S.(EC) dá-nos autocolantes quando fazemos coisas boas às vezes.”; EFC 5: “Porque às vezes eu levo para casa e depois às vezes eu esqueço, pois às vezes eu não tenho coragem, e às vezes eu gosto de colocar na gaveta”; EFC 6: “Sim, porque a S.(EC) dá-nos autocolantes quando a gente se porta bem, quando a gente ajuda os amigos, mas eu também gostei de fazer os autocolantes para os adultos, porque foi em equipa (referindo-se ao trabalho de grupo), ajudamos uns aos outros”; EFC 6: “Eu gosto de colocar na gaveta, porque assim quando eu fizer alguma coisa, se eu pensar fazer outra coisa, eu vou lá ao autocolante da coragem e digo sou corajosa!”;
	• Avaliação da prática pedagógica	EFC 3: “Gostei de tudo, de ouvir as histórias, das pistas, e gostei mais das pistas do Egipto (...) e da Itália, porque lá tinha um barco.” EFC 2: “Eu gostei mais do Reino Unido.”; EFC 4: Tudo, do Egipto e dos Estados Unidos (referindo-se aos projetos que mais gostou.

Apêndice 7 – Grelha de registo de observação de competências pessoais

Tabela 12

Grelha de registo de observação de competências pessoais

Grelha de registo de observação de competências pessoais

Observador: _____
 Período de observação: ____/____/_____
 Jardim de Infância: _____
 Grupo: _____
 Educador: _____
 Nome da Criança: _____
 Data de nascimento: ____/____/____

Competências pessoais (extraídas das OCEPE (2016))			NR	RP	RV	N/O	Registo/evidências	Data	
Desenvolvimento pessoal, independência e autonomia	Integração no quotidiano do grupo	1- A criança verbaliza as necessidades relacionadas como o seu bem-estar físico.							
		2 - A criança conhece os diferentes momentos da rotina diária.							
		3 - A criança demonstra gosto por aprender.							
		4 - A criança participa na planificação das atividades.							
		5 - A criança demonstra vontade de participar nos projetos coletivos.							
		6 - A criança contribui ativamente na construção do plano do dia.							
		7 - A criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.							
	Pensamento crítico e pensamento criativo	Dimensão relacional do ambiente educativo							
		1 - A criança mantém e justifica as suas opiniões.							
		2 - A criança aceita a opinião das outras crianças.							
		3 - A criança expressa as suas preferências e apreciações críticas.							
		4 - A criança demostra prazer nas suas produções e progressos.							
		5 - A criança revela confiança em experimentar atividades novas.							
		6 - A criança reconhece e compreende o que está certo e o que está errado.							
		Dimensão organizacional do ambiente educativo							
		1 - A criança conhece os materiais disponíveis e a sua localização.							
		2 - A criança apropria-se progressivamente da utilização de jogos, tintas, pincéis, lápis etc., servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando termina a tarefa.							
		3 - A criança vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para realizar as suas atividades.							
		4 - A criança escolhe as áreas onde pretende brincar.							
		5 - A criança demonstra preocupação em terminar trabalhos/projetos já iniciados.							
Totais:									

Legenda		
NR	Não revela	0
RP	Revela pontualmente	1
RV	Revela	2
N/O	Não se observa	0

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Apêndice 8 – Grelha de observação de competências sociais

Tabela 13

Grelha de registo de observação de competências sociais

Grelha de registo de observação de competências sociais

Observador: _____
 Jardim de Infância: _____
 Grupo: ____/____/____
 Educador: _____
 Nome da criança: _____
 Data de nascimento: ____/____/____

Interação social no ambiente educativo (extraídas das OCEPE (2016))		NR	RP	RV	N/O	Registo/evidências	Data	
Relacionamento interpessoal	Integração na vida em do grupo	1 - A criança contribui ativamente na construção/promoção das regras da vida em grupo.						
		2 - A criança é capaz de resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo.						
		3 - A criança é reservada e evita diálogo nas conversas de pequenos e grande grupo.						
		4 - A criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.						
		5 - A criança preocupa-se com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo.						
		6 - A criança demonstra prazer nas suas produções e progressos, gosta de mostrar e falar do que fez aos seus pares.						
	Convivência democrática e cidadania	Dimensão relacional do ambiente educativo						
		1 - A criança espera pela sua vez na realização de jogos cooperativos.						
		2 - A criança demonstra vontade em participar nas conversas de pequenos e grandes grupos, aguardando pela sua vez para participar.						
		3 - A criança é encorajada pelo adulto ou restantes colegas a participar em jogos.						
		4 - A criança não demonstra vontade em participar nas conversas de pequenos e grandes grupos, tendo de ser estimulada pelo adulto ou restantes pares.						
		5 - A criança é capaz de explicar o que aprendeu aos seus pares.						
		6 - A criança demonstra interesse em participar ativamente na vida do grupo.						
		7 - A criança adota uma atitude mais reservada, deixando que os seus pares tomem iniciativa.						
		8 - A criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes.						
		9 - A criança aceita a opinião do adulto e/ou pares sobre as suas produções quando se devolve uma avaliação dos mesmos.						
		10 - A criança é atenta às necessidades dos seus pares.						
		11 - A criança disponibiliza-se a cooperar e ajudar os seus pares.						
		12 - A criança demonstra adotar um espírito democrático.						
		13 - Num conflito de opiniões, a criança reserva-se e não partilha a sua opinião.						
		14 - Num conflito de opiniões, a criança dá a sua opinião, mas aceita a opinião da maioria do grupo.						
		Totais:						

