



Maria de Fátima
Ferreira Joaquim
Jordão
Nº 140139011

A Área da Casinha na Creche e no Jardim-de-Infância

Versão definitiva

Relatório de Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

04 de dezembro de 2015

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ângela Lemos

Arguente: Mestre Teresa de Matos

Orientador: Especialista Sofia Figueira

Agradecimentos

Foram várias as etapas pelas quais passei, nesta minha já longa vida. Todas elas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. O percurso para a obtenção deste grau académico ao qual dediquei os últimos quatro anos não foi nada fácil!

Para aqui chegar enfrentei muitos desafios, vários obstáculos que só consegui ultrapassar com o apoio, incentivo e motivação da família, dos amigos, das colegas e dos professores.

Ser educadora de infância foi desde sempre um sonho presente. A idade não me fez parar de sonhar e perseguir o meu sonho. Como refere Gabriel García Márquez, “não é verdade que as pessoas param de perseguir os sonhos porque estão a ficar velhas, elas estão a ficar velhas porque pararam de perseguir os sonhos”.

Gostaria, desta forma, agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste sonho.

À minha família que sempre me compreendeu e apoiou ao longo de todo o percurso, especialmente ao meu marido e ao meu filho pelo enorme incentivo e coragem que me deram para não desistir do meu sonho.

Aos amigos que me deram apoio através de palavras motivadoras e de entusiasmo.

Às colegas com quem partilhei o meu sonho, as minhas dúvidas, as minhas angústias e também os muitos momentos de alegrias e divertimento.

À minha colega e amiga Ana, por todos os momentos partilhados durante o percurso académico, por toda a força que me deu, e acima de tudo, por ter acreditado sempre em mim enquanto pessoa e futura educadora.

Às professoras Fátima Mendes e Ângela Lemos, por todas as palavras de incentivo, de coragem e de motivação para não desistir.

À professora Sofia Figueira, orientadora deste trabalho, pela sua disponibilidade, acompanhamento e sugestões para a construção deste relatório e da minha identidade enquanto futura educadora.

Às educadoras cooperantes e em especial às crianças, porque sem elas este trabalho não seria possível.

Resumo

Este projeto de investigação tem como temática a área da casinha na sala de creche e jardim-de-infância.

A investigação partiu das vivências experienciadas, em duas instituições distintas: creche e jardim-de-infância, onde estagiei no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Este estudo teve como finalidade compreender como dinamizar a área da casinha de forma a potencializar as brincadeiras de faz-de-conta, compreender e interpretar as conceções e as práticas desenvolvidas pelas educadoras cooperantes sobre esta área. Foi também uma forma de contribuir para a implementação de melhorias na área da casinha nas duas salas.

Na realização desta investigação foi adotada a metodologia qualitativa e o paradigma interpretativo particularizando-se na abordagem da investigação-ação, por ser a metodologia que melhor se enquadra na área da educação.

Neste estudo podemos inferir que a dinamização da área da casinha passa pela integração de materiais interessantes e desafiadores, adequados à faixa etária, e que promovam brincadeiras de faz-de-conta e pela organização do espaço. Também inferimos que as conceções das educadoras de infância sobre a organização da área da casinha são fundamentais para promover o brincar faz-de-conta.

Palavras-chave: educador de infância, área da casinha, espaços, materiais, brincar faz-de-conta.

Abstract

This research project's has as thematic the area of the house in the nursery room and Kindergarten.

The investigation started with the experienced experiences, in two different institutions nursery and kindergarten, where I interned within the Master in Pre-School Education.

This study aimed to understand how dynamic area of the house in order to enhance the play make-believe, understand and interpret the conceptions and practices developed by cooperating teachers on this area. It was also a way to contribute to the implementation of improvements in the house area in the two rooms.

In carrying out this research it was adopted a qualitative methodology and the interpretative paradigm individualising in the research-action approach, because it is the method that best fits in education.

In this study we can infer that the dynamics of house area involves the integration of interesting and challenging materials, appropriate to the age group, and to promote the games of make-believe and the space organization. Also infer that the conceptions of kindergarten teachers on the organization of house area is vital to promote the play make-believe.

Keywords: pre-school teacher, the house area, spaces, materials, play make-believe.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Imagens	vi
Quadro de Siglas/Acrónimos	vii
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	6
1. A Organização dos Espaços e Materiais na Educação Infância	7
2. A influência dos modelos curriculares na organização dos espaços e materiais.....	12
2.1. A organização dos espaços e materiais no MEM.....	13
2.2. A organização dos espaços e materiais no modelo High/Scope.....	14
3. O brincar simbólico e a área da casa	15
4. A participação dos educadores de infância nas brincadeiras.....	20
Capítulo II - Metodologia de Investigação	25
1. Paradigma interpretativo e a Investigação qualitativa.....	26
2. Investigação-Ação.....	30
3. Objetivo do estudo	33
4. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação.....	35
4.1. Observações/notas de campo.....	35
4.2. Registo fotográfico e vídeo	37
4.3. Pesquisa documental	38
4.4. Inquérito por questionário	39
4.5. Análise da informação.....	40
Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	43
1. Instituição Creche.....	44
1.1. O Contexto	44
1.2. O grupo de crianças.....	45
1.3. A equipa pedagógica	46

1.4.	O espaço da sala	46
1.5.	A Área da casinha	48
1.6.	Intervenção - Remodelação da área da casinha.....	49
2.	Instituição Jardim-de-infância.....	58
2.1.	O Contexto	58
2.2.	O grupo de crianças.....	59
2.3.	Equipa Pedagógica	60
2.4.	O Espaço da sala	60
2.5.	A Área da casinha	62
2.6.	Intervenção – Extensão da casinha.....	63
3.	As conceções das educadoras.....	71
Capítulo IV - Considerações Finais		75
Referências Bibliográficas		80
Apêndices.....		86
Anexos.....		100

Índice de Imagens

Imagem 1 - Planta da sala de creche.....	88
Imagem 2 - Inventário dos materiais existentes na área da casinha.....	88
Imagem 3 - Inventário de materiais introduzidos na intervenção.....	89
Imagem 4 - Registo de observação.....	90
Imagem 5 - Área da casinha (exterior).....	92
Imagem 6 - Área da casinha (interior).....	92
Imagem 7 - área da casinha após intervenção.....	92
Imagem 8 - Cozinha.....	92
Imagem 9 - Quarto.....	92
Imagem 10 - Sala.....	92
Imagem 11 - Brincadeiras espontâneas das primeiras crianças que entraram na casinha.....	93
Imagem 12 - Brincadeiras espontâneas das crianças em geral.....	93
Imagem 13 - Criança a fazer comer.....	93
Imagem 14 - Criança a ver-se no espelho.....	93
Imagem 15 - Autorização de captação de imagens.....	95
Imagem 16 - Planta da sala de jardim-de-infância.....	95
Imagem 17 - Área da casinha da sala de jardim-de-infância.....	97
Imagem 18 - Quarto.....	97
Imagem 19 - Cozinha.....	97
Imagem 20 - Lista de compras.....	97
Imagem 21 - Crianças em posição para vender.....	98
Imagem 22 - Montagem da mercearia.....	98
Imagem 23 - Crianças colocam as etiquetas nos produtos.....	98
Imagem 24 - Separação por grupos de produtos.....	98
Imagem 25 - Folheto dos produtos.....	98
Imagem 26 - Dinheiro de "brincar".....	98
Imagem 27 - Cartaz identificativo da mercearia.....	99
Imagem 28 – Mercearia pronta a funcionar.....	99
Imagem 29 - as crianças preenchem as listas de compras.....	99
Imagem 30 - Crianças escolhem os produtos.....	99
Imagem 31 - Crianças registam os produtos.....	99
Imagem 32 - As crianças pagam os produtos.....	99
Imagem 33 - Criança consulta lista de compras.....	99
Imagem 34 - As crianças comem a sopa.....	99
Imagem 35 - As crianças fazem a sopa.....	99
Imagem 36 - Na casinha guardam os produtos que compraram.....	99

Quadro de Siglas/Acrónimos

UC'S – Unidades Curriculares

CEI – Cadernos de Educação de Infância

IPS – Instituto Politécnico de Setúbal

ESE – Escola Superior de Educação

ESTCR – Estágio de Creche

ESTJI – Estágio de Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

SIP – Seminário de Investigação e Projeto

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ATL - Atividades de Tempos Livres

CTL – Centro de Tempos Livres

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SNUPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Ed. creche – Educadora de creche

Ed. JI – Educadora de Jardim-de-infância

“Pelo sonho é que vamos”

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

- Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama)

Introdução

Este relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi construído após as minhas observações e interações com as crianças e com os adultos, nos contextos de creche e jardim-de-infância onde estagiei.

Saliento ainda que este relatório surgiu, no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação de Projeto, onde foi solicitado às estudantes que enunciasses uma temática, partindo das vivências experienciadas no estágio, que fosse transversal à creche e ao jardim-de-infância.

Deste modo, desde o início do estágio em creche, que um dos meus objetivos principais consistiu em encontrar, na sala onde estagiei, uma situação que necessitasse de uma intervenção, no sentido de melhorar a ação pedagógica.

Durante este percurso as minhas observações tornaram-se mais atentas aos interesses das crianças, nomeadamente às brincadeiras que desenvolviam, “dado que as crianças comunicam através da brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2011:87), e “os adultos que observam as crianças com atenção descobrem muitas formas que a brincadeira pode tomar” (idem), aos materiais que preferiam e à organização do espaço.

A observação diária permitiu-me perceber que os materiais ao dispor das crianças eram pouco variados e em quantidade insuficiente, o que por vezes gerava alguns conflitos. Observei igualmente que alguns dos materiais existentes eram pouco interessantes e desafiadores.

O espaço estava pouco organizado e as áreas não estavam devidamente identificadas dificultando diferentes brincadeiras. Zabalza (1998:262) defende que:

“Seja qual for a organização da sala [...] será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo. De qualquer forma, o [educador] deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala [...], favorece determinadas atividades”.

Todo o processo de escolha da temática foi bastante pensado e senti que precisava de conhecer verdadeiramente a rotina da sala para me poder situar na questão-problema. Participei em algumas atividades com as crianças, conheci o espaço, tomei conhecimento da forma como a educadora trabalhava, observei interações entre as crianças, os espaços e os materiais e aos poucos fui-me integrando.

Nas vivências diárias com as crianças, compreendi que as brincadeiras que mais desenvolviam era o jogo simbólico ou brincadeira de faz-de-conta, imitando com frequência as suas vivências de familiares. A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade lúdica importante no desenvolvimento da criança, segundo Cunha (2007:23) “neste tipo de brincadeira a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão da suas possibilidades e necessidades, as crianças precisam vivenciar as suas ideias em nível simbólico para poderem compreender o seu significado na vida real”. Apesar das crianças brincarem ao faz-de-conta em todas as áreas, é na área da casinha que esta atividade é mais visível.

Na sala de creche onde estagiei a área da casinha estava pouco organizada e os materiais existentes além de estarem desorganizados não eram os mais apropriados. E foi esta a motivação para desenvolver este projeto, que denominei: **“A Área da Casinha na Creche e no Jardim-de-Infância”** e defini como questão de investigação-ação, **“Como dinamizar a área da casinha?”**.

De entre as diferentes vertentes que o trabalho pedagógico e educativo envolve, a organização dos espaços e materiais é uma temática que sempre me suscitou interesse. O ter tido oportunidade de desenvolver um projeto de investigação nesta área foi uma forma de construir conhecimentos que, na minha futura prática profissional, me serão muito úteis.

Como já referi anteriormente, é principalmente na área da casinha que as crianças desenvolvem brincadeiras de “faz-de-conta”, de imitação, em que a criança utiliza o jogo simbólico como forma de se exprimir, e portanto as brincadeiras que a criança tem neste espaço refletem a sua visão sobre o mundo. Tal como referem Wieder e Greenspan (2010:175-176):

“A elaboração e diferenciação representativa constitui a base que permite que a vida interior seja simbolizada e categorizada em dimensões do eu e do não eu, significados afetivos, espaço e tempo. (...) Em situações de faz-de-conta a linguagem torna-se mais complexa e as ideias interligam-se de forma mais casual e lógica. É durante este estágio que a criança aprende a mudar do faz-de-conta para a realidade e vice-versa”.

Uma das formas de dinamizar o brincar-faz-de-conta e potencializar a área da casinha é a disponibilização de materiais que fazem parte do quotidiano, materiais reais, e materiais de desperdício.

Nesta perspectiva, uma das principais preocupações foi criar um espaço onde as crianças pudessem brincar, num espaço organizado, seguro, promotor de desenvolvimento e aprendizagem onde fossem disponibilizados equipamentos e materiais adequados à faixa-etária, estando estes objetos ao alcance das crianças. Post e Hohmann (2011:158) referem que:

“De forma a apoiar a exploração e jogo de imitação por parte das crianças, é importante proporcionar materiais familiares de uso doméstico. Isto inclui mobília de cozinha e eletrodomésticos para brincar, como sejam, um lava-loiças firme e estável, um fogão e um frigorífico equipado para brincar (...). Com estas mobílias e eletrodomésticos à sua volta, as crianças podem dedicar-se à exploração, combinação, enchimento e esvaziamento de uma série de pratos, panelas pequenas e recipientes de comida inquebráveis e reais (em vez de brinquedos)”.

Quando iniciei o estágio em contexto de jardim-de-infância, deparei-me com uma situação oposta à encontrada no contexto de creche, ou seja, uma sala bem organizada, com diversas áreas de interesse bem identificadas e com materiais adequados para a faixa etária, 3/5 anos. Esta situação trouxe-me alguma angústia e confesso que inicialmente sentia-me perdida, e sem saber muito bem como dar continuidade ao projeto, pois a primeira ideia foi que a sala, mais especificamente a área da casinha, não necessitava de qualquer intervenção ou melhoria.

Optei por escutar a opinião e os interesses das crianças da sala, sendo-me sugerido por estas fazer uma extensão da casinha criando uma mercearia. Deste modo, compreendi que assim as interações desenvolvidas por parte das crianças, na área em estudo, seriam com certeza enriquecidas com outras experiências e conhecimentos, proporcionada através desta extensão.

Importa inda referir, com o intuito de aprofundar e compreender melhor a minha questão-problema, preocupe-me em saber: Quais as conceções das educadoras sobre a organização dos espaços da sala; Quais as conceções das educadoras sobre os materiais lúdicos inerentes a cada espaço educativo da sala; Quais as estratégias mobilizadas para a organização do espaço da casinha e quais os materiais que as educadoras consideram adequados para integrar o espaço da casinha? Considerei estas informações essenciais para o estudo e tive acesso às mesmas através de conversas informais com as educadoras e através do procedimento de recolha de dados selecionado para a realização deste trabalho, o questionário.

De salientar que este estudo foi desenvolvido seguindo a metodologia qualitativa e particulariza-se na abordagem da investigação-ação. Neste sentido, ao longo dos estágios, efetuei diversas leituras sobre a temática, diversos registos fotográficos, registos escritos, notas, vídeos e registei ainda as conversas informais com as educadoras, que me permitiram compreender as suas perspetivas em determinada situação. Devo ainda referir que, as reflexões realizadas com as educadoras cooperantes e a orientadora de estágio foram fundamentais para a minha investigação.

O presente relatório está organizado em quatro capítulos estruturados da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado **Enquadramento Teórico**, integra um conjunto de considerações teóricas sobre a importância da organização dos espaços e materiais na educação de infância, focando mais a área da casinha, o brincar e a participação dos educadores de infância nas brincadeiras.

No segundo capítulo, **Metodologia de Investigação**, faço referência à investigação qualitativa na qual se inscreve o estudo, à investigação-ação e aos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.

No terceiro capítulo com a denominação: **Apresentação e Interpretação da Intervenção**, apresento os contextos educativos onde desenvolvi a investigação, faço a caracterização dos grupos de crianças e apresento e interpreto a intervenção pedagógica nos dois contextos. Por fim, apresento a interpretação das respostas dos questionários feitos às educadoras.

No quarto capítulo, teço as considerações finais, e faço uma reflexão sobre todo o percurso por mim realizado nesta investigação.

De seguida, menciono as referências bibliográficas utilizadas no trabalho, e por fim são apresentados os apêndices e os anexos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico¹

¹ Algumas seções deste capítulo foram retiradas das produções académicas realizadas no âmbito das UC's ESTCR e ESTJI 2014/2015.

Nesta parte do trabalho abordo algumas temáticas que considero serem importantes para a compreensão do tema deste projeto, nomeadamente, a importância do brincar e de como a organização do ambiente educativo e dos materiais, promovem o brincar simbólico, sendo o foco a área da casinha e a participação dos educadores de infância nas brincadeiras nesta área.

A fundamentação teórica mobilizada neste capítulo é resultado de uma consulta aprofundada de diversas obras de referência sobre esta temática, que considerei necessárias para a sua compreensão.

Importa referir que neste capítulo faço uma breve referência ao modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e ao Modelo High/Scope, por serem os modelos pelos quais as educadoras cooperantes orientavam as suas práticas nos contextos onde estagiei.

1. A Organização dos Espaços e Materiais na Educação Infância

A organização dos espaços e materiais é um dos fatores que influencia a qualidade do contexto educativo (Katz 1995, Bairrão 1998), e como tal, deve estar organizado de forma a proporcionar desenvolvimento e aprendizagem onde cada criança se sinta segura, confiante e com um sentimento de pertença. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001:73), defendem que “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”.

É no espaço e nas relações que as crianças estabelecem quer com os outros quer com os materiais que realizam descobertas, adquirem conhecimentos, criam identidades pessoais e sociais. Zabalza (1992:120) evidencia a importância dos espaços para o desenvolvimento da criança, ao referir que:

“O espaço na educação constitui-se 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 facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de

congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho”.

A organização do espaço educativo deve apresentar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Como tal, é necessário que o educador crie as condições que permitam interações entre pares e com o espaço e os materiais. Pretende-se que a intervenção do educador seja pautada pela intencionalidade educativa. Rima Shore (1997:21, cit. por Post & Hohmann, 2011:26), refere que “as crianças mais novas – em particular até aos 3 anos – estão biologicamente predispostas para a aprendizagem”, como tal torna-se indispensável pensar na organização dos espaços e dos materiais quer na creche quer no jardim-de-infância. No entanto, o educador de infância deve ter em consideração a idade das crianças que constituem o grupo com que vai trabalhar, porque não é a mesma coisa organizar espaços e materiais para crianças dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos. As necessidades e interesses são distintos em função do desenvolvimento próprio da respetiva faixa etária. Nesta perspetiva, Zabalza (1992:135) realça que:

“Relativamente aos diferentes modelos de distribuição do espaço, temos de ter em conta que as idades da escola infantil são muito diferentes quanto às necessidades do espaço e que, portanto, a sua organização física e funcional deve necessariamente acomodar-se às características de cada idade”.

Reforça igualmente que:

“A idade condiciona fortemente o nível de autonomia e o seu equipamento de competências (aquilo que são capazes de fazer). Em função disso, teremos que adaptar os espaços e os materiais de forma tal que sejam acessíveis para elas, que sejam de fácil utilização, que ofereçam segurança e que estimulem a sua atividade” (1998:252).

No seguimento desta perspetiva, Post e Hohmann (2011:101), acrescentam ainda que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

Veri e Vecchi (1982, citados por Zabalza 1998:241) reforçam esta ideia afirmando que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” e isso depende do profissional que seja responsável pelo grupo,

que tem de conhecer bem os interesses e necessidades de todas as crianças. Esta é a função do educador de infância enquanto construtor e gestor do currículo (Vasconcelos, 2009).

Neste sentido, Barbosa e Horn (2008:80), mencionam que, “o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala (...) com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças”.

No entender de Oliveira-Formosinho J. (2007:26),

“A primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura a organização, os recursos e as interações são pensadas para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem”

Como já foi referido anteriormente, a organização dos espaços e materiais nos contextos de creche e jardim-de-infância devem ser diferenciados em função das características próprias da idade das crianças. Deste modo, a organização de uma sala de creche deve refletir a rotina desse grupo, tendo atenção, que é necessário que existam espaços livres para que as crianças se possam movimentar livremente, o que vai ao encontro de Abramowicz e Wajskop (1999:39), “as crianças começam a exploração do meio a partir do adulto, que precisa de organizar espaços seguros para que elas possam conhecer a si mesmas e ao ambiente em que estão”, não esquecendo que nesta idade “o chão ganha um valor inestimável”(idem:40). Contudo, para as crianças dos dois a três anos já se podem introduzir áreas distintas de brincadeira, indo ao encontro desta perspectiva, Abramowicz e Wajskop (1999:43) defendem “pode-se organizar um cantinho com vários [bonecos]. Carrinhos, fantasias, maquiagem, roupas velhas e panelinhas enriquecem a brincadeira de faz-de-conta, que ganha enorme importância nesta faixa etária”.

