

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

**Sílvia Patrícia Gomes Rodrigues**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

Bragança

2018



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

**Sílvia Patrícia Gomes Rodrigues**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

Bragança

2018



## Dedicatória

Com esforço tudo se consegue e a prova disso é cada palavra escrita nestas, que em tempo, foram páginas em branco.

Dedicada, a todos os que me seguraram ao colo nesta jornada,

*O sucesso é uma jornada, não um destino. A ação é geralmente mais importante que o resultado. Nem todo mundo pode ser o Número 1.*

***Arthur Ashe***



## **Agradecimentos**

Ao longo do meu percurso académico na Escola Superior de Educação de Bragança tive o apoio de muitas pessoas que foram essenciais para terminar tanto a Licenciatura como o Mestrado e que me mostraram que vale sempre a pena enfrentar todas as dificuldades e obstáculos quando queremos concretizar um sonho. Assim, agradeço:

Aos meus pais, que sempre estiveram do meu lado e que me apoiaram incondicionalmente nesta etapa, bem como pela paciência, dedicação e esforço e por acreditarem em mim desde sempre.

Às minhas irmãs, pela força e pelas palavras de incentivo, bem como pela disponibilidade e tempo dispensado para me ajudar, dando-me a mão nos momentos mais difíceis.

Ao professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira, pela troca conjunta de conhecimentos, partilha de ideias e pela forte disponibilidade em atender a todas as minhas dúvidas.

A todos os docentes do Mestrado em Educação Pré-escolar, que trabalharam sempre em prol do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Às educadoras cooperantes dos contextos educativos de Creche e de Jardim-de-infância por todos os momentos vivenciados, pela confiança depositada e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

A todas as crianças com quem tive o prazer de conviver e partilhar grandes emoções e aprendizagens, pois sem elas nada disto tinha acontecido.

À minha colega de estágio Fernanda Brás, pela motivação, força, amizade e por todos os ensinamentos que me proporcionou.

Ao André, pelo companheirismo, pela compreensão nas horas ausentes e pelas palavras certas na hora certa.

Às minhas amigas Tânia, Sara e Alice por acreditarem em mim, por me encorajarem nos momentos mais difíceis, acompanhando-me em cada etapa com palavras amigas e muito carinho.

Às amigas que Bragança me deu, Madalena, Tânia Vaz e Tânia Lopes por todas as ideias que partilharam comigo e que foram muito úteis, mas principalmente por toda a amizade e apoio demonstrados.

A todas as pessoas com as quais tive oportunidade de cruzar neste percurso

Académico e que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, desenvolvida em contexto de Creche com crianças de 2 anos de idade e em Jardim-de-infância, com crianças de 4 anos de idade. No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta(s) a uma questão-problema: *Como organizar o espaço em Creche e em Educação Pré-escolar de modo a incentivar a autonomia e a iniciativa da criança*. O espaço é um conceito bastante amplo, neste sentido com esta investigação pretendemos demonstrar não só a importância da organização do espaço, mas também a importância que este tem no desenvolvimento da criança. Na sala as crianças têm muitos “espaços” por onde escolher, e todo esse processo requer uma atenção por parte do educador, o mesmo se passa com todos os espaços na instituição. Este relatório é norteado pela questão de pesquisa e a metodologia de trabalho utilizada, fundamento teoricamente que explica em certa parte a questão inicial e para dar resposta a esta mesma questão ao longo da investigação foram enunciados objetivos entre os quais: i) fomentar e valorizar a participação das crianças; ii) promover aprendizagens pela descoberta procurando despertar a curiosidade da criança; iii) verificar como estava organizado o espaço em Creche e em Educação Pré-escolar; iv) proporcionar experiências de exploração sensorial através de atividades diversificadas; v) investigar o papel da organização do espaço na autonomia e iniciativa da criança; vi) enriquecer o ambiente educativo com materiais que permitam a exploração pela criança, que para se tornar mais coeso, foi fundamentado tendo como base numa bibliografia alargada e em alguns modelos pedagógicos para a Educação de Infância, nomeadamente, o modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia. Neste sentido é fundamental o educador conhecer quais as áreas de preferência de cada uma das crianças. Os resultados foram a realização de Experiências de Ensino e Aprendizagem que tornaram a sala de atividades mais organizadas e adaptadas aos interesses e necessidades das crianças, onde gostassem de estar, que lhes proporcionou múltiplas e diversificadas experiências e que, de certo modo, foram ao encontro das suas preferências, pois cada criança tem gostos e interesses diferentes.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino Supervisionada; Creche; educação Pré-escolar; organização do espaço.

## **Abstract**

This report was carried out within the Supervised Teaching Practice Course, integrated in the Master's Course in Pre-school Education, developed in the context of Nursery school with 2-year-old children and in pre-school, 4 years old children. In the course of the practice, the activities we developed were designed in order to answer the following question: How to organize the space in nursery school in order to encourage the autonomy and initiative of the child. Space is a very broad concept, with this research I wanted to demonstrate not only the importance of space organization, but also the importance it has in the child development. In the classroom, children have many "spaces" to choose from, and all of this process requires attention, the same applies to all of the spaces in the institution applied to all of the areas. The educators pact is guided by the research question and the methodology of work used, theoretically based that explains to a certain extent the initial question and to answer this same question throughout the investigation were stated objectives among which: i) to foster and value the participation of children; ii) promote learning through discovery, seeking to arouse the curiosity of the child; ii) to establish relationships based on affection, affection and safety; iv) provide sensory exploration experiences through diversified activities; v) promote the storage of materials; vi) enrich the educational environment with materials that allow the child to explore, which in order to become more cohesive, was based on a broad bibliography and some pedagogical models for Early Childhood Education, namely the High-Scope model, the Movement of the Modern School and the model Reggio Emilia. Thus, we present the data collected and analyzed and their main conclusions. in this sense it is fundamental the educator to know the areas of preference of each of the children. The results were the realization of Experiences of Teaching and Learning that made the classroom more organized and adapted to the interests and needs of the children, where they would like to be, that gave them multiple and diversified experiences and that, in a certain way, met their preferences, since each child has different tastes and interests.

**Keywords:** Supervised Teaching Practices; Nursery school and pre-school; organization of space.

## Índice geral

|   |      |
|---|------|
| Agradecimentos .....  | iv   |
| Resumo .....  | vi   |
| Abstract.....   | vii  |
| Índice geral .....  | viii |
| Índice de Figuras .....   | x    |
| Índice de Quadros .....   | x    |
| Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos .....   | xi   |
| Introdução.....   | 1    |
| 1. Enquadramento teórico .....  | 3    |
| 1.1. A importância da organização do espaço em Educação de Infância .....                             | 3    |
| 1.2. O papel do educador na organização do espaço educativo .....                                     | 7    |
| 1.3. Modelos curriculares para a Educação de Infância: contributos para a organização do espaço ..... | 10   |
| 1.3.1. Modelo <i>High Scope</i> .....   | 10   |
| 1.3.2. Modelo <i>Reggio Emilia</i> .....  | 11   |
| 1.3.3. Movimento Escola Moderna Portuguesa .....  | 13   |
| 2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica .....                                       | 15   |
| 2.1. Caracterização da instituição.....   | 15   |
| 2.2. Contexto de Creche .....   | 16   |
| 2.2.1. Caracterização do grupo de crianças .....  | 17   |
| 2.2.2. Caracterização da sala.....  | 18   |
| 2.2.3. Rotina Diária.....   | 20   |
| 2.3. Contexto de Educação Pré-escolar .....   | 22   |
| 2.3.1. Caracterização do grupo de crianças .....  | 22   |

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 2.3.2. | Caraterização da sala.....   | 23 |
| 2.3.3. | Rotina Diária.....   | 26 |
| 3.     | Opções metodológicas: contextualização e opções.....                         | 29 |
| 3.1.   | Fundamentação da escolha, questão problema e objetivos do estudo.....        | 29 |
| 3.2.   | Opções metodológicas do estudo .....   | 30 |
| 3.3.   | Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....                            | 31 |
| 3.3.1. | Observação.....  | 32 |
| 3.3.2. | Notas de campo.....  | 32 |
| 3.3.3. | Registos fotográficos .....  | 33 |
| 3.3.4. | Entrevista semiestruturada .....   | 33 |
| 4.     | Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio.....              | 35 |
| 4.1.   | Perceções das crianças sobre as áreas de atividade da sala .....             | 35 |
| 4.1.1. | Perceções das crianças de Creche .....                                       | 36 |
| 4.1.2. | Perceções das crianças de Jardim-de-infância .....                           | 38 |
| 4.2.   | Descrição e análise das experiências de ensino/aprendizagem .....            | 41 |
| 4.3.   | Experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto de Creche.....        | 41 |
| 4.3.1. | Experiência de aprendizagem: “À descoberta do espaço/sala” .....             | 42 |
| 4.3.2. | Experiência de aprendizagem: “Descobrimo animais marinhos”.....              | 45 |
| 4.4.   | Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no Jardim-de-infância .. | 50 |
| 4.4.1. | Experiência de ensino aprendizagem: “Descobrimo os sentidos”.....            | 50 |
| 4.4.2. | Experiência de ensino aprendizagem: “Dança - Zumba” .....                    | 54 |
| 4.4.3. | Experiência de ensino aprendizagem: “Novos instrumentos” .....               | 56 |
|        | Considerações Finais .....   | 63 |
|        | Referências Bibliográficas.....  | 67 |

## **Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1- Planta da sala de atividades da sala de Creche .....     | 19 |
| Figura 2 - Quadro do tempo .....                                   | 24 |
| Figura 3- Planta da sala de atividades do Jardim-de-infância ..... | 25 |
| Figura 4 - Comparação dos resultados .....                         | 36 |
| Figura 5 - Comparação dos resultados .....                         | 38 |
| Figura 6 - Crianças a iniciar a atividade .....                    | 43 |
| Figura 7- À procura dos animais marinhos .....                     | 47 |
| Figuras 8, 9, 10 e 11 – Construção do Fundo do Mar .....           | 48 |
| Figura 12 - Exposição do Fundo do Mar .....                        | 49 |
| Figura 13, 14 e 15 - Atividade explorando os sentidos .....        | 52 |
| Figura 16, 17, 18 e 19 - Confeção de queques .....                 | 54 |
| Figura 20 - Atividade de zumba .....                               | 55 |
| Figura 21, 22 e 23 - Caça ao tesouro .....                         | 57 |
| Figura 24 - Semáforo do comportamento .....                        | 60 |

## **Índice de Quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Organização da rotina diária em Creche .....             | 21 |
| Quadro 2 - Organização da rotina diária em Jardim-de-infância ..... | 27 |

## **Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos**

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

EE – Educadora Estagiária

EEA – Experiência de ensino e aprendizagem

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar

## **Introdução**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar, em contexto de Creche e de Educação Pré-escolar (EPE). A PES em ambas as respostas sociais foi desenvolvida na mesma instituição, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com respostas sociais de centro de dia, centro de convívio, atendimento social, Jardim-de-infância (JI) e Creche.

O trabalho pedagógico desenvolveu-se primeiramente no contexto de Creche ao qual corresponderam 150 horas durante três meses, dois dias por semana (5 horas/dia), e seguidamente em contexto de EPE num período de 247 horas, durante três meses, três dias por semana (5 horas/dia).

Na Creche, o grupo de crianças era constituído por dezoito crianças de dois e três anos de idade, sendo onze do género feminino e sete do género masculino. Este era um grupo heterogéneo e por isso com necessidades e interesses diferentes. No JI, o grupo era constituído por vinte e quatro crianças de quatro anos de idade, nove do género feminino e quinze do género masculino.

A resposta social de Creche além de ser uma necessidade é um direito de todas as crianças, independentemente da sua cor, sexo ou estatuto social, como também desempenha um papel fulcral na formação educativa das crianças, deste modo, Gabriela Portugal (1998) considera que a Creche para,

Além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a Creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo. (p. 124)

Esta deve ser um espaço que promova diversas experiências. Mencionando a resposta social EPE, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) de Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016) mencionam que a Educação Pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.5). Isto significa que durante esta etapa se devem criar condições necessárias às crianças que propiciem o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido é importante referir o

que se realizou e se observou em contexto, dando a conhecer a nossa participação para esse desenvolvimento e essas aprendizagens nas crianças.

É importante reconhecer o papel da criança na Educação Pré-escolar como um ser ativo na sociedade, capaz de aprender e de desenvolver as suas capacidades “(...) de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima (...)”. (Brickman & Taylor, 1996, p. 18)

A razão desta abordagem, relativamente ao tema da organização do espaço, deve-se à curiosidade que sentíamos em relação às áreas de atividades e tudo que as envolvia.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em quatro partes. Numa primeira parte incluímos o enquadramento teórico no qual procuramos fundamentar as opções educativas. Neste sentido, procurámos aprofundar sobre a importância da organização do espaço e qual o papel do educador na organização do mesmo, bem como sobre os modelos curriculares High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, relativamente ao espaço.

Numa segunda parte procedemos à contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde caracterizamos a instituição, as salas de atividades e os grupos de crianças.

Na quarta parte procedemos à apresentação e análise de dados recolhidos sobre as perceções das crianças sobre as áreas de atividade da sala no decurso da ação educativa como também apresentamos algumas experiências de ensino e aprendizagem que desenvolvemos com as crianças. No desenvolvimento destas atividades tivemos em atenção as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, et. al., (2016) bem como o projeto pedagógico da instituição, reforçando os documentos referidos as necessidades formativas de cada criança.

Por fim, na última parte apresentamos as Considerações finais, que incluí uma reflexão final, onde refletimos sobre a ação educativa desenvolvida, expondo algumas conclusões acerca do trabalho desenvolvido quer a nível teórico quer a nível prático, que nos enriqueceu pessoal e profissionalmente.

## **1. Enquadramento teórico**

Neste ponto apresenta-se o enquadramento teórico que apoiou a reflexão e pesquisa da prática educativa desenvolvida. Num primeiro ponto, começamos por abordar a importância da organização do espaço pedagógico, que nos leva a compreender de que modo este ocupa um papel fundamental na construção de aprendizagens. Num segundo ponto, e no seguimento do primeiro, referimos o papel do educador na organização do espaço, sendo este um dos principais responsáveis do mesmo. Por último, debruçamo-nos sobre os princípios orientadores de modelos pedagógicos, High Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna.

### **1.1. A importância da organização do espaço em Educação de Infância**

Quando pesquisamos o conceito de espaço, surgem-nos significados tais como: “Extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos.”, “Local destinado a certas atividades: espaço teatral.” “Área do conhecimento: espaço literário.”. (Dicionário de Português). Todos estes termos estão corretos para caracterizar a palavra espaço, contudo em apenas uma palavra tão simples, sentimos a importância que esta poderá ter na vida do Homem, a nossa casa, o nosso local de trabalho, o nosso sítio onde gostamos de estar a ler um livro, entre outros, são caracterizados como sendo espaços, mas não são apenas espaços, são sítios, lugares que estão cheios de objetos e características que tornam aquele “espaço” tão especial. Neste sentido o nosso trabalho de investigação tenta valorizar o espaço educativo.