Legenda		
NR	Não revela	0
RP	Revela pontualmente	1
RV	Revela	2
N/O	Não se observa	0

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Apêndice 9 – Calendarização do Plano de Ação

Tabela 14

Calendarização do Plano de Ação

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Calendarização	Atividades a desenvolver	Objetivos transversais a todo o plano de ação (retirados das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016))
06 a 11 de outubro de 2022	Projeto do Reino Unido • Apresentação do livro “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” de Annette Langen; • Elaboração de registos escritos sobre o Reino Unido e partilha de informação recolhida junto da família sobre estes países; • Preparação e dramatização do tradicional “chá das cinco” com a família real sendo acompanhados pela guarda real.	Área de Formação Pessoal e Social • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; • Aprender e contribuir para a aprendizagem das crianças; • Promover a interação e o diálogo entre pares (saber ouvir o outro); • Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Promover o respeito pelas opiniões e pensamentos do outro; • Promover o trabalho cooperativo entre pares; • Estimular a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças; • Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação • Desenvolver a autoestima, consciência de si e de sentimento de pertença; • Participar ativamente na organização do espaço e do tempo
12 a 27 de outubro de 2022	Projeto Paris • Leitura parcial do livro “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” – Paris; • As Invasões Francesas -visualização de vídeos históricos e recreativos da Batalha do Vimeiro e registo de evidências deste; • Identificação no globo das rotas utilizadas pela Inglaterra e pela França para chegar ao Vimeiro (Batalha do Vimeiro); • “Os pintores no Rio Sena” – Pintura ao som de música francesa;	
02 a 15 de novembro de 2022	Projeto Itália • Continuação da leitura parcial do livro “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” – Itália e pesquisa na internet e em enciclopédias sobre curiosidades, história, monumentos e culinária de Itália e realização de registos escritos; • Atividade sobre a “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci; • Pesquisa sobre cultura e monumentos de Itália e do Carnaval de Veneza; • Atividade sobre as “Máscaras de Veneza” – Pintura com recurso a giz; • Atividade sensorial com massa esparguete cozida colorida; • Elaboração de esculturas de Itália e do dedo de Galileu– Modelagem de barro	
16 a 21 de novembro de 2022	Dia do Pijama 2022 • Todas as crianças do mundo têm uma família e uma escola? • Pesquisas sobre escolas do mundo e registo das pesquisas efetuadas; • Comemoração do Dia Nacional do pijama; • Identificação dos Direitos Universais das Crianças; • Apresentação e exploração dos Direitos das Crianças através de apresentação preparada para o efeito; • Comunicação à comunidade educativa sobre a importância dos Direitos das Crianças.	