Relativamente à organização da sala de jardim-de-infância, reconhece-se que esta seja mais organizada por áreas e com materiais que permitam que as crianças brinquem autonomamente e que se identifiquem com a vida real. No entendimento das autoras supracitadas:

“O espaço da sala funciona melhor para esta faixa etária quando as crianças podem escolher as atividades e trabalhar em pequenos grupos. A independência e a autonomia que as crianças dessa faixa etária já adquiriram com relação ao adulto permitem que trabalhem ou brinquem em atividades diversificadas durante um longo período de tempo” (idem:46).

Por sua vez, Mendonça (2013:6), afirma que “na sala de atividades, a diversidade de materiais possibilita a construção de cantos”, por conseguinte, a sala deve ser dividida por áreas de interesse, devidamente identificadas e equipadas com materiais interessantes e desafiantes para a criança.

Por seu lado, Pol e Morales (1982, cit. por Zabalza 1998:235-236) evidenciam que em qualquer contexto:

“O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incluir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”.

Deste modo, em cada uma destas áreas e/ou espaços, devem ser proporcionadas atividades lúdicas, que potencializem o desenvolvimento pessoal e coletivo, ao nível de raciocínio, construção de novos saberes, partilha e trabalho em grupo.

É, portanto, indispensável que os educadores, tenham criatividade para adequar os espaços e organizarem uma sala que reflete a personalidade do educador e do grupo de crianças que a integram.

É igualmente importante implicar as crianças na organização do espaço sala e dos materiais, já que “o arranjo das salas reflete a rotina de cada grupo. Em cada faixa etária, cada [grupo] vai construindo seus espaços e territórios em função do ritmo de cada criança, da história do grupo e das intervenções da educadora” (Abramowicz & Wajskop, 1999:38). E, para que esta perspetiva se concretize, os espaços devem ser flexíveis, ou seja, devem ao longo do ano ser mudados de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

No que diz respeito aos materiais, as crianças são capazes de os escolher e decidir como os vão utilizar. Estas põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades.

Relativamente à escolha de materiais, Mendonça (2013:11) menciona que:

“Para seleccionar um brinquedo é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser

apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipo de brinquedos: tecnológicos industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, [educadores] e pais”.

Existem materiais apropriados a diversas faixas etárias, sendo que a criança os pode utilizar de diferentes formas. No entanto, há também objetos práticos do dia-a-dia (ferramentas, materiais que sujam, materiais moles, materiais pesados e grandes, materiais fáceis de manipular, entre outros) que proporcionam bons momentos de aprendizagem ativa.

Desta forma, a partir da imaginação, as crianças podem ainda vivenciar brincadeiras ligadas ao seu cotidiano, ou seja, “a relação entre o brinquedo e a criança depende de várias condições, entre as quais os interesses de cada criança, suas experiências e saberes” (Mendonça, 2013:5).

Na organização do meio educativo é essencial que o educador seja atento e observador, tal como Zabalza (1998:267) defende, “é preciso que o [educador] tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem” uma vez que, “o ambiente de [sala], enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1992:121).

É o ato de observar que permite ao educador conhecer cada criança e o grupo. É este conhecimento que vai permitir ao educador fazer a diferenciação pedagógica e adequar as suas propostas aos interesses e necessidades do grupo e a organização dos espaços e materiais da sala.

O Decreto-lei 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, define na parte II, Conceção e Desenvolvimento do Currículo, ponto 1 que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Diário da República - Série I - nº 201), através de uma postura de observação de cada criança e do grupo.

Neste sentido, o educador ao planejar a organização do espaço, tem de ter em conta as características de todas as crianças individualmente e do grupo em geral, para que se “proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (M.E. DEB, 1997:26).

Nesta perspetiva, Maura (2008:342) evidencia que:

“A sala [...] deve ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma que a atividade seja rica e ajude a favorecer cada uma das potencialidades de meninos e meninas, sem esquecer que esta aprendizagem, como dizia Comenio, deve ser ‘verdadeiramente sólida e duradoura; e o ensino, extremamente fácil e nada fatigante’”.

Em suma, tal como Barbosa e Horn (2001:73) defendem, “ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”. Por conseguinte, “a sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann e Weikart, 2011:162), visto que, “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa” (idem).

2. A influência dos modelos curriculares na organização dos espaços e materiais

“O modelo pedagógico dispõe de uma teoria e de uma base de conhecimento explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional” (Formosinho J., 2013:16).

Nos contextos onde estagiei, as educadoras regiam a sua prática por modelos diferentes. A educadora da creche identificava-se com o modelo Movimento da Escola Moderna (MEM), e a educadora do jardim-de-infância com o modelo High Scope e estas perspetivas refletiam-se na prática educativa em geral e na organização dos espaços e materiais em particular. Neste ponto, apresento uma breve abordagem a estes modelos no que concerne à organização dos espaços e materiais.

Importa realçar que, “o modelo educativo implícito que [cada educador adota] está muito relacionado com as suas concepções sobre [educação]. [...] Esse modelo educativo irá manifestar-se, entre outras coisas, na forma como ele organiza os espaços da sua sala” (Forneiro, 1998:249). A orientação e disposição dos espaços na sala deve ser previamente pensada pelo educador, com o intuito de promover um melhor cuidado e desenvolvimento das crianças, ou seja “um espaço pensado e previamente preparado para um determinado grupo auxilia a atividade autónoma e cooperativa das crianças. Um espaço planejado e bem organizado é mais prazeroso!” (Abramowicz & Wajskop, 1999:7).

2.1. A organização dos espaços e materiais no MEM

No modelo curricular, Movimento da Escola Moderna (MEM), o espaço é um fator de grande importância na educação das crianças. O espaço deve estar dividido em seis áreas básicas de atividades (oficinas ou ateliers, segundo Freinet), distribuídas pela sala e uma área central polivalente, para o trabalho de grande grupo.

De acordo com Folque (2014:57):

“Numa sala de jardim-de-infância do MEM encontram-se as seguintes áreas: “Laboratório DE Ciências e Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina de Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de Conta”, “Área das Construções e da Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar”.

Ainda neste sentido Niza (2013:150), afirma que:

“As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de experiências e de ciências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e de “faz de conta”.

Por sua vez, “cada uma destas áreas deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos” (idem:151), em detrimento de brinquedos, à semelhança da organização da sociedade em que vivemos.

O mesmo autor refere ainda que:

“O canto dos brinquedos inclui outras atividades de “faz de conta” e jogos tradicionais de sala. É neste espaço que as crianças dispõem de uma arca que guarda roupas e adereços que as ajudam a

compor as suas personagens para atividades de “faz de conta” e projetos de representação dramática. Por vezes integra uma tradicional casa das bonecas” (idem:150).

Neste modelo pedagógico, os educadores devem optar por materiais reais em detrimento de miniaturas, como por exemplo na área da casinha, optar por tachos e loiças de tamanho real, em vez de tachos e loiças de brinquedos, no sentido de conseguirem uma representação próxima da realidade (Niza,1996, Folque, 2014) e devem ser organizados “de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisarem de ajuda” (Folque, 2014:57).

2.2. A organização dos espaços e materiais no modelo High/Scope

No modelo curricular High Scope, que se baseia na aprendizagem pela ação, em que cada criança pode “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão- as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011:5)”.

Para proporcionar momentos de aprendizagem ativa é necessário “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann & Weikart, 2011:63). Deste modo:

“O educador High-Scope não prepara o contexto, portanto, de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças. Isto é muito interesse, pois requer uma reflexão sobre o papel do “espaço” na ação educativa e uma ação em torno do espaço” (Oliveira-Formosinho, 2013:86).

Na opinião destes autores, (2011:162-163):

“Os adultos que usam o currículo High/Scope procuram promover nas crianças uma aprendizagem activa, definindo espaços em que as crianças possam [...] envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos e outros jogos simples”.

Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho (2013:85) defende que:

“A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope e, de um modo geral, ao nível dos currículos que se situam numa perspetiva construtivista. Assim, permite à criança experimentar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas”.

Este modelo faz uma recomendação importante para a organização da sala que deve “proporcionar espaço para mais de que um tipo de brincadeira de faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2011:188).

A área onde as crianças desenvolvem mais a brincadeira simbólica é a área da casinha, pois nessa área “as crianças representam e dramatizam acontecimentos importantes, como vestir-se para ir visitar um amigo doente que se encontra no ‘hospital’ da área dos blocos” (Hohmann & Weikart, 2011:188).

Os mesmos autores defendem ainda que esta área pode ser dividida em várias divisões à semelhança da sua própria casa, ou seja,

“Uma parte da área poder ser, por exemplo a cozinha, outra parte da área pode ser destinada pelas crianças, para ser sala de visitas, quarto, garagem, quintal, loja, consultório, nave espacial, armazém, quartel de bombeiros ou qualquer outro espaço necessário aquilo que pretendem desempenhar” (Hohmann & Weikart, 2011:188).

Quanto aos materiais, estes devem ser o mais idênticos possíveis com a realidade, tal como os que utilizam na vida real. Nesse sentido, Hohmann e Weikart (2011:189) recomendam ao educador de infância que, “quando proceder à organização da área da casa é importante fornecer equipamento à escala das crianças e instrumentos à escala do adulto”, pois, “as crianças preferem as ‘coisas a sério’”, provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem talheres, tigelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte”(idem).

3. O brincar simbólico e a área da casa

O brincar tem uma importância significativa na vida da criança, porque é através deste que, “ela conhece o Mundo, e com ele, as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos

conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento” (Homem, 2009:23).

De acordo com Santos e Cruz (1999:114), Froebel “foi quem pela primeira vez viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre objetos culturais e a natureza”. No entender das autoras supracitadas, a importância do brincar evoluiu ao longo dos tempos “sendo cada vez mais utilizado na educação, constituindo-se numa peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento”(idem).

Piaget (1962, citado por Spodek & Saracho, 1998:214):

“Identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas – a brincadeira prática, a brincadeira simbólica e os jogos com regras [...]. A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até à idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim de infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais”.

Spodek e Saracho (1998:212) vão mais além no seu entendimento sobre a importância da brincadeira, referindo mesmo que:

“Freud considerava a brincadeira como uma atividade catártica que permite às crianças controlarem situações difíceis, livrando-se de sentimentos com os quais elas não conseguem lidar. As crianças usam as brincadeiras de fantasia para desempenharem papéis de adultos, obtendo um sentimento de controle que lhes permite enfrentar as situações reais”.

Moyles (2002:11), reconhece a faixa etária dos dois aos seis anos como o “período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico” (Smith, 2006:25)

Conforme referido anteriormente, uma sala de atividades organizada em diversas áreas permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013:83-84).

Horn (2004:85) a este respeito afirma que:

“A organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens entre outros, possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletiva, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças”.

Cada área deve proporcionar atividades lúdicas, de forma divertida, permitindo o desenvolvimento individual e em grupo, ao nível de raciocínio, construção de novos saberes, partilha e trabalho em grupo.

Apesar de em todas as áreas das salas que acolhem crianças até aos seis anos conseguirmos observar o brincar faz-de-conta, é na área da casinha que esta atividade é mais potencializada.

Segundo Zanetti, Schapper e Santos, (2012:61), “o brincar de faz de conta é uma atividade inerente ao ser humano. Nele, a imaginação é exercida e desenvolvida através do brinquedo, da brincadeira e das histórias que o compõem”, neste sentido torna-se importante “possibilitar-mos às crianças espaços/tempos de brincadeira, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginar, mais desenvolverão processos criativos” (idem: 64).

Spodek e Saracho (1998:221) afirmam que “através do jogo dramático, as crianças desenvolvem um entendimento do mundo em volta delas, e aprendem a lidar com o seu ambiente” sendo este, “muitas vezes, uma via útil para a educação em estudos sociais, e um estímulo para a aprendizagem da linguagem” (idem:216).

A área da casinha é por excelência uma área de eleição das crianças. Como tal, deve ser um espaço estimulante, uma área esteticamente apelativa que promova a criatividade, a brincadeira, a imaginação e a interação entre as crianças. Um lugar que deve ser concebido de forma a permitir que as crianças expressem os seus sentimentos e ideias, tal como refere Rigolet (2006:16), “concebemos “a casinha” como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir...e, também, acabar!”.

Segundo Spodek e Saracho (1998:221), nesta área “as crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que eles realmente são, de forma que uma boneca pode representar um bebê, uma vassoura pode ser um cavalo ou um pedaço de mangueira pode ser uma bomba de gasolina”.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011:187):

“Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando,

vestindo e despindo roupas. As crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca”.

Oliveira-Formosinho (2013:84), acredita que “a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa”, criando assim, “cenas do seu quotidiano, como tomar banho, comer, dormir, ir para a escola” (Horn, 2004:85).

Para Spodek e Saracho (1998:216) “a área de tarefas domésticas (ou o cantinho das bonecas) é o ambiente mais prontamente observável para o jogo dramático. Aqui, as crianças desempenham os papéis de membros da família em ações que representam as situações domésticas”. Por sua vez, Niza (2013:150-151) defende que neste espaço, as crianças, devem dispor de “uma arca que guarda roupas e adereços que as ajuda a compor suas personagens para atividades de ‘faz-de-conta’ e projetos de representação dramática”. Deste modo, as crianças:

“Planeiam a brincadeira, deixando a trama e os diálogos evoluírem. A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais” (Spodek & Saracho, 1998:221).

Nesta perspectiva, Hohmann e Weikart (2011:187) defendem que algumas crianças “envolvidas em atividades de exploração, imitação e ‘faz-de-conta’ na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sózinhas ou ao agirem acompanhadas”. No entanto, “outras crianças brincam nessa área com amigos, representando diversos papéis familiares – mães, pais, padrastos e madrastas, bebés, irmãos e irmãs, tios e tias, avós, bombeiros, empregados de lojas, amas, animais de estimação” (idem).

Spodek e Saracho (1998:221) corroboram esta perspectiva, afirmando que “no jogo dramático, as crianças assumem vários papéis de adultos, que desempenham com grande espontaneidade. Embora elas, geralmente, representem um papel como o percebem e o entendem, os elementos de fantasia podem distanciar o jogo da realidade”.

Consequentemente, as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nesta área proporcionam “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam

e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011:188).

Sendo a área da casinha a área em que as crianças mais desenvolvem brincadeiras de “faz-de-conta”, de imitação e utilizam o jogo simbólico como forma de se exprimirem, torna-se um espaço de excelência para os profissionais observarem a visão que as crianças têm sobre o mundo que as rodeia. Conforme referem, Wieder e Greenspan (2010:175-176):

“A elaboração e diferenciação representativa constitui a base que permite que a vida interior seja simbolizada e categorizada em dimensões do eu e do não eu, significados afetivos, espaço e tempo. (...) Em situações de faz-de-conta a linguagem torna-se mais complexa e as ideias interligam-se de forma mais casual e lógica. É durante este estágio que a criança aprende a mudar do faz-de-conta para a realidade e vice-versa”.

Smith (2006:27) evidencia que:

“Muitos teóricos e educadores acreditam que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação [...], porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz-de-conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela sua própria imaginação”.

Hohmann e Weikart (2011:188), indo ao encontro desta perspectiva, defendem que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”. Como refere Bomtempo (2003:70), “no sonho, na fantasia, na brincadeira de faz-de-conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados”.

Kishimoto (2003:39), reforça esta ideia defendendo que:

“A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou socio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social”.

Bomtempo (2003:67) corrobora esta perspectiva, defendendo que “no jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade”.

Spodek e Saracho (1998:220) afirmam até que “as brincadeiras dramáticas, o jogo dramático ou sóciodramático, ou faz-de-conta, como também é chamado, é uma tendência

universal das crianças entre os três e os sete anos. Ele cria um micromundo de papéis e relações sociais”.

Simultaneamente, “as brincadeiras dramáticas requerem que a criança desempenhe um papel, muitas vezes em relação com outras crianças em seus papéis, em situações dramáticas informais que podem representar situações da vida real” (Spodek & Saracho, 1998:216).

Do mesmo modo, “a brincadeira de faz de conta é o locus em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se naquilo que não é e permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade” (Zanetti, Schapper, & Santos, 2012:65).

Considero ainda, pertinente referir que, uma das formas de dinamizar e potencializar o espaço da casinha é de facto a presença de materiais indispensáveis e que fazem parte do seu quotidiano, nesse sentido devem-se aproveitar as embalagens vazias dos produtos usados na sua vida, pois, transmite-lhes a ideia do real, porque brincam com coisas verdadeiras, segundo Vygotsky (2012:33), “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa”.

Em suma, a área da casinha pode ser:

“Um espaço de construção de sentidos e significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeira das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda” (Zanetti, Schapper, & Santos, 2012:65).

Por estes motivos os educadores de infância, e os adultos da sala, devem estar atentos às brincadeiras que as crianças desenvolvem nesta área.

4. A participação dos educadores de infância nas brincadeiras

Brincar é um importante “instrumento de aprendizagem”. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – “garantir a progressão, diferenciação, e relevância do currículo” (Moyles, 2006:14-15).

De acordo com Ostetto (2013:57):

“No contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto das crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre as suas ações e sobre os seus modos de expressão. Assim, ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então, uma postura não só de observador, mas também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância”.

Nesta perspectiva Hurst (2006:216) salienta que, “os educadores dos primeiros anos são as pessoas que ajudam as crianças a construírem as pontes de entendimento entre suas experiências individuais e os conhecimentos mais formais sobre o mundo, dos quais depende a educação posterior”, ou seja, os educadores são alicerces importantes na educação das crianças, o que obriga a uma constante observação e reflexão sobre a sua ação pedagógica. Moyles (2002:12-13) acredita que:

“O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto [educativo], isso significa [educadores] capazes de compreender onde as crianças ‘estão’ em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo”.

Neste sentido, Santos (2001:98) realça que:

“É fundamental que o [educador] dedique alguns minutos para organizar o espaço de sua sala; para isso, é bastante produtivo e estimulante contar com a ajuda das crianças que, com enorme prazer e dedicação, se envolvem nas tarefas propostas, criando um ambiente de cooperação”.

Como tal, “antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina [diária] períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea” (Santos, 2001:97), ou seja:

“As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1996:52)

Neste sentido, Wajskop (2001:112) considera “que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil”, sendo que o educador “é figura fundamental para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras

das crianças” (idem), garantindo assim, o “enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância” (idem).

Deste modo, uma das principais preocupações do educador deve ser criar um espaço onde as crianças se desenvolvam e aprendam, em que tenham disponíveis equipamentos e materiais adequados à faixa-etária, ao nível de desenvolvimento, estando os objetos ao alcance das crianças. Este propósito vai ao encontro do que Post e Hohmann (2011:101) quando referem que, “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

Zabalza (1996:53) corrobora esta ideia, referindo que:

“Uma das tarefas fundamentais de um professor (a) de educação infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças [da sala] terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal)” .

No entendimento de Moyles (2002:57), o educador deve:

“Oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala [...], que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e, mais importante, [deve] assegurar que cada criança tenha a oportunidade de explorar adequadamente um novo meio ou situação – e isso significa tentar explorar as experiências com palavras, assim como por meio do brincar ativo”.

Segundo Kennet Rubin, Terence Maioni e Margaret Hornung (1976, citadas por Spodek & Saracho, 1998:214), os educadores:

“Podem observar [suas crianças] enquanto brincam para determinar o nível em que se encontram em vários ambientes, e depois podem intervir nestas brincadeiras modificando o ambiente, adicionando materiais, propondo questões para as crianças que estão brincando ou mesmo participar do jogo momentaneamente para fazê-lo progredir”.

No entanto, Anning (2006:90) evidencia que:

“A fim de adequar a tarefa [a cada criança, o educador] precisa de estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências de aprendizagem”.