Atualmente, estamos perante uma sociedade ativa, como tal foi necessário criar respostas às necessidades da criança. Tanto o espaço educativo em Creche como o espaço educativo em Educação Pré-escolar surgem, como refutação a essas carências. A Creche é destinada a crianças com idades de três meses a três anos de idade, inicialmente tinham a função de proporcionar à criança cuidados de saúde, alimentação e higiene, contudo, atualmente são promotoras do desenvolvimento global da criança, deixam assim, de ter um carácter unicamente assistencial e passam a ser um recurso essencial à comunidade, atuando de forma positiva no seio familiar, representando assim uma resposta educativa.

A Creche deve ter, assim, a função de cuidar e educar a criança. (Conselho Nacional de Educação (CNE) 2008)

Já o espaço educativo na Educação Pré-escolar destina-se a crianças com idades de três a cinco anos de idade. É no Jardim-de-infância que a criança é estimulada, através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, exercitando as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas autónomas. Todas estas vivências têm como suporte o espaço sala, ou seja, todas as atividades devem ser planeadas e organizadas tendo como base o bem-estar da criança. Para que isso aconteça o espaço é um dos fatores fundamentais. A sala deve ser um espaço acolhedor onde a criança se sinta confortavelmente, como tal, deve ser prioridade a estética da sala, mas sim a sua organização, pois esta deve responder aos interesses das crianças de forma a fomentar a sua autonomia “A organização do espaço e materiais potencia o desenvolvimento de atividades culturais, autênticas associadas à vida quotidiana”. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015)

É importante referir o conceito de espaço na EPE. Segundo Oliveira-Formosinho (2007,2008) pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. Neste sentido o espaço deve ser um lugar de encontro para acolher e abrigar, mas também um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. Este conceito de espaço remete-nos à ideia de espaço pedagógico como lugar que integra intencionalidades múltiplas, tais como, ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Este espaço é um lugar para os grupos, mas também para cada um, onde se brinca e trabalha, e onde se fazem pausas. É um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas sendo também um espaço de escuta de cada um e de grupo, um espaço sereno, amigável e transparente.

A equipa pedagógica deve promover a partilha de vivências, respeitando as características individuais da criança, visto esta ser um ser único e individual que se vai formando a partir dos contextos onde se insere e vai adquirindo saberes. Segundo Lino

(1996), o espaço deve estar aberto às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhe ser protagonista do seu conhecimento.

Segundo Hohman e Weikart (2011), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p.162). Assim a sala de atividades reflete-se num espaço das crianças e “(...) o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz”. (Hohman, Banet & Weikart, 1979, p.51)

O espaço é o elemento crucial numa sala de Educação Pré-escolar, este deve estar preparado segundo o nível de desenvolvimento das crianças envolvidas. É importante e visa uma construção pedagógica estruturada, tendo grande impacto no desenvolvimento das crianças. O espaço em questão deve atender e garantir, não só o desenvolvimento das crianças, como também a sua autonomia, segurança, confiança e privacidade. Devendo este estar preparado de acordo com as necessidades específicas, isto é, integrar materiais e brinquedos que atendam à faixa etária e desenvolvimento do grupo de crianças. Sendo assim, Zabalza (1998,) apresenta-nos uma clara opinião acerca do espaço, como é composto e suas principais prioridades:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (p.236)

A organização do espaço é pensada e organizada pelo educador segundo o grupo de crianças que acolhe, por isso não existe um modelo ideal de organização do espaço. As OCEPE, Silva et. al., (2016) referem que se deve evitar espaços estereotipados e

padronizados que não são desafiadores para as crianças. Deste modo, e segundo Portugal, (2012), o espaço deve ser flexível e estimulante para “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas. (p.12)

A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. Conforme os temas que se vão desenvolvendo a sala vai sendo organizada e reorganizada. A organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Desta forma a criança é mais autónoma e cooperativa. A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais são a primeira forma de intervenção do educador, permitindo à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, tornando essa aprendizagem significativa e permitindo ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais (...) (Oliveira-Formosinho, 1996, 2007).

De acordo com Cardona (1999) as salas são organizadas de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Assim segundo Hohman e Weikart (2011, p.165) a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Assim sendo, as crianças têm a oportunidade de se mover de uma área para a outra, “pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho (Hohman, Banet & Weikart, 1995, p.51).

Conforme foi dito anteriormente, a organização do espaço pedagógico influencia a criança em vários níveis, como na sua aprendizagem, ação e no seu desenvolvimento. A criança necessita de um espaço que não seja só da sua aprendizagem como um espaço que a desafie diariamente, que lhe traga alegria, segurança e conforto.

Posto isto, é visível que a organização do espaço tem uma importância crucial para a construção de um ambiente educativo de qualidade influenciando tudo o que a criança faz, contudo nesta investigação tentamos não dar só importância ao espaço sala, mas também dar ênfase ao espaço instituição, ou seja, a criança no decorrer do dia não está apenas incumbida à sala, desta forma achamos pertinente explorar outros espaços como por exemplo o salão, que foi utilizado para dinamizar as atividade de físico-motora, dando

assim a possibilidade às crianças de estarem num ambiente mais amplo, onde existiu a liberdade mais acentuada de correr, saltar, dançar, situações que não são tão usuais no espaço sala, o refeitório que serviu para uma experiência culinária, o espaço exterior que é a continuidade do espaço interior, ou seja, “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que poder oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a” (Silva et. al., 2016, p.27), e por fim o hall de entrada que beneficiou a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Na nossa opinião é importante mencionar estes espaços, porque foram locais que usamos durante as atividades dinamizadas e como já foi referido são espaços que as crianças exploram no seu dia-a-dia, como é óbvio não existe intervenção na sua organização, pois trata-se de espaços coletivos.

## **1.2. O papel do educador na organização do espaço educativo**

O termo Educador, deriva do latim *Educadore*, e significa aquele que cuida. O cuidado e a educação das crianças permaneceram muitos anos enraizados na nossa sociedade, contudo, como já foi referido a sociedade tem vindo a sofrer alterações e como tal, a tarefa que em tempos era da responsabilidade das mães/mulheres, sofreram algumas alterações devido às transformações ocorridas na sociedade, nomeadamente a emancipação da mulher através da sua entrada no mercado de trabalho, desta forma surgiu a necessidade de confiar os seus filhos desde cedo aos cuidados de outrem fora do agregado familiar.

Cuidar e educar são elementos inseparáveis, e como tal é impossível que um educador não cuide sem educar e não eduque sem cuidar, ser educador é privilegiar todos os momentos de lazer, onde as brincadeiras são momentos de aprendizagem e o espaço sala é o palco da pura e mais verdadeira diversão, assim sendo a organização da sala é da inteira responsabilidade do educador, este tem de pensar primeiramente em proporcionar novas e diversificadas experiências e que deverão ir ao encontro dos gostos das crianças para que o resultado das mesmas seja um contributo positivo para o seu desenvolvimento. É de salientar o excessivo relevo que o espaço tem no contexto de jardim-de-infância, isto, porque uma sala bem estruturada e “recheada” com bons materiais e uma decoração adequada vai fazer com que as crianças desfrutem do espaço ao máximo e se desenvolvam com naturalidade e excelência.

A forma como a sala é decorada e disposta traduz e reflete os princípios do educador de infância, presumindo, para além dos seus vastos conhecimentos, a observação que faz do grupo de crianças, sendo que cada uma tem as suas próprias características e as suas próprias vivências e experiências, em que tudo isso deverá ser tido em consideração pelo educador de infância para a organização e disposição da sala.

O educador de infância deve organizar o ambiente educativo, através da criação de áreas de interesse, para com isso possibilitar diversificadas oportunidades de aprendizagem, este deverá poder efetuar alterações, á medida que vai tomando conhecimento do grupo, atendendo aos seus interesses e necessidades, pois “a 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).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, defende-se que o educador se vê a fazer “(...) mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171). Sendo assim, e segundo os mesmos autores, o espaço deve ser um lugar de flexibilidade e de variedade, no qual as crianças “(...) percebam que as áreas de interesse e as coisas que as compõem podem ser usadas de muitas formas diferentes, dependendo das necessidades e da imaginação das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 174).

A idade das crianças é um dos fatores a ter em conta pelo educador de infância a quando da organização do espaço, visando culminar as necessidades de determinada faixa etária, este fator dita o equipamento que deverá ser utilizado no ambiente educativo. Segundo Silva, et. al., (2016, p. 26), “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados”. O objetivo primordial da organização o espaço, é potenciar a exploração das crianças, motivando-as a explorar, descobrir e manipular o que a rodeia de forma autónoma e segura.

O educador de infância, para a organização do espaço, não deverá esquecer a importância crucial da observação do grupo de crianças, segundo Formosinho, a observação é essencial no decorrer das atividades das crianças à medida que estas vão

explorando o espaço, de maneira a que o educador possa usar os resultados dessa mesma observação para conseguir realizar alterações nas áreas de interesse, se assim for necessário.

De acordo com Alliprandi (1984, cit. in Zabalza 1992): “O educador deve preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objetos (...) não sejam mantidos à distância (...) um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente, a vida “bastante difícil” dos pequenos alunos da escola infantil”. (p.281)

Para além do educador ter um papel importante na organização do espaço, também tem um papel importante na escolha dos materiais, sendo estes um aspeto de várias aprendizagens ativas. Desta forma as crianças necessitam de materiais que estimulem sensações, explorando e descobrindo várias aptidões. Para isso é necessário que os materiais sejam abertos, multifuncionais, seguros e higiénicos sendo propícios à exploração por parte das crianças. Neste sentido o educador terá de incluir no espaço pedagógico materiais que estejam de acordo com os interesses e necessidades das crianças, renovando-os e identificando-os. É necessário que o educador tenha um cuidado especial quanto à reorganização dos materiais no espaço, pois eles promovem acontecimentos e ações. Assim sendo promove-se a independência, a autonomia e o controlo das crianças neste processo.

Por último Brickman e Taylor (1996) consideram que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p.151), ou seja o educador tem o papel de proporcionar um ambiente seguro e promover aprendizagens significativas. Posto isto, a sua função é definir um conjunto de intenções e estratégias que vão ao encontro das necessidades do grupo de crianças.

Em conclusão, o educador de infância tem o papel de proporcionar um ambiente seguro e promotor de aprendizagens diversas e significativas. Por isso, deverá definir um vasto conjunto de intenções e estratégias que culminem as necessidades do grupo envolvido de crianças.

### **1.3. Modelos curriculares para a Educação de Infância: contributos para a organização do espaço**

Alguns modelos curriculares associam-se a uma perspetiva de aprendizagem ativa, que têm vindo a ser reconhecidos, em vários trabalhos, como facilitadores do desenvolvimento de práticas educativas Pré-escolares de qualidade, tal como o modelo *High scope*, o modelo Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna. Por conseguinte, torna-se pertinente debruçarmo-nos sobre estes modelos, no sentido de compreender como em cada um deles é perspetivada a organização do espaço e seus possíveis contributos para a orientação da prática educativa em que nos envolvemos.

#### **1.3.1. Modelo *High Scope***

O modelo High-Scope é uma abordagem de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças, integrando as perspetivas, intelectual, social e emocional. Este modelo tem como pilar as teorias de Jean Piaget e dos seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, em que se considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. “De facto, a análise das referências utilizadas nos livros que apresentam o currículo de High-Scope é suficiente para verificar que, tal como anunciam os autores do currículo, a teoria central presente no livro é a de Piaget” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p. 62).

Relativamente à organização do espaço, nas salas de Educação de Infância que seguem este modelo existem áreas diferenciadas de atividade que permitem aprendizagens curriculares, sendo elas: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca entre outras. Este tipo de organização para além de fomentar a vida em grupo contém mensagens pedagógicas quotidianas.

Uma sala de atividade organizada em áreas permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade, ou seja, a criança imerge no quotidiano através da experiência de um papel social e das suas relações interpessoais específicas, conforme a área de atividade onde a criança se encontra.

Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação que constituem a sociedade são vividos e experienciados naquilo que cada área específica permite.

Conforme a criança vai entrando e saindo de cada área e no desenvolver do jogo educacional esta vai requerendo aprendizagens curriculares.

No entanto a sala de atividades não tem um modelo único, e o modelo adotado pode não ser o mesmo do início até ao final do ano letivo, é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização, por uma visita de estudo a um determinado lugar pode proporcionar a criação de uma nova área na sala, área esta que vai permitir à criança viver a situação e falar sobre ela apelando à comunicação.

A organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais são uma forma preponderante de passar mensagens implícitas à criança, uma vez que os materiais estão visíveis, acessíveis e etiquetados fala-se menos de ordem e propicia-se um quotidiano ordenado. Mas esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e promove a escolha da criança. Desta forma, este modelo curricular permite à criança experienciar o mundo de vários ângulos fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa e permite-se ao educador uma conciliação entre mensagens verbais e não-verbais. Para Piaget a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento.

### **1.3.2. Modelo *Reggio Emilia***

Este é um modelo que também se apoia em princípios pedagógicos de participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento. Malaguzzi (1999) refere que o principal objetivo do projeto de Reggio Emilia consiste em construir uma escola “para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças” (p.67). No entanto, a abordagem Reggio Emilia também estimula o desenvolvimento intelectual das crianças partindo da representação simbólica.

A organização do espaço, é cuidadosamente pensada e planeada pelos professores, pais e arquitetos que, de forma colaborativa, criam um ambiente agradável de forma a refletir as ideias, os valores, as atitudes, e o património cultural de todos os que nele trabalham. Desta forma, em cada escola existe um espaço comum, a piazza, á volta da qual estão dispostas três salas de atividades. Outros exemplos de espaços comuns são: o ateliê, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as diversas casas

de banho. Na piazza central encontra-se a área do faz-de-conta, a área de expressão dramática, com material e equipamento para a realização de teatros de fantoches e marionetas, grandes caleidoscópios de espelhos, material para construção, plantas e animais. No ateliê a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sensibilidades estética, tal como defendeu Vecchi (1998<sup>a</sup>). Neste espaço, trabalha diariamente um ateliarista que apoia a criança na utilização das “cem linguagens” usadas para documentar as experiências, atividades e projetos realizados no cotidiano do Jardim-de-infância. Na biblioteca, estão disponíveis livros de histórias, enciclopédias, computadores, que propõe à criança desenvolver uma variedade de experiências. Na sala de música, encontra-se uma variedade de instrumentos musicais que incluem os comercializados e os construídos pelas crianças e pelos pais e que refletem a cultura musical do grupo que frequenta a escola. No arquivo considerado a “memória do centro”, é guardado o correio, a documentação dos trabalhos de projeto e das experiências que as crianças e os adultos realizam tornando-se estes uma fonte inesgotável de recursos, podendo servir posteriormente para a realização de novos projetos. Estes espaços são locais de encontro diário das crianças e dos adultos que integram a comunidade educativa de cada escola. A existência destes espaços comuns faz com que todas as crianças e adultos de uma mesma escola interajam, se envolvam em atividades e partilhem experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

As três salas de atividades dispostas, que rodeiam a piazza, estão divididas em áreas, tendo cada uma delas, um míni-ateliê. Desta forma, numa sala de cinco anos podem encontrar-se, por exemplo, as seguintes áreas: área das construções, área dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca e área da escrita. Também existem na sala bem como em toda a escola, pequenos espaços que convidam a criança à intimidade consigo própria ou com um par. Nestes locais as crianças podem desenvolver variadas atividades tais como: ouvir música, ler ou ouvir histórias, conversar, observar um caleidoscópio de cores, observar animais ou plantas, entre outras coisas. A divisão das áreas é feita com equipamento e materiais que proporciona a visibilidade do espaço global da sala, tornando possível as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos.

O espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a dar continuidade às atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. Este espaço respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que propõem desenvolver uma série de experiências. Neste mesmo espaço a criança pode cultivar plantas, criar animais e contruir os seus respetivos habitats. Este espaço é criado com a mesma preocupação estética que guia e orienta a construção dos espaços interiores, tornando-se desta forma um espaço agradável e convidativo, adaptado às crianças e características desenvolvimentais das mesmas, oferecendo diversas oportunidades de realizar experiências ativas, o que auxilia o desenvolvimento cognitivo e social.

As escolas para a infância de Reggio Emilia são conhecidas em todo o mundo, pela importância dada à organização estética dos seus espaços, que se reflete nas cores neutras das paredes e do mobiliário, na combinação de cores e texturas dos materiais, que criam uma harmonia entre o espaço interior e exterior e entre os vários espaços interiores. Nestas escolas existem grandes janelas, portas e paredes de vidro que propõe uma continuidade entre os diferentes espaços, facilitando a comunicação e a interação entre todos os membros da comunidade educativa.

Na entrada de cada escola são colocadas cadeiras que convidam os pais a sentarem-se a conversarem uns com os outros, com os professores e com as crianças, favorecendo a interação e a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo. Na entrada existem também placares com fotografias de todas as crianças e de toda a equipa educativa, tal como informações para os pais e trabalhos das crianças. Em todos os espaços da escola pode-se observar trabalhos realizados pelas crianças e elementos da cultura local, trazidos pelas mesmas ou recolhidos em visitas de estudo.

Este espaço (escola) reflete a evolução das crianças e as suas vivências e mostra como a comunidade educativa trabalha colaborativamente na construção de um projeto educativo.

### **1.3.3. Movimento Escola Moderna Portuguesa**

Como refere Niza (2007) este modelo “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas”. Este salienta que o

modelo curricular contrasta com a perspectiva individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma visão social do mesmo. Ressalta ainda que este se constrói através de práticas sociais, contextualizadas em parâmetros históricos e culturais, adotando a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky como uma das suas principais inspirações teóricas.

O espaço educativo deste sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. Nos jardins-de-infância que não dispõem de cozinha acessível às crianças, organiza-se também, uma área para cultura e educação alimentar. As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação, numa oficina de escrita e reprodução, num espaço de laboratório de ciências e experiências, num espaço de carpintaria e construções, num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas, e ainda num espaço de brinquedos, jogos e faz de conta.

Cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção dos brinquedos como área de jogo e faz de conta. Estas deverão reproduzir um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas evitando ambiente de educação infantilizante.

O ambiente geral de sala deve ser agradável e muito estimulante, usando as paredes como expositores permanentes dos trabalhos das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, preferencialmente perto de quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas. Nesse espaço dispõem-se o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo.

## **2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica**

Neste ponto apresentamos a descrição e reflexão sobre as caraterísticas organizacionais da instituição, das salas de atividades em que desenvolvemos a ação educativa bem como dos grupos de crianças onde desenvolvemos a PES, em Creche e em Educação Pré-escolar. A instituição onde decorreu a PES quer no contexto de Creche quer no contexto de Educação Pré-escolar foi a mesma, porém as salas em si são distintas, como já foi referido, conhecer o espaço é uma mais-valia para o educador pois assim já consegue dinamizar de forma a tirar mais partido da aprendizagem.

### **2.1. Caraterização da instituição**

A ação educativa foi desenvolvida numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à Igreja Católica. Estava localizada na cidade de Bragança, numa zona residencial de fácil acesso, estando próxima de outras instituições, como serviços de cariz social, desportivo e saúde, no entanto está longe de outras entidades como a biblioteca, museus, etc.

A instituição encontrava-se em bom estado de conservação, esta era constituída por três respostas sociais: Creche, Jardim-de-infância e centro de dia. Interiormente o espaço estava dividido por pisos: no rés-do-chão funcionava o centro de dia este constituído por um salão de cabeleireiro, um posto médico, um bar, um refeitório, uma lavandaria, duas casas de banho, e uma garagem.

No primeiro piso funcionava o Jardim-de-infância sendo este constituído por um hall de entrada, secretaria, cozinha, refeitório, três casas de banho e três salas de atividades respetivas às crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.

No segundo piso funcionava a Creche, constituída por seis salas, duas para crianças com dois anos de idade, duas salas para crianças de um ano e duas para crianças do berçário. Também continha um refeitório, uma copa de leites, sala da direção, três casas de banho, duas arrecadações e um salão polivalente tendo este, várias utilidades, como para festas, atividades em grande grupo, expressão fíco-motora e para a hora de descanso.

De acordo com o Regulamento Interno (2014), esta instituição tinha como principais objetivos promover o desenvolvimento integral da criança, estimular o

convívio entre crianças, como forma de integração social, e colaborar com as famílias/responsáveis na promoção da saúde e na educação das crianças.

A instituição abria às 7:45h da manhã e encerrava às 19:00h. Este horário, bastante alargado, respondia às necessidades dos pais que frequentemente se veem obrigados a trabalhar em horários longos ou que nem sempre são coincidentes com aquele que é praticado nas instituições educativas. O horário de funcionamento da Creche deve ser o adequado às necessidades dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais, não devendo a criança permanecer na Creche por um período superior ao estritamente necessário (*Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto*).

O ambiente dentro da instituição era vivido intensamente. Desde o primeiro contato com a instituição observamos que existia um clima de afeto entre as auxiliares e as crianças, bem como as educadoras e as crianças, desde o acolhimento até ao final do dia era tudo vivido com grande alegria.

Observamos também que na entrada da instituição existia um espaço destinado à exposição de trabalhos realizados pelas crianças e a informação do projeto pedagógico, favorecendo assim a partilha de experiências e conhecimentos com outros profissionais e crianças das outras salas de atividades, bem como com a comunidade local, particularmente com a família das crianças.

O espaço exterior da instituição continha grandes grades e um portão para garantir a segurança das crianças. Neste espaço encontrava-se um pequeno parque infantil, como baloiços e um escorrega, e uma vasta área para realizar jogos servindo também como parque de estacionamento. No entanto, ainda existia outro espaço, bastante mais amplo, que continha mais equipamentos lúdicos fixos, aí as crianças tinham mais espaço para brincar.

## **2.2. Contexto de Creche**

A Creche, situada no segundo piso desta instituição, era constituída por sete salas, sendo duas de berçário, duas destinadas a crianças de um ano de idade, duas para dois anos de idade e uma sala de acolhimento. Incluía também uma copa de leites, pequeno refeitório, arrecadações, três casas de banho, bem como o gabinete da direção administrativa da instituição e um salão polivalente, onde se realizavam atividades de expressão motora, festas e que também servia de dormitório. Todas as salas eram amplas

e com luz natural. O espaço estava organizado de forma funcional, dispondo de diversos brinquedos e objetos para as crianças manipularem e possibilitando variadas oportunidades de interação entre o adulto e a criança e das crianças entre si.

### **2.2.1. Caracterização do grupo de crianças**

A sala onde realizamos a PES, designada “sala Azul II”, acolhia as crianças dos dois aos três anos de idade. O grupo era constituído por dezoito crianças, sendo onze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Neste grupo, apenas duas crianças entraram para a instituição no presente ano letivo, uma das crianças foi transferida de outra instituição, e outra provinha do meio familiar, as restantes já frequentavam a instituição nos anos anteriores.

Percebemos, desde o início que o grupo era heterogéneo e por isso com necessidades e interesses diferentes. Na nossa opinião uma sala acaba por ter um enriquecimento mais vigoroso quando temos um grupo de crianças diversificado, sempre que uma sala é composta por crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e com saberes distintos origina uma partilha de ideias e de experiências enriquecedoras ao seu desenvolvimento, como tal a heterogeneidade resulta de um intrínseco desenvolvimento educativo.

Existia ainda uma criança que requeria uma atenção/cuidados pois era portadora de uma doença de pele, sendo esta uma doença hereditária, ainda sem cura, não contagiosa que carecia apenas de cuidados específicos por parte do adulto. Contudo este não foi motivo ou razão de impossibilidade da realização das mais diversas atividades, pois todo o corpo docente estava devidamente informado acerca dos possíveis procedimentos a ter, caso ocorresse alguma situação.

Sendo um grupo de crianças espontâneas que por vezes surpreendia com as suas ações, com as suas conversas e com a sua forma de agir perante certas situações, requeriam muita atenção por parte do adulto, pois ainda tinham dificuldades em gerir situações de conflito, porém caracterizavam-se pela sua autonomia no que diz respeito à interiorização da rotina diária da sala, dando ênfase à sua curiosidade pelo interesse em tudo que as rodeia. O grupo era participativo e ativo na realização de atividades, no entanto, estas nunca poderiam ser muito prolongadas, pois o grupo dispersava facilmente.

O relacionamento entre elas era por vezes, um pouco agressivo, quando não conseguiam o que queriam, tentando à força batendo ou empurrando o colega, para obter o que queriam, além disso, muitas delas não gostavam de ser chamadas à atenção e não aceitavam os pedidos de desculpa. Na nossa opinião todas estas atitudes derivavam da sua faixa etária pois eram crianças que ainda precisavam de muito carinho e atenção por parte do adulto e faziam de tudo para chamar a atenção, contudo estes aspetos em nada são de carácter negativo, pois é do conhecimento comum que a criança vai desenvolvendo a sua personalidade ao longo da vida e desta forma, ao longo da PES tivemos oportunidade de beneficiar dessa mudança.

O processo de autonomia acaba por ser um procedimento de evolução em que as crianças nos presenteiam ao longo dos dias. Das 18 crianças, 4 usavam fralda durante todo o dia, as restantes já iam sozinhas à casa de banho, o que lhes dava uma grande satisfação e orgulho nelas mesmas, necessitando apenas, de ajuda para abotoar e desabotoar botões. No que diz respeito à alimentação, a independência era visível, ou seja, durante as refeições já todas comiam sozinhas. Em certas ocasiões, algumas crianças precisavam que se lhes desse uma pequena ajuda para terminarem a refeição, desta forma “O educador deverá ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se como ser humano (Azevedo, 2011), pois é a escola que por vezes tem o papel principal na formação da criança dando-lhe estímulos com vista à promoção do seu desenvolvimento aos diferentes níveis. (Projeto Pedagógico, 2015/2016, pág. 6)

### **2.2.2. Caraterização da sala**

O espaço de sala estava dividido em algumas áreas, não muito definidas, pois, até à data, o grupo ainda não tomou consciência destas divisões espaciais e desorientavam-se muito nas suas brincadeiras, pelo que as brincadeiras eram ainda muito orientadas pelo adulto para, progressivamente, os levar a perceber que havia diferentes espaços para diferentes tipos de atividades ou jogos. Assim, na sala existia uma área de acolhimento com três almofadões compridos, duas mesas de trabalho, uma área da cozinha, do quarto e da garagem. Num armário atrás da porta de entrada estavam os jogos de mesa, existia uma caixa onde estavam os livros, mas eram procurados pelas crianças.

É importante referir que ao redor da sala, estavam expostos trabalhos realizados pelas crianças, de modo a irem recordando, com fotografias.

A sala só possuía uma janela, deste modo, a luz natural era escassa. Na sala existia mobiliário adequado às necessidades das crianças: um armário onde se guardavam as capas referentes a cada criança, estojos de cada um entre outros materiais, duas mesas de trabalho, uma televisão, uma cozinha, uma cama das bonecas e um armário dos livros. Para uma melhor compreensão, apresentamos a seguir a figura que ilustra como a sala de atividades estava disposta.



Figura 1- Planta da sala de atividades da sala de Creche

Legenda da imagem:

- 1- Área Central/jogos
- 2- Área da cozinha
- 3- Área do quarto
- 4- Área da biblioteca
- 5- Área das expressões/jogos de mesa

Como podemos observar na figura anterior, verificamos que se tratava de uma sala ampla, sendo um espaço destinado a crianças de dois anos de idade, podemos apurar que era um local desafogado que favorecia o desenvolvimento da mesma, sendo crianças autónomas no que diz respeito ao caminhar, verificamos assim que áreas para brincar, tais como a área de cozinha e do quarto eram espaços amplos para as crianças se movimentarem livremente, manipular os materiais e conviver socialmente, enquanto que

o espaço da biblioteca, acabava por ser uma zona mais calma, sendo mais privada, destinada à criança permanecer sozinha desfrutando de um bom livro, alargando a sua imaginação.

Para que as crianças desfrutem de um conforto retirando o maior prazer dos espaços, estes devem conter superfícies macias com texturas e cores suaves e luz natural em abundância. Os equipamentos e todo o mobiliário deve ser adaptado ao tamanho das crianças, promovendo assim a sua autonomia. Segundo Araújo (2011) citada por Formosinho e Araújo (2013), o espaço deve conter um ambiente idiográfico para que sejam reconhecidas características referentes à identidade e pertença das famílias e das crianças.

A imagem anterior acaba por ser uma planta da representação “final” da sala, visto que as áreas da sala são promotoras de experiências e aprendizagens a organização do espaço não deve ser “permanente”, é essencial que vá sofrendo alterações, não só a disposição das áreas como também o aspeto visual, visto que a o educador deve relacionar o espaço com as atividades dinamizadas e também deve apresentar os trabalhos realizados pelos autores, assim sendo são fatores importantes a ter na organização de uma sala.

### **2.2.3. Rotina Diária**

A rotina diária é muito importante nesta fase de desenvolvimento da criança, uma vez que proporciona experiências de aprendizagem a todos os níveis. Marchão (1998) refere que “as rotinas da Creche funcionam como eixos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a ação educativa da Creche” (p.11). Além disso são utilizadas como estratégias para atingir determinados objetivos, transmitindo segurança, uma vez que a criança começa a perceber o que acontece em cada etapa do seu dia. Deste modo as crianças começam a assimilar e a diferenciar os diferentes momentos do dia. Post e Weikart (2003, p. 197) destacam a importância de um horário “previsível e flexível - organizado e consistente, no entanto, suficientemente flexível para a acomodar as necessidades de cada criança. Os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir)”.

A participação da criança em todas as atividades é uma mais-valia para a sua integração no contexto educativo, desta forma as aprendizagens serão aprendidas, o facto de uma criança reconhecer a sua sala como sendo o espaço, faz com que a criança tenha

mais segurança, é de salientar que no primeiro dia de aulas de uma crianças, esta chora porque irá deixar o conforto de casa, por que já conhece o seu espaço, as pessoas que estão presentes, na Creche acontece o mesmo, se o espaço foi acolhedor a criança começa a familiariza-se com ele, tendo uma ligação passando assim a ser um lugar-comum ao dia-a-dia dela.