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

22 a 29 de novembro de 2022	Projeto Egipto • Continuação da leitura parcial do livro “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” - Egipto; • Pesquisa da localização geográfica do Egipto e na internet e em enciclopédias sobre curiosidades, simbologia, escrita do país em estudo e registo dos principais interesses sobre este país; • Construção de uma múmia e do seu sarcófago; • Apresentação das pesquisas efetuadas em família sobre o projeto do Egipto; • Decoração de amuletos egípcios; • Identificação das letras do nome e fazer correspondência com os hieróglifos; • Escrita do nome em hieróglifos em papiro; • Elaboração de pirâmides (desenho da planta interior de uma pirâmide e pintura exterior); • Visualização de um documentário sobre o Egipto e realização de registos sobre as informações retiradas deste;	Área da expressão e comunicação – Artes Visuais • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
05 a 13 de dezembro de 2022	Arquitetos das Cores • Leitura da história “É tudo meu!” • Interpretação da história e estabelecimento de paralelismos de comportamentos da personagem principal da história com comportamentos observáveis na sala (partilha e respeito pelo próximo); • Visita de estudo à Sala das Cores – observar e pesquisar todos os espaços da sala; • Registo individual da visita de estudo realizada à Sala das Cores; • Realização de registos, em formato de puzzle, sobre todos os móveis e objetos da sala que serão aplicados no mapa da planta da sala; • Início da construção da planta da Sala das Cores (disposição da sala realizada pelos adultos no início do ano letivo) Atividade “A planta da sala das Cores” • Análise da planta contruída no dia anterior (disposição da sala realizada pelos adultos no início do ano letivo); • Conversa em grande grupo para análise, discussão de ideias para construção da planta da sala definitiva; • Realização da planta com a indicação das áreas existentes e as áreas novas a implementar; Mudança de quatro áreas de atividades (casinha, lavandaria, área das construções e jogos de mesa), de acordo com a planta da sala definida anteriormente; • Brincadeira nas novas áreas para verificação de funcionalidade das mesmas; • Reunião de avaliação sobre a nova organização da sala; Leitura e compreensão da história “Os Esquilos não sabiam partilhar”; • Analogia (identificação e reflexão) de comportamentos adotados pelas personagens da história com comportamentos observáveis em contexto de sala; • Identificação das áreas já remodeladas e quais as áreas ainda a criar ou remodelar;	Área da expressão e comunicação Jogo Dramático • Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; • Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; Área da expressão e comunicação – Dança • Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; • Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações; Área da expressão e comunicação - Linguagem oral e abordagem à escrita • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	• Criação de lista de tarefas a realizar para construir as áreas; • Atividade de Investigação (parte IV) - Reunião sobre a criação/reorganização da área das ciências; • Reorganização da área de ciências e realização de uma lista de materiais necessários para esta área;	• Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
15 de dezembro de 2022/ 03 de janeiro de 2023	Projeto Quénia • Continuação da leitura parcial do livro “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” de Annette Langen – viagem para o Quénia; • Os elefantes, o marfim e os caçadores furtivos e Safaris e os animais em vias de extinção; • Classificação e organização dos animais por conjuntos, de acordo com as suas características; • Visualização de pequenos documentários sobre o Quénia e realização de registos individuais sobre as informações pertinentes;	<u>Área da expressão e comunicação Matemática</u> • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); • Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; • Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.); • Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocada
04 e 05 de janeiro de 2023	• “Os Arquitetos das Cores” – Ponto de situação sobre a organização do ambiente educativo; • Organização e arrumação da área das ciências e da área da expressão plástica; • Identificação de constrangimentos e limitações aos espaços já organizados, nomeadamente, a área das ciências; • Reunião de grande grupo para organização do espaço da biblioteca, • Seleção de livros a retirar da biblioteca; • Realização do “cartão de organização da área”; • Reunião na área da expressão plástica, seleção e identificação de materiais e registo do cartão de cidadão da mesma; • Elaboração dos “cartões de organização” das áreas.	<u>Área do Conhecimento do Mundo</u> • Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais; • Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; • Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades • Conhecer e respeitar a diversidade cultural;
09 a 11 de janeiro de 2023	• Leitura da história “As girafas não dançam” de Guy Parker-Rees e Giles Andreae; • Jogos de expressão corporal “As girafas não dançam” - Jogo com recurso a vendas (inibição do sentido da visão); • Atividades experimentais a realizar na área das ciências: Bolhas Mágicas e o Leite Psicadélico;	
20 a 23 janeiro de 2023	• Dia do Autocolante - Reunião de grande grupo para constituição de 4 grupos, para que cada grupo, elaborasse um “autocolante” para outro grupo, identificando comportamentos positivos dos colegas e dos adultos da sala; • História “Um amigo como tu” – Pré-Leitura, leitura e interpretação da história • Registo da história e atribuição de um final diferente	

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

25 a 03 de fevereiro de 2023	Projeto Estados Unidos • Reconto da “As Cartas do Félix: Em viagem pelo mundo” – viagem para os Estados Unidos; • Reconhecimento da importância dos Estados Unidos da América no mundo através de uma análise de rótulos e logotipos de marcas e alimentos americanos; • Visualização de documentário sobre as principais curiosidades dos Estados Unidos da América; • Construção de Torres Gémeas com peças de lego de diversas cores e tamanhos; • Criação de 3 grupos de trabalho para uma construção de Torres Gémeas com peças de lego com peças de diversos tamanhos (conceitos matemáticos de metade, dobro e decomposição de número);	
Estratégias de regulação da vida em grupo Reorganização do ambiente educativo		
de maio de 2022 a fevereiro de 2023	• Criação e implementação de uma agenda semanal do grupo; • Conversa em grande grupo sobre a organização e planeamento da semana à segunda-feira; • Implementação do dia do “Dia do autocolante” - Reunião de balanço e avaliação semanal, dando particular enfoque às atitudes positivas em prol do grupo à sexta-feira; • Organização individual do portefólio de acordo com os Projetos desenvolvidos e criação de separadores para o mesmo; • Avaliação do portefólio individual realizada pela criança e dos trabalhos por si realizados.	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; • Promover a interação e o diálogo entre pares (saber ouvir o outro); • Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Promover o respeito pelas opiniões e pensamentos do outro; • Desenvolver a autoestima, consciência de si e de sentimento de pertença; • Participar ativamente na organização do espaço e do tempo.

Apêndice 10 – Planificação “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”

Tabela 15

Planificação "Todas as crianças do mundo têm uma escola?"

 Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo		Educação Pré-Escolar Sala das C.				
Planificação			Data: 18 a 21 de novembro de 2022			
Proposta Educativa: “Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”						
Discente em estágio: Mónica André			Educadora Cooperante: -----			
N.º de crianças previsto: 19 crianças			Tempo médio de planificação e execução da proposta			
			Planificação das semanas 7 e 8		Execução da planificação: 3 dias	
De que forma surge a proposta: A presente proposta surge no âmbito à Comemoração do Dia Nacional do Pijama da Associação Mundos de Vida, esta comemoração tem como objetivo relembrar que “Todas as crianças têm direito a crescer uma família.”, uma proposta que vai ao encontro do trabalho que tem vindo a ser devolvido e que incide sobre a importância da Criança ser um sujeito e agente do seu processo de aprendizagem.			Intencionalidade educativa da proposta: - Apresentar e discutir a Convenção sobre os Direitos da Criança; - Consciencializar a criança sobre os seus direitos; - Refletir sobre as desigualdades sociais das crianças no Mundo;			
Áreas de conteúdo	Objetivos transversais a toda a planificação (retirados das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016))	Estratégias de implementação de proposta	Atividades propostas	Recursos Humanos e Materiais	Calendarização	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social <u>Construção da identidade e autoestima</u>	• Promover um contexto de vida em grupo; • Desenvolver a criatividade; • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e	• Organização e gestão do tempo e da vida em grupo;	<u>Receção e acolhimento das crianças, registo de presenças, brincadeira livre e reforço matinal</u> <u>“Todas as crianças do Mundo têm uma escola?”</u>	Humanos - Grupo de crianças; - Educadora Cooperante; - Discente em contexto de estágio; - Ajudante de ação educativa;	Quarta-feira (16/11) 08h00m/09h30m 09h30m/12h00m	- Observação direta; - Registos de observação significativas/ Notas de campo;

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	cultural, situando-as em relação às de outros;	• Avaliação do trabalho já realizado no âmbito do Projeto Itália já iniciado;	- Conversa em grande grupo sobre o ponto de situação do Projeto de Itália; - Continuação das pesquisas e registos iniciados sobre Itália;			
<u>Independência e autonomia</u>	• Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;		- Brincadeira livre nas áreas ou no parque exterior; <u>Almoço</u>	Recursos Materiais - Papel fotocópia A3 e A4; - Livro “Nós, as crianças...temos direitos – A convenção sobre a Direitos da Criança 360.º, com atividades exploratórias da Apei & IAC; - Livro “O Ladrão dos Girassóis – Mundos de Vida; - Cartolinas coloridas; - Lápis de cor, marcadores e lápis de cera; - Marcador Edding; - Cola batom e cola cristal; - Enciclopédias - Dicionários; - Computador com acesso a impressora e internet; - Projetor; - Lençol branco; - Acesso à internet;	12h00m/12h30 m	- Observação da participação das crianças; - Observação das produções das crianças;
<u>Consciência de si como aprendente</u>	• Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;	• Conversa em grande grupo com o objetivo de apurar as concepções prévias das crianças sobre os seus direitos e sobre a comemoração do Dia do Pijama 2022;	- Conversa em grande grupo sobre o Dia do Pijama 2022 - Porque se comemora este dia? - Porque é que podemos vir para a escola de pijama? - Será que todas as crianças do Mundo vão para a escola de pijama neste dia? - Será que todas as crianças do Mundo têm uma escola?			
<u>Convivência democrática e cidadania</u>	• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com outros no processo de aprendizagem;	• Clarificação de conceitos, como direitos, deveres, igualdade, desigualdade, casa de acolhimento;	- Debate sobre estas questões e registo de concepções prévias sobre as escolas do Mundo; - Exploração do Livro “Nós, as crianças...temos direitos – A convenção sobre a Direitos da Criança 360.º, com atividades exploratórias da Apei & IAC;			
	• Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;	• Exploração do livro “Nós, as crianças...temos direitos – A convenção sobre a Direitos da Criança 360.º, com atividades exploratórias da Apei & IAC;				

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Leitura dos direitos convencionados da Declaração Universal dos Direitos da Criança;	- Leitura e explanação dos Direitos da Criança; - Pesquisas na Internet sobre as famílias e as escolas do Mundo;	- Coluna de som; - Registos fotográficos representativos dos Direitos das Crianças;		
Área da Expressão e Comunicação <u>Dança</u>	- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; - Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.	Realização de uma pesquisa sobre as famílias e as escolas do Mundo e registo das pesquisas efetuadas;	- Realização de registo individual sobre as conceções dos Direitos das Crianças; Lanche - Brincadeira livre no parque exterior;		16h00m/16h30m	
<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u> <u>Comunicação oral</u> <u>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u>	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;	- Organização e gestão do tempo e da vida em grupo; - Leitura e interpretação da história “O Ladrão dos Girassóis”; - Continuação de trabalhos já iniciados;	Receção e acolhimento das crianças, registo de presenças, brincadeira livre e reforço matinal <u>“Somos crianças com direitos”</u> - Conversa em grande grupo sobre o Plano do Dia; - Leitura e interpretação da história enviada pela Associação Mundos de Vida “O Ladrão dos Girassóis”; - Continuação das atividades já iniciadas nos dias anteriores sobre o Projeto de Itália e sobre a Convenção dos Direitos das Crianças; - Brincadeira no Parque exterior;		16h30m/17h00m	
Área do Conhecimento do Mundo <u>Abordagens às ciências</u>	Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos,				08h00m/09h30m	Sexta-feira (18/11) 09h30m/12h00m