Santos (2001:98) defende que “a atitude do [educador] é, sem dúvida, decisiva no que se refere ao desenvolvimento do faz-de-conta” e destaca três funções diferentes que podem ser desempenhadas pelo educador, no desenvolvimento da brincadeira:

“A primeira delas é a função de ‘observador’, na qual [...] procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de ‘catalisador’, procurando, através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos na brincadeira, para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de ‘participante ativo’ nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças” (idem:98-99).

Para Gaspar (2010:10), os educadores:

“Podem demonstrar o seu interesse pelas brincadeiras das crianças limitando-se a descrever e fazendo comentários de incentivo sobre o que elas estão a fazer. Esta atitude estimula o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou, e de outras competências cognitivas, sociais e emocionais”.

Contudo, o educador não deve estruturar “as brincadeiras dando uma ‘aula’, com instruções e correcções, sobre o que a criança deve fazer quando está a brincar” (Gaspar, 2010:9), mas sim, seguir “as instruções, as ideias e a imaginação delas, em vez de impor as suas. Não [devendo tentar] ensinar-lhes nada” (idem). Abbott, (2006:105) evidencia ainda que “para que as crianças aceitem os adultos em seu brincar precisam de ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito”.

Kitson (2006:120) salienta que, “somente quando os educadores reconhecem a importância do seu papel no brincar imaginativo é que eles poderão intervir e começar a desenvolver o verdadeiro potencial dessa atividade”, e também é importante que “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Abbott, 2006:105).

Esta atitude permite ao educador que:

“Imite as acções delas, e faça o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas. Isto estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente, o que conduz ao aumento da auto-regulação. Adicionalmente, quando seguem as instruções das crianças, os educadores mostram respeito pelas ideias delas e obediência aos seus pedidos” (Gaspar, 2010:9).

No entanto, Heaslip (2006:124) refere que “com muita frequência, a importância imensa do papel do adulto como capacitador e promotor do brincar que leva ao desenvolvimento tem sido negligenciado [...]”, o papel do adulto não é nem passivo nem ativo, é proativo.

Para Gaspar (2010:9), referindo-se ao envolvimento do educador:

“É importante que seja um bom espectador quando está a brincar com as crianças. Concentre-se nelas em vez de se envolver no que está a fazer. Estes tempos dedicados às brincadeiras podem constituir uma das poucas ocasiões em que são elas quem controla a interação consigo – a iniciativa cabe-lhes”.

Nesta perspetiva, Heaslip (2006:126) salienta ainda que:

“O [educador] tem de ter controle sobre grande parte dos recursos físicos entre os quais as crianças podem escolher para seu brincar. Muitas vezes, as crianças ficam desanimadas pela imensa diferença entre o que vivenciam em casa e o que encontram [no infantário], de modo que deve de haver uma variedade de recursos que permitam uma escolha verdadeira”.

Em suma, tal como Smith (2006:30) menciona, “argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras”. Porém, é necessário o educador:

“Levar em consideração os interesses do grupo enquanto coletivo e, simultaneamente, os interesses emergenciais de uma ou mais crianças. Permitir, então, a demonstração por parte das crianças de seus interesses, mesmo que desvinculados do tema, aproveitando situações inesperadas e não planejadas, é uma atitude fundamental para que não se faça de um tema uma ‘camisa de força’ e para que ele possa surgir (ou não) novos temas” (Kramer, Pereira, Oswald, & Assis, 2009:59).

Concluindo, é fundamental que o educador de infância esteja atento às brincadeiras das crianças, que esteja disponível para brincar com as crianças e participar nas brincadeiras de faz-de-conta, sem ser intrusivo.

Capítulo II - Metodologia de Investigação²

² Algumas seções deste capítulo foram retiradas das produções acadêmicas realizadas no âmbito da UC SIP 2014/2015.

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica das opções metodológicas. Neste sentido, abordo o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa, a investigação-ação e os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados na realização deste Projeto de Investigação.

1. Paradigma interpretativo e a Investigação qualitativa

Este trabalho situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, uma vez que, esta metodologia investigativa é a que melhor se enquadra no campo educativo, o que vai ao encontro do que Walsh, Tobin, & Graue, (2010:1040) referem, “a investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores”.

O termo “paradigma” representa um conjunto de princípios globais possíveis numa época, distribuídos, neste caso, pela sociedade educativa, de onde derivam as metodologias e procedimentos utilizados. Para Guba (1990 cit por Aires, 2011:18) o paradigma interpretativo é “um conjunto de crenças que orientam a ação”, e que “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formulam e as interpretações que faz dos problemas” (idem:18).

De acordo com Patton (1980, cit. por Coutinho et al., 2009:356), os paradigmas são “uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real”, simultaneamente“ são também, cada um deles, uma forma diferente de ver o mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcadamente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos” (idem:357).

Walsh, Tobin e Graue (2010:1040) a cerca dos investigadores interpretativos referem que:

“Erickson (1986) enfatizou as analogias entre as ações e os propósitos dos investigadores interpretativos e dos educadores de infância. «Os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e ação locais; ele é basilar na prática educativa diária»

Os mesmos autores evidenciam ainda que:

“Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas - ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (idem:1041).

Deste modo, o investigador não é um elemento neutro na investigação e está sempre envolvido nos acontecimentos em estudo. De acordo com Bruner (1990, cit. por Walsh, Tobin, & Graue, 2010:1039):

“A investigação interpretativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma. No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é, acções «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes»”.

Os autores anteriormente citados defendem ainda que, “a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes” (idem:1040) e que “em educação de infância existem abordagens que visam sobretudo desestabilizar pressupostos amplamente aceites e produzir uma mudança social” (idem:1048).

Como anteriormente foi referido este trabalho situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa.

A expressão “investigação qualitativa” aparece nos anos 60 do século XX, como um termo vago que engloba múltiplos procedimentos de investigação com características específicas. De acordo com Bogdan & Biklen (1999:36), foi nos “anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem”, onde estes “solicitavam a opinião daqueles que nunca eram valorizados ou representados” (idem:38).

Nas ciências sociais, particularmente na educação, os estudos têm como objetivo produzir conhecimentos, com base não apenas numa fundamentação teórica e em pressupostos empíricos, mas através do questionamento da realidade observada numa situação específica, através de estratégias e instrumentos bem definidos. Assim, os

investigadores “adoptam uma postura de reflexão sobre o espaço epistemológico que ocupam no contexto da comunidade científica e centram-se nos saberes produzidos até então, presentes na vasta produção literária e nos arquivos históricos” (Aires, 2011:8).

Para, Bogdan e Biklen (1999:287), “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista”. Em estudos educacionais que recorram à observação participante e à entrevista, os investigadores são os próprios professores, que “movimentam-se pelas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados, [...] equipamento vídeo” (idem:47) ou “elaboram esquemas e diagramas” (idem). Dado que, os investigadores, “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (idem:50).

Bogdan e Biklen (1999:285) referem ainda, que a abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa de diversas maneiras:

“Em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, esta integra a formação dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar, como um todo, auxiliando transformar a sua formação num esforço mais consciente”.

Deste modo, segundo Walsh, Tobin, e Graue, (2010:1037), “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa possui cinco características:

1. Os investigadores qualitativos deslocam-se sempre que possível ao local de estudo, com o objetivo de recolher diretamente a informação no contexto que ocorre. Os dados recolhidos pelo investigador obtidos pelo contacto direto são revistos na sua totalidade sendo a sua interpretação o instrumento chave para a análise dos mesmos. Assim, “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é um ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem:47).
2. “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (idem:48). Por outras palavras, os dados incluem

transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Todos estes dados são analisados na íntegra respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos, para que não haja manipulação dos dados.

3. Os investigadores focam-se mais no modo como os processos se vão desenvolvendo do que propriamente com os resultados dos mesmos, até porque, quando se está a realizar um projeto de investigação-ação, os investigadores preocupam-se mais com os procedimentos e interações diárias, no sentido de melhorar algo à medida que este se vai desenvolvendo. Isto é, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo, do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (idem:49).

4. Os investigadores observam a realidade, identificam os problemas e tentam encontrar estratégias coerentes para a melhoria da situação, ou seja, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (idem:50).

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (idem:50). Segundo os autores, os investigadores não só observam o que é visível no meio, como também acentuam a importância dos sentimentos, opiniões, decisões, comportamentos e formas de interrogar dos indivíduos.

Devo, ainda, referir que a investigação qualitativa:

“Relaciona-se com a possibilidade de gerar boas hipóteses de intervenção. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos (e.g., relatórios, teses, composições)” (Fernandes, 1991:4).

A investigação qualitativa é bastante importante no sentido em que ajuda a produzir uma análise aprofundada sobre a intervenção desenvolvida, permitindo melhorar aspetos desde o espaço, aos materiais, à socialização, à rotina e aos momentos de transição, entre outros. Tal como Bogdan e Biklen (1999:19) referem, “ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico”.

Em suma, o paradigma da investigação qualitativa foca-se na compreensão de problemas identificados pelos sujeitos da investigação e, segundo Bogdan e Biklen (1999), estes interessam-se mais pelos processos realizados do que pelos produtos obtidos e salientam sobretudo a compreensão e a interpretação dos factos.

2. Investigação-Ação

Como mencionei anteriormente, este estudo situa-se no paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa e particulariza-se na abordagem da investigação-ação.

A investigação qualitativa engloba a Investigação-Ação, que orienta toda a elaboração deste Projeto de Investigação. Segundo Fernandes (2006:70), “no campo da investigação socioeducativa encontramos uma variedade de metodologias das quais destacamos a investigação-ação” que se enquadra, pelas suas características, no desenvolvimento deste projeto.

Para Máximo-Esteves (2008:11)

“A investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa”.

John Dewey, um dos fundadores desta metodologia, “foi um fervoroso defensor da investigação científica em educação, cujo impacto e importância fazia depender do envolvimento dos professores neste processo” (Máximo-Esteves, 2008:25).

Como tal, Dewey (cit. por Máximo-Esteves, 2008:26), “defende que o pensamento reflexivo conduz a acções que questionam e até contrariam a rotina [...] que a prática da acção reflexiva em contexto profissional exige, necessariamente, a assunção de três atitudes – a abertura de espírito [...], responsabilidade [...], sinceridade”.

O conceito de investigação-ação foi evoluindo ao longo do tempo e foi sendo estudado cada vez mais por vários autores. De seguida, apresento algumas definições de acordo com alguns autores. No entendimento de Kemmis e McTaggart, (1988, referido por Matos, 2004, cit, por Fernandes, 2006:71):

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo".

Ainda relativamente a este autor, Fernandes (2006:71) refere que:

“Argyris e Schön (1985) foram os principais autores a retomar e desenvolver os conceitos de Investigação-acção, tratando-os como uma abordagem científica específica, na qual o investigador gera um novo conhecimento acerca do sistema social e, ao mesmo tempo, esforça-se por o mudar”.

Considero pertinente referir que, pelas leituras efetuadas, constatei que existem múltiplos exemplos de procedimentos de investigação-ação, que podem diferenciar consoante o autor, contudo todos eles funcionam de uma forma cíclica, isto é, no final de cada ciclo, planificação, ação, observação, reflexão, iniciar-se-á um novo ciclo. O modelo de Kurt Lewin (referido por Kemmins, 1993, cit, por Coutinho, et al., 2009:367-378), defende:

“Que uma investigação parte sempre de uma ‘ideia geral’ a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção”

É importante realçar a mudança que este tipo de investigação pode promover, o que irá permitir uma melhoria, face a um problema detetado. Deste modo, Máximo-Esteves, (2008:11) menciona que:

“No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, [...] formular as questões a estudar; elaborar os objetivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados”.

Devo ainda mencionar que o processo de investigação-ação comporta várias dimensões, nomeadamente a dimensão pessoal, em que os professores/educadores, além dos pressupostos teóricos, tentam compreender e aprimorar as suas práticas; a dimensão profissional, onde valorizam os contributos da investigação para o crescimento do educador enquanto pessoa e enquanto profissional; a dimensão política, pois há a

pretensão de transformar os contextos segundo valores da democracia (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta perspetiva, “é desta forma que os professores procuram melhorar a sua dimensão pessoal, sendo que esta faz parte de um processo mais vasto, cujo propósito fundamental é a melhoria da prática de ensino” (idem:71), isto é, a dimensão pessoal do educador ou do professor é uma consequência da sua melhoria relativamente à sua prática. Como tal,

“Os professores pensam que a sala de aula é o terreno mais adequado para desenvolver projetos de investigação-ação, por ser o palco onde se desenrolam as interações diárias com os alunos, os colegas, os pais e ser por isso, o espaço que melhor precisam de conhecer em proveito dos seus alunos e de si próprios” (idem:73)

Para além disso, “da análise destes trabalhos pode ainda inferir-se que a investigação-ação é um meio adequado para estudar diretamente os contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses mesmos contextos, quer social, quer institucionalmente” (idem:72).

Desta forma, a investigação-ação é caracterizada por uma metodologia de pesquisa prática e é aplicada na resolução de problemas reais, onde se destacam as seguintes características: participativa e colaborativa, sendo que todos os intervenientes participam no processo; prática e interventiva, visto que esta intervém nas mudanças; cíclica, porque abrange uma espiral de ciclos; crítica, na medida em que os participantes agem na mudança; autoavaliativa devido à contínua avaliação das alterações.

De acordo com Zuber-Skerrit (1996, cit. por Coutinho et al., 2009:363), “fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo de que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”.

Segundo Paulo Freire (1975, cit. por Coutinho et al., 2009:375), “quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se ‘inserem’ (na ação) criticamente”.

Em suma, “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna

entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009:360) e que “mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal” (idem:375). O mesmo autor salienta ainda que “mais do que uma metodologia, [a investigação-ação] tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (idem:376).

Por todas as razões apresentadas na elaboração deste projeto, tentei seguir, a metodologia de investigação-ação pois considero-a fundamental, para identificar problemáticas e tentar resolvê-las, elevando o nível de qualidade da prática pedagógica.

Tenho, portanto, a convicção de que é uma estratégia eclética que permite diferentes abordagens teóricas e prima pelo esforço contínuo de ligação e adequação entre a ação e a reflexão. Esta dinâmica é muito atrativa e permite uma grande abertura relativamente ao contributo do próprio investigador, motivo pelo qual me agradou realizar um estudo com estas características.

3. Objetivo do estudo

Numa fase inicial do estágio, senti alguma dificuldade em identificar uma problemática que garantisse a exequibilidade da investigação e a sua pertinência para a construção da minha identidade profissional e que me permitisse realizar o relatório final de estágio.

No início do estágio em creche procurei observar a prática da educadora cooperante e as interações das crianças com os adultos e com o espaço. Conforme já referi, observei que as crianças revelavam um interesse especial pela brincadeira faz-de-conta na área da casinha. Desta forma, constatei que existiam algumas lacunas nesta área, as quais eram: a quantidade de materiais de brincadeira em que nem todos se adequavam à faixa etária da sala, 2/3 anos, (o único telefone existente era mais indicado para o 1º berçário e a ausência de eletrodomésticos como um ferro e uma tábua de passar). Para além disso, faltavam brinquedos essenciais deste espaço para poderem associar à realidade, como por exemplo: uma cama onde se possam deitar ou louças com o tamanho real, que é tão importante para a diferenciação representativa que ocorre dos 24 aos 36 meses.

Quando cheguei ao segundo momento de estágio, jardim-de-infância, o tema estava já definido o que no início se afigurou, para mim, uma dificuldade. A área da casinha estava organizada e bem equipada não carecendo de uma intervenção. Na minha opinião havia outra área na sala que justificava a minha intervenção. No entanto, apesar de ter discutido esta situação com os professores da UC de SIP foi-me referido que a intervenção tinha que ser na área da casa. Tive então que arranjar estratégias para encontrar na área da casinha uma forma de realizar a minha intervenção. Centrei-me em observar a forma como as crianças brincavam na casinha e interagir com as crianças que brincavam nessa área, ouvir os seus diálogos, perceber os seus interesses.

Numa nota de campo registada ao fim de três semanas de estágio, assinalei o seguinte comentário:

Constatei que, em grande grupo, no momento de planear, uma das áreas mais solicitada pelas crianças, efetivamente era a da casinha. (Notas de campo 18 de março de 2015)

Foi um incentivo. Depois, foi em conjunto com as crianças que defini como intervir de forma a dinamizar a área da casinha.

Após definir o tema e a sua pertinência no contexto e de ter questionado a educadora, o passo seguinte, foi levantar a questão de partida para a qual pretendia encontrar uma solução ou resposta. Depois de algumas tentativas, cheguei à definição da questão de partida que formulei - **Como Dinamizar a Área da Casinha?**

Com este estudo pretendi compreender e interpretar as conceções das educadoras cooperantes sobre o tema que escolhi – organização da área da casinha - e a forma como desenvolviam na sua ação educativa e a influência dessa ação no grupo de crianças, pois tal como descrito por Bogdan e Biklen (1999:284), a “crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham”.

Por fim, procedi à construção de instrumentos de recolha de dados que servissem os objetivos definidos. Todas as pesquisas que realizei posteriormente facilitaram a compreensão do caminho a percorrer e dos objetivos a alcançar.

4. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação

Para recorrer à metodologia de investigação-ação, é indispensável pensar e refletir sobre a recolha de informação necessária e sobre o seu tratamento, para o posterior desenvolvimento da investigação.

Podemos utilizar as técnicas de recolha e tratamento de informação que consistem nas observações, nas entrevistas, nos inquéritos, nas fotografias e nas notas de campo. Como Máximo-Esteves (2008:79) refere:

“Para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, colidir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação”.

De acordo com o mesmo autor, “de entre a variedade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar os dados são aqui referidos apenas aqueles que os professores investigadores mais utilizam: a observação - notas de campo e diários -, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e de vídeos)” (idem:87).

Este tipo de metodologia privilegia a observação em campo, a tomada de notas e a respetiva interpretação dos acontecimentos observados. Neste sentido, no decorrer dos estágios efetuei diversos registos fotográficos, notas de campo, vídeos e registei ainda as conversas informais com as educadoras, que me permitiram compreender a sua perspetiva de uma forma aleatória, em determinada situação. Tal como Bogdan e Biklen (1999:284) mencionam, este método de investigação “requer que os educadores sejam mais rigorosos e observadores na recolha da informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens estereotipadas que podem estar a determinar o seu comportamento face aos outros”.

4.1. Observações/notas de campo

Como principal instrumento de recolha de informação recorri às observações complementadas pelas notas de campo. Para a compreensão do fenómeno em investigação, torna-se essencial observar o contexto em estudo em que nos inserimos, ou

seja, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87) e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (idem:87).

Importa referir que existem dois tipos de observação, a participante e a não participante. Na observação participante, “o observador tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1999:125). Ao contrário das observações não participantes, em que “o investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (idem:125).

Deste modo, considero que durante o estágio apenas realizei a observação participante, uma vez que por vezes participava intencionalmente nas atividades que eram desenvolvidas com as crianças, adotando sempre uma postura reflexiva sobre a minha própria prática pedagógica; e também em determinadas situações optei por me distanciar do que estava a acontecer na sala, para poder analisar todas as interações entre crianças, espaço e equipa pedagógica de uma perspetiva exterior.

Com as leituras que efetuei compreendi que as observações alteram em conformidade com a postura que o investigador assume, ou seja, “variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do «papel de parede» e toma os seus apontamentos, até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar” (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1055). Assim sendo, as observações que realizamos são de alguma maneira influenciadas pelo modo como entendemos o meio onde estamos inseridos e também pelos nossos interesses.

Como tal, preocupei-me em observar a forma como os espaços e os materiais da sala se encontravam organizados e as interações que as crianças nela desenvolviam. Simultaneamente, efetuei uma análise às rotinas e realizei diversas interações com as crianças e com a equipa pedagógica, que completaram esta minha observação. Enquanto educadora estagiária, portanto, um elemento novo para as crianças, foi necessário passar por um processo de adaptação e de aceitação até à integração. Tal como referem Bogdan e Biklen (1999:125), “nos primeiros dias de observação participante (...) o investigador

fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem vai participando mais”.

Estas observações foram completadas com registos escritos, registos fotográficos e vídeos, assim como com conversas com a educadora. Com o intuito de poder refletir sobre tudo o que fui observando no decorrer do estágio considero que as notas de campo foram um instrumento essencial para a interpretação e desenvolvimento do estudo. Para Coutinho et al. (2009:373), as notas de campo são dados obtidos tendo em conta a “perspetiva do investigador, o que este observa em direto e presencialmente”.

É importante que o investigador consiga fazer as notas de campo, de uma forma objetiva, sem que as emoções sejam transmitidas para o papel, pois para uma investigação é necessário que se seja objetivo. O investigador utiliza este método para a:

“Descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. (...) O investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1999:150).

Inicialmente, tive a preocupação de não interferir nas atividades realizadas pelas crianças, de forma a não induzir algum tipo de comportamento, mantendo algum distanciamento de forma a não influenciar o resultado da investigação. O meu objetivo principal foi sempre a criação de um espaço que fosse aprazível e interessante, e que promovesse aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, acredito que efetuei “as chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente, são uma das técnicas chave da investigação qualitativa” (Fernandes, 1991:1).

4.2. Registo fotográfico e vídeo

As fotografias e os vídeos são métodos de recolha de informação. O investigador pode fotografar/ filmar tudo o que lhe parecer importante para desenvolver a investigação. Assim, desde “o quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito

no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise” (Bogdan & Biklen, 1999:140).

Na perspetiva de Albarello, et al. (1997:20), o registo fotográfico permite “completar a observação humana no espaço e no tempo” facilitando igualmente “uma interpretação menos imediatamente subjectiva: com efeito, [...] é possível regressar aos factos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões” (idem).

Durante os momentos de estágio fiz vários registos fotográficos³ e em vídeo. Fotografei e filmei as áreas da sala, mais especificamente a área da casinha e os materiais que estavam disponíveis, e as interações entre as crianças, antes e depois da intervenção. Estes registos ajudaram-me a compreender e a refletir sobre todo o processo.

4.3. Pesquisa documental

A pesquisa documental foi outro dos procedimentos de recolha de informação que utilizei no desenvolvimento da investigação. Consultei e analisei os Projetos Pedagógicos e Educativos das instituições onde estagiei. As informações recolhidas foram importantes para a compreensão e conhecimentos sobre as instituições, as conceções das educadoras e os respetivos grupos de crianças em cada contexto.

Para Albarello et al., (1997:30), este processo “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Além disso, pode “contribuir para produzir materiais empíricos novos: a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes mas até então inexploradas” (idem:31).

Considero que as fontes documentais que analisei são fontes secundárias, visto que as interpretações que realizei foram fundamentadas na pesquisa dos documentos anteriormente referidos. De acordo com Bell (1993: 91), estes podem partir de duas fontes diferenciadas: as “primárias [que] são aquelas que surgem durante o período de investigação” e as “secundárias [que correspondem] a interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias” (idem: 91).

³ Cf. Apêndice III, imagem 15. Documento de autorização de captação de imagens, solicitado aos pais das crianças da sala de jardim-de-infância. Na creche não houve necessidade, uma vez que, os pais dão essa autorização no início do ano letivo.

4.4. Inquérito por questionário

Para aceder às conceções das educadoras cooperantes optei pela realização de um inquérito por questionário, que:

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas [...], às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Quivy & Campenhout, 1992:190).

Importa salientar que nesta metodologia “investigador e inquirido não [interagem] em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 1998:137), sendo portanto um questionário de “«administração indirecta»” (Quivy & Campenhout, 1992:190), ou seja, “é o próprio inquirido quem o preenche” (idem).

Na perspetiva do autor acima referido, (1992:187), o inquérito por questionário serve “bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação”.

Deste modo, optei por construir um questionário dirigido às educadoras de ambos os contextos, que permitissem conhecer e identificar as suas perspetivas e intencionalidades educativas acerca dos espaços e materiais na área da casinha. Na perspetiva de Bell (1997:26), nos “inquéritos devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias” pois deste modo “a ênfase principal consiste na descoberta de factos, e, se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (idem: 26-27).

Como tal, é essencial ter em atenção que “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc.” (Ghiglione & Matalon, 1993:115), visto que “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Carmo & Ferreira, 1998:138).

Ao construir o questionário tive em atenção a pertinência das questões pois o objetivo era que as respostas ajudassem a compreender e interpretar a problemática em

estudo. Segundo a perspectiva de Bell, (1997:25), “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

Assim, as questões que construí foram organizadas com base nas conversas informais, sobre o tema, com as educadoras e posteriores observações nos dois contextos, que serviram de suporte a este estudo. Devo ainda salientar, que tive o cuidado de seleccionar, apenas questões abertas “de modo a permitirem que os inquiridos exprimam as suas opiniões sobre determinados aspectos que considerem importantes” (idem: 181).

Segundo Carmo e Ferreira (1998:138) “os canais de comunicação entre inquiridor e inquiridos podem ser vários, exigindo cuidados adequados à sua natureza pois variam em cada caso”, contudo, optei por enviar e rececionar o questionário por correio eletrónico, com as seguintes questões:

- Quantos anos de serviço têm?
- Em que escola se formou?
- Há quantos anos trabalha na creche? / Há quantos anos trabalha no jardim-de-infância?
- Qual a sua conceção sobre a organização do espaço da sala?
- Como são escolhidos os materiais para cada espaço da sala?
- Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização da área da casa?
- Que materiais considera mais significativos para integrarem a área da casinha da sua sala?
- O que pode fazer para melhorar a organização do espaço e materiais da área da casinha?

4.5. Análise da informação

Este é o passo mais complexo e fundamental da investigação qualitativa e deve ser efetuado com alguma tranquilidade e concentração, uma vez que, e na perspectiva de Bogdan e Biklen (1999:205), a análise da informação é um:

“Processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Depois da recolha da informação, há um longo caminho a percorrer e para que todo este material seja útil é necessário processar e organizar toda a informação. Neste sentido, tentei seguir todos estes passos. Inicialmente recolhi a informação que considerei mais pertinente e fui destacando as ideias mais relevantes, onde fui sublinhando as palavras-chave. No entendimento de Bogdan e Biklen (1999:205), este procedimento “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Para Stone (1966, citado por Carmo & Ferreira, 1998: 251) a análise de conteúdo é “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectivamente e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Bardin (1977:38) corrobora esta perspectiva, mencionando que a análise de conteúdo emerge “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

Devo ainda referir que Carmo e Ferreira (1998:252) ressaltam que “se a descrição (...) constitui a primeira etapa de realização numa Análise de Conteúdo e se a interpretação (...) é a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

Para a organização e interpretação de toda a informação recolhida, a maior parte dos investigadores opta por empregar uma técnica de “categorização” (Máximo-Esteves, 2008:104). Contudo, optei por recorrer a uma técnica diferente, a da “condensação” (idem), pois, no meu entender, a técnica de categorização não se adequava à análise que pretendia. Deste modo, adotei um procedimento de análise de múltiplas dimensões, ou seja, analisei todos os pormenores de todo o material recolhido, desde palavras isoladas, a simples frases ou até mesmo a um conjunto de frases.

Segundo Máximo-Esteves (2008:104), este método constitui-se, na “análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” e “procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, [...], ou na narrativa proveniente das entrevistas” (idem), ou no meu entender, até mesmo dos questionários.

Por mais que, “os significados de um texto se situem no cruzamento de dois ‘horizontes’, o do narrador e o do analista” (idem), essas significações ao serem apresentadas a terceiros, fazem sobressair as interpretações do investigador com maior nitidez, isto é, a sua própria interpretação desses significados.

Bell (1997:158) defende que, “na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem”, deste modo, é importante “ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes” (idem: 158). No entanto, importa referir que “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (idem: 159).

Bogdan e Biklen (2010:65), indo ao encontro desta perspetiva, afirmam que na investigação qualitativa, “quando os investigadores utilizam o termo generalizações estão normalmente a referir-se ao facto de os resultados de um estudo particular serem aplicáveis a locais e sujeitos diferentes”, além de que “o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos” (idem: 66).

Em suma, a análise é um momento muito importante, pois só com essa interpretação se conseguem estabelecer relações, fazer interpretações e tirar conclusões.

Posteriormente, conforme já referi anteriormente, construí um questionário e enviei-o às duas educadoras e quando recebi as suas respostas, completei a informação necessária para a realização desta investigação. Devo ainda referir, que a compilação de toda esta informação foi muito importante para a minha aprendizagem enquanto educadora.

Capítulo III - Apresentação e Interpretação da Intervenção⁴

⁴ Algumas seções deste capítulo foram retiradas das produções acadêmicas realizadas no âmbito das UC's ESTCR e ESTJI 2014/2015.

Depois de ter fundamentado as minhas opções metodológicas e o percurso desta investigação, neste capítulo procedo à apresentação, descrição e interpretação da intervenção que foi desenvolvida a partir da informação recolhida.

Neste capítulo caraterizo os dois contextos onde estagiei, creche e jardim-de-infância, assim como cada um dos grupos de crianças. Descrevo, analiso a minha intervenção nas salas e apresento a análise das respostas das educadoras cooperantes às questões do inquérito por questionário.

Importa referir, que esta opção de descrever os contextos neste capítulo, se deve ao facto de fazer mais sentido para mim, esta exposição nesta parte do trabalho, por estar mais próxima da descrição da minha intervenção.

Refletindo retrospectivamente sobre o percurso da minha intervenção nos dois contextos saliento que esta foi distinta, pois tive que logo no primeiro estágio, em creche, definir o tema do projeto. O facto de termos que escolher um tema transversal, aos dois contextos de estágio, fez com que ao iniciar o segundo momento de estágio, jardim-de-infância, já ter o tema definido e ter que encontrar forma de o desenvolver na sala. Se no primeiro estágio a dificuldade foi definir o tema da investigação no segundo estágio a dificuldade inicial foi perceber como é que podia desenvolver a temática numa sala em que a área da casinha estava bem organizada e com materiais adequados ao brincar faz-de-conta.

1. Instituição Creche

1.1. O Contexto

A instituição onde estagiei em contexto de creche localiza-se, num bairro antigo de moradias, antiga zona nobre da cidade, numa das entradas principais de Setúbal, que nos últimos anos tem vindo a registar alguma reconstrução devido à sua localização privilegiada, pela sua proximidade da A1 e do centro de Setúbal. Os acessos à instituição são variados, podendo ser pedestres, automobilizados ou recorrendo a transportes públicos.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos Foi inaugurada em 2012 e tem capacidade para 39 crianças distribuídas entre três salas:

sala berçário para crianças dos 0 aos 12 meses com capacidade para 8 crianças; sala para crianças dos 12 aos 24 meses com capacidade para 13 crianças e ainda a sala para crianças dos 24 aos 36 meses com capacidade para 18 crianças, onde estagiei.

A equipa da creche é composta por três educadoras de infância uma das quais acumula a função de coordenação pedagógica, cinco auxiliares de ação educativa e ainda uma auxiliar de serviços gerais incluindo o empratamento, uma vez que as refeições são confeccionadas na sede. Importa referir, que a instituição conta ainda com a colaboração de uma senhora, com necessidades educativas especiais, que auxilia alguns dias da semana.

A instituição dispõe ainda do apoio de outros funcionários pertencentes ao quadro de pessoal, nomeadamente uma funcionária que conduz a carrinha que faz o transporte das crianças que necessitam deste serviço entre casa e a creche e vice-versa, psicólogos e funcionárias que confeccionam as refeições, entre outros.

O espaço físico da creche divide-se por dois pisos. Todas as salas se encontram equipadas com material adequado às faixas etárias das crianças que as frequentam, e localizam-se no piso superior. As instalações sanitárias estão equipadas com sanitas, lavatórios e um duche, adequados às faixas etárias. Todos os espaços são ventilados, têm extintores, saídas de emergência e boa entrada de luz natural.

Quanto aos espaços exteriores, dispõe de um em cada piso, são espaços agradáveis, equipados com materiais adequados às diferentes faixas etárias. Todos os materiais respeitam as normas de segurança. Nas traseiras do 1º andar existe uma horta, de pequenas dimensões, onde se encontram cultivadas alfaces e um limoeiro. Esta é tratada pela equipa pedagógica com ajuda das crianças.

1.2. O grupo de crianças

A sala onde realizei o estágio era constituída por um grupo de dezoito crianças, com idades entre os dois e os três anos de idade. Oito crianças do sexo feminino e as outras dez do sexo masculino. Duas crianças são gémeas e de origem marroquina, no entanto apesar de serem de uma cultura diferente da dos restantes elementos do grupo, a única restrição imposta pela família foi na alimentação, em que foi solicitado que não se

servisse carne de porco às crianças. Pelo que pude observar, sempre que a ementa continha carne de porco, a estas duas crianças em especial, era servida carne de frango.

É ainda de salientar, que uma das crianças do grupo revelava necessidades educativas especiais (NEE), embora, segundo me foi transmitido pela educadora cooperante, o seu diagnóstico ainda estava em estudo, por ainda não ter os três anos.

1.3. A equipa pedagógica

A equipa pedagógica era constituída pela educadora cooperante e uma ajudante de ação educativa. A planificação e organização de toda a rotina educativa e dos espaços e materiais é da responsabilidade da educadora cooperante.

Relativamente ao trabalho da equipa, verifiquei que a educadora cooperante e a auxiliar já se conheciam há muito tempo, pois já tinham trabalhado em conjunto na área da intervenção precoce. Deste modo, a sua relação era amistosa e de plena confiança, no entanto, nunca observei qualquer reunião ou planeamento de atividades entre as duas. Por norma, a auxiliar dedicava-se mais à higiene das crianças e arrumação da sala do que nas atividades desenvolvidas na mesma.

Globalmente observei que era uma equipa muito atenta às crianças, sempre disponíveis para as auxiliarem e ouvirem, no entanto, pude reparar que a falta de regras das crianças, permitida pela educadora cooperante, incomodava a auxiliar, pois, também esta tinha dificuldade em fazer-se ouvir.

Como foi referido anteriormente a educadora cooperante identificava-se com os princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Como tal, seguia algumas orientações pedagógicas possíveis de desenvolver em contexto de creche, uma vez que este modelo não está estruturado para a creche. O trabalho com as famílias era uma dessas vertentes. No entanto, relativamente à organização do espaço e dos materiais, não eram seguidas as orientações deste modelo pedagógico.

1.4. O espaço da sala

A sala estava dividida por áreas de interesse, apesar de não haver uma identificação dos espaços, essa divisão era feita através da zona da sala onde estavam

arrumados e guardados os respectivos materiais.⁵ De acordo com, Mendonça (2013:6) “na sala de atividades, a diversidade de materiais possibilita a construção de cantos”. Assim, podíamos considerar a existência de cinco áreas distintas: Área do tapete e biblioteca; Área de jogos de mesa; Área da garagem e construções; Área de expressão plástica e Área da casinha/ faz-de-conta.

Os materiais existentes nas diferentes áreas estavam acessíveis a todas as crianças, “permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2014:57). Só os materiais cortantes não estavam acessíveis.

Quanto à decoração, as paredes da sala estavam decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças quer em casa, quer na creche. Segundo a educadora cooperante, e de acordo com o modelo que preconiza, as paredes são um espaço de comunicação e interação, por isso as produções das crianças eram majoritariamente colocadas ao seu alcance para que fosse possível visualizá-las com facilidade, o que vai ao encontro do que Niza (2013:151) menciona, “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”.

Segundo a educadora cooperante a organização do espaço da sala teve como intencionalidade educativa a aproximação a uma sala de pré-escolar, por este ano ser um ano de transição e preparação para uma nova etapa educativa, não pretendendo no entanto antecipar etapas.

No entender da educadora, esta divisão, teve como objetivo proporcionar ao grupo uma diversidade de atividades e oportunidades de exploração de situações e materiais permitindo desenvolver atividades a pares ou em pequenos grupos.

Na minha opinião, a sala tinha uma área reduzida para o número de crianças (dezoito) que acolhia e o seu formato arquitetónico não permitia mudanças significativas em termos de colocação do mobiliário, e por conseguinte, as áreas eram de certa forma “fixas”, permitindo poucas opções ao educador.

⁵ Cf. Apêndice I, imagem 1.

1.5. A Área da casinha

Por ser a temática deste relatório neste ponto dou ênfase especial à descrição desta área. A área da casinha⁶ encontrava-se localizada num canto da sala e dispunha de mobiliário e materiais adequados à idade e tamanho das crianças, nomeadamente um móvel fogão/lava loiças, uma mesa e duas cadeiras e algumas loiças de plástico. Acredito que, esta área de brincadeira é uma das mais importantes da sala, pois é nela que as crianças reproduzem as suas vivências familiares, brincam ao faz-de-conta, ao jogo simbólico. No entanto, percebi que o espaço não estava organizado da forma mais adequada e havia falta de alguns materiais. Observei que as brincadeiras das crianças eram desorganizadas e geravam conflitos. Pude também constatar que a maior parte dos materiais não eram reais, o que é contrário ao entendimento de Vygotsky (2012:33), quando refere que “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa”. Sobre esta situação, registei a seguinte nota de campo:

Considero que existem algumas lacunas na organização do espaço, nomeadamente: a grande quantidade de materiais de brincadeira em que nem todos se adequam à faixa etária da sala (por exemplo, o único telefone existente é mais indicado para o 1º berçário e a ausência de eletrodomésticos como um ferro e uma tábua de passar). Para além disso, faltam brinquedos essenciais deste espaço para poderem associar à realidade, como por exemplo uma cama onde se pudessem deitar ou loiças com o tamanho real, que é tão importante para a diferenciação representativa que ocorre dos 24 aos 36 meses. (Notas de campo, 20 de outubro de 2014).

As interações das crianças nesta área, como já referi, eram quase sempre pouco investidas, carecendo de algum acompanhamento por parte da educadora. Presenciei momentos, em que as crianças investiam pouco tempo na brincadeira, passavam mais tempo em conflito. A exploração dos materiais passava mais por retirarem os brinquedos uns aos outros, darem pontapés aos mesmos e baterem-se mutuamente, gerando assim muitos momentos tensos. Apesar de entender, que nesta faixa etária é habitual existirem momentos de conflito pela posse dos brinquedos, penso que a forma como estava organizada a área, a escassez de materiais e a falta de acompanhamento da educadora nas brincadeiras, eram fatores propiciadores dos conflitos.

⁶ Cf. Apêndice II, imagem 5

Acredito que, o envolvimento do adulto nas brincadeiras das crianças seja fundamental, uma vez que, “observar o desenrolar da exploração e da brincadeira das crianças permite que um educador disponível esteja pronto para qualquer necessidade de conforto e de contacto” (Post & Hohmann, 2011:253).

Assim sendo, considero que a educadora não valorizava devidamente a organização da área da casinha e os materiais necessários, bem como a exploração livre por parte das crianças neste espaço, uma vez que nunca a observei a brincar com as crianças, ou a acompanhá-las nestes momentos.

1.6. Intervenção - Remodelação da área da casinha

Desde o início do estágio em creche, que um dos objetivos principais consistia em encontrar, uma situação que necessitasse de intervenção, no sentido de melhorar a prática/intervenção educativa.

Neste sentido, participei em algumas atividades com as crianças, conheci o espaço, tomei conhecimento da forma como a educadora trabalhava, observei as interações entre as crianças, os espaços e os materiais e aos poucos fui-me integrando.

Ao fim de três semanas de estágio a observação diária permitiu-me perceber que o espaço da sala padecia de alguma falta de organização, no que respeitava quer às áreas quer aos materiais. Na minha opinião, a organização dos espaços contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é no espaço e na relação com adultos e crianças e na exploração dos materiais que vai fazendo descobertas e construindo conhecimentos, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na “Área da Casinha”, como já referi anteriormente, ao nível dos materiais lúdicos necessários e essenciais, verificava-se a inexistência de alguns importantes para estarem disponíveis para as crianças explorarem, como por exemplo uma cama onde se possam deitar ou louças com o tamanho real, que é tão importante para a diferenciação representativa que ocorre dos 24 aos 36 meses. A maioria dos materiais que estavam disponíveis não permitia o desenvolvimento de ações de faz-de-conta.

Neste espaço, segundo Post e Hohmann (2011:158), as crianças “imitam as coisas que veem os membros da sua família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir

e fechar a torneira do lava-loiças de brincar, calçar os sapatos como os da mãe, dar o biberão ao bebé” daí a relevância dos materiais que são colocados ao dispor das crianças.

Foram estas evidências que me permitiram interrogar sobre o que poderia fazer para melhorar esta área. Foi, quando decidi que o foco do meu trabalho iria incidir sobre o Espaço da Casinha, porque é essencialmente neste espaço que as crianças desenvolvem brincadeiras de “faz-de-conta”, de imitação, em que a criança faz o jogo simbólico como forma de se exprimir, e portanto as brincadeiras que a criança tem neste espaço refletem a sua visão sobre o mundo. Kitson (2006:111) acredita que as crianças:

“Pelo brincar imaginativo, [...] criam novas situações de faz-de-conta. Essas situações podem conter uma ampla série de elementos aparentemente não relacionados, todos oriundos das experiências prévias da criança. A fantasia funciona como uma maneira de unificar experiências, conhecimentos e entendimentos, ajudando a criança a descobrir os vínculos entre os componentes. [...] No decorrer desse processo, a criança trás para o brincar imaginativo os seus conhecimentos, habilidades e entendimentos do mundo”.

Uma das formas de dinamizar e potencializar o espaço da casinha é a integração de materiais que fazem parte do seu quotidiano da vida das crianças. Nesse sentido, podemos aproveitar as embalagens vazias dos produtos usados na sua vida, o que transmite às crianças a sensação do real, porque brincam com embalagens reais, tais como: caixas vazias de cereais e de ovos, conferindo o sentido de realidade, por exemplo na parte da alimentação. Relativamente à higiene pessoal podem ser utilizadas embalagens vazias de gel de banho e champô, escova do cabelo, pente, entre outros. Esta estratégia promove a reciclagem de vários materiais/embalagens e diminui os custos. Em relação aos materiais da cozinha podemos recorrer a objetos reais como panelas, frigideiras, pratos e copos de plástico, colheres de pau entre outros.

Nesta perspetiva, um dos meus objetivos foi o de criar um espaço que proporcionasse às crianças, desenvolvimento e aprendizagens, e onde existissem equipamentos e materiais adequados e desafiadores, respetivos à faixa-etária, que proporcionassem o brincar faz-de-conta, estando estes objetos ao alcance das crianças, ou seja:

“De forma a apoiar a exploração e jogo de imitação por parte das crianças, é importante proporcionar materiais familiares de uso doméstico. Isto inclui mobília de cozinha e eletrodomésticos para brincar, como sejam, um lava-loiças firme e estável, um fogão e um frigorífico equipado para brincar [...]. Com estas mobílias e eletrodomésticos à sua volta, as crianças podem dedicar-se à exploração, combinação, enchimento e esvaziamento de uma série de

pratos, panelas pequenas e recipientes de comida inquebráveis e reais (em vez de brinquedos) ” (Post & Hohmann, 2011:158-159).

Para desenvolver a minha intervenção tive que ter em consideração a estrutura da sala, pelo que compreendi que não havia outra forma de organizar o espaço, ou seja a área da casinha tinha que se manter no mesmo local onde estava. Tal como, Abramowicz e Wajskop (1999:39) mencionam:

“Caso o tamanho das salas seja pequeno, é necessário ter criatividade para adequá-lo às necessidades das crianças [...] o importante é estar disponível para arranjar constantemente os espaços em função das atividades planejadas. São condições mínimas de organização do espaço que devem ser respeitadas para, com o tempo, serem modificadas por crianças e adultos”.

Só nas últimas semanas de estágio tive oportunidade de iniciar a minha intervenção no âmbito do relatório. Esta situação deveu-se sobretudo ao facto de ter tido em atenção que a minha intervenção dependia, por um lado, do espaço e tempo que a educadora cooperante me disponibilizava, por outro lado que tinha que haver uma articulação o projeto da sala e as intencionalidades da educadora com a minha intervenção.

Comecei por fazer um estudo da divisão e organização da sala e um levantamento dos materiais lúdicos⁷ existentes na área da casinha. Seguidamente, planifiquei as alterações, que na minha opinião eram necessárias naquele espaço. Registei as reações e interações das crianças aquando da permanência na área.

Depois destes procedimentos e não podendo alterar a localização espacial da área da casinha considerei que a minha intervenção passava por enriquecer este espaço com materiais que potencializassem o brincar faz-de-conta, nomeadamente uma tábua e um ferro de passar, várias loiças de plástico e metal em tamanho real, embalagens vazias de cereais, leite e iogurtes. Para tal, tive em consideração as sugestões de Mendonça (2013:11) quando refere que:

“Para seleccionar um brinquedo é necessário pensar em diversos fatores: ser adequado a cada criança, garantir a segurança e a durabilidade, ser atraente, ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de género, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipo de brinquedos: tecnológicos industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, [educadores] e pais”.

⁷ Cf. Apêndice II, imagem 6.

A principal intencionalidade educativa era proporcionar momentos de jogo simbólico, tão importantes nesta faixa etária.

Relativamente à organização dos materiais existentes na área da casinha, numa primeira fase, comecei por proceder a um inventário, através de um registo escrito e fotográfico. Mais tarde, consultei bibliografia adequada ao tema. Segundo Post e Hohmann (2011:58), “a brincadeira nesta zona muitas vezes reflecte aquilo que os adultos fazem em casa”. Seguidamente, elaborei uma lista dos materiais que deveriam estar disponíveis neste espaço, tendo em consideração reciclar o mais possível e reduzir os custos económicos.

Aproveitei todos os materiais já existentes⁸ e os restantes, tive de os comprar⁹.

Também incluí várias embalagens vazias de diferentes tamanhos, nomeadamente embalagens de cereais, de sumos, de leite, de iogurtes, entre outros, o que rapidamente levou a que as crianças associassem certos conceitos como o cheio, o vazio, a forma, o tamanho, essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, este espaço ficou mais completo em termos de materiais de qualidade, ou seja, nesta área:

“As crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Envolvem-se em actividades de encher e esvaziar – colocando as bonecas nas suas camas ou carrinhos de bebé, tirando tudo dos armários, enchendo o lava-loiças de brincar com pratos e colheres” (Post & Hohmann, 2011:158).

É importante ainda referir, que também envolvi os pais nesta intervenção, primeiramente com a explicação da intervenção que esta área iria sofrer, depois solicitando que trouxessem roupas e calçado, que já não usassem, assim como objetos de bijutaria e malas, pois as crianças gostam de imitar os adultos vestindo-se e calçando-se como eles.

No dia em que a nova casinha foi “inaugurada”, para que as crianças encontrassem um novo espaço, explicámos às crianças que a casinha no fim de semana ia ter obras. No dia da apresentação desta nova área¹⁰, o acolhimento que normalmente era feito nesta sala, foi feito na sala de segundo berçário (1/2 anos). Esta estratégia foi combinada com a educadora cooperante que colaborou prontamente.

⁸ Cf. Apêndice I, imagem 2.

⁹ Cf. Apêndice I, imagem 3.

¹⁰ Cf. Apêndice II, imagem 7, 8, 9 e 10.

A fim de conseguir dar a conhecer o espaço e de modo a que fosse possível observar e registar as interações, os comentários e reações das crianças, optei por escolher duas crianças, um menino e uma menina, e leva-los para a sala.¹¹

A minha observação (estava a filmar) baseou-se na espontaneidade das crianças sem qualquer intervenção por parte dos adultos, uma vez que o meu objetivo não era direcionar a atenção das crianças para o que quer que fosse, mas sim observar as suas reações espontâneas quando entraram na sala e encontraram a área da casinha modificada.

Relativamente a esta situação registei as seguintes notas de campo:

Reparei que o que mais cativou a atenção destas crianças foi a janela, que foi a primeira coisa que a menina apontou e disse ao mesmo tempo que batia palminhas: “Oia, oia uma janela”. Seguidamente, o menino demonstrou entusiasmo pelo ferro de passar roupa e mencionou: “Oia, um feu” (aponta e mexe na tábua). (Notas de campo, 9 de dezembro de 2014)

O roupeiro e o respetivo espelho foram outros dos materiais mais chamativos que se seguiu. Pois, ao mesmo tempo a menina reparou no roupeiro e apontou: “Oia um peio”. O menino foi observando a cozinha, o resto da casinha e repara no telefone que está em cima da lareira: “Oia um tufone”. (Notas de campo, 9 de dezembro de 2014)

A menina volta a observar o ferro, o menino pega novamente no ferro e começa a fazer os movimentos de passar a roupa a ferro, enquanto a menina se vê ao espelho. Curiosamente, observei que o menino quando pousa o ferro tem o cuidado de o colocar ao alto (não vá queimar alguma coisa). A menina ao olhar-se ao espelho, repara no fraldário e aponta para uma fralda que lá está e aponta: “Oia uma falda”. Depois vai à cozinha, mexe nos utensílios de cozinha e descobre uma forma de bolos: “Oia é pa faze o boiu”. De seguida, pousa a forma do bolo, e pega no ferro, roda o botão (regula a temperatura) e também ela pousa o ferro ao alto, coloca as mãozinhas perto do ferro e diz: “tá tente”. (Notas de campo, 9 de dezembro de 2014)

Numa segunda fase o primeiro grupo retirou-se e entrou um segundo grupo constituído por três crianças¹², sendo que, desta vez houve alguma orientação por parte da educadora cooperante, que dirigiu a sua atenção para alguns dos novos materiais presentes no espaço da casinha. Desta forma, pude registar a surpresa, a alegria, o contentamento e o contacto direto que faziam através da interação com os diferentes objetos, uma vez que “o brinquedo entendido como suporte material de brincadeira, estimula a representação, a expressão de imagens, ao mesmo tempo que evoca aspectos

¹¹ Cf. Apêndice II, imagem 11.

¹² Cf. Apêndice II, imagem 12, 13 e 14.

da realidade vivida pela criança, pois representar significa colocar no presente situações do passado” (Santos & Cruz, 1999:91). Deste grupo registei a seguinte nota de campo:

Devido à orientação da educadora cooperante, a exploração por parte destas crianças, não foi tão espontânea, uma vez que esta foi direcionando a atenção delas para os vários materiais. (Notas de campo, 9 de dezembro de 2014)

Importa referir que, devido ao tempo limitado pela rotina diária das crianças, não pude prosseguir com esta metodologia (entrada na sala de pequenos grupos). Como tal, decidimos abrir a sala a todas as crianças. Observei um grande interesse das crianças pelo ferro de passar a roupa, o que levou a alguns comportamentos de disputa pelo mesmo. No entanto, é de reforçar que este comportamento é característico nesta idade, tal como Santos (1999:80) refere:

“O sentimento de posse que adquire em relação a seus brinquedos começa a aparecer. Tudo o que gosta e não quer que os outros peguem, [a criança] diz ‘é meu’ e usa toda sua energia para ficar com a posse do objeto. Também se evidencia, nesse período um sentimento mais forte do eu”.

Dos vários materiais adquiridos, importa salientar os que as crianças gostaram mais, que foram: a tábua e o ferro de passar a roupa, o espelho, o tacho, a frigideira, a panela, a cafeteira, a forma de bolos, os biberões e as fraldas descartáveis. As crianças também revelaram grande interesse por um telefone portátil real (que já não tinha utilização) e por vários pares de óculos de sol.

Outro aspeto que considero importante referir é a não separação de brinquedos para meninos e meninas, ou seja, que os meninos não devem brincar só com carrinhos e as meninas com bonecas, tachos e panelas ou a varrer e a passar a ferro (realização de tarefas domésticas). Considero, que todos os brinquedos devem ser explorados por todas as crianças, independentemente do género. Esta foi uma observação que registei numa nota de campo:

Verifiquei o interesse no ferro de passar roupa, demonstrado por um dos meninos, ou mesmo pela sopa que foi feita por outro e não por uma menina. (Notas de campo, 10 de dezembro de 2014)

Este registo vai ao encontro do que Mendonça (2013:9) evidencia, “meninos e meninas devem brincar com todos os tipos de brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, sem a separação de brinquedos de meninos e de meninas”. E os educadores de infância devem proporcionar estas oportunidades.

Nos dias seguintes procedi, juntamente com as crianças, à colagem de etiquetas identificadoras dos materiais, no armário do fogão, de forma a trabalhar com as crianças a importância de arrumar os materiais. Dei continuidade aos registos das observações que fui efetuando, registando as seguintes notas de campo:

Observei que a limitação do número de crianças que brincam nesta área, que é a mais procurada pelas crianças, ajudou a reduzir os conflitos e disputas pelos brinquedos. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Constatei (com grande satisfação) ainda, que assim que é feito o preenchimento do mapa das presenças, as crianças vão brincar para as diversas áreas, em que a maioria escolhe a casinha. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Por todas as observações realizadas, confirmei que as crianças deste grupo gostam de brincar e têm preferência por esta área.

Pude observar pela primeira vez, as interações de uma menina, neste espaço, uma vez que por ter estado doente, não tinha estado presente nas semanas anteriores. Constatei novamente o interesse pelo ferro de passar roupa, mesmo sem tábua uma vez que esta se estragou. Dando asas à sua imaginação, as crianças reinventaram a brincadeira: passando com o ferro em cima da cama (colchão), em cima do fraldário ou em cima da mesa e tendo sempre o cuidado de o pousar na posição vertical, como se este estivesse quente. Esta menina, também revelou interesse pelo espelho do roupeiro, indo por diversas vezes observar o seu reflexo, tendo sempre o cuidado de se virar para se ver em posições diferentes. Por fim, também se interessou por brincar na cama (colchão) deitando-se e tapando-se. Curiosamente, teve o cuidado de se descalçar, como faz quando vai dormir. Durante este período a menina manteve-se sempre a brincar sozinha, quando lhe indiquei que podia abrir o colchão e fazer a cama maior, outras duas crianças (um menino e uma menina) que até então estavam a brincar na cozinha, foram também brincar para a cama. Também estes tiveram o cuidado de se descalçar. Então o menino deitou-se com a menina e a outra menina tapou-os com a manta.

Constatei “o quanto este canto se afigurava agora tão bem integrado no projeto global de identidade e tão adaptado às necessidades de brincar de forma simbólica das crianças para se apropriarem do mundo e adquirirem assim uns saberes e saberes-fazer indispensáveis ao seu crescimento” (Rigolet, 2006:40), promovendo desenvolvimento e aprendizagens.

Noutro dia, observei e registei a seguinte nota de campo:

Interação entre as crianças, na área da casinha, em que estas colocaram a panela, o tacho e a frigideira na cabeça como se de chapéus se tratasse. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Segundo Vygotsky (2012:27), “a propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica”, neste sentido, é importante dar oportunidade e espaço às crianças para que explorem verdadeiramente os materiais, dando vários sentidos ao mesmo objeto.

Quero ainda realçar um registo realizado a partir de uma das minhas observações após a intervenção na casinha, que poderá ser consultada na íntegra em apêndice¹³, referente à interação de uma das crianças brincando ao faz-de-conta.

Para concluir, é importante referir que a minha intervenção na dinamização do espaço da casinha foi bem-sucedida, como pude comprovar pelo interesse e contentamento revelado pelas crianças. Tive oportunidade de observar várias interações entre as crianças, e diferentes aprendizagens realizadas pelas crianças através da exploração dos materiais disponibilizados pela minha intervenção. Registei a seguinte nota de campo:

Quando as crianças foram comer o “pãozinho da manhã”, a casinha foi encerrada através de uma fila de cadeiras na frente deste espaço para as crianças não passarem. Curiosamente, pude observar que uma menina, da sala dos 1/2 anos, entrou na minha sala e dirigiu-se ao espaço da casinha, como esta estava encerrada a criança ainda tentou levantar a perna para passar pelas cadeiras, no entanto um dos meninos da minha sala foi direito a ela dizendo: “não, não tá chada”. A menina ainda fez uma nova tentativa mas o menino não deixou repetindo sempre que estava fechada. Foi interessante observar o cuidado do menino em respeitar e fazer respeitar a passagem para esta área como se do “chefe” se tratasse. (Notas de campo, 16 de dezembro de 2014)

Um dos aspetos negativos na implementação deste projeto foi o valor despendido na compra de alguns dos brinquedos. No entanto, é importante referir que os materiais desenhados à mão em papel cenário, como a janela e o roupeiro tiveram um grande impacto, assim como as embalagens recicladas, sem que tenha sido necessário despende muito dinheiro.

¹³ Cf. Apêndice I, imagem 4.

É importante que os educadores de infância na sua ação educativa consigam, organizar os espaços e materiais de forma a responderem aos interesses e necessidades dos grupos de crianças de que são responsáveis. A minha intervenção foi nesta direção e as observações realizadas permitem-me concluir que ambientes desafiadores e interessantes que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, são espaços em que as crianças investem, interagem e aprendem.

Considero pertinente referir, que ao longo deste percurso (antes, durante e depois), participei em muitas brincadeiras de faz-de-conta com as crianças, nesta área, nomeadamente “fazer e tomar chazinho”, “fazer sopinha”, “dar a papa aos bebés”, “passear ao Alegro” ou “ir à praia”, entre outras. No entanto, durante o período de estágio nunca observei a participação da educadora cooperante, ou da auxiliar, em brincadeiras na área da casinha.

Procedi ainda a uma reorganização estética e espacial desta área através da construção de uma janela desenhada em cartolina, um roupeiro com espelho adequado à faixa etária, também desenhado em cartolina e uma diferente delimitação do espaço da casinha: do lado esquerdo com o móvel do fogão e do lado direito com um móvel que passou a ter como função um fraldário. A área da casinha ficou dividida em três divisões: uma cozinha, uma sala e um quarto. Na minha opinião, ao integrar os desenhos da janela e do roupeiro respetivamente, senti que dei um toque especial no sentido em que estes contribuíram para dar uma melhor harmonia entre as divisões e por conseguinte uma melhor organização do espaço. Acredito que o enquadramento dos espaços em cada divisão ficou mais definida através destes elementos: a janela na cozinha, o roupeiro no quarto e a lareira ao centro, ou seja, tive a intenção de conceber esta área “como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir...e, também, acabar!” (Rigolet, 2006:16). Um lugar promotor de interações entre crianças, e entre crianças e adultos, onde as crianças podem expressar sentimentos e ideias.

Considero que a minha intervenção permitiu a transformação de uma área pouco organizada, sem identidade própria e pouco desafiadora para as crianças, numa área esteticamente mais apelativa que promove a criatividade, a imaginação, a interação entre as crianças, a brincadeira e o jogo simbólico. Constatei que a partir das alterações

efetuadas com a minha intervenção, esta área tornou-se mais interessante, passando por isso, a ser ainda mais requisitada.

Devido a esta situação, senti necessidade de implementar um instrumento que permitisse regular o número de crianças que iriam para cada área. No entanto, apesar de ter apresentado esta ideia à educadora cooperante e de ter explicitado a pertinência da iniciativa, não tive oportunidade de a desenvolver em tempo útil.

2. Instituição Jardim-de-infância

2.1. O Contexto

A instituição onde estagiei em jardim-de-infância situa-se no concelho de Setúbal, na freguesia de São Sebastião. A zona circundante à instituição é caracterizada por ser um meio urbano. Em redor da mesma é possível encontrar-se predominantemente prédios. A sua localização pode ser considerada bastante privilegiada pelo facto de existirem bastantes cafés, lojas, uma escola de ensino básico, 2.º e 3.º ciclo e também paragens de autocarro.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 1979, que desenvolve a sua atividade na Área da Ação Social, prestando apoio prioritariamente aos mais carenciados, através de diversas valências, nomeadamente uma área para crianças e jovens, uma área para idosos e o complexo gimnodesportivo. O edifício onde funcionam as respostas sociais de creche e jardim-de-infância, onde estagiei, foi inaugurado em 1999.

A oferta educativa existente passa pelas respostas sociais da creche, jardim-de-infância, A.T.L, C.T.L e atividades extra curriculares (música, inglês, ballet, ginástica, capoeira, natação e ciências). Apesar de o complexo desportivo estar destinado à comunidade escolar, este também está aberto à comunidade circundante, existindo assim natação e um ginásio com musculação e cardiofitness.

Relativamente à organização interna, tanto a equipa de creche como a equipa de jardim-de-infância enquadram uma educadora (pessoal docente) e duas ajudantes de ação educativa (pessoal não docente). Na creche o 1º berçário tem 8 crianças, o 2.º berçário

tem entre 12 e 13 crianças e a sala dos 2/3 anos tem 15 crianças. No que diz respeito à área do jardim-de-infância as três salas que estão em funcionamento têm 25 crianças. O A.T.L (1.º ciclo) conta com duas educadoras, quatro ajudantes de ação educativa e uma professora de apoio escolar, com capacidade para 120 crianças. O C.T.L. (2.º/3.º ciclo) conta também com um espaço para 120 jovens, tendo o apoio de duas animadoras, uma ajudante de ação educativa e duas professoras de apoio escolar.

O edifício, onde funciona a área de crianças e jovens divide-se em três pisos. No exterior em redor do edifício encontram-se dois espaços separados. Um para uso das crianças da creche e outro para uso das crianças do jardim-de-infância.

É importante referir que a arquitetura do edifício permite a entrada de luz natural na maioria das divisões. Possui também ventilação adequada ao espaço, extintores e uma saída de emergência.

Todas as salas se encontravam equipadas com material adequado, tendo uma boa estrutura organizacional e com áreas de interesse definidas, onde a disposição das mesmas permitia, entre outros aspetos, quer aos adultos quer às crianças, uma fácil perceção da dinâmica do grupo, possibilitando simultaneamente uma fácil locomoção entre os diferentes espaços. É ainda importante referir que é visível o bom estado de conservação do edifício exterior e interiormente.

2.2. O grupo de crianças

A sala era constituída por um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, cujas idades variavam entre os três e os seis anos. Quinze destas crianças eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino.

Como o grupo era constituído por crianças com diferentes idades era notória alguma diferença de desenvolvimento entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, não causando contudo, qualquer perturbação no desenvolvimento das atividades propostas pela educadora cooperante.

É ainda importante salientar que uma das crianças do grupo revelava necessidades educativas especiais (NEE), estando referenciada e apoiada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). A criança apresentava um desfasamento relacionado com a idade cronológica e a sua etapa de desenvolvimento, revelando alguma dificuldade de concentração, na motricidade fina e de alguma capacidade lógica. Como

tal, às segundas-feiras de manhã durante uma hora e meia, tinha acompanhamento individualizado e direcionado de uma educadora de apoio, pertencente ao SNIPI. Este organismo tem como missão garantir:

“ um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da acção social” (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, s.d.).

2.3. Equipa Pedagógica

Quanto à equipa da sala de jardim-de-infância, esta era composta por uma educadora que tinha o apoio de duas experientes auxiliares de ação educativa. A planificação e organização da rotina educativa era da responsabilidade da educadora cooperante, porém as auxiliares tinham um papel bastante ativo na prática pedagógica da sala, existindo um bom trabalho de equipa.

Quero realçar a forma como fui acolhida, que foi bastante integradora e simpática, tanto pela educadora, como pelas auxiliares de ação educativa, que desde o início me deixaram sempre à vontade para intervir e interagir com as crianças, permitindo assim, que também planificasse e executasse diversas atividades.

Considero importante referir, que nesta sala percebi o quão importante é trabalhar com uma boa equipa, onde haja cooperação, confiança e entreajuda entre todas, ou seja, “os membros da equipa dão e recebem apoio, falando à vez e ouvindo as ideias dos outros, o que lhes permite incorporar essas ideias no desenvolvimento de novas estratégias para trabalhar com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011:131).

2.4. O Espaço da sala

A sala onde estagiei era bastante espaçosa¹⁴ para o número de crianças que integravam este grupo. O formato arquitetónico permitia efetuar mudanças, em termos de mobiliário, e por consequência, as áreas correspondentes a cada espaço educativo

¹⁴ Cf. Apêndice III, imagem 16.

variavam consoante os interesses ou necessidades do grupo, tal como registei na seguinte nota de campo:

Se necessitar de fazer alguma alteração na área da casinha, sinto que nesta sala, tenho espaço para tal, pois a sua área e toda a sua organização mo permitem. (Notas de campo 4 de março de 2015)

Segundo a educadora, os espaços são definidos e organizados no início do ano letivo com a equipa da sala e de acordo com o grupo que irá receber e com as suas necessidades, desta forma, “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo [...]” (M.E. DEB, 1997:37).

A sala encontrava-se dividida por áreas de interesse: Área do Tapete, Área da Expressão Plástica, Área da Garagem, Área da Construção, Área do computador, Área da Casinha, Área da Biblioteca, Área dos Jogos, Área da Expressão Dramática e Área dos Bonecos.

As áreas estavam devidamente identificadas por um cartão com nome e uma imagem que identificava a respetiva área. Estava também definido para cada área o número máximo de utilizadores e ainda um velcro onde as crianças fixavam o seu símbolo nesta área. Relativamente aos materiais, cada área tinha materiais diversificados, indicados para a faixa etária, adaptados às crianças, sendo adequados ao desenvolvimento das brincadeiras e das suas interações nesse espaço. Estavam todos disponíveis para as crianças os manipularem e experimentarem livremente. Na opinião da educadora, esta organização tinha a intencionalidade de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, desta forma as crianças vivenciam as experiências do seu quotidiano e desenvolvem diversas competências, pois, “os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011: 163).

Na minha opinião, de um modo geral a organização do espaço funcionava bem com este grupo de crianças onde era notório, que todas as crianças conheciam os locais onde estavam dispostos os materiais e a sua arrumação, tal como é defendido por Hohmann & Weikart (2011:161), “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”.

A forma como as áreas estavam organizadas permitia não só que as crianças se vissem umas às outras, como também que usufríssem das diversas áreas que se completavam entre si. Por exemplo: a área da biblioteca ao estar no seguimento da área da casa, transmitia a ideia de que as áreas não eram estanques, pelo contrário completavam-se. Neste sentido, posso afirmar que a disposição da sala estava claramente adaptada aos interesses deste grupo de crianças, compreendendo que:

“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 espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Hohmann & Weikart, 2011:162).

2.5. A Área da casinha

Relativamente a este espaço¹⁵, estava localizado no lado direito da sala e ocupava uma superfície maior que as outras, pois estava dividida em duas áreas distintas: uma cozinha e um quarto. Na parte da cozinha dispunha de mobiliário e materiais adequados ao tamanho das crianças, nomeadamente: um fogão com forno; um lava-loiças; uma máquina de lavar roupa; uma mesa; duas cadeiras; um móvel para arrumar as diversas loiças de plástico e frutas de plástico, entre outros materiais. Na parte do quarto encontrávamos um toucador, um móvel para arrumação onde estavam arrumados os diversos materiais existentes nesta área: dois telefones; diversas malas e sapatos de senhora; uma máquina de costura; uma mala de cosmética e uma mala de médico, entre outros. Existia ainda um baú que possuía diversas funções, tais como: um sofá; uma cama dos bebés e arrumação de diversas roupas de adulto que as crianças gostavam de vestir.

Na perspetiva da educadora, esta é uma área privilegiada para o jogo simbólico em que as crianças têm oportunidade de assumir os diferentes papéis mediante as suas vivências. Tive oportunidade de observar as crianças a imitarem comportamentos que observam nos adultos, cenas que recordavam, por exemplo: fingiam que iam muito ao “Alegro”, o novo Centro Comercial de Setúbal, para fazer compras.

Efetivamente pude observar, que nesta área, as crianças desenvolviam brincadeiras de faz-de-conta, organizando-se como famílias (pai, mãe, filhos, filhas etc.)

¹⁵ Cf. Apêndice IV, imagem 17, 18 e 19.

reproduzindo as tarefas e fazeres da sua própria família, tais como: ir trabalhar, ir às compras, ir passear, fazer comer, comer em família, tratar dos bebés, etc. Por vezes, organizavam-se em famílias reais, assumindo papéis de reis, rainhas, príncipes e princesas, inventando histórias que depois encenavam para o restante grupo da sala. Sobre esta situação, registei a seguinte nota de campo:

Mais uma vez, ao observar as brincadeiras das crianças nesta área, comprovei o interesse e o envolvimento das mesmas nas suas interações de faz-de-conta. (Notas de campo 20 de abril de 2015)

2.6. Intervenção – Extensão da casinha

No segundo momento de estágio já estava definida a área de intervenção, no entanto, e tendo em consideração a faixa etária das crianças do grupo propus-me a implicá-las no processo ouvindo as suas opiniões e escutando os seus interesses. Considerei que as minhas observações e o escutar a opiniões das crianças tornariam a minha intervenção mais adequada às necessidades e interesses das mesmas.

Contrariamente ao que encontrei no contexto de creche, neste contexto, conforme já referi anteriormente, as áreas da sala estavam bem organizadas e a área da casinha estava bem implementada, o que me fez questionar onde seria o foco da minha intervenção, uma vez que “qualquer mudança introduzida na casinha tem de se justificar por si própria, pela necessidade que o grupo sentiu de a efetuar e pelo significado intrínseco que esta alteração tem aos olhos das crianças” (Rigolet, 2006:106). No entendimento de Horn (2004:15), “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar as suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”.

Ao refletir com a educadora cooperante sobre as minhas dúvidas, esta tranquilizou-me e disse-me para não me preocupar muito, porque com o tempo alguma situação iria surgir, pois “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala” (Horn, 2004:15).

Decidi acompanhar as brincadeiras das crianças na área da casinha, com o intuito de detetar necessidades e interesses.

Apresento de seguida três situações que representam a minha intervenção no âmbito do projeto de investigação. Optei por mobilizar estas situações que foram significativas no âmbito da temática do projeto.

A primeira e segunda situação aconteceram nos momentos em que interagiu com as crianças na área da casinha. Foram situações não planificadas, que surgiram pelo facto de eu estar na área da casinha numa postura de observadora participante e que me permitiram intervir e alargar as iniciativas das crianças. A terceira situação consiste na implementação da mercearia na área da casinha.

1.ª Situação – Dramatização na casinha

Numa das minhas interações nas primeiras semanas de estágio, uma das crianças contou-me que fazia anos no fim de semana. Propus-lhe uma brincadeira de faz-de-conta: a realização de uma festa de anos e um bolo, e a criança concordou e ficou muito entusiasmada. Peguei numa folha de papel e num lápis e perguntei a todas as crianças que se encontravam a brincar nesta área, se queriam fazer uma lista das coisas necessárias para organizar a festa e o bolo de anos¹⁶. Estas mostraram um grande entusiasmo e começaram logo a nomear as coisas que era preciso comprar, nomeadamente: farinha; açúcar; ovos; natas; balões; fitas; chapéus de festa, entre outras. Terminada a lista, pegámos nas malas e simulamos uma ida às compras.

Como era habitual, no momento de rever, este grupo, mostrou a lista das compras que tinha sido elaborada, na área da casinha, para a festa de aniversário. A educadora afirmou: “Agora temos de pendurar a lista, mas onde é que penduramos a lista das compras?”, ao que uma criança respondeu: “na porta do frigorífico”. “Mas nós não temos frigorífico” disse a educadora. Nesta altura houve uma troca de olhares entre mim e a educadora no sentido de quem sabe “uma possível ideia” para a minha intervenção no espaço da casinha integrada no meu projeto. No entendimento de Mendonça (2000:39), “a Educadora pela percepção ou detecção de um interesse, de um desejo, de uma necessidade encoraja a criança à sua realização, ao fazer, pondo-lhe à disposição espaços, materiais, ajudando-a a descobrir outras soluções”. Sobre esta situação, registei a seguinte nota de campo:

¹⁶ Cf. Apêndice IV, imagem 20

Com as observações que fiz hoje e com a reflexão que realizei com a educadora, sinto que começo a encontrar algumas situações possíveis de intervir. (Notas de campo 10 de março de 2015)

Considero pertinente expor aqui, uma pequena parte da reflexão que fiz com a educadora¹⁷: *fiquei mais descansada quando em reflexão com a educadora, esta me tranquilizou, ao explicar-me que o trabalho que eu tinha desenvolvido com as crianças tinha sido tão ou mais importante do que se tivesse planeado alguma atividade. Assim, percebi que o papel do educador vai muito para além do mero desenvolvimento de atividades, ou seja, é essencial deixar que sejam as crianças a dinamizar e apenas integrar as brincadeiras, tornando-se participante. Para além disso, o nosso papel também é observar e estar com eles sem estarmos constantemente preocupados em fazer “qualquer coisa”. Deste modo, segundo a educadora, os educadores enquanto adultos perante a interação com as crianças devem ir desafiando, fazendo perguntas e conversar de maneira a que estas revelem as aprendizagens que já fizeram, ou mesmo, as competências que já desenvolveram. Ou seja, “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (M.E. DEB, 1997:25).*

2.ª Situação – Dramatização de uma história

Esta intervenção ocorreu na semana do dia da mãe, em que uma das mães foi à sala ler a história “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” e dinamizou uma atividade na área das artes. Enquanto esta atividade decorria, eu interagi com as crianças na área da casinha, pois observei que estas brincavam com duas pequenas almofadas, uma azul e outra amarela, que a mãe tinha oferecido à sala. Percebi que as crianças tentavam recriar a história, mas com alguma dificuldade, então ajudei-as a organizar a dramatização da história assumindo a personagem da mãe do pequeno azul. No momento do rever, pedi à mãe para ler novamente a história e propus que o grupo que tinha estado na área da casinha fizesse a dramatização para as restantes crianças da sala, pois “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011:494).

3.ª Situação – Implementação da mercearia

¹⁷ Reflexão da 2ª semana de estágio, realizada no âmbito da UC ESTCR 2014/2015

No seguimento das várias interações que desenvolvi com as crianças, na área da casinha, observei a inexistência de alguns produtos alimentares, quando brincavam ao faz-de-conta, na confeção de uma sopa sem legumes. Perante esta situação questionei as crianças sobre a inexistência, na área da casinha, dos produtos necessários para confeccionarem a sopa. Nesta conversa, as crianças referiram a necessidade de haver uma mercearia na sala para comprarem esses produtos. Foi então que me surgiu a ideia de introduzir a área da mercearia de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e poder ampliar as brincadeiras que estas desenvolviam.

Após alguma reflexão sobre o assunto, percebi que a introdução de uma mercearia enriqueceria as brincadeiras de faz-de-conta na área da casinha. Tal como Piaget, (citado por Post & Hohmann, 2011:32), acredito que “acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções”. Assim, partilhei com a educadora a minha intenção, tendo esta de imediato concordado.

Dei início à planificação da minha intervenção. Para compor este espaço, pedi ao meu marido que construísse um armário em madeira com diversas prateleiras e uma gaveta, que serviria simultaneamente de balcão para suporte da caixa registadora e de estante de arrumação para os produtos. Para complementar, acrescentei embalagens de variados produtos alimentares, múltiplos legumes frescos e dois cestos para colocarem os produtos. Bem como, fotocópias de notas de 5€, 10€ e 20€, e moedas de 1€ e 2€. Pois, tal como Zabalza (1998:53), acredito que este contexto “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc.”.

Antes de implementar a área da mercearia, dei seguimento às minhas observações e interações com as crianças na área da casinha. Numa dessas situações, pude observar que estas estavam a fazer uma sopa que apenas continha uma cenoura. Então fui questionando as crianças sobre a sopa. Perguntei se a sopa só levava uma cenoura. As crianças responderam que não e automaticamente referiram quais os legumes que a sopa deveria de levar. Continuei com o questionamento – “então se a sopa deveria levar mais legumes porque é que a vossa não os têm?”. Responderam que só tinham mais uns

brócolos ou uma alface. Aproveitei este momento para ir questionando as crianças de modo a que as mesmas pudessem expressar a sua própria ação e refletir sobre a mesma, pois considero que “encorajar/desenvolver/confrontar/progredir são os verbos-chave da ação de intervenção da educadora relativamente ao projeto de fazer” (Mendonça, 2000:40).

A observação desta situação levou-me a procurar um folheto publicitário de um supermercado e propor às crianças o recorte de vários legumes. As crianças ficaram logo entusiasmadas. Algumas delas deslocaram-se logo ao armário das tesouras para ajudarem a recortar e outras prepararam as duas máquinas registadoras existentes na casinha para criarem a “Mercearia”. De seguida, propus-lhes que brincássemos às mercearias para comprar os legumes para a sopa. Depois de recortados alguns produtos alimentares, assumi o papel da mãe, e em conjunto com as crianças fizemos a lista de alimentos que faltavam na casa e fomos às compras. Esta brincadeira permitiu-me observar que as crianças já tinham algum conhecimento sobre os ingredientes constituintes de uma sopa e a representação das ações reais representadas no jogo do “faz-de-conta”. Simultaneamente, compreendi que “a educadora parte da criança, mas essencialmente quer ajudá-la a ir mais longe pelo que todos estes pequenos projetos emergidos do momento são reunidos num projeto global que pretende assim estabelecer um fio condutor das aprendizagens (...)” (Mendonça, 2000:39).

Nas últimas semanas de estágio deparei-me com uma situação inesperada que levou a adiar a minha intervenção, uma vez que a educadora adoeceu. Após ter a conhecimento que a educadora ficaria ausente até ao final do estágio, assumi o papel de educadora da sala e avancei com a implementação da nova área.

No dia em que implementei a mercearia, levei todo o material para a instituição e guardei-o numa sala. No momento de planear comuniquei ao grupo de crianças que tinha uma surpresa para lhes oferecer. Algumas das crianças referiram logo que a surpresa era uma mercearia. O facto de há umas semanas atrás ter abordado as crianças no sentido de perceber se seria do seu agrado terem uma mercearia na sala, poderá ter sido a razão desta precoce conclusão.

Como estávamos no momento de planear sugeri às crianças que quisessem participar neste projeto que planeassem ir para a área da casinha. Abri uma exceção e permiti que neste dia o número de crianças que podiam planear ir para a área da casinha

fosse alterado relativamente ao que estava estipulado, podendo ir mais duas crianças do que era o habitual. As crianças reagiram com grande entusiasmo. Posteriormente, pedi que me ajudassem a transportar os materiais que tinham ficado guardados na sala polivalente, para que as crianças participassem na implementação da nova área de interesse na sala¹⁸.

Tomei esta decisão porque acredito que, “com o apoio apropriado dos adultos, elas (as crianças) tornam-se então agentes activos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta pelos adultos” (idem).

Todos juntos, eu as crianças e as auxiliares, escolhemos o canto da sala mais adequado para criar esta área. Imediatamente, duas das crianças colocaram duas máquinas registadoras, pertencentes à área da casinha, em cima do móvel, permanecendo assim todo o tempo de duração da atividade naquele local¹⁹.

Juntamente com as crianças, comecei por separar as embalagens formando conjuntos de produtos idênticos²⁰. De seguida, dei às crianças etiquetas com a inscrição de 1€, 2€ e 3€ para que estas colassem nos produtos. Optei por lhes fornecer etiquetas apenas com o 1,2 e 3 para que as crianças mais novas também pudessem realizar esta atividade com sentido²¹. Com esta proposta, tive a intencionalidade de desenvolver o raciocínio matemático, “é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles” (ME, 2009:73-74). Por fim, as crianças, com o meu apoio, arrumaram e organizaram as embalagens nas prateleiras do móvel, terminando assim a atividade neste dia.

No momento do rever, refleti com as crianças sobre a implementação da nova área na sala. As crianças participaram com grande entusiasmo na conversa, e pelas suas respostas constatei que se apropriaram dos conceitos diretamente relacionados com a mercearia, tais como: “um balcão”, “para comprar comida para nos alimentar”, “fazem fila” e “as coisas que são caras, que as pessoas não têm dinheiro suficiente, não compram”. Assim sendo, mais uma vez constatei que “através da aprendizagem pela ação

¹⁸ Cf. Apêndice IV, imagem 22.

¹⁹ Cf. Apêndice IV, imagem 21.

²⁰ Cf. Apêndice IV, imagem 24.

²¹ Cf. Apêndice IV, imagem 23.

– viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011:5).

No período da tarde, propus às crianças do grupo dos finalistas, a realização de folhetos de publicidade para a mercearia²². Cada criança recortou imagens de produtos alimentares de folhetos de supermercados. Em seguida, agruparam por género, tais como: peixe, frutas, legumes, pão, massas, iogurtes. Após esta classificação, colaram as imagens no seu folheto e cortaram vários números para compor o preço. Para terminar, as crianças ainda aprenderam a identificar o símbolo do euro (€), do quilo (KG) e da unidade (UN). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:73), “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, intencionalizando momento de consolidação e sistematização de noções matemáticas”.

No dia seguinte, no momento de planear, tal como já tinha sido acordado, procedemos à votação do nome da mercearia. Importa referir, que no dia anterior as crianças tinham proposto os seguintes nomes: “Mercearia do JI”, “Mercearia dos Amigos”, “Mercearia das Estrelinhas” e “Mercearia da Sala azul”. Contudo, o nome mais votado foi “Mercearia das Estrelinhas”. De seguida, as crianças que planearam ir para a área da casinha, puderam explorar o espaço da mercearia.²³ As crianças realizaram diferentes iniciativas, começaram pelo preenchimento de listas de compras²⁴, fornecidas por mim, conforme as necessidades que tinham na área da casinha. Depois de preenchidas as listas, as crianças exploraram o espaço e os materiais das duas áreas²⁵: compraram, pagaram, cozinham e comeram.

Da parte da tarde com o grupo dos finalistas, elaboramos o cartaz de identificação da área da mercearia. Cada criança desenhou, pintou e recortou uma fruta para no final compor um cesto de frutas, com o objetivo de ser colado numa cartolina e plastificado.

No dia a seguir, continuei a acompanhar as interações das crianças na área da casinha com a área da mercearia. Pelo que pude observar, o brincar ao faz-de-conta entre

²² Cf. Apêndice IV, imagem 25.

²³ Cf. Apêndice IV, imagem 26.

²⁴ Cf. Apêndice IV, imagem 29.

²⁵ Cf. Apêndice IV, imagem 30, 31, 32, 33.

a casinha e a mercearia tornou-se cada vez mais organizado e mais semelhantes às vivências familiares²⁶, o que vai ao encontro do que Horn (2004:70) afirma, “na faixa de quatro a seis anos, a brincadeira tem regras e enredos bem explicitados, na qual é comum observarmos as crianças vivenciando cenas do seu cotidiano, criando um espaço de estar que lhes é próprio”.

As crianças começam por se organizarem numa família com pai, mãe, filhos, filhas etc. depois iam viver para a casinha. Já na área da casinha observam os seus armários, faziam uma lista de compras com os produtos em falta, e em seguida iam às compras à mercearia. Neste espaço, observam a lista das compras, colocam os produtos no cesto, a criança que estava na caixa regista, recebe o pagamento e dá troco. Terminada a parte das compras, as crianças regressam à casinha, arrumam os produtos no frigorífico ou no armário. De seguida, fazem uma sopa, põem a mesa, sentam-se e comem em família. Por fim, lavam a loiça e arrumam.

No momento da tarde o grupo dos finalistas terminou o cartaz identificativo da área da mercearia e colocou no respetivo local, dando por terminada a implementação da “Mercearia das estrelinhas”²⁷.

Desde o início do estágio tinha como intencionalidade proceder a uma intervenção na área da casinha no âmbito do meu projeto, tal como referi anteriormente. Nesta minha intenção estava implícito não querer impor as minhas ideias para este projeto, mas sim, permitir que partisse dos interesses e das necessidades das crianças. Ao refletir retrospectivamente sobre todo o processo da minha intervenção, reconheço que consegui atingir os meus objetivos e que tal só foi possível pois adotei desde o início a postura de observadora participante e sempre numa atitude de interação com as crianças.

Tendo em consideração, que as crianças “possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011:20), acredito que as crianças devem ser “co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que [as instituições] as têm colocado para um papel ativo e participativo” (Barbosa & Horn, 2008:84). Em suma, na minha opinião, todas as “experiências sociais

²⁶ Cf. Apêndice IV, imagem 34, 35 e 36.

²⁷ Cf. Apêndice IV, imagem 27.

ocorrem nos contextos das actividades da vida real, do dia-a-dia, que as próprias crianças planearam e iniciaram, ou estão integradas em ações iniciadas pelos adultos mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (Hohmann & Weikart, 2011:20).

Considero que a educadora valorizou a minha proposta de intervenção relativa à organização da área da casinha porque me incentivou e demonstrou uma grande disponibilidade para a mudança na sala, apoiando sempre os interesses das crianças. Contudo, também nunca a observei a brincar com as crianças nesta área.

3. As concepções das educadoras

Nesta parte do trabalho, apresento a descrição e interpretação das respostas dadas pelas educadoras cooperantes aos ²⁸questionários²⁹. As educadoras foram bastante recetivas a responder ao questionário, reenviando-me as suas respostas, tão rápido quanto lhes foi possível, mostrando-se sempre disponíveis para esclarecerem alguma dúvida, que entretanto me surgisse.

A elaboração do questionário teve o intuito de compreender e interpretar, quais as concepções das educadoras cooperantes relativamente à organização da área da casinha.

Após a análise de conteúdo das respostas ao questionário constatei que, ambas as educadoras têm opiniões semelhantes em todas as questões apesar das suas práticas educativas serem distintas.

Relativamente à questão sobre a concepção da organização do espaço da sala as educadoras partilham a ideia que a organização deve ser feita tendo em consideração a faixa etária do grupo de crianças, os seus interesses e necessidades. Refere a educadora de creche que *“sala deve ser organizado de acordo com as necessidades e características do grupo que a irá utilizar, tendo em conta a faixa etária deste e os interesses das crianças”* e a educadora de jardim infância salienta que *“A organização do espaço da sala é definida no início do ano letivo pela equipa, tendo em conta o grupo de crianças, as suas necessidades e interesses. Pretende-se que seja um espaço apelativo para as*

²⁸ Cf. Anexo I, Respostas ao questionário à educadora de creche.

²⁹ Cf. Anexo I, Respostas ao questionário à educadora de jardim-de-infância.

crianças e facilitador das suas aprendizagens/competências. Esta ideia vai ao encontro da perspectiva já enunciada no quadro teórico e partilhada por Zabalza (1998:97), quando afirma que o educador “deve estar atento às necessidades referentes à faixa etária das crianças, para poder, junto com elas, estabelecer uma organização do material”.

A educadora do contexto creche refere que “*Nesta sala as áreas podem ir surgindo ao longo do ano letivo, ou podem ser modificadas em termos de organização espacial ou materiais*”. Durante o tempo que estive a estagiar na sala não observei nenhuma das situações enunciadas. E apesar da educadora cooperante ter concordado com a minha intervenção na área da casinha, que provocou mudanças no espaço e nos materiais, depois das alterações realizadas, houve dias em que encerrou a área da casinha, não permitindo que as crianças usufruíssem do espaço reorganizado.

Quanto aos critérios que presidem à seleção dos materiais, para cada espaço da sala, ambas as educadoras referem que a escolha dos materiais depende das características do grupo de crianças e da faixa etária do mesmo. A este propósito a educadora de creche salienta que as características financeiras da instituição podem ser impeditivas de aquisição de materiais em quantidade e qualidade e salienta que “*este não é impedimento ao desenvolvimento de uma prática de qualidade, pois o recurso à reciclagem de materiais, para realização de atividades ou mesmo para construção de equipamento é sempre possível e é parte integrante da sustentabilidade da instituição*”. Porém, no meu período de estágio não observei que as crianças dispusessem de materiais reutilizados/reciclados para explorarem nas suas brincadeiras e interações.

A educadora de jardim-de-infância evidencia que os materiais devem ser “*atrativos e desafiadores para o grupo de modo a facilitar as suas aprendizagens*” ou seja “*objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais*” (Hohmann & Weikart, 2011:162) em salas que acolhem crianças pequenas. Observei estas características nos materiais existentes na sala e reitero o que já referi no quadro teórico relativamente à importância de os educadores disponibilizarem materiais desafiadores facilitadores de desenvolvimento e aprendizagens. Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de Zabalza (1998:53), quando refere que a sala “*deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanho, etc*”.

As intencionalidades educativas subjacentes, na organização da área da casa, são comuns nas duas educadoras, ou seja, ambas evidenciam que é uma área que privilegia o faz-de-conta, onde as crianças reproduzem as suas vivências familiares,” *O brincar na casinha é o tempo privilegiado de relação com a outro, é aqui que a criança reproduz as atividades, as relações, os afetos que fazem parte do seu núcleo familiar e de amizades*” (educadora da creche) e é um espaço “onde as crianças, individualmente ou em grupo, têm a oportunidade de interpretar e assumir diferentes papéis que observam no seu dia-a-dia” (educadora de ji). Perspetivas que corroboram a ideia de Craidy e Kaercher (2001:96) quando referem que , “as crianças reproduzem cenas familiares e eventos que chamam a sua atenção como festas de aniversário e cerimónias de casamento e dramatizam experiências vivenciadas no cotidiano (ida ao médico, compras no supermercado).” ou seja brincam ao faz-de-conta.

Apesar da educadora da creche referir que este espaço deverá ser o mais aproximado do real, “sempre que possível com áreas definidas (cozinha, quarto, sala)”. Constatei, que na sua prática, este espaço não estava organizado como refere, estando na minha opinião, um pouco confuso e desorganizado. Esta educadora realça, igualmente, que a divisão da área “por vezes não se consegue concretizar se o espaço for reduzido”. Porém, aquando da minha intervenção na área da casinha constatei que a área da casinha tinha espaço suficiente para a implementação de áreas distintas, o que acabei por concretizar.

Relativamente aos materiais que as educadoras consideram mais significativos para integrarem a área da casinha, as suas respostas são idênticas. Ambas defendem que os materiais mais significativos devem corresponder às características do grupo e da sua faixa etária, e que se aproximem do real. Segundo a educadora do jardim de infância “*Em todos os materiais acho importante que, sempre que possível, sejam coisas a “sério” que o adulto usa normalmente de forma a tornar as brincadeiras mais reais*”. Esta perspetiva vai totalmente ao encontro dos modelos adotados pelas educadoras que embora distintos, (MEM e High Scope) enfatizam a importância dos educadores disponibilizarem materiais reais ou que se aproximem do real.

Por fim, as duas educadoras reconhecem que poderiam melhorar este espaço, introduzindo uma maior diversidade de materiais reais e reutilizados. Na minha opinião, a área da casinha na sala de jardim-de-infância encontrava-se bem organizada e com

bastante diversidade de materiais, pelo que não carecia de uma melhoria significativa no que respeita à diversidade de materiais reais e reutilizáveis.

Das respostas da educadora de creche, posso inferir, que embora reconheça a importância da organização da área da casinha, bem como a escolha dos materiais adequados na sua prática, observei o contrário, ou seja pouca organização desta área assim como a opção por materiais pouco adequados. Revejo nesta situação as palavras de Meirieu (2002: 287), quando refere “a distância entre o dizer e o fazer”, nos discursos dos profissionais e levou-me à mesma questão do autor “porque não se faz aquilo que se diz?” (idem:288). Na perspectiva de Mendonça (2000:9), “a distância existente entre os discursos teóricos e os atos educativos da vida dos profissionais” de educação são uma problemática constante.

Capítulo IV - Considerações Finais

“A criança educa quem se disponibiliza a escutá-la, com esta justeza de tom, esta clareza no olhar, estas palavras verdadeiras, que às vezes, doem por serem tão assertivas” (Rigolet, 2006:21)

A realização deste relatório do projeto de investigação complementa-se com o capítulo das considerações finais. Este capítulo pretende ser um espaço de reflexão acerca do percurso realizado nos estágios nas valências creche e jardim-de-infância no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Deste modo, pretendo analisar, interpretar e refletir introspectiva e retrospectivamente, sobre as aprendizagens adquiridas, as experiências vivenciadas enquanto estagiária, as dificuldades sentidas durante a intervenção e ainda as diversas estratégias mobilizadas para as ultrapassar.

Enunciei a questão de investigação-ação que orientou o estudo da seguinte forma: “Como dinamizar a área da casinha?”. Esta questão surgiu durante o momento de estágio na creche e a intervenção foi no sentido de melhorar uma situação existente na sala. A intenção era perceber como dinamizar a área da casinha de forma a responder às necessidades e interesses das crianças e proporcionar, desenvolvimento e aprendizagens.

Observei que a área da casinha era a área preferida para as brincadeiras das crianças, no entanto era o espaço da sala que estava mais desorganizado e que tinha os materiais em quantidade e variedade insuficiente.

Perante esta evidência questionei-me: como posso intervir de forma a dinamizar esta área? Sendo esta uma área privilegiada para o desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta e estando as crianças numa fase em que desenvolvem o jogo simbólico como forma de exprimirem a sua visão sobre o mundo, as suas experiências familiares, exigia uma intervenção que potencializasse a situação encontrada.

Quero salientar que nesta etapa do percurso vivenciei algumas inseguranças que me levaram a recorrer várias vezes à orientadora de estágio, orientadora desta investigação. Foi fundamental ter alguém a quem recorrer, pois tinha muitas dúvidas e sentia muitas inseguranças. Sentia falta de formação e informação. Sinto que em grande parte o que contribuiu para esta insegurança foi o facto de termos tido simultaneamente a unidade curricular de Seminário de Investigação de Projeto e a unidade curricular Estágio em Creche. Ou seja, esta situação contribuiu para que tenha sentido dificuldade em conciliar o tempo para fazer os trabalhos, receber o feedback e fazer a intervenção no estágio. Em retrospectiva, gostava de realçar que considero que teria sido melhor se tivesse tido a oportunidade de estar uma semana em cada uma das salas, nos dois contextos, só para observar e definir a questão-problema antes de iniciar o estágio de intervenção, de forma a identificar a temática baseando-me naquilo que existisse em comum e que pudesse ser melhorado.

Por outras palavras, considero que o tempo de estágio foi pouco para observar/planificar/ intervir/ implementar e registar a apropriação do novo espaço pelas crianças.

O facto de a intervenção na creche só ter sido possível nas últimas semanas de estágio limitou as observações. Além disso, a educadora tinha outros projetos a decorrer, o que implicava uma adaptação, não só aos ritmos da educadora, como também à concretização dessas outras atividades, o que me deixou pouco tempo para observar os efeitos da minha intervenção.

Considero que se tivesse tido mais tempo de estágio poderia ter observado e registado mais situações e analisado a forma como as crianças interagiam e exploravam o novo espaço da casinha, bem como dos materiais disponibilizados. Poderia ter identificado aspetos a serem melhorados, alterando-os de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Na minha interação com as crianças, quer no contexto de creche, quer no contexto de jardim-de-infância, senti inicialmente uma timidez, por não conhecer os grupos nem a forma como trabalhavam. Contudo, penso que facilmente, ultrapassei e rapidamente me integrei com ambos os grupos. Para ultrapassar esta timidez e nervosismo inicial, procurei ter uma postura ativa, tanto nas atividades e brincadeiras das crianças, como nas rotinas, estando presente nas mesmas durante o dia. Fazia questão de participar nas suas brincadeiras, colocando-me à sua altura e seguindo os seus interesses, deixando-as orientar as mesmas. Ao escutar e responder com interesse aos seus comentários e questões, procurei proporcionar-lhes um clima onde elas se sentissem confiantes e seguras.

Nestes momentos, através da apresentação de propostas desafiadoras e da minha atitude de solicitude e disponibilidade em interagir com as crianças, procurava observar as suas ações, interações, bem como o seu modo de experimentação dos materiais e de atuação perante determinado conflito, dado que “é importante o educador ir observando como as crianças ocupam o espaço físico, como diferentes objetos são por elas utilizados, as situações em que as interações envolvendo as crianças são mais prolongadas, as atividades das quais elas mais tomam parte” (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2000:70).

Foi sem dúvida compensador sentir uma aproximação afetiva cada vez maior ao longo do tempo, principalmente daquelas crianças que no início não se mostravam tão à

vontade comigo, e que ao longo da minha intervenção, responderam aos meus desafios tanto num contexto como no outro. Gradualmente fui deixando de ser mera observadora e passei a ter um lugar de destaque na sala e a adotar uma atitude crítica e reflexiva da minha prática e da prática da equipa da sala.

Para responder à questão de partida: “Como dinamizar a área da casinha?” e refletindo sobre a minha experiência na creche e no jardim-de-infância, penso que a dinamização da área da casinha passa pela disponibilização de materiais reais e reciclados, de qualidade, em quantidade suficiente, seguros, adequados às faixas etárias e que estejam ao alcance das crianças. Os móveis e equipamentos devem ser adequados à estatura das crianças e o espaço deve ser agradável. Na organização da área da casinha na creche e no jardim-de-infância o educador de infância deve ter como intencionalidade educativa a criação de um espaço que potencie situações de aprendizagem ativa, assim como a criação de oportunidades para aprendizagens plurais, através da vivência de diferentes papéis, relações interpessoais, estilos de interação e da interação com materiais ricos e diversos (Oliveira-Formosinho,2011).

Considero que a minha intervenção na área da casinha, em ambos os contextos, proporcionou situações de desenvolvimento e aprendizagens, fomentando o brincar faz-de-conta e o jogo simbólico, proporcionando interações entre as crianças e das crianças comigo.

Verifiquei que apesar de ambas as educadoras de infância reconhecerem a importância da área da casinha nas salas, e a importância de ser um espaço que deve estar bem equipado e organizado com materiais reais adequados e em número suficiente, foi na creche que encontrei o espaço menos valorizado, mais desorganizado e pouco dinamizado.

Na realização da intervenção nas duas salas de educação de infância tentei adotar a postura de investigadora interpretativa, observando as crianças e o espaço educativo, com a intenção de promover a mudança, potencializando a situação encontrada à partida.

Enquanto futura educadora de infância considero que vai ser fundamental adotar uma atitude crítica e reflexiva que sirva de base para um questionamento eficaz da minha prática e que propicie a mudança.

Apesar de todas as dificuldades considero que a realização deste trabalho me ajudou a compreender de que forma a organização dos espaços e materiais em geral, e da

área da casinha, em particular, são importantes na prática educativa do educador de infância.

Fiz aprendizagens significativas, que me serão certamente úteis futuramente enquanto futura educadora de infância e gestora do currículo, quando tiver que organizar os espaços e os materiais, adequando-os às necessidades e interesses das crianças e à faixa etária das crianças do grupo com que trabalhar.

Para finalizar o capítulo das considerações finais, quero enfatizar que esta foi a experiência mais enriquecedora por mim vivenciada, até hoje, enquanto pessoa e futura profissional.

“A possibilidade de realizarmos um sonho é o que torna a vida interessante”

Paulo Coelho

Referências Bibliográficas

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 94-107). Porto Alegre : Artmed Editora.
- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - CRECHES - Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo, Brasil: Editora Moderna.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educativa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Anning, A. (2006). O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 83-93). Porto Alegre: Artmed Editora.
- APPACDM. (2014). *Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental*. (Empower) Obtido em novembro de 20 de 2014, de <http://appacdm-lisboa.pt/appacdm-lisboa/historial>
- Arribas, T. (2008). *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar: alguns resultados acerca da qualidade em educação pré-escolar. Em M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 41-46). Lisboa: Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Em C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infântil*. São Paulo: Artme.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bomtempo, E. (2003). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Em T. Kishimoto, *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (7ª ed., pp. 57-71). São Paulo: Cortez Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Beça, F., Ferreira, M. j., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, pp. 455-479.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil - Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. (2007). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aguariana.

- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed Editora.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA - SÉRIE I - Nº 201. (s.d.). *decreto lei 241/2001 de 30 de agosto 2001*. Obtido de Legislação com interesse para a Educação Pré-Escolar:
<http://infancia.no.sapo.pt/docs/241-2001.pdf>
- Dias, M., Vaz, S., & Revez, S. (Projeto Pedagógico do Jardim-de-infância - 2014/2015). *Projeto Pedagógico do Jardim-de-infância*. Setúbal.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*.
- Fernandes, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *NOESIS Nº18*, pp. 64-68.
- Folque, A. M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). São Paulo: Artmed Editora.
- Gaspar, M. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância, nº 90*, pp. 8-10.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Heaslip, P. (2006). Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 121-132). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (Dezembro de 2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância, nº 88*, pp. 21-24.
- Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas - A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hurst, V. (2006). Observando o brincar na primeira infância. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 200-216). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Katz, L., Bairrão, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2002). *O Brincar e as suas teorias*. São Paulo: Thomson.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Kishimoto, T. (Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 4-7.
- Kitson, N. (2006). "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 108-120). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kramer, S. (., Pereira, A., Oswald, M., & Assis, R. (2009). *Com a Pré-Escola nas mãos* (14ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Lemos, Â., Dias, D., Amorim, M., Gonçalves, M., Dias, M., Luz, O., . . . Revez, S. (2015). *Projeto Educativo da Área de Crianças*. Setúbal.
- M.E. DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Maura, M. (2008). Organização e Estratégias Educativas. Em T. Arribas, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 339-352). Artmed: Porto Alegre.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: Artmed Editota.
- Mendonça, M. (2000). *A Educadora de Infância - Traço de uma União entre a Teoria e a Prática* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Mendonça, R. (Junho de 2013). Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-escola. (M. d. Brasil, Ed.) *Salto para o futuro - TV escola*.
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moyles, J. (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em O. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- NULLDESIGN. (Março de 2015). *Quem Somos*. Obtido de LATI - Centro Comunitário Du Bocage: <http://www.lati.pt/empresa.php>
- Oliveira, Z. d., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. (2000). *CRECHES; Crianças, Faz de conta & Cia*. (8ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em J. Formosinho-Oliveira, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinh, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Ordem dos Arquitectos*. (s.d.). Obtido em 8 de dezembro de 2014, de Ordem dos Arquitectos - Apoio à prática:
http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/escolas_portaria262_2011.pdf
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres da formação de professores* (5ª ed.). Papyrus Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª edição revista e ampliada ed.). Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. M., & Cruz, D. (1999). *Brinquedo e Infância - Um guia para pais e educadores em creche*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, V. (2001). Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. Em C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 89-99). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Serrano, L. (2014/2017). *Projeto Educativo da Creche*.
- Setúbal, C. M. (s.d.). *Freguesia de Nossa Senhora da Anunciada*. Obtido em 30 de outubro de 2014, de Setúbal Município Participado: <http://www.mun-setubal.pt/pt/pagina/freguesia-de-nossa-senhora-da-anunciada/131>
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. (s.d.). Obtido em 26 de março de 2015, de Governo de Portugal - Ministérios da Saúde, da Solidariedade e Segurança Social: <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia.aspx>
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A Excelência do Brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed .

- Vygotsky, L. S. (2012). *A Imaginação e Criatividade na Infância*. (J. P. Fóis, Trad.) Lisboa: Dinalivro.
- Wajskop, G. (2001). *Brincar na Pré-Escola* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Walsh, D. J., Tobin, J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., p. 1242). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2010). A Base Emocional da Aprendizagem. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica na Educação Infantil* (1ª ed.). (A. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Zanetti, A., Schapper, I., & Santos, N. (2012). O Lugar da Brincadeira e o Desenvolvimento da Imaginação no GP LEFoPI. Em H. Micarello, I. Schapper, & J. Lopes, *Itinerários Investigativos: Infâncias e Linguagens* (pp. 53-72). Juiz de Fora: Editora UFJF.

Apêndices

Creche

Apêndice I - Documentação

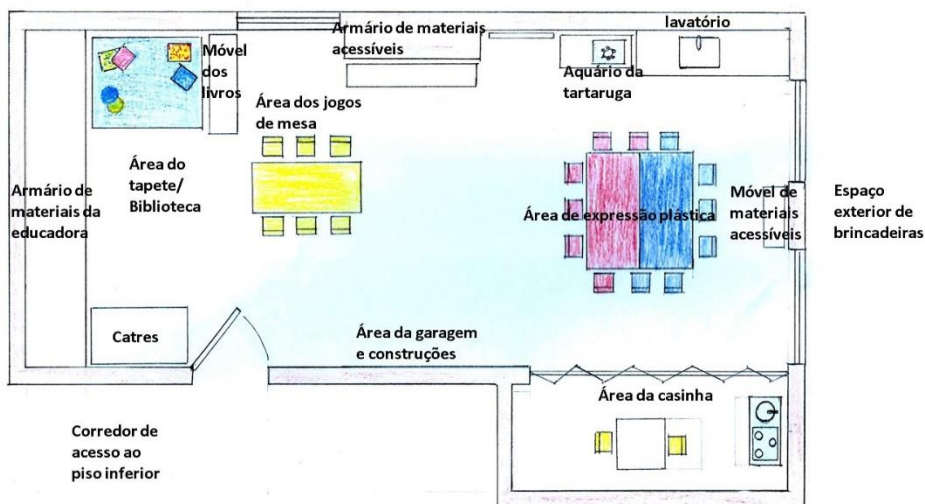


Imagem 1 - Planta da sala de creche

Imagens	Materiais	Quantidade
	Pratos tamanho real	3
	Pratos em miniatura	5
	Tacho e frigideira em miniatura	1 + 1
	Chávena e bule em miniatura	4 + 1
	Talheres em tamanho real em miniatura	6 facas + 5 garfos + 1 colher 1 rolo da massa + 2 espumadeiras + 2 colheres + 1 faca
	Diversas frutas e legumes	2 tomates + 1 pimento + 2 cenouras + 1 banana + 1 cebola + 1 manga + 1 uva + 2 batatas + 2 pêssegos + 2 morangos + 1 limão + 1 cabeça de alhos + 1
	Ovo estrelado	1
	Relógio de cozinha em miniatura	1
	Banheira do banho dos bonecos	1
	Bacios dos bonecos	2
	Balde de esfregona sem a esfregona	1
	Pás e vassoura	2 pás + 1 vassoura
	Cabide com algumas roupas	

Imagens	Materiais	Quantidade
	Bonecos	7
	Cama + ovo + cadeira + carro dos bonecos	1 + 1 + 1 + 1
	Mesa + cadeiras	1 + 2
	Armário Lava-loiça/fogão	1
	Mala	1

Imagem 2 - Inventário dos materiais existentes na área da casinha

Lista de materiais introduzidos na intervenção da casinha		
Imagens	Materiais	Quantidade
	Janela pintada em cartolina	1
	Roupeiro pintado em 2 cartolinas com a aplicação de 2 espelhos em plástico	1
	Tacho + panela + frigideira + cafeteira + forma de bolos em tamanho real	1+1+1+1+1
	Pratos + copos + canecas em tamanho real Toalha + vaso de flores	4+4+4 1+1
	Fraldário + maço de fraldas de bonecos	1+1
	Telefone verdadeiro reciclado	1
	Bibebon em tamanho real	2
	Colchão de abrir para simular uma cama ou um sofá Almofada e manta	1+1+1
	Tábua + ferro em semelhantes aos reais e em tamanho de criança	1+1
Outros Materiais	1 vassoura verdadeira com o cabo adaptado à altura das crianças; 1 Colher de pau; 2 caixas de plástico para arrumação; 6 pares de óculos de sol (reciclados); 1 caixa de cartão com bijuteria;	
Embalagens recicladas de:	Cereais; iogurtes; leite; sumos; etc Várias revistas	

Imagem 3 - Inventário de materiais introduzidos na intervenção

Registo de Observações	
Data: 10 de dezembro 2014	
Local: ██████████	Idades: dos 2 aos 3 anos
Observação: Interação criança-criança	
Local da ocorrência: Sala	
Observadora: Fátima Jordão – Estagiária	
Intervenientes: ██████████	Idade: 2 anos
Descrição do Contexto da observação	
A observação decorreu após a minha intervenção na área da casinha, as crianças na sua maioria demonstravam uma maior preferência por brincar naquele espaço.	
Descrição da observação	
<p>A Salomé dirigiu-se para a área em questão, começando por pegar em dois bonecos e colocou um deles no bacio. Entretanto, resolveu dar de comer ao outro boneco que tinha no seu colo. Assim, pegou num prato e numa colher e alimentou-o;</p> <p>Depois resolveu colocar uma mala no braço e saiu da área da casa com o seu boneco dizendo que ia ao “Alegro”. Quando regressou novamente à área da casa, colocou o boneco na cama, saindo novamente apenas com a mala no braço. Deu umas voltas na sala, parecendo que passeava no “Alegro”, toda entusiasmada.</p> <p>Voltou, à área da casa, mexeu na porta do armário (desenhado) do quarto, simulando que abria a porta, colocando lá umas roupas.</p> <p>Colocou o boneco no carrinho, levando consigo a carteira e mala, e deslocou-se até à área da biblioteca no outro canto da sala. Neste momento, abriu a carteira, procurando qualquer coisa. Depois deitou o boneco no colchão e tapou-o; seguidamente deitou-se junto do mesmo, acariciando-o. Por fim, levantou-se, embrulhando o boneco, e levando-o de novo, de carrinho, até à casa. Já na casa, arrumou a manta, a mala e a carteira no cesto e colocou o boneco na cama.</p>	
Reflexão	
<p>Esta criança, percorrendo todas as áreas de interesse da sala, revelava um especial gosto pela área da casa.</p> <p>Assim, criava e interagia com diferentes personagens que, nestes momentos tão íntimos, ganhavam vida.</p> <p>Havia um especial interesse pelo desempenho do papel maternal, uma vez que eram inúmeras as situações em que esta criança desencadeava situações semelhantes à anteriormente descrita, tentando aproximar-se o mais possível da realidade. Esta tentativa de aproximação surgia com o uso de diferentes objetos – carteiras, malas, pratos, carrinhos, fraldas, entre outros.</p> <p>Para terminar, recorrendo ao jogo do faz-de-conta, e estabelecendo diálogos com objetos que não têm vida, a criança em questão, criava estas suas “realidades” nomeadamente a ida ao Alegro.</p>	

Imagem 4 - Registo de observação

Creche

Apêndice II - Imagens



Imagem 5 - Área da casinha (exterior)



Imagem 6 - Área da casinha (interior)

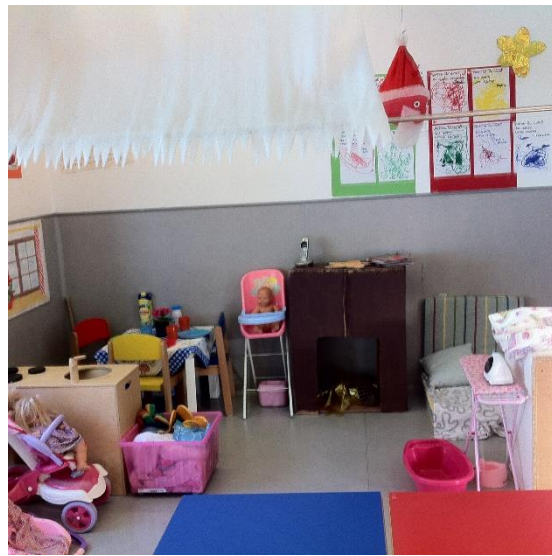


Imagem 7 - área da casinha após intervenção



Imagem 8 - Cozinha

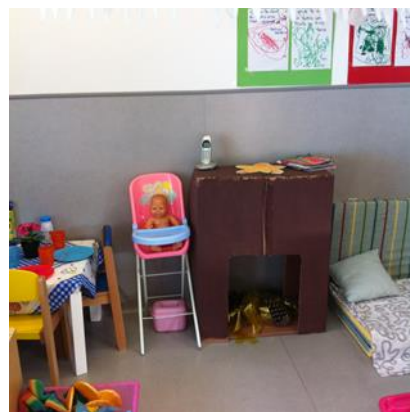


Imagem 10 - Sala



Imagem 9 - Quarto



Imagem 11 - Brincadeiras espontâneas das primeiras crianças que entraram na casinha



Imagem 12 - Brincadeiras espontâneas das crianças em geral



Imagem 13 - Criança a fazer comer



Imagem 14 - Criança a ver-se no espelho

Jardim-de-infância

Apêndice III - Documentação

Jardim-de-infância
Apêndice IV - Imagens



Imagem 17 - Área da casinha da sala de jardim-de-infância

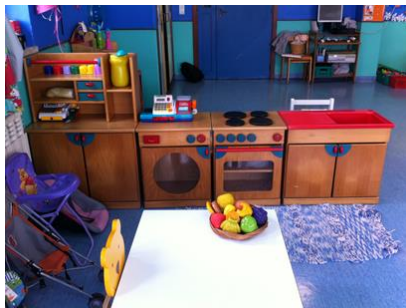


Imagem 19 - Cozinha



Imagem 18 - Quarto

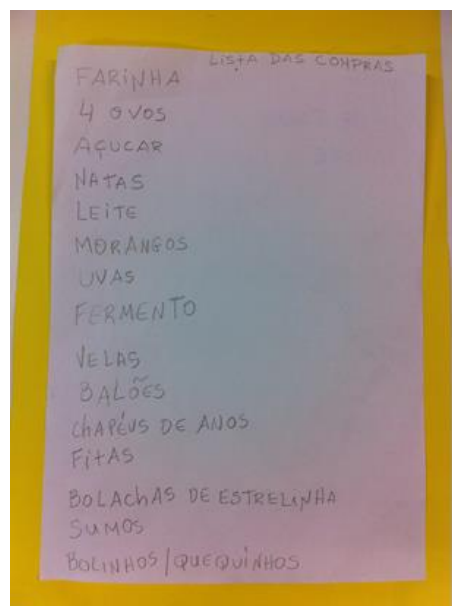


Imagem 20 - Lista de compras



Imagem 22 - Montagem da mercearia



Imagem 21 - Crianças em posição para vender



Imagem 23 - Crianças colocam as etiquetas nos produtos



Imagem 24 - Separação por grupos de produtos



Imagem 25 - Folheto dos produtos



Imagem 26 - Dinheiro de "brincar"



Imagem 27 - Cartaz identificativo da mercearia



Imagem 28 - Mercearia pronta a funcionar



Imagem 29 - as crianças preenchem as listas de compras



Imagem 33 - Criança consulta lista de compras



Imagem 30 - Crianças escolhem os produtos



Imagem 31 - Crianças registam os produtos



Imagem 32 - As crianças pagam os produtos



Imagem 36 - Na casinha guardam os produtos que compraram



Imagem 35 - As crianças fazem a sopa



Imagem 34 - As crianças comem a sopa

Anexos

Inquéritos às educadoras

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (ed. creche)

Este questionário é um instrumento de recolha de informação para elaboração do Relatório de Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: ***Como dinamizar a Área da Casinha?***

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância sobre a organização dos espaços e materiais, nomeadamente na área da casinha.

As suas respostas são muito importantes para a concretização do meu relatório. Agradeço a sua disponibilidade e participação.

- Quantos anos de serviço tem?

24 anos de serviço.

- Em que escola se formou?

Na escola superior de educação Jean Piaget Almada.

- Há quantos anos trabalha na creche? / Há quantos anos trabalha no jardim-de-infância?

Durante o meu tempo de serviço trabalhei em jardim-de-infância durante 9 anos e em creche este é o 7º ano. O restante tempo de serviço decorreu como técnica de Intervenção Precoce e docência em sala de multideficiência.

- Qual a sua conceção sobre a organização do espaço da sala?

O espaço da sala deve ser organizado de acordo com as necessidades e características do grupo que a irá utilizar, tendo em conta a faixa etária deste e os interesses das crianças. Nas salas de creche 1º e 2º berçário, o espaço deve estar organizado de forma a que a criança possa deslocar-se facilmente, tenha acesso aos materiais existentes e possa explorá-los naturalmente.

A organização da sala de 24-36 meses já pode compreender áreas distintas e mais aproximadas das salas de jardim-de-infância sempre de acordo com os interesses do

grupo. Nesta sala as áreas podem ir surgindo ao longo do ano letivo, ou podem ser modificadas em termos de organização espacial ou materiais.

No jardim-de-infância existem áreas que são fixas na sala e que são inventariadas e equipadas com as crianças, como é o caso da casinha, da biblioteca, escrita e matemática, construções, expressões e experiências. Outras surgem ao longo do ano de acordo com os projetos desenvolvidos na sala.

- Como são escolhidos os materiais para cada espaço da sala?

A escolha dos materiais ocorre segundo as características do grupo a que se destinam e da intencionalidade educativa a que nos propomos. Quem trabalha em IPSS sabe que nem sempre é possível ter o material que seria desejado, quer em quantidade quer em qualidade, no entanto este não é impedimento ao desenvolvimento de uma prática de qualidade, pois o recurso à reciclagem de materiais, para realização de atividades ou mesmo para construção de equipamento é sempre possível e é parte integrante da sustentabilidade da instituição.

- Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização da área da casa?

A área da casa permite à criança a exploração e vivência de situações do seu dia-a-dia, pelo que deve ser o mais aproximado possível do espaço de uma casa, de forma generalizada, sempre que possível com áreas definidas (cozinha, quarto, sala), o que por vezes não se consegue concretizar se o espaço for reduzido. O brincar na casinha é o tempo privilegiado de relação com o outro, é aqui que a criança reproduz as atividades, as relações, os afetos que fazem parte do seu núcleo familiar e de amizades.

- Que materiais considera mais significativos para integrarem a área da casinha da sua sala?

No início do ano letivo e dadas as características do grupo (2/3 anos), a área da casinha foi montada com poucos utensílios de modo a que estes se habituassem a pouco e pouco às funções dos mesmos e assim iríamos com eles acrescentando outros. Considero que os materiais mais significativos para esta área da casa são os que permitem a vivência de situações familiares às crianças, utensílios de cozinha, embalagens de alimentos, utensílios de puericultura (fraldas, de pano e descartáveis, biberões, roupas para bonecos...), cama, roupas que possam vestir e despir, sapatos, etc.

- O que pode fazer para melhorar a organização do espaço e materiais da área da casinha?

A mudança na organização do espaço e equipamento desta área deverá partir de um projeto com as crianças, de modo a que estas se sintam envolvidas nesta alteração e construção de um novo espaço.

Este espaço seria otimizado com a introdução de mais materiais de tamanho real, quer a nível de utensílios quer a nível de mobiliário. Este projeto ficaria enriquecido com a participação dos pais, de modo a que estes colaborassem com a entrega de materiais que tivessem em casa e pudessem disponibilizar.

Obrigada pela colaboração,

Fátima Jordão

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (ed. II)

Este questionário é um instrumento de recolha de informação para elaboração do Relatório de Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: ***Como dinamizar a Área da Casinha?***

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância sobre a organização dos espaços e materiais, nomeadamente na área da casinha.

As suas respostas são muito importantes para a concretização do meu relatório. Agradeço a sua disponibilidade e participação.

- Quantos anos de serviço tem?

Sou educadora de infância há 15 anos.

- Em que escola se formou?

Formei-me na Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Há quantos anos trabalha na creche? / Há quantos anos trabalha no jardim-de-infância?

Trabalhei 14 anos em creche e estou há dois anos em jardim-de-infância.

- Qual a sua conceção sobre a organização do espaço da sala?

A organização do espaço da sala é definida no início do ano letivo pela equipa, tendo em conta o grupo de crianças, as suas necessidades e interesses. Pretende-se que seja um espaço apelativo para as crianças e facilitador das suas aprendizagens/competências. A sala está organizada por áreas de interesse, que vão de encontro aos pressupostos do currículo High Scope, assim como das orientações curriculares. São elas: área da casinha; área das artes; área das construções; área da garagem; área dos bonecos; área da leitura; área do computador e área dos jogos.

- Como são escolhidos os materiais para cada espaço da sala?

Os materiais disponíveis em cada área são escolhidos de acordo com alguns critérios que consideramos importantes. Em primeiro lugar escolhemos materiais que estejam adequados à faixa etária das nossas crianças (3-6 anos). Depois também achamos fundamental que os materiais sejam materiais de qualidade e que respeitem as normas de segurança. Por outro lado consideramos importante que os materiais sejam atrativos e desafiadores para o grupo de modo a facilitar as suas aprendizagens.

- Quais as intencionalidades educativas subjacentes na organização da área da casa?

Esta área é uma área privilegiada para o desenvolvimento do jogo simbólico, onde as crianças, individualmente ou em grupo, têm a oportunidade de interpretar e assumir diferentes papéis que observam no seu dia-a-dia. Podem ser pais, mães, bebés, professores, médicos, etc. desenvolvendo as suas capacidades de criatividade e imaginação. É também um espaço que facilita as relações de afetividade, a socialização e o desenvolvimento da comunicação e linguagem (construção de histórias, representação, etc.).

- Que materiais considera mais significativos para integrarem a área da casinha da sua sala?

Na área da casinha considero importante que existam equipamentos á escala das crianças (fogão, frigorífico, máquina da roupa, lava-loiças, mesa e cadeiras, cama, etc.); materiais que facilitem a brincadeira do “faz-de-conta” (pratos, talheres, copos, tachos e utensílios de cozinha, escovas de cabelo, secador de cabelo, telefones, etc.); bonecos de vários tamanhos e diferentes características; animais de peluche; roupas e acessórios (malas, sapatos, lenços, gravatas, chapéus, joalharia, relógios, camas e carrinhos de bebé, etc.); espelho.

Em todos os materiais acho importante que, sempre que possível, sejam coisas a “sério” que o adulto usa normalmente de forma a tornar as brincadeiras mais reais.

- O que pode fazer para melhorar a organização do espaço e materiais da área da casinha?

Penso que a área da casinha da nossa sala está bem organizada com espaços distintos: uma zona de quarto e outra zona de cozinha e sala. Tem uma boa área para as brincadeiras espontâneas das crianças, e embora esteja apetrechada com vários materiais

penso que seria benéfico introduzir mais alguns materiais que promovam ainda mais o jogo simbólico, como por exemplo frascos de produtos já usados, caixas de ovos e de outros produtos alimentares e de beleza. Também sentimos necessidade de uma caminha para os bebês, de roupas mais diversificadas, de um conjunto de balde com esfregona, vassoura e pá e alguns alimentos a imitar os verdadeiros.

Obrigada pela colaboração,

Fátima Jordão