A rotina é a parte fundamental para a aceitação da criança à escola, assim sendo são pensadas atividades de forma a fomentar o desenvolvimento da mesma, apresentamos assim a rotina diária da Creche que tinha inicio às oito menos um quarto e terminaria às dezanove horas.

| <b>Período</b> | <b>Tempo</b>   | <b>Momento da rotina</b>                              |
|----------------|----------------|---|
| <b>Manhã</b>   | 07:45 – 9:00h  | Chegada/acolhimento                                   |
|                | 9:00 – 9:30h   | Acolhimento   |
|                | 9:30 – 10:00h  | Canção dos bons dias/diálogo                          |
|                | 10:00 – 11:00h | Início das atividades (pequeno grupo/áreas)           |
|                | 11:00 – 11:30h | Higiene e preparação para o almoço                    |
|                | 11:30 – 12:00h | Almoço  |
|                | 12:00 – 12:30h | Higiene e preparação para a sesta                     |
| <b>Tarde</b>   | 12:30 – 14:45h | Hora da sesta   |
|                | 14:45 – 15:00h | Higiene   |
|                | 15:00 – 15:30h | Atividades (grande grupo)                             |
|                | 15:30 – 16:00h | Lanche/higiene  |
|                | 16:00 – 17:30h | Atividades livres                                     |
|                | 17:30 – 19:00h | Visualização de televisão/encerramento da instituição |

*Quadro 1 - Organização da rotina diária em Creche*

A tabela anterior diz respeito à rotina diária em Creche, em que esta era centrada num conjunto de rotinas e atividades, para satisfazer os interesses e as necessidades das crianças. Um primeiro momento era o do acolhimento, seguindo-se o início das atividades e a higiene acabando assim a rotina da parte da manhã com o almoço. Após o almoço as crianças realizavam a higiene para irem descansar. Depois de acordarem, as crianças realizavam a higiene e retornavam para a sala de atividades para continuarem com as mesmas, seguindo-se o lanche e as atividades livres. A rotina da parte da tarde terminava

com as crianças a visualizarem televisão (desenhos animados) até à chegada dos encarregados de educação.

Não podemos deixar de falar da rotina, sem falar em espaço, toda a rotina requer um conjunto de espaços onde só é possível realizar uma determinada ação, ou seja, a criança não dormia nem almoçava no mesmo sítio. Todos estes espaços proporcionavam à criança um sentido organizacional referente à sua rotina, valorizando a sua autonomia.

### **2.3. Contexto de Educação Pré-escolar**

O Jardim-de-infância era constituído por três salas, uma destinada a crianças de três anos de idade, uma para crianças de quatro anos de idade e por fim uma sala para crianças de cinco anos de idade. Esta resposta social incluía um refeitório, uma cozinha, a secretaria, duas casas de banho, bem como uma sala que servia de dormitório para as crianças dos três anos e uma arrecadação.

Neste piso, próximo das salas de atividades, existia ainda uma sala equipada com cabides, devidamente identificados, com o nome das crianças, tendo assim o seu próprio espaço para arrumar e guardar as suas coisas, como a mochila, o casaco, a bata e outros objetos.

#### **2.3.1. Caraterização do grupo de crianças**

A sala onde realizamos a PES, designada “sala laranja”, acolhia crianças dos quatro anos de idade. O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, sendo nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Percebemo-nos, desde o início que o grupo era heterogéneo e por isso com necessidades e interesses diferentes.

Nesta sala existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (intervenção precoce), esta criança contava com o apoio de técnicos especializados tendo um acompanhamento por um técnico, duas vezes por semana, (*decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro*).

Tendo como base a nossa observação, este grupo era calmo, dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, revelando também uma grande capacidade de interação para com todas as crianças e adultos. Era um grupo que mostrava alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto,

da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permitia, da arrumação de materiais, bem como na realização de algumas atividades de expressão plástica.

No que diz respeito ao momento das refeições, em geral, eram crianças com uma certa autonomia neste campo, apesar de algumas delas ainda precisarem de ajuda para terminar as refeições, situação que não acontecia por dificuldade motora, mas sim por “birra” por parte da criança”. Tratava-se de um grupo de crianças interessado, participativo e bastante curioso. Gostavam e aderiam bem a novas atividades, interessavam-se bastante pelos trabalhos de mesa, oferecendo-se de forma sistemática para a sua realização. Na concretização das atividades implicava um maior acompanhamento das mesmas por parte do adulto, o que por vezes fazia com que as atividades se prolongassem durante mais tempo do que o previsto.

Gostavam de fazer jogos de mesa, brincar com plasticina, garagem, biblioteca, casinha das bonecas e médicos. O grupo encontrava-se numa fase onde, ainda, predominavam os conflitos interpessoais, necessitando da intervenção do adulto como mediador na resolução dos mesmos, uma vez que a maioria das crianças, ainda, fazia bastantes “queixinhas”.

Por fim, consideramos que as diferentes atividades permitiram às crianças partilhar experiências, aprender a cooperar e a respeitar os outros. É de salientar a relação de amizade e de confiança, entre criança e o adulto. Aspeto importante era também o fato de as crianças aderirem com entusiasmo às atividades dinamizadas, quer estas fossem orientadas ou livres, mostrando sempre interesse e empenho.

### **2.3.2. Caracterização da sala**

O espaço de sala estava dividido por áreas de interesse, bem definidas, pois, até à data, o grupo já tomava consciência destas divisões espaciais, pelo que as brincadeiras eram ainda muito orientadas pelo adulto para, progressivamente, os levar a perceber que havia diferentes espaços para diferentes tipos de atividades ou jogos. Assim, na sala existia uma área de acolhimento (área central) com dois tapetes, existiam duas mesas de trabalho, uma área da casinha que englobava o quarto e a cozinha, a área da garagem, das construções, das expressões (desenho e plasticina), da biblioteca e dos jogos de mesa. Existia um pequeno armário junto à porta de entrada onde estavam as garrafas de água, devidamente identificadas de cada criança como também o porta-lápis de cada uma. A

sala possuía também um armário que continha diversos materiais, como: tintas, plasticina, lápis de cor, tesouras, entre outro material e ainda outro com as capas para guardar trabalhos referentes a cada criança.

Ao nível dos espaços verticais existiam placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, permitindo divulgar as suas produções, valorizando-as e promovendo a partilha de experiências e saberes.

Durante a nossa prática pedagógica foi-nos possível introduzir alguns instrumentos de pilotagem como o quadro do tempo que surgiu na sequência de uma experiência de aprendizagem, servindo para registrar os estados atmosféricos e as estações do ano. De acordo com Niza (2012) os denominados instrumentos de pilotagem encontrados pela sala pertencem a um conjunto de mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, gerenciar, refletir e, assim, avaliar as atividades em que participam durante o dia.



*Figura 2 - Quadro do tempo*

A sala possuía três janelas, deste modo, a luz natural era suficiente.

A sala estava equipada com mobiliário adequado às necessidades das crianças: um armário com as capas referentes a cada criança, uma televisão, uma cozinha, uma cama das bonecas e um armário dos livros, diversos jogos de mesa e blocos. Para uma melhor compreensão a figura seguinte ilustra como a sala de atividades estava disposta.



Figura 3- Planta da sala de atividades do Jardim-de-infância

Legenda da imagem:

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| 1 – Área Central                         | 6 – Área dos jogos de mesa       |
| 2 – Área das expressões (5 – plasticina) | 7 – Área da biblioteca           |
| 3 – Área do quarto                       | 8 – Área das construções/garagem |
| 4 – Área da cozinha                      |                                  |

Ao contrário da creche, o espaço destinado às crianças do Pré-escolar, como podemos verificar através da planta da sala, é um espaço mais complexo, não só por introduzir mais áreas com também tinha mais material.

A sala de atividades do pré-escolar estava dividida por áreas com nomes simples, pois assim facilitava o conhecimento por parte das crianças. Estes, espaços são promotores de brincadeiras sensoriais, construções, teatralizações e jogos simples, ou seja, cada área é destinada a desenvolver essas características na criança.

Relativamente aos materiais, estes por sua vez deixavam de ser do tamanho da criança e passavam a ser de uma dimensão “normal”, incluindo sempre alguns materiais “verdadeiros”, como por exemplo a cama, na zona do quarto ou um fogão da zona da cozinha. Este tipo de materiais é muito atrativo para as crianças pois propicia jogos

dramáticos baseados nas suas próprias experiências e vivências, em suma os materiais estavam acessíveis às crianças para permitir uma fácil manipulação e arrumação.

Segundo Hohmann, Weikart, Marujo, & Neto, cada uma das áreas “deve igualmente caracterizar-se por possuir uma dimensão que permita que lá possam brincar as crianças que o desejem” (Hohmann, Weikart, Marujo, & Neto, 1997, p.165), assim sendo, podemos concluir que a sala de atividades do Pré-escolar era um espaço atraente, prático e com materiais diversificados para que as crianças explorassem e manipulassem livremente.

### **2.3.3. Rotina Diária**

Na sala de JI onde realizámos a PES também havia uma rotina diária evidente e delineada a qual tentamos manter uma vez que as crianças se sentiam seguras e confiantes.

Zabalza (1998) menciona que a rotina é importante porque é um ponto de referência que quando é “apreendido dá uma grande liberdade de movimentos, tanto às crianças como ao educador” (p.169).

Seguindo a rotina do grupo, trabalhámos com as crianças em diferentes momentos, nos quais as mesmas estavam em grande grupo, pequeno grupo, e individualmente. Desta forma as atividades feitas com o grande grupo eram a leitura de histórias, cantar e as reflexões/conselho. Estes momentos eram importantes para promover o diálogo e a interação do grupo. As restantes atividades (pequeno grupo ou individuais) eram desenvolvidas para auxiliar as crianças em atividades concretas, onde trabalhavam ao seu ritmo. Segundo as Silva, et. al., (2016) um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. (p.27)

A seguir apresentamos a rotina diária do JI:

| <b>Período</b> | <b>Tempo</b>  | <b>Momento da rotina</b>                              |
|----------------|---------------|---|
| <b>Manhã</b>   | 07:45 – 9:00h | Chegada/acolhimento                                   |
|                | 9:00 – 9:30   | Acolhimento   |
|                | 9:30 – 10:00  | Canção dos bons dias/diálogo                          |
|                | 10:00 – 11:30 | Início das atividades (pequeno grupo/áreas)           |
|                | 11:30 – 12:00 | Higiene e preparação para o almoço                    |
|                | 12:00 – 12:30 | Almoço  |
| <b>Tarde</b>   | 12:30 – 14:00 | Descanso (ver televisão/dormir)                       |
|                | 14:00 – 15:45 | Atividades (grande/pequeno grupo)                     |
|                | 15:45 – 16:30 | Higiene e lanche                                      |
|                | 16:30 – 17:00 | Conselho (diálogo/reflexão)                           |
|                | 17:00 – 19:00 | Visualização de televisão/encerramento da instituição |

*Quadro 2 - Organização da rotina diária em Jardim-de-infância*

A tabela anterior diz respeito à rotina diária no Jardim-de-infância, sendo esta uma rotina acessível, podendo ser flexível para satisfazer as necessidades das crianças e responder às expectativas do educador. Um primeiro momento que se iniciava com o acolhimento, seguindo-se o início das atividades e a higiene acabando assim a rotina da parte da manhã com o almoço. Após o almoço as crianças realizavam a higiene para irem descansar, em que muitas crianças acabavam por adormecer enquanto outras optavam por ver televisão. Depois de acordarem, as crianças realizavam a higiene e retornavam para a sala de atividades para continuarem com as mesmas, seguindo-se o lanche e o Conselho, que consiste numa reflexão sobre as atividades que foram realizadas e possíveis atividades que gostariam de realizar, este era realizado uma vez por semana com o objetivo de responder aos interesses da criança. A rotina da parte da tarde terminava com as crianças a visualizarem televisão (desenhos animados) até à chegada dos encarregados de educação.



### **3. Opções metodológicas: contextualização e opções**

#### **3.1. Fundamentação da escolha, questão problema e objetivos do estudo**

Ao longo do nosso percurso acadêmico, tivemos curiosidade em entender como funcionavam as áreas de interesse da sala em Creche e em Educação Pré-escolar, o que nos levou a refletir sobre a forma como se organizava o espaço. Ao longo da nossa formação acadêmica fomos adquirindo conhecimentos nesta área e ficamos com vontade de investigar sobre os diferentes modelos de organização do espaço. De todos os modelos estudados, chamou-nos a atenção o modelo High-Scope, uma vez que, reconhecendo a relevância da dimensão espacial, contempla e trabalha bem a organização do espaço tendo em conta o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Deste modo, com o intuito de verificarmos a eficiência da organização do espaço segundo o modelo de High-Scope, a questão em estudo é a seguinte: *“Como organizar o espaço em Creche e em Educação Pré-escolar de modo a incentivar a autonomia e a iniciativa da criança?”*. Ao realizar este estudo, foi essencial focarmo-nos em diversas questões inerentes à importância que o espaço tem no ensino-aprendizagem das crianças. Reconhecemos que as questões relacionadas com o espaço educativo, não depende apenas da instituição, mas também do valor que tanto o corpo docente, como as crianças, dão aos diversos locais. O sucesso educativo depende, em larga medida das condições e oportunidades educativas que são oferecidas às crianças em contexto. As crianças poderão ir à escola todos os dias e as escolas, poderão, não lhes oferecer um ambiente educativo que lhes permita realizar aprendizagens significativas. Desde modo, tendo em conta que as aprendizagens significativas, múltiplas e diversificadas, dependem de outras dimensões contextuais. Neste sentido a investigação foi para além do desejado, se inicialmente tínhamos por motivação a importância da sala no desenvolvimento, com esta investigação fomos nos apercebendo que outros locais são tão pouco valorizados, mas que tem uma função educacional igual ou maior que a sala. É claro que cada espaço é um espaço, contudo não deixam de ser locais de aprendizagem.

Assim, quisemos salientar neste estudo, que acompanhou os estágios que realizamos, alguns aspetos inerentes à forma como se organiza o ambiente educativo,

procurando, analisar o contributo dessa mesma organização na promoção do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, para responder à questão “*Como organizar o espaço em Creche e em Educação Pré-escolar de modo a incentivar a autonomia e a iniciativa da criança?*” foi nosso propósito compreender de que forma é que a organização do ambiente educativo potenciava a aprendizagem e as interações das crianças. Foi nossa preocupação analisar as dimensões contextuais que mais influenciavam essas dinâmicas com o espaço e os materiais, o tempo e as rotinas, e, a partir dessa análise, implementar estratégias de ação que favorecessem a qualidade do ambiente educativo.

As salas de Creche e Educação Pré-escolar devem estar bem organizadas de modo a favorecerem o desenvolvimento harmonioso das crianças, criando um ambiente facilitador de aprendizagens significativas. Segundo Hohman e Weikart (2011),

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

É importante referir que a organização do espaço facilita aprendizagens, cria desafios para as crianças, pode potenciar a autonomia e as relações com as restantes crianças e adultos e sobretudo incita (ou deve incitar) ao desenvolvimento da curiosidade e da imaginação. Explicitam-se de seguida, o trajeto da investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados e as estratégias de análise.

### **3.2. Opções metodológicas do estudo**

Ao longo da investigação enunciamos objetivos para dar resposta à questão estudada, entre os quais: i) fomentar e valorizar a participação das crianças; ii) promover aprendizagens pela descoberta procurando despertar a curiosidade da criança; iii) verificar como estava organizado o espaço em Creche e em Educação Pré-escolar; iv) proporcionar experiências de exploração sensorial através de atividades diversificadas; v) investigar o papel da organização da espaço na autonomia e iniciativa da criança; vi) enriquecer o ambiente educativo com materiais que permitam a exploração pela criança.

Ao concretizar estes objetivos verificamos que a organização do espaço por áreas de interesse foi atrativa para as crianças e se lhes permitiu experienciar o Mundo, criando dinâmicas e processos pedagógicos centrados numa aprendizagem ativa.

Em termos de ação educativa, proporcionamos espaços atrativos para as crianças, contribuindo para a melhoria das práticas educativas que se desenvolvem com as crianças. Com as estratégias implementadas as crianças tornaram-se progressivamente mais autónomas face aos adultos, assumindo os seus comportamentos, tomando iniciativas próprias e participando ativamente na construção de um espaço comum.

O processo investigativo, que se documenta neste estudo foi desenvolvido de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa através de consecutivos processos de (des)construção entre toda a informação teórica e elementos que emergem de diferentes pesquisas, centrada nos ambientes educativos e nas experiências de ensino-aprendizagem. Foram realizados questionários que demonstram o interesse das crianças pelas várias áreas, contudo foi através da observação e notas de campo que conseguimos transpor a experiência e as vivências das crianças em contato com locais diversos.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi sendo realizada ao longo do processo de investigação, nos momentos mais apropriados para o efeito, mediante a disponibilidade de documentos que nos permitissem efetuar os registos e também mediante a nossa disponibilidade temporal, bem como a disponibilidade dos membros do contexto educativo.

Os métodos de recolha de dados são estratégias que possibilitam aos pesquisadores obter dados empíricos que lhe possibilitam responder às suas questões investigativas. Os dados adquiridos por sua vez devem ser analisados, interpretados de forma a poderem ser transformados em resultados e conclusões.

As técnicas de recolha de dados são um instrumento de trabalho que possibilita a realização de uma pesquisa e, portanto, a sua escolha depende dos objetos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise.

Neste caso as técnicas usadas foram a observação, notas de campo e registos fotográficos. Estas técnicas, tal como refere Moresi (2003) são "um conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados".

### **3.3.1. Observação**

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade.

Esta técnica é uma das mais utilizadas na medida em que nos permite observar um determinado contexto de forma a encontrar problemas, levantar questões pertinentes e procurar as devidas respostas, e ainda ajudar a compreender e melhorar o processo pedagógico, permite ainda a recolha de informações sobre comportamentos e atitudes que as crianças adotam no seu dia-a-dia.

O observador pode ainda fazer uma observação direta/participante. Este tipo de observação oferece informação sobre os comportamentos dos sujeitos. A observação participante consiste em “recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo” (Merriam, 1991, p.87), o que implica que o investigador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar”. (Marshall & Rossman, 1989, p.79)

### **3.3.2. Notas de campo**

As notas de campo revelaram-se importantes neste estudo, pois constituem um sistema tradicional para registar os dados resultantes da observação. Como referem Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (p. 150)

Notas de campo são registos que fomos recolhendo durante a observação, representam um instrumento de conjuntos de dados para uma pesquisa qualitativa, estas notas servem como anotações, para que consigamos explicar algum objetivo da pesquisa.

Inicialmente devemos ter noção do que iremos anotar, visto que numa atividade podemos nos esquecer do tema e retirar notas que não estejam de acordo com o pretendido

Autores como Bogdan e Biklen apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo, “O conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e uma reflexiva: A parte descritiva compreende um registo detalhado do que ocorre no campo (...) A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do

pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções”. (p.275-276)

### **3.3.3. Registos fotográficos**

Os registos fotográficos foi um dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, permitindo-nos registar as nossas observações através de imagens. É de referir que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivados serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Nas variadas experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, registamos através da fotografia alguns dos momentos mais relevantes. Desta forma demonstramos também o trabalho realizado com e pelo grupo.

Com estes registos fotográficos que fomos captando, foi-nos possível recolher “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.141)

O registo fotográfico tem muito valor, não só no sentido memorial, mas também sentimental, valorizando nas atividades que se passam num determinado local, pode ajudar a identificar erros, a melhorar os procedimentos e a divulgar boas práticas educativas. Mas, para não perder tempo a tirar fotografias que não terão utilidade no futuro, é preciso saber o que fotografar e como as imagens capturadas poderão ser usadas.

### **3.3.4. Entrevista semiestruturada**

No sentido de compreender o envolvimento observado, no caso do nosso estudo, foi pertinente recorrer à realização de uma entrevista, por duas razões: questionar as crianças de JI e, por outro lado, ir à procura de uma resposta de cariz pessoal, porque questionamos as crianças relativamente a gostos individuais, mais propriamente quanto à sua preferência em relação às áreas de atividade. Tendo em conta, que o grande grupo de entrevistados escolhido para esta investigação são crianças, temos de encarar o ato de entrevistar com algumas particularidades onde, de facto, a modalidade de entrevista semiestruturada “... reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como

instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças...”. (Máximo-Esteves, 2008, p.100). Neste sentido, a entrevista às crianças foi realizada individualmente, procurando momentos em que a criança estava mais sozinha, para não ser influenciada. Este foi o procedimento mais adequado visto que já existia uma grande aproximação às crianças, existindo um grande à vontade ao serem entrevistadas.

## **4. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio**

As experiências de ensino-aprendizagem descritas e analisadas no presente ponto, seguem uma sequência lógica em termos de apresentação. Foi importante, nesta pesquisa realizar alguns métodos de investigação pois só assim foi possível realizar algumas conclusões, assim sendo passamos a apresentar um conjunto de dados referentes à pesquisa e também às questões relacionadas com a prática enquanto experiências de aprendizagem realizadas em Creche e as experiências de ensino e aprendizagem realizadas em contexto de Educação Pré-escolar.

### **4.1. Perceções das crianças sobre as áreas de atividade da sala**

Sendo um local destinado à criança, achamos importante ter em consideração a opinião da mesma, como tal para iniciar esta investigação delineámos um questionário que teve por base a opinião individual de cada membro, de ambas as salas.

Esta recolha favoreceu e muito esta investigação, visto que a sala de atividades é um espaço promotor de aprendizagens em que a criança é o elemento que devemos ter em conta, assim sendo a sua opinião acaba por ser única e a mais importante, pois só através deste diálogo é que conseguimos perceber quais as alterações que devem ser feitas.

Antes de iniciarmos a nossa intervenção em contexto, colocamos às crianças a seguinte questão: “Qual a área que mais gostas de brincar/trabalhar?” Com o intuito de perceber quais as suas preferências relativamente ao espaço de sala, quando uma criança opta por uma determinada área, conseguimos perceber quais os seus interesses no que diz respeito à aprendizagem, pois é no brincar que a criança desenvolve características cognitivas, físicas, sociais e afetivas, sendo que estas últimas tendem a ser um motivo influenciável quando chega a hora da escolha, pois por vezes as crianças elegem uma determinada área por o seu amigo também a escolher. Queiroz, Maciel e Branco (2006) defendem a ideia de que as preferências das crianças variam de acordo com as dos seus pares. Desta forma, este deve ser um ponto a ter em consideração visto que é importante criar laços entre as crianças, contudo a escolha pelas áreas deve diferir de dia para dia.

### 4.1.1. Percepções das crianças de Creche

Esta foi realizada com as crianças de Creche onde realizamos a nossa PES, com 2 anos de idade. Todas as respostas a esta questão encontram-se na seguinte figura:

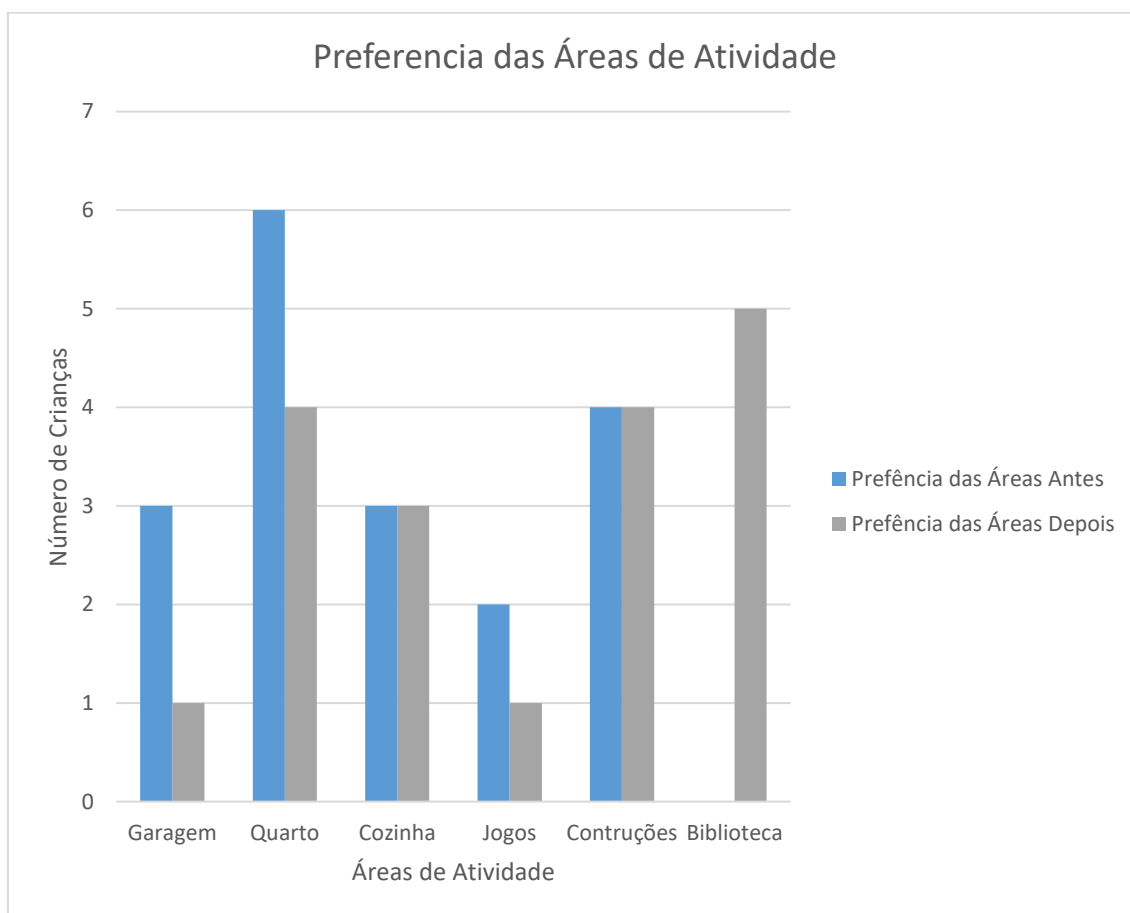


Figura 4 - Comparação dos resultados

Observando a figura anterior, podemos verificar que das várias respostas dadas, a área que mais se destaca antes da nossa intervenção é a área do quarto. No entanto, concluímos que existe ainda um espaço, como bastante relevância por parte das crianças, a área da construção, porém a área da garagem e da cozinha, são também escolhas em comum, por fim temos área dos jogos que tornar-se assim uma opção para menos crianças.

Ao longo da PES verificamos que não existia a área da biblioteca à disposição das crianças, apenas existia na sala uma caixa com livros que a educadora concedia às crianças, contudo como estavam “escondidos” era motivo para as crianças não se interessarem por eles, não estando presente nas suas brincadeiras.

Para benefício das crianças, durante a nossa intervenção optamos por criar a área da biblioteca, alterando assim a disposição da sala retirando uma mesa para dar espaço. Foi colocado umas almofadas no chão para as crianças se sentarem para visualizarem os livros, no teto foi colocado um género de uma tenda com luz para dar mais ênfase ao espaço em questão e foi acrescentada uma estante para colocar os livros estando ao alcance das crianças.

Em contexto de Creche e Jardim-de-infância é importante criar uma área dos livros para que as crianças de tenra idade possam manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias (...) (Hohmann & Weikart, 2011, p. 148)

Após o trabalho realizado, voltamos a questionar as crianças “Qual a área que mais gostas de brincar/trabalhar?”, como intuito de verificar se houve alteração das suas escolhas, visto que agora teriam mais opções. No qual mostramos o seguinte gráfico referente às respostas das crianças.

Como podemos observar na figura, em comparação aos dados depois da intervenção, é de realçar que após a criação da área da biblioteca, esta passou a ser uma área de interesse por parte da maioria das crianças, pois passou a ser frequentado nas horas de leitura ou na hora do conto sendo usado durante o dia, contudo a área do quarto e a área das construções, continuam a ser uma opção de relevância, porém é de salientar que a área da cozinha acabou por ser uma área com alguma procura, por fim a área da garagem e dos jogos ficaram preferidas pelo menos para duas crianças.

Consideramos que a nova área foi importante na medida em que desenvolveu a linguagem e a comunicação das mesmas, proporcionando interações entre as crianças e entre o adulto e a criança, tornando-se regularmente usada pelas crianças procurando um adulto para ler uma história. Como referem Spodek e Saracho (1998) “as crianças precisam de oportunidades para olharem os livros sozinhas, para terem a sensação dos livros mesmo antes de aprenderem a ler”. (p. 249)

### 4.1.2. Percepções das crianças de Jardim-de-infância

Já no Jardim-de-infância utilizamos o mesmo método, onde questionamos as crianças, com 4 anos de idade. Todas as respostas a esta questão encontram-se na seguinte figura:

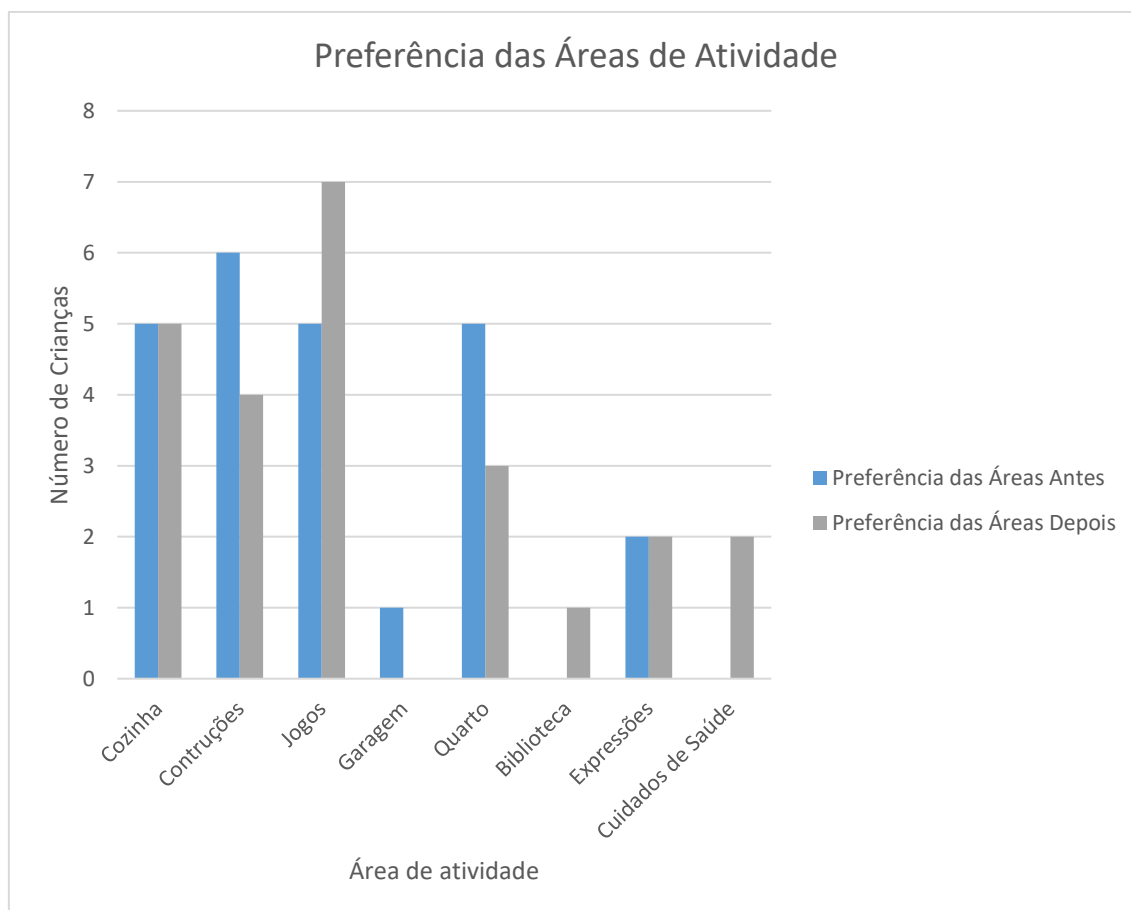


Figura 5 - Comparação dos resultados

Observando a figura anterior, podemos verificar que das várias respostas dadas, a área que mais se destaca antes da nossa intervenção é a área das construções. No entanto, concluímos que existe três espaços, como bastante relevância por parte das crianças, ou seja, tanto a área da cozinha e do quarto como a área dos jogos de mesa, são uma opção homogênea, porém a área da garagem e das expressões, são também escolhas em comum, em suma e sem qualquer relevância temos área da biblioteca que foi uma opção sem resposta.

Para benefício das crianças, durante a nossa intervenção optamos por criar e melhorar algumas áreas. Neste sentido criamos a área dos cuidados médicos, que consistia numa mala que continha objetos alusivos à profissão. Esta área foi criada não só para desenvolver o sentido de responsabilidade que a profissão requer, como também para beneficiar o sentido do faz de conta, que é bastante importante nesta faixa etária. Em continuidade, para melhorar o espaço, fomos enriquecendo a área dos jogos de mesa com novos jogos, tais como o jogo da memória, com sinais de trânsito, que tinha como vertente não só desenvolver a atenção, como também trabalhar o conhecimento dos sinais.

Após o trabalho realizado, voltamos a questionar as crianças “Qual a área que mais gostas de brincar/trabalhar?”, como intuito de verificar se houve alteração das suas escolhas, visto que agora teriam mais opções. No qual mostramos o seguinte gráfico referente às respostas das crianças.

Como podemos observar na figura, o presente gráfico revela uma comparação referente à preferência das áreas, neste sentido, é de realçar que após o enriquecimento feito na área dos jogos, esta passou a ser uma área de interesse por parte da maioria das crianças, contudo a área da cozinha e quarto, a área das construções, continuavam a ser uma opção de relevância, porém é de salientar que a área dos cuidados médicos acabou por ser uma área com alguma procura, pois foi uma área que suscitou a curiosidade das crianças, para além de brincarem entre eles aos médicos tinham também um conjunto de objetos que favorecia na brincadeira. Outra área que ficou preferida pelo menos para uma criança foi a área da biblioteca, tendo esta uma vez por semana um livro novo que era explorado pelas EE, que depois da atividade realizada com o mesmo era colocado nesta mesma área para as crianças visualizarem, toda esta dinâmica acabou por favorecer esta área, que antes estava esquecida. Embora seja uma área de extrema importância, pois “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME, 1997, p.70).

Aquando da escolha das áreas, foi notório que as crianças evitavam determinadas áreas, como por exemplo a área da biblioteca ou mesmo a área das expressões, tendo por vezes as EE ou a educadora, de intervir nestas situações, visto ser importante para todas as crianças explorarem todas as áreas. Por outro lado, tudo o que se relaciona com jogos, atrai imenso o grupo pois são áreas que lhes permite interagir, estando assim a desenvolver as suas capacidades cognitivas, como referem Barbosa e Horn (2001: 77)

esta área tem como objetivo “promover a construção de diferentes aprendizagens, sem a mediação directa do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais [...] onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente”. É de referir que em todas as áreas existia um número limitado de crianças, porém ficavam preenchidas rapidamente e existiam crianças que tendiam a escolher outras áreas, apenas por estas já se encontrarem lotadas e não pela sua preferência pessoal, e é nestas situações que deve existir um adulto para mediar, para que todas as crianças tenham oportunidade de usufruir das mesmas.

Consideramos que a análise destas respostas transmite ao educador ótimos indicadores pelas vozes das crianças, de que tipo de atividades ou materiais podem ou deveriam ser acrescentados à sala de atividades.

## **4.2. Descrição e análise das experiências de ensino/aprendizagem**

Sendo a planificação uma das fases em que o educador deva estar envolvido, o *Decreto-Lei nº241/2001* refere que a planificação faz com que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando o espaço e os materiais, criando uma gestão flexível do tempo, utilizando materiais estimulantes, mantendo assim “condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (*Anexo nº1, II-2, p.5573*).

Neste ponto descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos onde decorreu a PES, inicialmente em Creche e posteriormente em JI. Desta forma planificamos atividades que contribuíssem para a investigação realizada. Verificou-se uma organização bastante cuidada visto que as crianças conheciam a rotina e os momentos do dia, assim sustentámo-nos no modelo High Scope em que se considera a criança como aprendiz ativo, planeando as suas próprias atividades sobre as quais desenvolve e reflete.

Posto isto, no final de cada semana de trabalho, planificamos atividades juntamente com as crianças que fossem do seu interesse, procurando ir ao encontro dos seus gostos e interesses para que fossem experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes.

## **4.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto de Creche**

Sendo o espaço o nosso foco nesta investigação, foi importante criar atividades que demonstrassem a importância que este ponto tem no desenvolvimento da criança, desta forma teve bastante relevância proporcionar às crianças atividades relacionadas com as três áreas de conteúdos, presente nas OCEPE, promovendo assim atividades interessantes e que respondessem às expectativas e aos interesses do grupo, favorecendo a sua progressão, assim enveredámos por duas experiências de aprendizagem.

As atividades que dinamizamos são tanto de carácter lúdico como de carácter educativo, pois é através do brincar que a criança tira mais proveito da aprendizagem, desta forma dinamizamos atividades que mostram como o espaço é importante.

### **4.3.1. Experiência de aprendizagem: “À descoberta do espaço/sala”**

Como apresenta a brochura “Despertar para a Ciência” no que diz respeito à temática da luz os autores defendem que “A luz e os fenómenos óticos são, desta forma, um domínio do quotidiano das crianças, sobre o qual se deve desenvolver a sua compreensão para perceberem melhor o mundo que as rodeia, desmistificando crenças e superstições”. (Martins et al., 2009, p.49)

A experiência de aprendizagem que passamos a descrever teve como principal objetivo envolver as crianças na observação e descoberta do espaço/sala, utilizando variações de luminosidade de modo a possibilitar diferentes oportunidades de exploração.

Para esta atividade o material necessário era uma lanterna. Desta forma houve a necessidade de entrar em contacto com os encarregados de educação, através do caderno individual da criança, para lhes solicitar ajuda para arranjar o material necessário.

Antes de iniciarmos a atividade tivemos um pequeno diálogo com as crianças, onde demos a conhecer a atividade que íamos desenvolver, explicando que se tratava de um jogo para explorar a sala. Propusemos então que cada criança tivesse uma lanterna acesa e à medida que ia deixando de existir luz natural na sala, elas iam circulando livremente, explorando assim o espaço, é de salientar que ao longo do trabalho estão presentes alguns descritores de diálogo entre a EE e as crianças, contudo foi necessário mencionar nomes fictícios como forma de garantir o anonimato dos intervenientes.



Figura 6 - Crianças a iniciar a atividade

A ideia desta experiência de aprendizagem era descobrir sala através da iluminação com a lanterna. Porém as crianças aperceberam-se também que ao apontarem a lanterna para a EE, esta projetava uma sombra, maior ou menor conforme a distância a que a criança se colocava, tal como acontecia com as imagens que estavam penduradas no teto da sala.

Durante a exploração do espaço, as crianças foram mencionando algumas observações:

- *A Sílvia está no teto. (Maria)*
- *A Sílvia está em cima das nossas cabeças (Rita)*
- *A Sílvia está grande. (António)*
- *Agora vou-me afastar, o que aconteceu? (EE)*
- *Ficaste pequena. (Ana)*

Nota de campo nº1, 24 de maio de 2016

Como evidencia a nota de campo as crianças naturalmente conseguiram perceber que é através da luz que a nossa imagem é reproduzida, neste sentido é de realçar a genuinidade por parte das mesmas, quando ao aproximar/afastar do foco da luz o tamanho

da sombra alterava-se. Desta forma as crianças conseguiram verbalizar a sua admiração relativamente ao tamanho da EE.

Finalizada a primeira parte da atividade, as crianças continuaram a atividade projetando a luz da lanterna para algumas partes do corpo dos colegas, identificando-os.

Para terminar a atividade fomos abrindo a janela aos poucos, para que a luz natural fosse entrando lentamente.

Foi visível, ao longo do tempo, o interesse e curiosidade das crianças pelo manuseamento das lanternas, sendo que, em geral, num primeiro momento observaram este novo recurso e ao longo do tempo foram não só observando o foco quando este saía da lanterna, mas também os locais onde este posteriormente incidia, movimentando-a em diversas direções e apercebendo-se assim do sentido de direção do feixe luminoso.

Em suma, a experiência baseada na luz (lanternas), permitiu uma abordagem informal de conceitos relacionados com a noção espacial e o sentido dimensional (tamanhos). Casualmente conseguimos despertar a curiosidade na criança, resultando assim uma aprendizagem autónoma de conceitos com uma noção da realidade, como por exemplo: em cima, em baixo e ao lado, originando assim uma familiarização com o espaço, objetivo que inicialmente pretendíamos explorar com as crianças.

Concluimos assim que a atividade teve um carácter interdisciplinar entre Áreas, pois com esta atividade conseguimos não só explorar a área de formação pessoal e social, tendo por base a autonomia, como também exploramos a área de expressão e comunicação, fundamentando no domínio da matemática, pois como as Silva, et al., (2016) apresentam “É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como na relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está (...) “em cima” e “ em baixo” (p. 79). Por fim, conseguimos, também explorar a área do conhecimento do mundo, pois foi através do domínio da abordagem às ciências que conseguimos explorar o sentido da luz. Nas palavras de Paixão (2013, p. 3):

Estudar a luz pode ser uma atividade divertida. Quem não se encanta com as sombras ou com o arco-íris? Nestes dois fenômenos estão presentes diversas propriedades da luz que as crianças podem aprender brincando. Visualizar o caminho reto da luz, o efeito do espelho, são maneiras de desenvolver a percepção espacial.

### 4.3.2. Experiência de aprendizagem: “Descobrimos animais marinhos”

Ao longo da PES foram realizadas diversas atividades de aprendizagem que tiveram início na observação da sala de atividades e da rotina diária do grupo, como tal a observação permitiu-nos perceber que não existia a hora do conto, o que na nossa opinião é um momento necessário para semear o interesse pela leitura, porém o espaço biblioteca também era uma área que não existia na sala, contudo achamos que seria importante introduzir esse espaço visto que leitura ajuda ao desenvolvimento.

Já com a área da biblioteca implementada, achamos por bem introduzir a hora do conto e sempre que esse tempo surgia, era na biblioteca que desfrutávamos da leitura, tornando-se assim num momento significativo que envolvia adultos e crianças, este espaço era ainda utilizado ao longo do dia para o reconto de histórias.

A presente atividade surgiu na sequência do projeto pedagógico “Arca de Noé”, para responder às respostas do projeto. Esta atividade dividiu-se em três momentos distintos, inicialmente utilizamos como ponto de partida o conto “*O médico do mar*” de Leo Timmers, a escolha deste livro resultou com o apoio ao projeto pedagógico que esta relacionado com o tema dos animais marinhos.

Sendo um livro criado para que o possamos ler, independentemente da forma, demos início à atividade com a leitura que se dividiu em duas fases – a pré-leitura e pós-leitura. Durante a pré-leitura foram mostrados e explorados elementos paratextuais (capa e contracapa), com o intuito de fazer um levantamento de ideias acerca de possíveis histórias que o livro pudesse contar, em diálogo com as crianças fizemos também uma suposição acerca das possíveis personagens, com esta teia de ideias, as crianças associaram de um modo muito natural e espontâneo as personagens articuladas a animais que vivem no mar, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

|   |
|---|
| - <i>Cuidar das pessoas do mar. (Francisca)</i><br>- <i>Vai dar picas aos peixes. (Tiago)</i><br>- <i>E quem vive no mar? (EE)</i><br>- <i>Os golfinhos (Rodrigo)</i> |
|---|

|                                       |
|---------------------------------------|
| Nota de campo nº2, 10 de maio de 2016 |
|---------------------------------------|

Como evidencia a nota de campo a criança já tem uma percepção que o médico cuida de alguma coisa, neste caso, podemos verificar que as crianças associaram o mar aos peixes. Depois de um extenso diálogo divertido com as crianças conseguimos perceber que a imaginação deles vai para além do impossível.

Quanto à fase pós-leitura, esta foi reservada para dialogar com as crianças acerca da sua mensagem, das personagens, do mar, conseguindo assim interpretar o conhecimento que eles tinham acerca dos animais do mar.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Então o que fez o médico? (EE)</i></li><li>- <i>Cuidou dos olhos do cavalo. (Maria)</i></li><li>- <i>Dos dentes do tubarão. (Rodrigo)</i></li><li>- <i>Os animais são bons. (Rosa)</i></li><li>- <i>Porque dizes isso? (EE)</i></li><li>- <i>Ajudaram o médico. (Ana)</i></li><li>- <i>Porque avariou o barco. (Pedro)</i></li></ul> |
|---|

|                                       |
|---------------------------------------|
| Nota de campo nº3, 10 de maio de 2016 |
|---------------------------------------|

Podemos assim concluir que existia animais que as crianças não conheciam, exemplo disso foi o fato de terem associado o cavalo-marinho ao cavalo, ou seja, como é visível na nota de campo a criança apenas mencionava cavalo, acabando por se esquecer do nome completo, porém esta ideia, deu oportunidade de criar uma situação de diálogo onde podemos explorar a diferenciação entre o cavalo e o cavalo-marinho, sendo assim notório a admiração deles quando explica-mos que existia “dois tipos de cavalos”.