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

<u>Conhecimento do mundo social</u>	vizinhança). Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.	• Reunião de reflexão sobre a semana do Grupo, com particular enfoque em comportamentos e atitudes positivas; • Comemoração do Dia do Pijama da Associação Mundos de Vida • Visualização de uma apresentação sobre os Direitos da Criança com registos fotográficos das crianças do grupo em pleno gozo dos seus Direitos em oposição com outras crianças que estão privadas destes Direitos.	<u>Almoço</u> - Brincadeira nas áreas; - Reunião de avaliação da semana e preparação da semana seguinte; - “Dia do autocolante” – Identificação e análise de atitudes e comportamentos positivos em prol do grupo; <u>Lanche</u> - Brincadeira livre no parque exterior <u>Receção e acolhimento das crianças, registo de presenças, brincadeira livre e reforço matinal</u> <u>“O Dia do Pijama chegou!”</u> - Conversa em grande grupo sobre o Dia do Pijama e mostra dos pijamas trazidos pelas crianças; - Visualização de uma apresentação sobre a Convenção dos Direitos das Crianças e com registos fotográficos das crianças da Sala das Cores em contraste com a realidade de outros países;		12h00m/12h30m 14h00m - 16h00m 16h00m - 16h30m 16h30m - 17h00m Segunda-feira (21/11) 08h00m/09h30m 09h30m/12h00m	
--	--	---	---	--	--	--

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

		• Aula de dança - Hino “Onde anda o pijama!” com a Professora de Dança Criativa; • Realização e decoração de cartazes alusivos aos Direitos das Crianças com o objetivo de sensibilizar a comunidade educativa.	- Aula de dança criativa alusiva ao hino do Dia do Pijama 2022 com a Professora de Dança da Instituição; <u>Almoço</u> - Realização de cartazes com os Direitos das Crianças para partilhar com a família e restante comunidade educativa; <u>Lanche</u> - Brincadeira livre no parque exterior;			

Apêndice 11 – Planificação da sequência “Arquitetos das Cores”

Tabela 16

Planificação da sequência "Arquitetos das C."

 Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo		Educação Pré-Escolar Sala das C.	
Planificação		Data: 05 de dezembro de 2023	
Sequência Pedagógica: “Os Arquitetos das C.”			
Discente em estágio: Mónica André		Educadora Cooperante: Ed.-----	
N.º de crianças previsto: 19 crianças	Tempo médio de planificação e execução da proposta		
	Planificação das semanas 10 e 11		Execução da planificação: 2 semanas
De que forma surge a proposta: Uma vez que o RF versa sobre a (re) organização do ambiente educativo e a crianças manifestam um grande entusiasmo para realizar mudanças na sua sala de atividades, o grupo de crianças foi desafiado a planear, organizar, refletir e avaliar o ambiente educativo que os rodeia.		Intencionalidade educativa da proposta: - Conhecer a sala de atividades e as suas áreas de aprendizagem; - Compreender a funcionalidade dos espaços e materiais; - Planear e executar a reorganização dos espaços; - Localizar objetos e materiais, utilizando conceitos de orientação espacial; - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver os constrangimentos identificados; - Atribuir funcionalidade ao espaço e aos materiais; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa na vida do grupo; - Contribuir para a construção das regras da vida em grupo; - Reconhecer a importância das regras da vida em grupo e do cumprimento das mesmas	

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Áreas de conteúdo	Objetivos transversais a toda a planificação (retirados das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016))	Estratégias de implementação de proposta	Atividades propostas	Recursos Humanos e Materiais	Calendarização	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social <u>Construção da identidade e autoestima</u> <u>Independência e autonomia</u> <u>Consciência de si como aprendente</u>	- Promover um contexto de vida em grupo; - Desenvolver o sentido estético; - Desenvolver a criatividade; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;	- Conversa em grande grupo para preparação da visita de estudo; - Realização da visita de estudo à sala de atividades; - Balanço da visita de estudo e elaboração de um registo individual da mesma;	1.º - Visita de Estudo à Sala das Atividades			
			“Visita de Estudo misteriosa” - Conversa em grande grupo sobre a visita de estudo que vai decorrer durante o período da manhã; - Realização da lista de material necessária para a visita de estudo; - Realização da visita de estudo à sala de atividades; - Registo individual da visita de estudo contemplando a planta da sala de atividades.	Humanos (transversais a todas as etapas) - Grupo de crianças; - Educadora Cooperante; - Discente em contexto de estágio; Recursos Materiais - Mapa da sala de atividades; - Telemóveis com câmara fotográfica; - Papel fotocópia A3 e A4; - Lápis de cor, marcadores e lápis de cera; - Marcador Edding; - Colas.	- 5 e 6 de dezembro de 2022	- Observação direta; - Registos de observação significativas/ - Notas de campo; - Observação da participação das crianças; - Observação das produções orais e escritas das crianças; - Observação das noções espaciais já adquiridas pelas crianças; - Compreensão da utilização e funcionalidade do espaço e materiais.
		Conversa em grande grupo sobre o que é uma planta da sala de atividades;	2.º - Realização da planta da sala de atividades reorganizada			
			“Arquitetos por um dia” - Conversa em grande grupo sobre a visita de estudo e sobre os registos individuais de cada criança;	Recursos Materiais - Papel fotocópia A3 e A4, cartolinas coloridas;	6 e 7 de dezembro de 2022	- Observação direta; - Registos de observação significativas/ - Notas de campo;

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Convivência democrática e cidadania	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	- Apreciação e debate sobre os registos individuais realizados; - Construção da planta da sala em grandes dimensões; - Construção das peças representativas do mobiliário e materiais da sala e a aplicar na planta; - Reunião de grande grupo para conceção da planta da sala de atividades a reorganizar de acordo com os interesses das crianças; - Realização da planta da implementar;	- Realização de peças, em cartão, representativas dos materiais e mobiliário existente em sala; - Realização, em grupo, da planta da sala de atividades reorganizada; - Debate e construção de uma proposta de (re)organização da sala de atividades;	- Lápis de cor, marcadores e lápis de cera;		- Observação da participação das crianças em estratégias de negociação com pares; - Observação das produções orais e escritas das crianças; - A criança revela interesse em participar na proposta; - A criança explicita, justifica e partilha as suas opiniões com os pares; - Observação das noções espaciais já adquiridas pelas crianças; - Conhecimento e compreensão da utilização e funcionalidade do espaço e materiais;
Área da Expressão e Comunicação Linguagem oral e abordagem à escrita Comunicação oral	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Usar a linguagem e a escrita com as diferentes	- Elaboração de listas de tarefas que antecederão a reorganização da sala de atividades; - Reorganização da sala de atividades,	3.º - Reorganização da Sala de Atividades			
Funcionalidade da linguagem escrita e		“Amigos, mudámos a sala!” - Conversa em grande grupo sobre de que forma se iria proceder à reorganização da sala de atividades;	Recursos Materiais - Caixas de cartão para colocar brinquedos e materiais a retirar da sala de atividades;	15 a 18 de dezembro e 2 a 6 de janeiro	- Observação das noções espaciais já adquiridas pelas crianças; - Conhecimento e compreensão da	

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

<u>sua utilização em contexto</u> Matemática Geometria e medida	funcionalidades nas atividades de rotina e interações com os outros; - Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação; - Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; - Tomar do ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição; - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compara-los e ordená-los; - Escolher e usar unidades de medida para responder às necessidades e questões do quotidiano;	de acordo com a planta definida pelo grupo de crianças; Avaliação de materiais existentes na sala e escolha de materiais a retirar da mesma	- Criação de listas de tarefas e definição da ordem de priorização de organização das áreas de aprendizagem; - Reorganização da sala de atividades por etapas; - Escolha de mobiliário e materiais a retirar da sala; - Brincadeira nas áreas de aprendizagem para verificar eventuais constrangimentos.	- Fitas métricas; - Sacos do lixo grandes; - Papel autocolante colorido e marcadores.		utilização e funcionalidade do espaço e materiais; - A criança revela interesse em participar na proposta; - A criança explicita, justifica e partilha as suas opiniões com os pares.
		- Construção e preenchimento do “cartão da área de aprendizagem”; - Brincadeira nas áreas de aprendizagem reorganizadas;	4.º - Criação de regras de utilização dos espaços			
Área do Conhecimento do Mundo Abordagens às ciências Conhecimento do mundo social	- Identificar pontos de reconhecimento locais e usar mapas simples; - Reconhecer unidades básicas de tempo diário e semanal, compreendendo a influência que têm na sua vida.		Construção do “cartão da área de aprendizagem” - Conversa em grande grupo sobre de que forma se iria utilizar as áreas de aprendizagem reorganizadas; - Construção de um cartão de área de aprendizagem com: - Nome; - Inventário; - Número de elementos que podem utilizar a área ao mesmo tempo; - O que se pode fazer ou não pode fazer naquele espaço; - Reunião grupal na área de aprendizagem selecionada para	Recursos Materiais - Cartolinas coloridas tamanho A3; - Papel autocolante transparente; - Marcadores;	10 a 13 de janeiro	- A criança revela interesse em participar na proposta; - A criança explicita, justifica e partilha as suas opiniões com os pares; - A criança avalia e aprecia criticamente comportamentos e ações suas e dos seus pares; - A criança aceita a opinião dos seus pares e demonstra conseguir resolver situações de

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

			preenchimento do cartão da área de aprendizagem; - Brincadeira nas áreas de aprendizagem para verificar eventuais constrangimentos.			conflito, através de diálogo.
Nota: No decorrer desta sequência, as crianças mantiveram as suas rotinas diárias.						

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Apêndice 12 – Planificação da atividade “Um autocolante especial”

Tabela 17

Planificação da atividade "um autocolante especial"

 Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo		Educação Pré-Escolar Sala das C.				
Planificação			Dias 20 e 23 de janeiro			
Proposta Educativa: “O Autocolante Especial”						
Discente em estágio: Mónica André			Educadora Cooperante: Ed. -----			
N.º de crianças previsto: 19 crianças			Tempo médio de planificação e execução da proposta			
			Planificação das semanas: 15 e 16		Execução da planificação: 2 dias	
De que forma surge a proposta: Desde o início do estágio e com a implementação de alguns instrumentos que regulam a vida do grupo, nomeadamente a agenda semanal, que propus ao grupo haver uma reunião semanal de reflexão e avaliação de comportamentos e atitudes positivas individuais e coletivas, sendo estas atitudes reconhecidas com a atribuição de um autocolante representativo destas conquistas. De acrescentar que todas as crianças são destacadas pelas suas atitudes positivas. Como é sempre um dia de alegria e que todos lhe reconhecem a importância, depois de duas semanas em que o grupo esteve muito agitado, decidi inverter a dinâmica da atribuição desta insígnia, colocando esta responsabilidade e observar e analisar os seus comportamentos e o dos seus pares nas crianças do grupo, esta será a terceira atividade do meu relatório final, pois considero uma estratégia de promoção de competências pessoais e sociais.			Intencionalidade educativa da proposta: - Promover a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem; - Aprender e contribuir para a aprendizagem dos outros; - Desenvolver a autoestima, consciência de si e dos comportamentos e atitudes perante os seus pares; - Tomar conhecimento dos seus deveres e direitos; - Compreender os pontos de vista dos outros; - Desenvolver o espírito crítico e o sentido de pertença a um grupo; - Promover um ambiente democrático da vida em grupo; - Reconhecer e valorizar as atitudes que contribuem para o bem-estar do grupo.			
Áreas de conteúdo	Objetivos transversais a toda a planificação (retirados das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016))	Estratégias de implementação de proposta	Atividades propostas	Recursos Humanos e Materiais	Calendarização	Avaliação

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

Área de Formação Pessoal e Social <u>Construção da identidade e autoestima</u> <u>Independência e autonomia</u> <u>Consciência de si como aprendiz</u>	- Promover um contexto de vida em grupo; - Desenvolver a criatividade; - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;	- Conversa em grande grupo para balanço e avaliação da semana; “Dia do autocolante” - Identificação e análise de atitudes e comportamentos positivos em prol do grupo: explicação sobre a proposta pedagógica a implementar: criação do autocolante especial; - Criação de 4 grupos de trabalho através de sorteio aleatório; - Elaboração, em grupo, do “Autocolante” para atribuir a outro grupo de trabalho; - Apresentação dos “autocolantes” e justificação quais as atitudes positivas que constam do autocolante;	<u>“Dia do Autocolante” - Reunião de avaliação semanal e reforço de atitudes positivas</u> - Conversa em grande grupo sobre o trabalho desenvolvido ao longo de toda a semana; “Dia do autocolante” – Identificação e análise de atitudes e comportamentos positivos em prol do grupo: explicação sobre a proposta pedagógica a implementar: criação do autocolante especial (folha A4 de cores distintas); - Criação de 4 pequenos grupos de trabalho através de sorteio aleatório; - Criados os grupos de trabalho e através de novo sorteio aleatório, identificação de para que grupo de trabalho, cada equipa fará o “autocolante” e além deste fará um “autocolante” com o mesmo objetivo para os adultos da sala; - Distribuição dos pequenos grupos por cada estação, e em equipa, cada grupo fará o “autocolante” para os pares que lhes foi sorteado; (15 minutos aproximadamente) - Terminados os “autocolantes”, haverá lugar a nova reunião de grande grupo para que, à vez, cada grupo possa apresentar o seu trabalho e quais os comportamentos	Humanos - Grupo de crianças; - Educadora Cooperante; - Discente em contexto de estágio; - Ajudante de ação educativa; Recursos Materiais - Lápis de cor e marcadores; - Folhas A4 brancas e coloridas; - Palitos coloridos; - Saco escuro; - Livro “Um amigo como tu”	20/01/2023 14h00m - 16h00m	- Compreensão da intencionalidade da atividade e participação na mesma; - Análise dos registos efetuados pelas crianças; - Observar as estratégias de resolução apresentadas pelas crianças; - A criança aceita a opinião dos seus pares e demonstra conseguir resolver situações de conflito, através de diálogo. - Criatividade;
---	--	--	--	--	--	--

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

<u>Convivência democrática e cidadania</u>	• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	• Exposição dos trabalhos realizados;	e atitudes dos seus pares que atribuíram no “autocolante” que realizaram e de seguida apresentam o “autocolante” realizado para os adultos da sala;			
Área da Expressão e Comunicação	• Escutar e valorizar o contributo de cada criança;		- Realização da exposição dos “autocolantes especiais”;			
<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u>	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação	• Conversa, em grande grupo sobre o Plano do Dia;	<u>Lanche</u> <u>Brincadeira nas áreas e/ou no parque exterior</u>		Segunda-feira (23/01)	
<u>Comunicação oral</u>	• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	• Debate de assuntos pessoais das crianças e que pretendem partilhar com o restante grupo;	<u>Receção e acolhimento das crianças, registo de presenças, brincadeira livre e reforço matinal</u>		08h00m/09h30 m	
<u>Abordagem à escrita</u>	• Prazer e motivação para ler e escrever	• Pré-Leitura das imagens da capa e contracapa do livro “Um amigo como tu” e respetivas conceções prévias sobre o conteúdo da mesma;	<u>“Um amigo como tu”</u> - Conversa em grande grupo sobre o Plano do Dia;		09h30m/12h00 m	
<u>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</u>	• Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;	• Leitura e interpretação da história “Um amigo como tu”;	- Pré-Leitura das imagens da capa e contracapa do livro “Um amigo como tu” e respetivas conceções prévias sobre o conteúdo da mesma;			
<u>Prazer e motivação para ler e escrever</u>	• Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;	• Atividade de foro criativo – Realização de registo da história com a criação de um novo final da história;	- Leitura e interpretação da história “Um amigo como tu”; - identificação das personagens, do espaço onde esta se desenrola; - mensagem implícita da história			