A leitura é um processo importante no desenvolvimento da criança, isso é visível quando a criança consegue absorver a informação do livro e acaba por desfazer os ideais errados, normalmente as crianças desta faixa etária não gostam de médicos, isso é visível na nota de campo nº2, quando uma das crianças diz que o médico dará uma pica, dando ênfase a um aspeto negativo, contudo após a leitura é de realçar que as crianças mencionaram o facto de o médico cuidar dos animais. Outra situação é o caso do tubarão que ao longo da história as crianças pensavam que era mau, mas no final até gostaram dele porque ele salvou o médico. Em suma, foi através desta atividade que conseguimos

perceber que o espaço da biblioteca acabou por beneficiar o espaço sala, pois com ajuda dos livros as crianças vão podendo dar asas à sua imaginação e convivendo com mensagens sobre o bem/mal, o certo/errado.

Ainda foram efetuadas outras atividades, nomeadamente um jogo que consistia nos reconhecimentos da imagem de animais marinhos que foram espalhados numa piscina, a atividade tornou-se bastante dinâmica porque a criança teve que entrar dentro da piscina, que por sua vez estava cheia de bolas de plástico, essas bolas serviram para dificultar a atividade, permitindo assim a prática de movimentos corporais, trabalhando desta forma, tanto a motricidade fina como a motricidade grossa.



*Figura 7- À procura dos animais marinhos*

Nesta sequência, foi proposta uma atividade de plástica, que consistiu na recriação do fundo do mar, esta atividade em segmento das restantes foi pensada para demonstrar a importância que o espaço destinado à exposição dos trabalhos da criança também é um local importante, e que devemos ter em conta, pois este espaço serve não só para valorizar o que a criança faz, como também é a fonte de informação por parte da instituição ao seio família, pois o envolvimento da família constitui para a criança uma fonte de motivação e de troca de saberes e competências que engrandecem as aprendizagens e as descobertas das crianças. (Ministério da Educação, 1997).

Esta atividade foi dinamizada em pequeno grupo, enquanto as restantes crianças brincavam nas áreas à sua escolha, uma a uma eram chamadas para começarem a sua criação. Foram utilizados materiais diversificados, tais como uma caixa, tintas, pinceis, areia, conchas e os desenhos dos animais marinhos encontrados na piscina de bolas. Para finalizar este segmento de dinamizações, esta proposta teve como principal objetivo a recriação do fundo do mar, queremos com isto dizer, que houve total liberdade, por parte das crianças de criar um fundo do mar fictício.



*Figuras 8, 9, 10 e 11 – Construção do Fundo do Mar*

Segundo a Stern (1946, cit.por Sousa,2003) este defende que a expressão plástica é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto que afirma que “o desenho e a pintura são formas de educação.” (p.164), assim sendo como já referimos inicialmente, esta foi mais uma atividade que foi ao encontro das OCEPE (Silva, et al., 2016) estando de acordo com a área de expressão e comunicação, na expressão plástica é possível explorar com as crianças inúmeras formas de comunicação, sendo que nesta tarefa a pintura tornou-se essencial pois como Sousa (2003) afirma “na pintura há sempre algo pessoal, da projeção da personalidade”. (p. 225)

Em suma, remetendo a importância desta atividade para a presente investigação, após o acabamento da mesma, em junção com as crianças fomos colocar o nosso trabalho no hall de entrada da instituição. Esta ação acabou por ter uma importância redobrada, não só por ser uma atividade que respondia ao projeto pedagógico como também serviu de valorização ao espaço e de partilha, não só com os encarregados de educação, como também com a restante comunidade. Silva, et al., (2016, p. 28) referem que a família e a escola são contextos sociais que contribuem para a educação da criança, sendo importante a existência de uma relação efetiva entre estes dois sistemas e menciona ainda os pais como educadores da criança, valorizando os saberes e competências destes para o enriquecimento das situações de aprendizagem. Neste sentido verificamos que a partilha dos trabalhos é defendida pelo Movimento da Escola Moderna, modelo que defende que “(...) é através da afixação de painéis ou da exposição de trabalhos abertos à comunidade. Muitas formas de interpelação e até de intervenção na comunidade poderão ser alimentadas por estas ligações semanais ao quotidiano da vida das populações de origem. (Oliveira-Formosinho, 2013, p.157)



*Figura 12 - Exposição do Fundo do Mar*

#### **4.4. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no Jardim-de-infância**

Na educação Pré-escolar como recomendam as OCEPE devem ser proporcionadas às crianças experiências de ensino e aprendizagem que lhes permitam desenvolver competências em todas as áreas do saber, de forma globalizante e integrada. Nesse processo torna-se importante que possam usufruir de um ambiente educativo rico e potenciador de aprendizagens diversificadas, nas quais as crianças possam desempenhar um papel ativo no desenvolvimento do seu conhecimento. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, entendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (p.103).

Neste sentido, referimos que é importante aprender a escutar as crianças, respeitar e valorizar os seus conhecimentos para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Assim, ao longo da prática pedagógica, procurámos diversificar as atividades e contemplar as diferentes áreas e domínios de conteúdo.

Como já foi referido a PES foi realizada na mesma instituição, contudo em anos diferentes, por isso torna-se pertinente informar que existiram dois projetos pedagógicos e como tal tivemos que dinamizar atividades que respondessem aos mesmos.

##### **4.4.1. Experiência de ensino aprendizagem: “Descobrimos os sentidos”**

O presente conjunto de atividades que iremos passar a descrever e analisar foi dinamizado de acordo com o projeto pedagógico da instituição que estava relacionado com as estações do ano e era intitulado “*Brincar com as estações do ano*”, sendo que o nosso propósito educativo foi de explorar, em conjuntos com as crianças, a estação do ano que estávamos a vivenciar, o outono. A primeira tarefa que procuramos fazer foi analisar o conhecimento que as crianças tinham acerca do outono.

- *No outono caem folhas. (Cristina)*
- *É tudo castanho. (Maria)*
- *Comemos castanhas? (Tiago)*
- *E comem mais algum fruto nesta época? (EE)*
- *Sim, pera. (Carlos)*

Nota de campo nº3, 14 de novembro de 2016

Após o diálogo fomos nos apercebendo que as crianças não tinham conhecimento dos frutos característicos desta época, em resposta a esta questão resolvemos iniciar a temática dos cinco sentidos. Em grande grupo tentamos explorar as palavras tato, paladar, olfato, audição e visão, contudo as crianças não tinham qualquer conhecimento sobre tal vocabulário, por isso optamos por associar uma palavra a uma ação, como por exemplo: olfato – nariz para cheirar, ou seja, aprenderam a corresponder os órgãos dos sentidos ao gesto a que estes correspondem.

Pensamos então que seria oportuno realizar várias experiências sensoriais, tendo por base vários elementos que identificavam a estação, como por exemplo a fruta da época, as folhas e as pinhas. Em grande grupo, vendávamos os olhos de apenas uma criança, esta por sua vez deslocava-se ao centro e era-lhe dado um elemento para cheirar, seguindo por todos os cheiros existentes a uma criança diferente. De seguida passamos ao sentido do tato, numa caixa, designada como “caixa mistério” em que no seu interior continham vários elementos como pinhas, castanhas, ouriços, neste sentido as crianças deveriam colocar a mão no interior da caixa e descobrir no que estavam a tocar. Após a exploração de dois sentidos, chegou altura de explorar o sentido do palato, foram dispostos em cima da mesa frascos que tinham doce de abóbora, dióspiro e romã, a organização do grupo foi igual à experiência anterior e como tal todas as crianças tiveram a mesma oportunidade de participação. Para explorar a visão utilizamos imagens alusivas às estações do ano, nesta atividade as crianças tiveram que descrever as imagens e comentar as diferenças que encontravam.

- |  |
|--|
| - Nesta há neve. (Simão)               |
| - Nesta é verão. (Luís)                |
| - Há muitas flores nas árvores. (Rita) |
| - Esta é a nossa estação. (Rui)        |

|   |
|---|
| Nota de campo nº4, 14 de novembro de 2016 |
|---|

Como podemos verificar, as crianças sabiam identificar, os elementos que caracterizavam cada estação, podemos dar ênfase à criança que diz “*nossa estação*”, pois na verdade ela queria referir-se à estação da atualidade. Este diálogo foi importante para analisar conhecimentos que as crianças tinham acerca do tema, como tal foi fundamental a partilha destes mesmos conhecimentos. Por último, exploramos o sentido da audição, foram reproduzidos vários sons que identificavam o outono, como por exemplo, chuva, vento, folhas a cair entre outros, as crianças tinham que identificar qual a sua ação.



Figura 13, 14 e 15 - Atividade explorando os sentidos

Em suma esta experiência de aprendizagem permitiu às crianças: reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais, a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas, é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos (Hohmann e Weikart, 2001, p. 543), na Educação Pré- Escolar a curiosidade é fomentada e alargada “através de oportunidades

de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”. Silva, et al., (1997, p. 19)

Nesta linha de pensamento, reconhecemos que os sinais sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais sobre o pretendido, no dia seguinte após o brincar de faz de conta, na área da cozinha, observamos o interesse por parte das crianças na confeção de um bolo. Sobre a composição do bolo, perguntamos, se tinham conhecimento sobre os ingredientes necessários para a realização do mesmo, a partir daí surgiu um pequeno debate acerca dos possíveis ingredientes que o bolo poderia precisar.

|   |
|---|
| - <i>Farinha. (Marco)</i>                 |
| - <i>Ovos. (Diogo)</i>                    |
| - <i>Chocolate. (Sara)</i>                |
| - <i>Açúcar. (Pedro)</i>                  |
| Nota de campo nº5, 15 de novembro de 2016 |

Podemos desta forma, concluir que as crianças tinham conhecimento bastante perspicaz no que diz respeito à confeção de um bolo, como tal, dando ênfase ao tema desta investigação, foi importante explicar às crianças que como nas áreas de brincar eles usavam a cozinha para fazer o bolo, no caso real, também seria necessário deslocarmos até ao refeitório para posteriormente realizar o mesmo.

Optamos por realizar a atividade em grande grupo, pois assim proporcionou um envolvimento mais completo tanto por parte das crianças como também por parte das EE, começaram então por colocar num recipiente os ovos, de seguida o açúcar, a farinha, o chocolate, utilizando sempre uma colher como meio de medida.

Através desta experiência de aprendizagem as crianças tiveram contato com os alimentos, podendo assim explorar as várias áreas de conteúdo, como a matemática, no sentido das quantidades necessárias, como o conhecimento do mundo ligado às ciências, e principalmente na formação pessoal e social devido às aprendizagens desenvolvidas através dos cinco sentidos.



*Figura 96, 17, 18 e 19 - Confeção de queques*

Em suma, concluímos que esta atividade foi bastante enriquecedora, não só no sentido pessoal como cognitivo, quer isto dizer que o simples facto das crianças entrarem em contacto com outro espaço, ajudou na sua formação pessoal, no que diz respeito às suas atitudes, ou seja, a criança tem que saber que as suas atitudes e comportamento devem estar de acordo com o espaço em que estão inseridas, se na sala podem brincar, se no recreio pode correr, no refeitório aprenderam que é um espaço destinado a confeção de alimentos, onde estão instrumentos perigosos, contudo é um espaço igualmente educacional e por isso mesmo a criança deve aproveitar e vivenciar experiencias que lhe permitam um contacto com situações reais, toda esta situação acabou por ser tornar bastante entusiasmante para as crianças por poderem entrar num espaço novo, principalmente porque provaram algo feito por eles, eles sentiram-se importantes pois sentiram-se capazes de fazer algo que poderia ser oferecido a alguém, o sentido de partilha esteve presente ao longo desta dinamização.

#### **4.4.2. Experiência de ensino aprendizagem: “Dança - Zumba”**

No desenvolvimento da ação de investigação, em que nos envolvemos, achamos pertinente que as crianças explorassem outro espaço da instituição, neste sentido propusemos às crianças uma atividade de educação físico-motora, pois este conteúdo fomenta a outras vertentes, assim sendo optamos por proporcionar uma aula de dança diferente, pois “é pela dança que se inicia o conhecimento dos processo internos estes

estimulam o descobrimento, a compreensão da essência do mundo (o espaço, o outro, o objeto, o mundo e o Universo) (...)"'. (Nanni, 2008, p. 153)

Este momento deu-se em grande grupo, contudo foi dividido em três partes: aquecimento, dança (coreografia) e o relaxamento. Começamos por o aquecimento dos membros superiores e inferiores realizando movimentos como saltar, correr, rodar os joelhos. Para que estes movimentos não se tornassem monótonos, foi sugerido que as crianças saltassem como coelhos, tornando assim um aquecimento mais lúdico.

Posteriormente, iniciamos a atividade principal deste que foi a exploração de um novo espaço, como tal começamos por exemplificar para as crianças os três primeiros passos da coreografia, em que de seguida eles teriam que nos imitar, as crianças revelaram uma grande preocupação em imitar os movimentos representados pela EE, resultando assim movimentos pouco expressivos e fluidos, permanecendo demasiado estáticos, podemos assim dizer que a dança-imitação também surge neste contexto como sendo uma dança onde se interpreta determinada personagem ou se realiza apenas a imitação de ações simples (Sousa A. B., 1980), contudo, após se familiarizarem com os mesmos notou-se claramente que dançavam com prazer e de modo mais expressivo usando todo o corpo em movimento. Salientamos ainda a existência de uma criança com intervenção precoce, que mostrou algumas dificuldades em soltar-se, porém com o decorrer desta atividade podemos deliciar-nos com o seu empenho e interesse demonstrado, resultando assim uma atitude reveladora, desvendando ser uma criança mais confiante e motivada.



*Figura 100 - Atividade de zumba*

No geral a motivação das crianças foi notória, a solicitação de repetição do acontecimento foi bastante frequente resultando assim um entusiasmo maior do que o esperado. As atividades ritmas expressivas foram muito importantes para as crianças na medida em que estas aderiram e expressaram-se muito bem, aprendendo bem os “passos” da coreografia, entrando facilmente no ritmo da música.

Por fim as crianças tiveram oportunidade de relaxar, tratando-se de uma atividade mais calma, para que estas conseguissem relaxar os músculos após uma aula de exigência física.

Concluimos assim, que esta foi das melhores atividades desenvolvidas com as crianças por demonstraram interesse e acima de tudo aplicaram-se de forma eximia, numa perspectiva de qualidade dos espaços, Portugal (1998) salienta “a necessidade de espaços para amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo” (p.197). Em suma acabou por ser uma boa resposta à nossa questão de investigação, mostrando assim que a variedade de espaços proporciona à criança novas oportunidades e novas aprendizagens.

#### **4.4.3. Experiência de ensino aprendizagem: “Novos instrumentos”**

No sentido de explorar a importância de um dos espaços, que na nossa opinião, tem um papel fundamental na rotina da criança, esta experiência de ensino e aprendizagem que passamos a apresentar são a introdução de instrumentos de pilotagem na sala de atividades. Folque (1999) refere que “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9). Estes materiais que foram criados pelas crianças, serviram não só para avaliar o estado do tempo, como também ajudou a valorizar o comportamento, no sentido em estabelecer regras, para que o espírito da sala fosse cómodo.

Esta EEA surgiu na sequência da proximidade de uma data festiva, que era o Natal, e em seguimento às atividades mencionadas no ponto 4.4.1, numa situação de diálogo referente às estações.

- *Em que estação do ano estamos? (EE)*
- *No inverno. (Rodrigo)*
- *Porquê? (EE)*
- *Porque está frio. (Rui)*
- *Usamos muita roupa. (Maria)*
- *E que festa se celebra nesta estação? (EE)*
- *A festa que chega o Pai-natal. (Rita)*

Nota de campo nº6, 12 de dezembro de 2016

Após este diálogo, sugerimos às crianças que nos deslocássemos até ao exterior, já no recreio, propusemos uma “caça ao tesouro” que consistia na procura de Pais-Natal que estavam escondidos ao longo do espaço. Para uma exploração mais abrangente do exterior, em conjunto com as crianças estabelecemos algumas regras de concordância, para auxiliar a procura, assim sendo optamos por utilizar palavras tais como “quente” que significava perto, e “frio”, que significava longe.



Figura 21, 22 e 23 - Caça ao tesouro

Foi interessante, porque mesmo sendo uma atividade individual, em que cada um deveria procurar apenas uma recompensa, foi de valorizar a partilha entre as crianças, enquanto que algumas tiveram bastante facilidade em encontrar o “tesouro”, por outro lado houve crianças que sentiram mais dificuldade, contudo a ajuda entre eles foi o ponto mais positivo que retiramos desta experiência de ensino-aprendizagem, sendo que esta

atividade tinha apenas um sentido lúdico em que “brincar é uma atividade que deve ser aprendida, pois possibilita realizar aquisições motoras significativas numa ambiência lúdica, expressiva e criativa” Condessa (2009. p.39). Revelou-se uma atividade onde foi possível atingir outros objetivos que não estavam delineados. Este género de atividades são produtivas e agradáveis para as crianças, visto que são associadas a momentos de prazer e divertimento, embora que implicitamente, são exercitadas competências como a capacidade de concentração, os domínios psico-motor e sócio afetivo, assim como o contato com a natureza, proporcionando um clima de descontração e bem-estar.

Durante a realização das crianças fomos observando algumas reações ao tempo, por parte das crianças.

|   |
|---|
| - <i>Sílvia, estou com frio. (Pedro)</i><br>- <i>E eu tenho as mãos frias. (Ricardo)</i><br>- <i>Vai chover. (Catarina)</i><br>- <i>Então porque dizes isso? (EE)</i><br>- <i>Porque o sol está a esconder-se. (Catarina)</i> |
|---|

|   |
|---|
| Nota de campo nº7, 12 de dezembro de 2016 |
|---|

Aproveitando tais comentários, achamos por bem criar uma situação de conversa, onde valorizamos as conclusões feitas pelas crianças relativamente ao tempo, neste sentido propusemos às crianças aprofundar aquele assunto, desta forma pedimos que elas observassem e posteriormente descrevessem o que estavam a ver e a sentir relativamente à meteorologia. Após a análise as crianças voltaram para a sala, onde debatemos acerca das características que eles foram mencionando, sendo que a certa altura uma criança sugeriu fazer uma visita ao exterior diariamente para que pudéssemos ver o tempo que se fazia, a partir desta ideia, questionamos as crianças sobre a possibilidade de fazer o registo, pois assim poderíamos mostrar às restantes pessoas que eventualmente visitassem a nossa sala o tempo que fazia naquele dia. E assim começou a surgir o quadro do tempo, no qual introduzimos imagens inerentes aos estados atmosféricos (vento, sol, etc.), em que as crianças foram referindo o que cada imagem significava, sendo elas a criar uma ordem de disposição.

O quadro passou a ocupar um espaço de grande relevância na sala, pois todos os dias as crianças tinham interesse em observar o tempo e posteriormente dirigiam-se para

fazer o registo, tratando-se de um espaço construído pelas crianças, fomentou assim a rotina destas.

Achamos pertinente toda a envolvimento que este quadro despertou nas crianças, neste sentido surgiu a ideia de conversarmos com elas, relativamente ao seu comportamento. Desta forma, a conversa serviu como reflexão sobre o comportamento individual e coletivo, pois na nossa opinião é importante que as crianças comecem a ter noção das suas atitudes e comportamento a ter em sala de atividades. Para que esta avaliação não seja um julgamento comportamental, nada melhor que ser a própria criança a fazer a sua autoavaliação.

Como introdução, iniciamos a conversar com as crianças utilizando as regras rodoviárias, tentando explicar que na estrada precisávamos de ter regras para que não haja acidentes desta forma, os carros devem respeitar os sinais de trânsito.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Conhecem alguma regra de trânsito? (EE)</i></li><li>- <i>Os carros param quando nós passamos de um lado para o outro. (Ana)</i></li><li>- <i>Também param no sinal vermelho. (António)</i></li><li>- <i>E o amarelo é para andar devagar. (Raúl)</i></li></ul> |
|---|

|   |
|---|
| Nota de campo nº8, 29 de novembro de 2016 |
|---|

Neste sentido aludimos as crianças a imaginar que a sala de atividades fosse uma estrada e nesse sentido também tínhamos que cumprir algumas regras quando frequentássemos aquele espaço. Num breve debate fomos chegando a algumas conclusões, sendo que esta conversa teve um peso bastante interessante pois fomos nos apercebendo que as crianças são possuidoras de valores tais como o respeito pelo outro, a partilha e a cordialidade. Neste sentido após estabelecer em junção com elas, as regras da sala, decidimos também que no final de cada dia iríamos fazer uma reflexão sobre o nosso comportamento/atitudes, porém surgiu a questão de como poderíamos saber se o nosso comportamento esteve melhor ou pior que o dia anterior. Foi então que, como na atividade anterior, surgiu o interesse por fazer um quadro de registo. Em suma, como a sala era a nossa estrada, as crianças acharam por bem fazer um semáforo, pois assim conseguiríamos registar a sua autoavaliação comportamental.

Tal como o quadro da meteorologia, o semáforo do comportamento também passou a ter um espaço importante na sala e passando a fazer parte da sua rotina, ou seja, nenhuma das crianças poderia terminar o dia sem fazer uma reflexão acerca das suas atitudes, assim sendo todas as crianças eram possuidoras de uma mola de madeira que no final do dia deveriam colocar no semáforo de acordo com o seu comportamento, desta forma, definiram que caso o seu comportamento fosse exemplar deveriam colocar a sua mola de madeira no sinal verde, caso tivessem tido alguma atitude menos boa, deveriam colocar a sua mola na luz amarela e por fim se o comportamento fosse reprovatório deveriam colocar a sua mola no sinal vermelho.



*Figura 24 - Semáforo do comportamento*

Em suma, podemos dizer que esta atividade serviu para que as crianças começassem a pensar/refletir acerca do seu dia, valorizando assim os seus aspetos positivos, podemos considerar que o semáforo do comportamento teve um fator de motivação, pois era visível que a criança orgulhosamente colocava a sua mola no sinal verde, em contrapartida este instrumento avaliativo poderia ter um peso negativo no que diz respeito à classificação do comportamento, pois poderia ser prejudicial nas crianças que tinham um mau comportamento, porém conseguimos concluir que esse fator não foi visível neste grupo de crianças, muito pelo contrário achamos que houve um melhoramento de comportamento, visto que se tornou um objetivo individual da criança ter a sua mola sempre no sinal verde. Segundo Johnson e Werner (1984), um quadro “de comportamento pode ser um meio bastante eficaz de ajudar a criança a trabalhar na

eliminação de certos comportamentos ou desenvolver comportamentos desejados”. (p. 29)

Concluimos assim que este conjunto de atividades foi importante pois teve bastante relevância nesta investigação, com a criação de um espaço de registo, não só valorizou a criança como elemento participativo, como também veio dar mais ênfase à sua rotina.



## Considerações Finais

Ao longo deste Relatório procuramos refletir sobre o trabalho realizado, destacando as experiências de aprendizagem desenvolvidas, e as várias oportunidades oferecidas à comunidade educativa o que promoveu laços afetivos e cognitivos.

Durante o estágio fomos-nos deparando com algumas dificuldades que rapidamente conseguimos superar, com a partilha de saberes por parte de educadores, professor orientador e das restantes colegas, que nos permitiu melhorar a nossa prática pedagógica, evoluindo a nível pessoal e profissional.

Em ambas as respostas sociais, no final da prática pedagógica ficamos com a noção de que apesar de muito trabalhoso foi gratificante, a avaliar pelas pequenas conquistas que se foram fazendo, nomeadamente a evolução das crianças. Outro aspeto importante deve-se à motivação que foi gerada e que levou a maior parte das crianças a participar nas atividades, que foram devidamente planificadas integrando as várias áreas e domínios elucidados nas Orientações curriculares. Deste modo, a observação foi fundamental pois permitiu-nos observar os grupos de crianças, e todas as suas ações, bem como a organização das salas de atividades e a rotina.

O educador de infância tem um papel fundamental em vários aspetos, como na organização e valorização do espaço, e este foi o ponto fulcral onde dedicamos todo o nosso trabalho, contudo, referente à problemática do trabalho, sobre o impacto da organização do espaço nas aprendizagens das crianças, pudemos comprovar, através das observações efetuadas, que o ambiente educativo só poderá impulsionar as aprendizagens das crianças se estiver verdadeiramente organizado e equipado de acordo com as necessidades do grupo. Assim sendo existem modelos que nos ajudam a esta organização tendo sempre presente os modelos que proporcionam aprendizagens ativas, colocando em evidência a participação das crianças no seu processo de aprendizagem e que promovam igualmente a cooperação, autonomia, solidariedade e o pensamento crítico.

No que diz respeito ao espaço, existe uma diferença entre uma sala de Creche e uma sala de Jardim-de-infância, sendo que a primeira deve ser mais ampla, não só pelas idades das crianças que ainda estão a aprender a caminhar e por isso mesmo precisam de espaço para explorar como também ainda não tem o sentido de organização. No entanto é fundamental criar áreas de interesses das crianças adaptadas às idades e aos interesses

e necessidades das crianças. Em contrapartida uma sala de Jardim-de-infância normalmente está organizada por áreas de interesse, que refletem as apostas didáticas de cada educador. Cada educador tem plena liberdade de organizar a sua sala como pretende, e com o iniciar das atividades letivas, ao passar a conhecer os gostos e interesses das suas crianças, pode e deve tentar ir ao encontro dos mesmos, modificando ou aumentando áreas na sala. Autores como Júlia e João Formosinho defendem que as áreas não devem estar estagnadas e que devem ser dinâmicas, ativas e em constante melhoramento no sentido de irem ao encontro das necessidades diárias das crianças. Acima de tudo, este estágio constitui-se como um grande desafio pela própria criação de materiais adequados ao grupo e a limitação do espaço para implementação de novas áreas e centros de interesse. O principal obstáculo à concretização de uma aprendizagem efetiva é o espaço, pois as dimensões da sala não permitiram grandes alterações.

Tentamos proporcionar ao grupo de crianças o maior número possível de experiências e vivências significativas e que traduziram novas aprendizagens e aquisição de novos conhecimentos, sendo que as áreas potencializam o desenvolvimento social e cognitivo, para além da aprendizagem colaborativa, o senso de partilha e o espírito de equipa. A criança tem, hoje em dia, um papel ativo na construção do seu saber, sentindo a necessidade de querer saber mais e de questionar, de ser agente ativo na busca de novos conhecimentos. Assim, o trabalho realizado pelo educador deve ir ao encontro desta nova necessidade.

Com esta investigação foi possível realizar inúmeras experiências de aprendizagem das quais destacamos “À descoberta do espaço sala”, pois conseguimos despertar a curiosidade da criança, resultando assim uma aprendizagem autónoma de conceitos com uma noção da realidade. Como foi visível através das perceções da crianças em relação à preferência das áreas, podemos constatar que tais intervenções melhoraram não só o espaço sala como também todo o dinamismo, porém existem alguns pontos, como por exemplo a distribuição das áreas pela sala que poderiam ser alteradas, exemplo disso foi a questão da biblioteca que se encontrava próxima da área das construções, o que no sentido educativo acaba por ser prejudicial pois são áreas distintas em que o barulho é inevitável numa sendo o silêncio fulcral noutra.

Evidenciamos que este percurso por nós desenvolvido foi uma experiência bastante enriquecedora que tivemos oportunidade de vivenciar, tendo um marco importante na nossa vida pessoal e profissional.

Em suma, cabe a nós futuros educadores de infância, enquanto profissionais de educação, trabalhar para uma melhoria, quer de mentalidades, quer de contextos educacionais. Focados essencialmente na criança, respeitando acima de tudo sempre os seus interesses, mas mantendo sempre uma preocupação de reflexão sobre as práticas, mas acima de tudo educadores investigadores das práticas para termos cada vez mais melhores espaços educativos em instituições democráticas.



## Referências Bibliográficas

Barbosa, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza (2001). “*Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*”. In Carmem Craidy; Gládis Kaercher (Orgs.) *Educação Infantil para que te Quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 67 – 79.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Cardona, M. (1999). *O Espaço e o tempo no Jardim-de-infância*. Pro-Posições [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Brasil], 10, 1 (28), 132-139;

Condessa, I. (2009). *A Educação Física na infância. Aprender: a brincar e a praticar*. In Condessa, I. (Org.) (Re)Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade. (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Folque, M. A. (1999) *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação Pré-escolar*. Escola Moderna, nº 5. 5ª série, 5 – 12.

Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna, nº3

Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, et all. (2011). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;

Formosinho, et all. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iglesias, L. F. (1996). *La organización de los espacios en la educación infantil*. Em M. A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp. 235-285). Madrid: Narcea.

Johnson, V. M., & Werner, R. A. (1984). *Um Guia de Aprendizagem Progressiva para Adolescentes Retardados*. Editora Manole LTDA.

Lino, D. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (1998). *Do contexto da Creche aos contextos Pré-escolares – Pensar a Educação de Infância*. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância* n° 48, (pp. 11-12).

Martins, Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação.

Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.

Nanni, D. (2008). *Dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas*. Rio de Janeiro: 5.ª edição: Sprint.

Niza, S. (2012). «Editorial», *Escola Moderna*, n.º 43 (5.ª série). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

PAIXAO, F. J. *Brincando com a Luz*. Disponível em: <http://sites.ifi.unicamp.br/imre>. Acesso em abril/ 2013.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Weikart D. P. (2003). *Educar a criança* (2.ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N.; Maciel, D.; Branco, A. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia 16 (34), 169-179. Obtido em 12 de Dezembro de 2011 de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=pt&nrm=isso)

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sousa, A. B. (1979). *A Dança Educativa na Escola: Movimento Educativo - Expressão Corporal - Dança Criativa* (TOMO I) (Vol. II). Aveiro: Básica

Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*.3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Stern, A. (1998). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte

Zabalda, M. A., (1992), *Didáctica da Educação Infantil*, Colecção Horizonte da Didáctica, Edições Asa;

Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil* (2ªed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalda, M. A., (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.

## **Legislação**

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*

Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º  
193

### **Documentos consultados**

- Regulamento interno (2014)
- Projeto Pedagógico (2015/2016)