O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

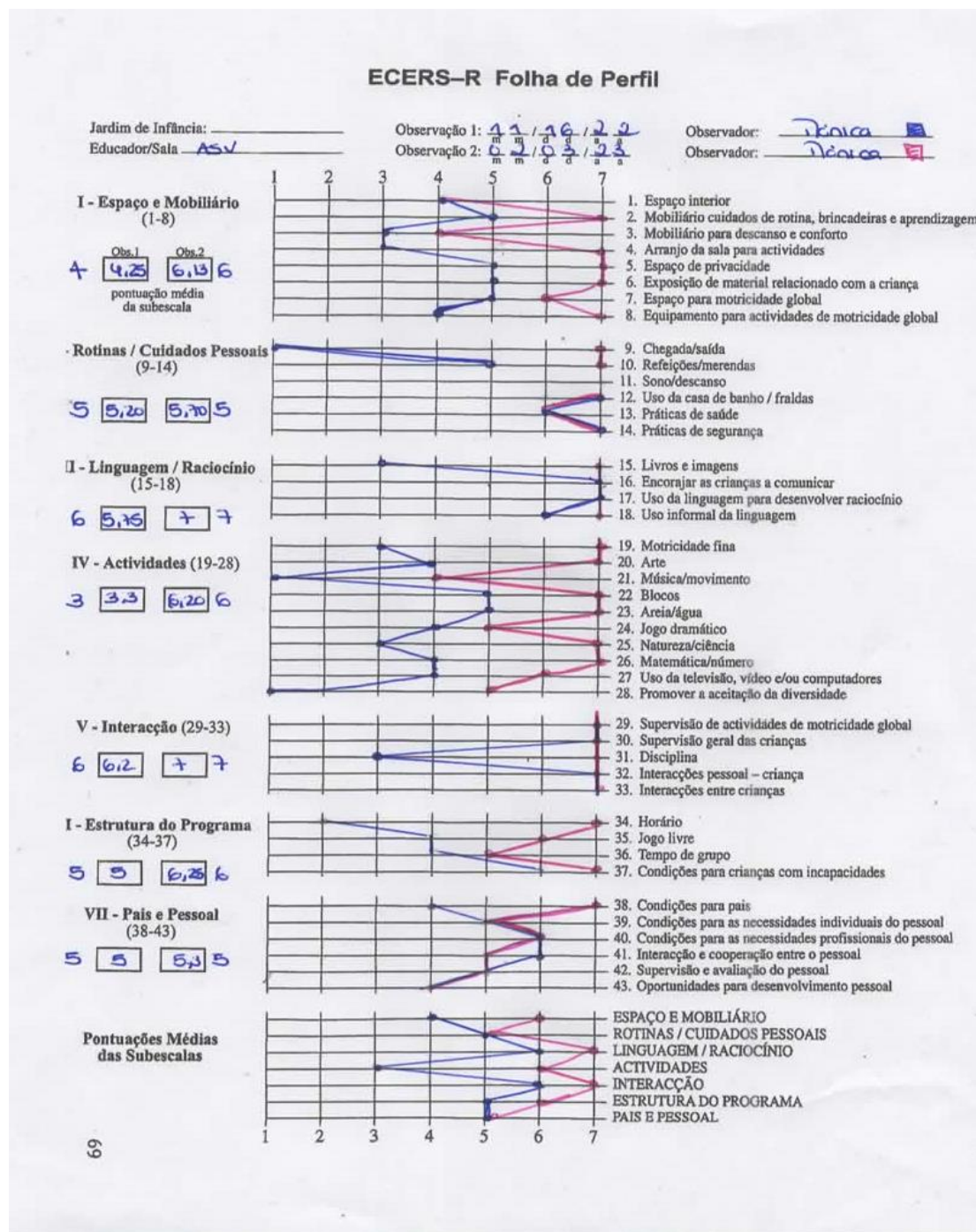
Área do Conhecimento do Mundo <u>Abordagens às ciências</u> <u>Conhecimento do mundo social</u>	Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (jardim de infância, amigos, vizinhança);	Dar continuidade aos trabalhos já iniciados;	- Confronto de conceções prévias com o conteúdo da história; - Elaboração de um registo da história lida, mas com um final criado pela criança; - Brincadeira no Parque exterior; <u>Almoço</u> - Brincadeira nas áreas; - Terminar trabalhos já iniciados anteriormente; <u>Lanche</u> - Brincadeira livre no parque exterior		12h00m/12h30m 14h00m - 16h00m 16h00m - 16h30m 16h30m - 17h00m	
---	---	--	---	--	---	--

Anexo

Anexo 1 – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Folha de perfil

Figura 46

Folha de perfil da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância de Harms, Clifford e Cryer-edição revista (2008)



O ambiente educativo como facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais de um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar