



MARLI SOFIA PICADO
ROSA

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E
DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO
DE INFÂNCIA: UM PERCURSO
DE VIVÊNCIAS E
APRENDIZAGENS**

Relatório de Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar

VERSÃO DEFINITIVA

Julho 2019

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Maria Manuela de Sousa Matos

Orientador: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

“A infância é a etapa fundamental da vida das crianças [...]. Desta forma, importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa. Para que este desenvolvimento ocorra, é ainda importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento.”

(Instituto da Segurança Social, 2011, p. 2)

Agradecimentos

O presente relatório representa uma fase muito importante, o terminar de um longo percurso de crescimento profissional e pessoal, a conclusão de um ciclo académico e a concretização de um sonho que me acompanha desde a infância, ser Educadora de Infância. Não poderia estar mais grata por todas as pessoas que passaram e me acompanharam ao longo de todo este percurso de quase cinco anos.

À minha família, mas essencialmente aos meus pais, um enorme obrigada por tudo o que têm feito por mim. Obrigada por acompanharem este sonho desde sempre e por acreditarem que seria capaz de alcançar o meu objetivo, mesmo quando eu descreditei. Obrigada por nunca me deixarem desistir e por todos os ensinamentos, pois sem vocês não seria possível. Obrigada avó, por me ouvires incansavelmente e me apoiares sempre que precisei. Espero que, onde quer que estejas, te orgulhes de mim.

Obrigada a ti, Rafael, por seres o ouvinte das minhas angústias, dos meus desesperos e das minhas conquistas. Por seres quem me fazia sair da rotina académica e aproveitar a vida, mesmo continuando a apoiar-me neste percurso, a acreditar nas minhas capacidades e a dar-me força para não desistir desde o primeiro instante. Obrigada por todo o amor, companheirismo e cumplicidade essencial nesta etapa final.

Obrigada também a todos aqueles que a faculdade me presenteou, quer na Licenciatura como no Mestrado. Um obrigada especial à Patrícia Andrade, à Adriana Pereira, à Rita Pinto, à Magda Narigueto, à Marlene Diogo, à Joana Inácio, à Joana Batista, à Nair Faustino, à Margarida Silvestre e à Eliana Lourenço por todo o apoio e amizade.

Obrigada a todos os professores com quem me cruzei durante o meu percurso académico por todos os ensinamentos que me transmitiram. Em especial às professoras de Pedagogia, Manuela Matos, Sofia Figueira, Ângela Lemos e Isabel Correia. Obrigada por todos os valores e saberes que me transmitiram e por terem contribuído para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância. Um obrigada especial à professora e orientadora do presente projeto, Isabel Correia, por toda a colaboração e disponibilidade para me ouvir. Obrigada por, mesmo

sem nos conhecermos, ter acreditado em mim desde o início. Obrigada por toda a paciência, dedicação, compreensão e profissionalismo.

Obrigada a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso, quer na Licenciatura, quer no Mestrado por me mostrarem que são a essência deste mundo e fazer-me ter a certeza que escolhi a melhor profissão do mundo. Obrigada também a todas as crianças com quem me cruzei desde tenra idade, pois foram quem alimentou este sonho ainda na minha ingenuidade de criança.

Obrigada ainda às educadoras cooperantes pela disponibilidade e paciência para com todas as futuras educadoras de infância. Especialmente por partilharem a sua prática pedagógica, o seu grupo, o seu espaço e o seu tempo pedagógico comigo. Por todos os ensinamentos e pelo papel fundamental na construção da minha identidade profissional. Um obrigada também às equipas educativas e pedagógicas de ambos os contextos por se mostrarem disponíveis e me acolherem como membro da equipa.

Por último, mas não menos importantes, obrigada a todas as educadoras, ajudantes de ação educativa e estagiárias que passaram pela minha infância e que me fizeram voltar à instituição mesmo passados tantos anos. Espero, um dia, marcar assim a vida das “minhas” futuras crianças como vocês marcaram a minha.

A todos os que fizeram parte deste longo caminho, obrigada!

Resumo

O presente relatório do Projeto de Investigação apresenta a concretização de um estudo transversal aos dois contextos educativos nos quais se desenvolveram os estágios em Creche e Jardim de Infância, sendo a temática em estudo A Organização do Espaço e dos Materiais na Educação de Infância.

Neste estudo, procurei compreender de que forma eram pensados e organizados, pelas educadoras de infância cooperantes, os espaços e materiais das salas de atividades; de que forma as crianças se apropriavam desses espaços e materiais; e como poderei, futuramente, organizar a minha sala de atividades e promover momentos desafiadores e promotores de aprendizagem consoante os recursos disponíveis. Foi desta forma que procurei dar resposta à questão de partida: “Como potencializar espaços e materiais desafiadores na creche e no jardim-de-infância?” Como tal, a presente investigação foi desenvolvida segundo a metodologia da investigação-ação, integrada nas metodologias da investigação qualitativa e da qual fazem parte procedimentos de recolha e de tratamento de informação que apoiam todo o processo de investigação, nomeadamente, a consulta documental, a observação, cujos registos se operacionalizaram através da fotografia e das notas de campo e as entrevistas.

As experiências vivenciadas durante os momentos de estágio de ambos os contextos educativos, as minhas perspetivas e conceções enquanto futura educadora de infância, assim como as das educadoras de infância cooperantes, encontram-se explícitas e refletidas por toda a extensão do relatório. Como tal, também as intervenções realizadas nesses contextos educativos, auxiliaram a investigação, no sentido de promover melhorias significativas que me levaram a uma análise e reflexão sobre o processo investigativo. O processo de intervenção e investigação permitiu-me compreender a importância da organização do espaço e dos materiais no processo de aprendizagem das crianças, na medida em que, quanto maior for a diversidade maiores irão ser as oportunidades e possibilidades das crianças explorarem e se envolverem, com determinação, em experiências ricas e estimulantes.

Palavras-Chave: Espaços; Materiais; Práticas Pedagógicas; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

The following Research Project report presents the concretization of a transversal study to both educational contexts in which internships were developed: Nursery school and Kindergarten, The space and materials organization in childcare was the main study focus.

In this study I tried to comprehend in which way the spaces and the materials of the classrooms were organized and thought out by the collaborative childcare professionals; in what way would the children appropriate those space and materials; and how I could organize my classroom in the future in order to promote challenging and learning moments according to the available resources. Thus, this way I tried to answer the key question: “How to enhance a challenging feature in the spaces and materials in nursery school and kindergarten?” Consequently, the present investigation was developed through research-action methodology, integrated in the qualitative investigation methodologies in which data gathering and information processing procedures take part supporting the whole research process, in particular, documentary check, the observation, whose records were operationalized through photography, field notes and interviews.

The experiences lived through the internship of both educational contexts, my own perspectives and conceptions as a future childcare professional as well as the own collaborative childcare professionals perspectives are reflected through the entire extension of the report. Consequently, even the interventions performed on those educational contexts assisted the investigation, in order to promote significant improvement which led me to a deep reflection on the whole investigation process. The intervention and research process allowed me to comprehend the importance of the spatial and material organization in the children learning process, as far as , the bigger the diversity the bigger will be the possibilities and opportunities for the children to explore and embrace with determination in rich and stimulating experiences.

Key Words: Spaces; Materials; Pedagogical Practices; Nursery School; Kindergarten.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	4
1. A Organização dos Ambientes Educativos na Educação de Infância	5
1.1. Conceito de Espaço e Ambiente	5
1.2.A Organização de Espaços e Materiais	8
1.2.1. Os Espaços	8
1.2.2. Os Materiais.....	13
2. Construção Participada do Currículo	17
2.1.A Importância da Organização do Espaço e Materiais para a Aprendizagem das Crianças	17
2.2.O Papel do Educador de Infância na Organização dos Espaços e Materiais.....	19
Capítulo II – Metodologia	24
1. Investigação Qualitativa	25
1.1. Características da Investigação Qualitativa	26
2. Investigação-Ação.....	27
2.1. Características da Investigação-Ação	28
3. A Ética na Investigação.....	29
4. Procedimentos de Recolha de Informação.....	31
4.1. Observação Participante.....	32
4.2. Consulta Documental.....	35
4.3. Entrevista Semiestruturada	36

5. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação	39
Capítulo III – Os Contextos Educativos	43
Contextualização	44
1. Contexto de Creche	44
1.1. Caracterização da Instituição A.....	44
1.2. Caracterização dos Grupos de Crianças	45
1.3. Caracterização das Equipas Pedagógicas	47
1.4. Caracterização das Salas de Atividades	49
2. Contexto de Jardim de Infância	58
2.1. Caracterização da Instituição B.....	58
2.2. Caracterização dos Grupos de Crianças	59
2.3. Caracterização da Equipa Pedagógica	62
2.4. Caracterização da Sala Laranja	63
Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção	73
1. Intervenções no Contexto de Creche	74
1.1. Exploração Heurística de Materiais.....	74
1.2. Exploração de um Painel Sensorial	78
2. Intervenções no Contexto de Jardim de Infância	84
2.1. O Mapa de Atividades da Sala Laranja.....	84
2.2. Identificação das Áreas do Brincar	89
3. Síntese.....	91
Capítulo V – Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas	104
Apêndices	111

Índice de Quadros

Quadro 1 – Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida – Descritivo	42
Quadro 2 – Recursos humanos da Instituição A	45
Quadro 3 – Recursos humanos da Instituição B	59

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Mensagem às famílias – contexto de Creche	111
Apêndice 2 - Mensagem às famílias de pedido de autorização para recolha de imagem/vídeo	111
Apêndice 3 - Exemplos de Observações/Notas de campo	112
Apêndice 4 - Guião da entrevista semiestruturada	117
Apêndice 5 - Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes	119
Entrevista Individual à Educadora do contexto de Creche	119
Entrevista Individual à Educadora do contexto de Jardim de Infância	125
Apêndice 6 - Exemplo de uma Reflexão Cooperada em contexto de Creche ...	131
Apêndice 7 - Exemplo de uma Reflexão Cooperada em contexto de Jardim de Infância	136
Apêndice 8 - Exemplo de registo de Conversas Informais no contexto de Creche	142
Apêndice 9 - Exemplo de registo de Conversas Informais no contexto de Jardim de Infância	144
Apêndice 10 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Creche	146
Apêndice 11 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Jardim de Infância	158
Apêndice 12 – Planta da Sala de Creche – 2º Berçário – Estágio I	169

Apêndice 13 – Organização dos espaços e materiais da Sala de Creche – 2º Berçário – Estágio I	170
Apêndice 14 – Planta da sala de Creche – Sala Parque – Estágio II	170
Apêndice 15 – Espaços e materiais da Sala de Creche – Sala Parque – Estágio II	171
Apêndice 16 – Instrumentos reguladores do grupo de crianças – Estágio I	171
Apêndice 17 – Outros instrumentos de regulação do grupo de crianças – Estágio I	172
Apêndice 18 – Planta da sala de Jardim de Infância – Sala Laranja – Estágio I	172
Apêndice 19 – Área dos Jogos de Mesa e da Biblioteca – Estágio I	173
Apêndice 20 – Área do Faz de Conta – Estágio I	173
Apêndice 21 – Área das Construções– Estágio I	174
Apêndice 22 – Área da Expressão Plástica – Estágio I	174
Apêndice 23 – Área da Escrita e da Matemática / Área das Ciências e Experiências – Estágio I	175
Apêndice 24 – Área Polivalente– Estágio I	175
Apêndice 25 – Planta da sala de Jardim de Infância – Sala Laranja – 2º estágio	176
Apêndice 26 – Intervenção em Creche	177
Apêndice 27 – Intervenção em Jardim de Infância	178

Siglas e acrónimos

AAE – Ajudante de Ação Educativa

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

ISS – Instituto da Segurança Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

As crianças de todas as idades, principalmente em idade de creche, precisam muito de explorar, manipular, experimentar e descobrir, de forma autónoma, o mundo que as rodeia. Porém, para que isso aconteça, é importante que existam múltiplos espaços e diversos materiais disponíveis e ao alcance das crianças, no sentido de serem desafiadores e que incentivem e captem a sua atenção (Zabalza, 1998). Embora a realidade desta temática esteja, por vezes, dependente, da capacidade financeira das instituições, pois nem sempre conseguem ter acesso a materiais sofisticados, acredito que existem formas de criar/angariar materiais e brinquedos que sejam estimulantes para as crianças e que proporcionem aprendizagens diversificadas, a custos bastante reduzidos.

Na minha opinião a organização dos espaços e dos materiais deve constituir-se como um aspeto fundamental da educação de infância, devendo estes ser os mais convidativos possíveis, desafiantes e estimulantes para as crianças, podendo assim facilitar momentos de bem-estar ao longo do dia. Além disso, o espaço da sala torna-se “uma condição básica” (Zabalza, 1998, p. 50) para adultos e crianças, uma vez que passam grande parte dos seus dias naquele lugar, devendo ser por isso compreendido “como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve” (idem, p. 231).

A problemática deste estudo surgiu no primeiro momento de estágio em creche, quando me apercebi das fragilidades que a sala de atividades apresentava ao nível da definição dos espaços e dos materiais potencializadores de novas aprendizagens. O tema escolhido para investigar já era do meu interesse desde há muito tempo. Era frequente apreciar atentamente os espaços e a disposição dos materiais das salas de educação de infância ainda antes de entrar na licenciatura, nomeadamente nas atividades de voluntariado que realizei e nas visitas à instituição que frequentei. Já no estágio da licenciatura, esse interesse despertou de uma forma que me fez ter a certeza de que este era o tema que gostaria de investigar no mestrado, embora estivesse dependente dos contextos com que me iria deparar no estágio. Porventura, no primeiro dia em contexto de creche, confrontei-me com uma sala com algumas fragilidades a este nível e tive a certeza que era a decisão mais acertada. Através das minhas observações iniciais, pude compreender melhor como as crianças interagem perante o ambiente físico da sala e o que a mesma lhes oferecia. Assim, ao aprofundar o

conhecimento sobre o tema que pretendia investigar, tornou-se ainda mais explícito que a prática observada, quer no que respeita à organização do espaço da sala de atividades, como dos materiais nela existentes, não correspondia às leituras que tinha realizado.

Os estágios referidos realizaram-se em duas valências - de creche e jardim de infância, sendo que um decorreu em dez semanas e, posteriormente, o outro, decorreu em nove dias em cada uma das valências. Ao longo dos dois estágios, as minhas intervenções tinham como intuito potencializar um ambiente agradável de aprendizagem, tendo em consideração as necessidades de cada grupo e crianças. Desta forma, considereei pertinente tentar compreender de que forma o espaço deve estar organizado e como os materiais devem estar dispostos na sala de atividades, atendendo às características e às necessidades do grupo, isto em consonância com a faixa etária, para que se promovesse e potenciasses desafios adequados às crianças.

Assim, após definir o tema e o objetivo desta investigação, foi essencial formular as questões que iram orientar o projeto no sentido de aprofundar e completar a questão de investigação-ação: “Como potencializar espaços e materiais desafiadores na creche e no jardim-de-infância?”, sendo as questões adjacentes: “De que forma os espaços e os materiais são pensados e organizados pelas educadoras de infância cooperantes no início do ano?”, “Como se apropriam as crianças dos espaços e dos materiais disponíveis?”, “Como posso, futuramente, organizar a minha sala de atividades e promover momentos desafiadores consoante os recursos disponíveis?”

A abordagem metodológica utilizada na realização desta investigação é a investigação-ação, que está integrada nas metodologias da investigação qualitativa e da qual fazem parte procedimentos de recolha e de tratamento de informação que apoiam todo o processo de investigação, nomeadamente, a consulta documental, a observação cujos registos se operacionalizaram através da fotografia e notas de campo e as entrevistas.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos.

O capítulo I, remete para uma abordagem mais teórica, com o objetivo de fundamentar o tema do projeto, nomeadamente a importância da organização dos espaços e dos materiais, a influência que estes têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel do educador de infância como gestor do currículo.

O capítulo II, refere-se às opções metodológicas da investigação, nomeadamente aos principais procedimentos de recolha e tratamento da informação.

O capítulo III, diz respeito à caracterização dos contextos dos estágios de creche e jardim de infância, assim como à caracterização dos grupos de crianças, das equipas pedagógicas, dos espaços físicos e dos materiais das salas de cada contexto.

O capítulo IV, remete para a descrição, interpretação, análise e reflexão das minhas intervenções, em articulação com as práticas e conceções pedagógicas das educadoras cooperantes, articulando, sempre que possível, com o quadro teórico de referência.

No capítulo V, faço um balanço global de toda a minha intervenção enquanto estagiária e investigadora. Exponho as dificuldades e inseguranças que surgiram em ambos os contextos de intervenção e a forma como as ultrapassei, assim como as aprendizagens que realizei e que, seguramente, irão contribuir para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância, mas também para a minha estrutura enquanto pessoa.

No final do documento encontram-se as referências bibliográficas, a legislação, a referência aos documentos consultados nas instituições e os apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No primeiro capítulo apresento os conceitos que considero serem essenciais para a compreensão do projeto de investigação, nomeadamente, o que se entende por espaço e ambiente, a importância da organização dos espaços e dos materiais e a influência que estes têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o papel do educador de infância como gestor do currículo (Vasconcelos, 2000).

Primeiramente, faço a distinção entre espaço e ambiente em diversas perspetivas, inclusive, na perspetiva da criança; exponho os aspetos teóricos sobre a organização do espaço e dos materiais e apresento uma breve abordagem sobre a influência da organização das salas de atividades na aprendizagem das crianças, com referência à importância do brincar heurístico e simbólico. Por último, foco o papel do educador enquanto gestor do currículo, dando ênfase, à sua função como organizador do ambiente educativo. Especificamente sobre a importância dos diversos modelos pedagógicos para a organização dos espaços e dos materiais, não foi meu objetivo focar-me nos modelos pedagógicos e/ou curriculares nos quais as educadoras cooperantes se ancoravam, e sim desenvolver este capítulo sustentando-me em diferentes perspetivas pedagógicas que igualmente valorizam a organização da sala de atividades para o bem-estar e aprendizagem das crianças.

1. A Organização dos Ambientes Educativos na Educação de Infância

1.1. Conceito de Espaço e Ambiente

Para escrever sobre espaço e ambiente na educação de infância, importa, antes de mais, salientar que foram autores como Zabalza (1998), Forneiro (1998), Formosinho (2007) e Barbosa (2006) que analisaram “o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de quatro dimensões claramente definidas, mas interrelacionadas” (Cardoso & Lima, 2015, p. 89), nomeadamente a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional (Cardoso & Lima, 2015; Zabalza & Forneiro, 1998). Definindo-as muito sinteticamente, pode-se dizer que “a dimensão física, refere-se ao aspeto material do ambiente” (Cardoso & Lima, 2015, p. 89), ou seja, ao que constitui o espaço físico e a sua distribuição de mobiliário e materiais no espaço. A dimensão funcional, por sua vez, está relacionada com a polivalência, versatilidade e multifuncionalidades que um mesmo espaço pode assumir no quotidiano (Cardoso & Lima, 2015; Zabalza & Forneiro, 1998). A dimensão temporal, diz respeito à organização temporal, ou seja, “aos momentos em que os diferentes espaços da sala são utilizados” (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 233). E, por último, a dimensão relacional, refere-se às relações que se estabelecem nas salas de atividades e que são influenciadas pela organização dos contextos e decisões do educador no momento de planeamento dos espaços e ambientes da sala de atividades (Cardoso & Lima, 2015).

Assim, o conceito de espaço assume diversas perspetivas e definições. Nas palavras de Zabalza & Forneiro (1998) o termo ‘espaço’ pode ter várias conceções, uma vez que são muitos os profissionais que exprimem o seu significado, e nas áreas mais distintas, por exemplo filósofos, economistas, arquitetos, pedagogos, entre outros. Podemos assim dizer que o termo ‘espaço’ é, segundo Silva & Araújo (2008/2009, p. 47), “um conceito multiforme, que se destina a qualificar situações, ambientes, estruturas, distâncias, extensões, lugares”. Desta forma, o espaço não pode ser considerado apenas um espaço físico nem “um cenário na educação [de infância]” (Horn, 2016, p. 17), mas sim ser compreendido como um ambiente “onde emergem múltiplas dimensões humanas e diversas formas de expressão” (idem).

Filgueiras (2010, p. 28) considera que o espaço “é um local onde se constroem relações que permitem criar situações pedagógicas”, e, assim, deve ser organizado

pelos profissionais a pensar no trabalho pedagógico que se pretende desenvolver com cada grupo especificamente. Da mesma forma, Barros (2006, *cit. por* Barros, Raizer, & Singulari, 2011, p. 7537) afirma que o espaço “deve contemplar as necessidades e interesses sociais”, devendo os educadores “ter o cuidado de observar a cultura, as diversidades, [e] as condições de vida das crianças” (*idem*). Na perspectiva de Battini (1982, *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p. 231) “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve”. Por sua vez, Horn (2004, p. 37) concorda com Freire (1986) quando este afirma que “o espaço é o retrato da relação pedagógica”, que reflete “normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro” (*idem*).

Do ponto de vista da criança, “o espaço é aquilo que nós [adultos] chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e quentes, etc.” (Battini, 1982 *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p. 231). O mesmo autor afirma ainda que,

para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ler que fica quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... (Battini, 1982, *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p. 231; *cit. por* Horn, 2004, p. 21).

Completando esta visão, Piaget (1978, *cit. por* Horn, 2004, p. 15) garante que

a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.

Desta forma, é preciso definir também o que se entende por ambiente, tendo em conta a importância que este assume na vida das instituições e das pessoas que passam grande parte do seu dia numa sala de atividades. É com base nessa ideia que Forneiro & Zabalza (1998, p. 233) definem ‘ambiente’ como “um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada [...] como se tivessem vida”, sendo por esse mesmo motivo que se utiliza frequentemente a expressão “o ambiente ‘fala’”, isto porque “transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação,

mas nunca nos deixa indiferentes” (idem). Na mesma perspectiva, Gandini, Edwards, & Forman (2016, p. 329) referem que o ambiente é “um sistema vivo e mutante [...] que inclui a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados”, podendo condicionar o modo como “nos sentimos, pensamos e nos comportamos, além de afetar drasticamente a qualidade das nossas vidas” (idem). Assim, Zabalza (1998, *cit. por* Filgueiras, 2010, p. 50) afirma que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto”, mas isto apenas se for organizado e equipado de determinada forma. Nessa perspectiva, Torelli (1989, *cit. por* Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 257) considera que só “um ambiente bem configurado” é capaz de apoiar as crianças diariamente no seu bem-estar emocional, assim como, despertar os seus sentidos e incitar as suas habilidades motoras. “Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele [entenda-se ambiente] será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (Barbosa, 2006, p. 124), pois, o ambiente “não possui uma existência material como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de maneira diferente” (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 235), daí não se poder considerar o ambiente algo estático ou que existe *a priori* (idem).

A fim de compreender estes dois conceitos centrais para esta investigação, considero essencial que se faça um paralelo entre o que os torna indissociáveis e o que os difere. Para Horn (2004, p. 28) “o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente, e vice-versa”, pois, num mesmo espaço físico é possível existirem diferentes ambientes, uma vez que “a semelhança entre eles não significa que sejam iguais” (idem) e, além disso, o espaço e o ambiente “definem[-se] com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado” (idem). A par desta ideia, Lima (1989, *cit. por* Barbosa, 2006, p.119) afirma que “um mesmo espaço físico pode resultar em ambientes diferentes [...] [considerando que] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos”. Por outro lado, são diversos os autores que fazem referência à distinção entre espaço e ambiente baseados na obra de Zabalza (1998, p. 232) e onde se pode ler que “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” Por sua vez, “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações” (idem) que nele são estabelecidas, “as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais” (Horn, 2004, p. 35), ou seja, entre as crianças, as

crianças e os adultos “e com a sociedade em geral.” (Moura, 2009, p. 18). Existem ainda outros autores que têm uma visão semelhante, nomeadamente Barbosa (2006, p. 120) que define o espaço físico como “o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”, enquanto acredita no ambiente como sendo “um espaço construído, que se define nas relações como os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (idem, p. 119).

Concluindo, na perspectiva do espaço, encontram-se os aspetos mais objetivos, enquanto que na perspectiva do ambiente encontram-se os mais subjetivos (Horn, 2017). Desta forma, “o espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida a segurança” (Lima, 1989, *cit. por* Barbosa, 2006, p. 121), ou seja, é onde a criança tem possibilidades de estabelecer uma relação com o mundo e com as pessoas que a rodeiam e, ao fazê-lo, esse espaço físico e material e, conseqüentemente, o seu ambiente, qualificam-se (idem). Assim, Zabalza & Forneiro (1998, p. 241) consideram que “o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. [E que] justamente por isso é tão importante a organização dos espaços, de tal forma que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”.

1.2. A Organização de Espaços e Materiais

1.2.1. Os Espaços

Segundo Zabalza (1998, p. 50) na educação de infância a organização do espaço assume características peculiares, uma vez que é necessária a existência de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”, ou seja, os espaços precisam de uma organização que seja facilmente identificável pelas crianças, quer no que diz respeito às suas funções como às atividades que se podem realizar. Nas palavras de Horn (2016, p. 17) a organização do espaço tem como objetivo “o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil”. Desta forma, é possível acrescentar que essa organização do espaço físico “constitui, por si só, uma mensagem curricular” (Zabalza,

1987, *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p.249), que de alguma forma transmite o valor que o educador dá à criança e a prática pedagógica desenvolvida.

A organização do espaço não pode ser encarada pelos profissionais apenas como um simples cenário, uma vez que é a disposição dos objetos, dos brinquedos e dos materiais no espaço que “revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem” (Horn, 2017, p.17). Principalmente, em creche, onde “a crença na competência participativa das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 30) deverá estar refletida através do ambiente e das múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que este possibilita. Assim, o planejamento de um ambiente seguro e que apoie as crianças adequadamente, respeitando a faixa etária e as características do grupo a que se destina “é considerada uma condição básica, pelo evitar da eclosão de conflitos devido à inexistência de espaço ou materiais suficientes [...] não proporcionarem em grau adequado de apoio à criança” (idem, p. 52).

Ainda neste sentido, também a decoração da sala e das suas paredes, não deverá ser uma prioridade dos educadores de infância antes de se iniciar o ano, uma vez que, como afirma Barbosa & Horn (2001, p. 74) “a decoração de um ambiente deve ser criada, ao longo do ano, pelos [seus] usuários (educadores, crianças e pais) [...] [ou seja,] uma construção temporal que se modifica de acordo com necessidades [e] usos” que as dinâmicas, e o próprio contexto educativo, proporciona ao grupo, não existindo assim a necessidade de existir um espaço completamente pronto e inalterável desde o primeiro planejamento que o educador realiza. Desta forma, pode-se afirmar que as paredes das salas, e conseqüentemente, a sua decoração “desempenham uma importante função pedagógica [...] [, pois] servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 123) e ainda possibilitam que através de uma “leitura” seja “possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem” (Horn, 2004, p. 37).

Segundo Horn (2017, p. 41) para se pensar na organização de um espaço para crianças em idade de creche é preciso atender a quatro princípios: “1) proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível; 2) proporcionar conforto, segurança [devendo o mobiliário e os materiais ser orientados e dimensionados para as crianças, mas sem esquecer que os educadores também necessitam de condições para exercer a

ação pedagógica], ao mesmo tempo, desafios [ou seja, que proporcione amplas oportunidades de aprendizagem ativa]; 3) proporcionar a interação com as diferentes linguagens; e 4) proporcionar o bem-estar das crianças”. Partindo do primórdio que as crianças são diferentes e, como tal, as suas necessidades afetivas, biológicas e sociais são variadas “é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis” (Thiago, 2000, p. 59), “espaços que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, os espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica” (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 252). Neste sentido,

Quando se pensa nos espaços para bebês, [a] sua organização, certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação, interação física com os objetos, interação sensório-motora, aconchego e segurança oferecidos pelo adulto. Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades. (Horn, 2017, p. 20/21)

Do mesmo modo, à medida que vão crescendo, estas crianças necessitam de outras respostas que vão ao encontro das novas relações que começam a estabelecer com o meio e com as outras crianças e os adultos, sendo que as “modificações e as conquistas evidenciadas nos planos afetivo, motor, mental e social ocasionarão mudanças também no modo como se organizam os espaços, a fim de lhes proporcionar condições e situações que venham ao encontro de suas necessidades” (idem, p. 47). Como tal, “o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2003, p. 14).

Zabalza & Forneiro (1998) definem ainda alguns critérios que pretendem orientar os profissionais de educação para organizarem os espaços da forma mais adequada, nomeadamente: a estruturação da sala por áreas devidamente delimitadas, “de modo que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma [...] [contribuindo para uma melhor organização,] o que, por sua vez, favorece a sua utilização autónoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço” (idem, 257); a flexibilidade do espaço “para permitir uma rápida e fácil transformação [...] [que] responda às necessidades imprevisíveis que possam surgir” (idem, p. 258); a promoção da autonomia das crianças e a segurança através de

mobiliário e materiais adequados que não tenham riscos para as crianças; a diversidade de espaços e materiais que se adequem às características e preferências individuais das crianças; a polivalência dos espaços, ou seja, a possibilidade de um espaço da sala poder ser convertido em outro, como por exemplo, o tapete do acolhimento no momento de brincadeira dar lugar à área dos jogos; a pluralidade de diferentes culturas e/ou outras realidades, como por exemplo, a existência de livros que ilustrem crianças em cadeiras de rodas; a sensibilidade estética, “visível na estrutura arquitetônica dos espaços, nas cores escolhidas para o mobiliário e equipamentos, nos jogos de luz e sombra que seduzem e convidam a criança a interagir, brincar e fantasiar, nas várias formas de arte presentes” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 99).

Todavia, quando se fala na estruturação das salas em áreas do brincar e a sua clara delimitação, não se pode deixar de referir a importância que o arranjo espacial assume, uma vez que este “é um dos aspetos do contexto ambiental que exerce uma clara influência no padrão de ocupação do espaço pelas crianças e, conseqüentemente, na oportunidade de interações entre elas e com o adulto, como também nas atividades por elas desenvolvidas” (Carvalho & Rubiano, 2001, p. 125). Os mesmos autores garantem que é a “maneira como os móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si” (idem, p. 117) que proporciona “às crianças e ao educador uma fácil visão de todo o espaço disponível bem como o favorecimento das interações sociais” (Carvalho & Rubiano & Ovilleira, 1994 *cit. por* Barbosa & Horn, 2001, p. 77), constituindo-se, assim, o arranjo espacial como uma condição ambiental. Legendre (1986, 1989, 1999; Legendre & Fontaine, 1991 *cit. por* Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003) descreve três tipos de arranjos espaciais:

- 1) arranjo visualmente aberto (também denominado de arranjo semi-aberto, em seus estudos iniciais) – proporciona à criança uma visão de todo o local, sendo caracterizado pela presença de zonas circunscritas – áreas delimitadas, pelo menos em três lados, por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.; [...]
- 2) arranjo aberto – caracterizado pela ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio;
- 3) arranjo visualmente restrito (denominação anterior: arranjo fechado) – barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividem o ambiente em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças. (idem, p. 368)

Porém, de acordo com Horn (2004), diversos autores constataram, nas suas pesquisas, que “quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador” (p. 33), ou seja, com o arranjo espacial semi-aberto as crianças têm a possibilidade de ter o adulto visualmente

presente, mesmo que não necessitem do seu apoio na realização das diferentes atividades que pretendem desenvolver, podendo assim descentrarem-se da sua figura e sentirem-se seguras e confiantes para a exploração autónoma (idem). Desta forma, este tipo de arranjo espacial da sala promove a identidade pessoal das crianças; o desenvolvimento da competência; a construção de diferentes aprendizagens; oportunidades para o contacto social e a privacidade (Barbosa & Horn, 2001).

Como já mencionei anteriormente, “outra característica [fundamental] do espaço é a flexibilidade” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 101). Assim, “um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada” (Horn, 2004, p. 28). Como tal, os educadores de infância necessitam de fazer uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços da sala, que lhes permita que “a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26), sendo essa reflexão considerada uma “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (idem). Essa reflexão deve incidir mudanças no espaço tendo como base os interesses e necessidades do grupo a que se destina a sala, “pois ele sempre estará se renovando de acordo com o desenvolvimento das ações vivenciadas e com a interação dos sujeitos [...], não há[vendo] como pensar em um espaço estruturado de maneira estanque, que seja fixo e permanente” (Braz & Silveira, 2014, p. 166). Com isto podemos concluir que o “ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos, acompanhando, assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 101), na medida em que “um ambiente que se vai mudando pela força do que acontece, pela necessidade de resolução de novos problemas, em que o espaço que revela as produções de cada uma das crianças é um ambiente estimulante e securizante” (Rinaldi, 2006; Kowalski, 2012, p. 48).

Em suma, “um espaço apropriado em termos desenvolvimentistas é concebido para ser emocionalmente apoiante tanto para crianças como para adultos” (Torelli, 1992 *cit. por* Post & Hohmann, 2003, p. 107). No entanto, as instituições de educação de infância são todas elas diferentes e, como tal, os espaços que as constituem e a sua organização das salas de atividades também o devem ser, “pois há de se considerar a

cultura de cada grupo, [a] sua história e [a] sua trajetória” (Horn, 2004, p. 36), uma vez que “é o conjunto de fatores que compõem o espaço (alunos, professores, interações, aprendizagens), que o caracterizam e dão vida à ação pedagógica” (Braz & Silveira, 2014, p. 176). É “todo o ambiente [que] educa, não somente a sala de aula [entenda-se sala de atividades], mas as demais dependências da escola [entenda-se instituição] como um todo” (idem). Neste sentido, “torna-se cada vez mais necessária a criação de “cenários estimulantes”, que convidem a criança a aprender, a descobrir, a pesquisar”, de forma adequada ao seu contexto e realidade social e cultural (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 255).

1.2.2. Os Materiais

A sala de atividades que acolhe as crianças “deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 53). De modo a que isso aconteça, os materiais deverão ser organizados pelas equipas pedagógicas e, “cuidadosamente, escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola [entenda-se instituição] está inserida e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequentam” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 121). É “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, [que] levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Assim, uma escolha adequada dos materiais pedagógicos, tendo por base a existência de um vasto e variado repertório, pode alargar a diversidade das atividades que as crianças podem desenvolver, bem como, trazer tranquilidade ao educador e às crianças para criarem novas ações, estarem mais envolvidas e não repetirem sempre as mesmas atividades e brincadeiras, quer coletivas ou individuais (Barbosa, 2006). Zabalza (1998, p. 53) defende que uma sala bem equipada e promotora de oportunidades “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades [...] e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanho”.

Antes de avançar para os aspetos fundamentais que os materiais lúdico-pedagógicos devem respeitar, gostava de fazer uma breve distinção entre o conceito

de brinquedo, materiais didáticos/pedagógicos e materiais versáteis, uma vez que todos eles devem ser parte integrante de uma sala de atividade bem planeada e organizada para a educação de infância. Segundo Kishimoto (2001, p. 26) o conceito de brinquedo é entendido como “objeto, suporte da brincadeira e, de brincar, como ação lúdica iniciada pela criança com motivação intrínseca”. E como tal,

brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lambear, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. (...) Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, fica antigo, fora de moda, quebra. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto deve estar sempre disponível (Kishimoto & Freyberger, 2012, p.147).

Relativamente ao conceito de materiais, Filgueiras (2010, p. 56), afirma que quando se fala em materiais e recursos “estamo-nos a referir a tudo aquilo que, de forma operacional, nos ajudará na consecução dos fins que pretendemos alcançar”. E como diz Oliveira-Formosinho & Formosinho (2015, p. 45) os materiais pedagógicos são um elemento fundamental para promover o brincar e o jogar, além do aprender, constituindo-se como “um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis”. Por último, os materiais versáteis são entendidos por Post & Hohmann (2003, p. 115) como “objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”. Por exemplo, as peças de encaixe que, inicialmente, são levadas à boca pelos bebés, mas que à medida que estes crescem começam a ganhar outros significados.

De acordo com o Instituto da Segurança Social (ISS) (2019, p. 54), o material lúdico-pedagógicos das salas, nomeadamente de creche, devem respeitar os seguintes aspetos fundamentais:

- Estimular uma variedade de competências e de aprendizagens por parte de cada criança individualmente e em grupo.
- Permitir uma multiplicidade de utilizações por parte da criança, em adequadas condições de segurança.
- Promover o desenvolvimento de uma consciência social e cultural por parte das crianças, facultando o acesso a brinquedos que permitam experimentar variedade geracional [...] étnica e racial [...] e uma igualdade no desempenho de papéis [...].
- Devem existir muitos brinquedos em duplicado ou que permitem igual utilização por parte da criança [...].
- Deve existir material de apoio para as crianças que estão a aprender a andar.
- Deve estar disponível uma grande variedade de material e brinquedos por forma a que as crianças possam brincar, de forma independente e segura.

Todos os aspetos dos materiais mencionados anteriormente, “constroem [, do mesmo modo que o ambiente,] modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas” (Barbosa, 2006, p. 165)., tornando-se “a seleção, a construção e a oferta de materiais” (idem) constituintes de uma educação indireta, que vê a criança como um ser competente e com direitos, nomeadamente, o direito à participação em colaboração com adultos e outras crianças, apoiando-a através da diversidade de materiais que lhe são disponibilizados (Oliveira-Formosinho, 2015).

Neste sentido, os educadores devem ter em consideração a forma como vão organizar as salas e, conseqüentemente, como vão disponibilizar os brinquedos e materiais pelo espaço, para que a criança possa tomar iniciativa, respeitando, assim, a sua motivação e interesse (Serrano, 2018). A maneira como as crianças se apoderam e usam os materiais são diversificadas, multifacetadas e, por vezes, até surpreendentes e inesperadas (Oliveira-Formosinho, 2018), e, sendo os materiais uma componente do processo de aprendizagem das crianças, estes “são usados, simultaneamente, como objetos de exploração, investigação, construção, e como veículos para a expressão e comunicação” (idem, p. 103). Desta forma, “quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências” (Malaguzzi, 2001; idem).

No entanto, tanto o tipo de materiais como a sua quantidade podem se constituir como condicionantes no trabalho pedagógico com as crianças. Zabalza e Forneiro (1998) destacam três aspetos fundamentais no que se refere ao tipo de materiais, nomeadamente, a variedade, a segurança dos materiais que disponibilizamos e a organização desses materiais, uma vez que “um dos nossos objetivos básicos [enquanto educadores de infância] é potencializar a autonomia das crianças, ou seja, [para] que possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autónoma” (p. 247-248). Relativamente à quantidade de materiais disponíveis, este deverá ser um aspeto a ser pensado cuidadosamente, tendo em atenção que, se por um lado “muitos materiais ao mesmo tempo pode sobrecarregar as crianças e conseqüentemente levá-las a brincarem e explorarem os materiais de forma superficial em vez de forma focalizada”, (Lowman & Ruhmann, 1998, p. 5) por outro lado, devemos ser conscientes que materiais em

pequena quantidade irão contribuir e desencadear mais conflitos. Conforme a perspectiva acima referida, pode-se afirmar que “a carência de materiais é tao negativa quanto o seu excesso” (Zabalza & Forneiro, p. 248), não sendo assim “tão importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico” (idem).

O lugar e a forma como os materiais e os brinquedos são organizados também se podem tornar numa condicionante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças, particularmente, no que diz respeito ao protagonismo e autonomia das crianças nas ações que desenvolvem na sala. Logo, “num contexto de aprendizagem ativa, os materiais para brincar são arrumados de maneira que as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar” (Post & Hohmann, 2003, p. 143). Quando isso acontece e os materiais e os brinquedos estão dispostos “em locais acessíveis para as crianças, elas podem se relacionar com eles no momento em que sentir vontade, sem precisar esperar que a educadora lhe ofereça algum objeto para brincar” (Barros, Raizer, & Singulari, 2011, p. 7542), estando, assim, o educador a contribuir também para que a criança faça uma melhor utilização do tempo a que se destina a brincadeira, podendo prever que atividades irá desenvolver, “aprende a organizar as suas atividades e a idealizar esses materiais que irá precisar para a realização das mesmas” (Figueiras, 2010, p. 61).

Resumindo, os materiais são considerados por Barbosa (2006, p. 164) “elementos essenciais na organização das rotinas” e, por esse motivo, “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para crianças maiores e menores” (Horn, 2004, p. 19). Esses materiais devem porém respeitar alguns critérios que se baseiem “na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Porém, é imprescindível os educadores não incluïrem nas suas propostas educativas “a utilização de material reutilizável [...], bem como material natural [...] [, pois] podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade [das crianças], contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (idem).

2. Construção Participada do Currículo

2.1. A Importância da Organização do Espaço e Materiais para a Aprendizagem das Crianças

Deste os tempos mais remotos que “prevalece a ideia de que a organização do espaço e a forma como disponibilizamos os equipamentos em uma sala para crianças pequenas interferem significativamente no seu desenvolvimento” (Haddad & Horn, 2011, p. 45), “nas aprendizagens infantis” (Horn, 2004, p. 20) e “na constituição da pessoa da criança, quer queiramos ou não” (Haddad & Horn, 2011, p. 46). Isto é, “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente” (Cardona, 1999, p. 136) e participar ativamente na rotina da sala, havendo unanimidade entre vários autores para se afirmar que “as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social” (Barbosa, 2006, p. 76), ou seja, que “o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si (Horn, 2017, p. 18). Desta forma, é possível constatar que “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Horn, 2017; Haddad & Horn, 2011, p. 45) garantindo às crianças, mesmo às mais pequenas, agir “com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2003, p. 28).

São vários os autores que

têm demonstrado que as condições materiais e ambientais são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. Que a organização da rotina, espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem, definindo formas de socialização e apropriação da cultura. (Kishimoto T. M., 2001, p. 26).

No entanto, para que o espaço físico se constitua como “promotor do desenvolvimento da criança, deve em primeiro lugar oferecer oportunidades para a exploração, mas ao mesmo tempo fazer a criança sentir-se segura para que queira agir sobre ele e assim dê oportunidade a que a aprendizagem aconteça” (Serrano, 2018, p. 24). Na mesma linha de pensamento, Lima (1989, *cit. por* Barbosa, 2006, p. 135) considera que ao planejar o espaço o educador deve fazê-lo de forma a “estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas [também] incompleto o bastante para que

ela se aproprie e transforme esse espaço pela sua atuação”, uma vez que “a construção do conhecimento é um processo ativo que a criança realiza e que envolve a sua atuação direta sobre a realidade e a elaboração de interpretações sobre os aspetos que deseja conhecer” (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 263). Como tal, ao pensar nessa organização, o educador deverá oferecer às crianças diversificadas e autênticas possibilidades de aprendizagem ativa e construtiva, com espaços distintos e materiais que sejam convidativos e promovam a atividade de manipulação, exploração e experimentação e a descoberta autónoma das propriedades dos materiais e brinquedos (idem).

É partindo das brincadeiras com significado que as crianças desenvolvem espontaneamente, que o educador pode proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem ativa, por exemplo, aproveitando a motivação e envolvimento da criança, como uma forma natural de abordar temas relacionados com o medo, a ansiedade, a agressividade, a solidão, entre outros (Serrano, 2018). Através do brincar simbólico a criança tem oportunidade de “manifestar pensamentos e emoções através da ação [...] [além de que este também permite que a criança] faça a organização da sua ação, bem como das suas competências perceptíveis cognitivas e de interação social” (idem, p. 100). Por outro lado, o educador também pode oferecer oportunidades de exploração lúdica através do brincar heurístico que as incentive, disponibilizando, assim, materiais e/ou objetos que fomentem “o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 53). Assim, pode-se definir o jogo heurístico, como uma proposta onde o educador oferece “a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção do adulto” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 147). Importa realçar também que o brincar simbólico começa desde o momento em que a criança pequena faz a “combinação de objetos” (Serrano, 2018, p. 101) reais a atividades reais, até ao momento em que esta faz uma “representação de uma situação ou objetos” (idem) em que algo físico representa outro objeto que não o real.

Sintetizando, podemos concluir que a organização do espaço e dos materiais “permite à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa” (Oliveira-Formosinho, 1996, 2007 *cit. por* Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12), além de que, “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação,

competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2007, p. 101; Fernandes, 2016, p. 63), precisando o educador de ter em consideração as necessidades das crianças, nomeadamente, “necessidades sociais e emocionais, de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, [...] necessidades cognitivas de oportunidade de fazer escolhas, explorarem [...] e experimentarem [...] e necessidades sociolinguísticas de comunicarem [...]” (Post & Hohmann, 2003, p. 22), para garantir um “ambiente de aprendizagem ativa” (idem).

Mais, quando existe um espaço cuidadosamente planeado e equipado adequadamente, respeitando a faixa etária das crianças e, conseqüentemente, o seu tamanho, é perfeitamente natural que exista, por parte das crianças, um sentimento de domínio e de controlo sob o espaço físico no qual passam grande parte do seu dia-dia (Post & Hohmann, 2003). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2018, p. 32) faz alusão a Malaguzzi (1998, 2016), dizendo que, reunidas todas as condições acima referidas, “a qualidade do ambiente educativo o pode tornar num segundo educador”.

2.2. O Papel do Educador de Infância na Organização dos Espaços e Materiais

Em educação de infância, o termo currículo diz respeito “ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 106). Como tal, o educador

é um coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. O educador é um pensador, um prático reflexivo, que busca compreender como as crianças aprendem, através da documentação e reflexão crítica. (Carvalho & Potugal, 2017, p. 16).

No Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário, que está definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001), pode-se ler que, na Educação Pré-Escolar, cabe ao educador de infância “concebe[r] e desenvolve[r]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”. No entanto, há uma coerência entre a comunidade pedagógica para a infância que nos diz que “o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Esses fundamentos e princípios estão definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) como sendo os seguintes: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; construção articulada do saber. Desta forma, construir e gerir o currículo exige aos educadores conhecerem o meio social e cultural onde se insere a instituição e, conseqüentemente, conhecer bem as características e interesses das crianças do grupo, devendo, assim, ir atualizando esse conhecimento através de um olhar atento que lhe permita a “recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia [...] e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (idem, p. 13).

Rosa (2011, p. 26) defende que a profissionalidade do educador gestor do currículo desenvolve-se nas diversas dimensões éticas, nomeadamente:

a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática (capacidade de planificar, de agir e de avaliar para um grupo específico de crianças); a dimensão de parceria com os pais e famílias, desenvolvendo capacidades relacionais específicas, dando continuidade a estes dois espaços educativos, sem perder de vista que a sua intervenção é profissional; a dimensão de participação nas equipas de pares ou interdisciplinares, onde se partilham saberes e se negociam as soluções necessárias para a resolução dos diversos problemas; e a dimensão da participação na política institucional em que se desenvolve a consciência de participação ativa na construção de escolas [entenda-se também instituições] de qualidade.

Especificamente sobre o papel do educador no que diz respeito à organização espaço-material, o educador de infância assume três papéis distintos: organizador, facilitador e iniciador. Organizador, no sentido em que “é responsável pelo uso do espaço, pela ventilação, pela disposição dos moveis, pelo conforto dos lugares para sentar, pela aparência da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado, em cooperação com as demais funcionárias” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 38). O seu papel de facilitador só poderá ser bem-sucedido dependendo da organização

delineada do tempo, do espaço e respetivos materiais, fazendo parte desse papel a “reordenação constante [da sala e dos brinquedos], mas [de modo] que não perturbe [as crianças] ou seja obsessiva” (idem, p. 44). Em último, como iniciador, “o adulto encontra-se no comando da atividade de forma mais direta” (idem, p. 39), podendo trabalhar em pequenos grupos consoante as necessidades que evidenciar, ajudar e encorajar nas diversas atividades que proponha ou que as crianças desenvolvam espontaneamente.

Segundo Oliveira-Formosinho (2018, p. 136) e na perspetiva da pedagogia de Reggio Emília, o educador assume um papel “multifacetado e complexo”, na medida em que “é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento”, como tal, impõem-se que este desenvolva um trabalho pedagógico, em parceria com as famílias, “que se adegue ao grupo e a cada criança individualmente, acompanhando os desafios de uma sociedade em constante transformação” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 107). Na perspetiva do Modelo da Escola Moderna, “o educador é ainda um edificador de relações e animador de parcerias que reforçam a constituição de uma comunidade de aprendizagem que se apoia no processo de humanização das crianças, mas também das famílias e da equipa” (idem, p. 136). Para as crianças em idade pré-escolar, o educador assume também “o papel [...] de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento” (Horn, 2004, p. 20).

A organização dos espaços da sala de atividades são “expressão das intenções (mesmo que de forma inconsciente) do educador de infância e da dinâmica que [este] proporciona ao grupo, sendo indispensável uma reflexão constante sobre a sua função, finalidades e modos de utilização” (Horta, 2016, p. 30) como forma deste planear, avaliar e fundamentar as razões que o levaram até à decisão dessa organização. É através de uma “avaliação reflexiva [, permanente] e sensível”, que o educador “recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), permitindo-lhe “adequar os espaços às necessidades de desenvolvimento do grupo, evitando espaços padronizados, rotineiros e pouco estimulantes e desafiadores para as crianças e para o seu normal processo de aprendizagem” (Horta, 2016, p. 30).

A forma como as crianças aprendem é para os educadores de infância “um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças” (Instituto da Segurança Social, 2011, p. 2), pois assim permitir-se-á que estas desenvolvam “o máximo das suas competências e capacidades” (idem). Isso implica que o educador pense na criança como “um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender” (idem) e que crie “um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (idem). No entanto, “o que cada educador(a) faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 13). Relativamente a este aspeto, Pablo e Trueba (1994, *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p. 267) consideram que, de modo a que as salas de atividade e os respetivos espaços não sejam todos idênticos, o educador deve “estabelecer critérios que orientem a análise e a avaliação, de tal modo que o planeamento da seleção e da organização do espaço e dos materiais fique afastado da improvisação, do acaso, da rotina e da imitação sem reflexão nem fundamentação”. É o modo como dispomos o espaço, os materiais e os móveis e, a forma como as crianças e os adultos ocupam a sala e se apoderam e interagem com o espaço, que revelam uma conceção pedagógica furtiva (Horn, 2004). Ou seja, a organização do espaço tem de ser entendida pelos profissionais de educação de infância como sendo “parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador” (Horn, 2017, p. 17).

Concluindo, a forma como as salas são pensadas e organizadas “dizem-nos” muito sobre a importância que os educadores lhe dão, permitindo, ainda que de forma implícita, “perceber as crenças, valores e atitudes que tal espaço evoca e remete aos que dele fazem parte. Freire (2000) descreve que o espaço é o retrato da ação pedagógica e nele são registadas as descobertas, crescimentos e dúvidas” (Braz & Silveira, 2014, p. 166). Assim, como afirmam Pol e Morales (1982, *cit. por* Zabalza & Forneiro, 1998, p.), os profissionais de educação de infância “não pode[m] conformar-se com o meio tal como lhe[s] é oferecido”, devendo “incidir, transformar [e] personalizar o espaço onde desenvolve[m] a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para

desenvolver-se”. Podemos assim assumir que, “o espaço da sala [...] quando transformado em ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular porque pode promover a aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho, 2001 *cit. por* Fernandes, 2016, p. 63).

Capítulo II – Metodologia

No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica da metodologia utilizada neste projeto de investigação. Neste sentido, menciono a investigação qualitativa e a investigação-ação, assim como os principais procedimentos de recolha e tratamento da informação, mobilizados durante a realização do presente projeto, nomeadamente as observações, a análise documental e as entrevistas às educadoras cooperantes.

1. Investigação Qualitativa

Atendendo à natureza do estudo que pretendo realizar, considere que optar por “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11) seria fundamental e necessário para o meu projeto.

Diversos são os significados atribuídos à investigação qualitativa (Aires, 2011), embora seja possível descrevê-la como um termo genérico que junta diferentes estratégias de investigação, que partilham, entre si, algumas características (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o investigador, o objeto de estudo e a metodologia deverão estar constantemente interligados para que o objetivo da investigação seja alcançado.

A investigação qualitativa em educação assume-se de muitas formas e é orientada em múltiplos contextos (idem), “consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas” (Amado, 2014, p. 15), que privilegiam uma compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação, não tendo como finalidade responder a questões prévias ou ensaiar hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de investigação preconiza uma contribuição para a melhoria das situações e para a resolução dos problemas presentes no contexto (Amado, 2014). Desta forma, a investigação qualitativa é a metodologia que se enquadra com o estudo que irei realizar, uma vez que compreende que “tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspetiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

A investigação qualitativa caracteriza-se ainda pelas “estratégias e metodologias diversas” (Amado, 2014, p. 117) que pode assumir, sendo uma das suas estratégias de investigação qualitativa a investigação-ação. O autor acrescenta ainda que para se fazer este género de investigação é preciso ter “toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência” (idem, p. 205), uma vez que todos os fatores influenciam a sua utilização e a aplicação de qualquer técnica ou conjunto de técnicas que se pretende escolher para o estudo.

Em suma, para se conseguir alcançar os resultados pretendidos é essencial que o investigador assuma uma postura de observador participante, de modo que consiga

participar e intervir nos contextos de estágio, questionando e interpretando aquilo que observa, não procurando provar nem formular quaisquer hipóteses.

1.1. Caraterísticas da Investigação Qualitativa

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais. No entanto, os mesmos autores referem que nem todos os estudos de natureza qualitativa têm, obrigatoriamente, que evidenciar essas características, afirmando que existem estudos que são, absolutamente, carenciados de uma ou mais características. As caraterísticas da investigação qualitativa são, segundo Bogdan & Biklen (1994), as seguintes:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem, p.47). É uma metodologia naturalista, no sentido que o investigador frequenta os locais e convive com os sujeitos, observando-os no seu ambiente natural, sem qualquer tipo de manipulação por parte do investigador (idem).
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (idem, p. 48). O investigador recorre aos dados descritivos, que são, essencialmente, palavras ou imagens, “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (idem, p. 48/49).
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (idem, p. 49). Este é um tipo de estudo onde os investigadores se focam inteiramente no processo que os irá conduzir ao produto final, ou seja, o foco deve centrar-se na forma como a problemática em estudo se manifesta “nas atividades, nos procedimentos e interações diários” (idem, p. 49).
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (idem, p. 50). Estes investigadores não se preocupam em procurar evidências com o intuito de afirmarem hipóteses construídas antes do início do estudo (idem). Por sua vez, o processo de desenvolvimento pode ser comparado a um funil, uma vez que no início existem focos de interesse muito amplos e, à medida que avança o processo, esses focos vão sendo mais específicos (idem).

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (idem, p. 50). Durante o estudo, os investigadores encontram-se num processo contínuo de questionamento, para compreender as perspetivas dos sujeitos (idem). Os investigadores são capazes de observar os seus pontos de vista recorrendo a estratégias e procedimentos, ou seja, o facto de existir uma aproximação entre investigador e ‘objeto’ de estudo permite que haja diálogo e que o observador não seja considerado um elemento neutro (idem).

Seguidamente, irei debruçar-se sobre a investigação-ação, no que se baseia e o que caracteriza este método de investigação.

2. Investigação-Ação

As semelhanças que existem entre algumas estratégias da investigação-ação e da investigação qualitativa levaram a que determinados autores considerassem a investigação-ação como uma modalidade de investigação qualitativa (Coutinho, et al., 2009).

A definição de investigação-ação apresenta uma grande ambiguidade de sentidos (Amado, 2014), não sendo possível utilizar uma única definição para o termo, embora o objetivo central desta metodologia seja “a reflexão sobre a ação a partir da mesma” (Fernandes, 2006, p. 4). De um modo geral, é possível dizer que a investigação-ação se constitui como um procedimento com a finalidade de produzir conhecimentos, introduzir mudanças e formar competências nos participantes. Contudo, como não existe consenso entre autores existem diversas propostas de definição do termo investigação-ação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 292), a investigação-ação baseia-se “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, sendo uma investigação aplicada, uma vez que o investigador se envolve ativamente. Por sua vez, Johnson (1993, *cit. por* Amado, 2014, p. 188) partilha da mesma opinião, dizendo que a investigação-ação é uma “investigação deliberada e orientada-para-a-solução”. Completando as duas ideias anteriores, Kemmis e McTaggart (1988, *cit. por* Fernandes, 2006, p. 3) afirmam que a investigação-ação consiste numa “forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais”

com o objetivo de melhorar “as práticas sociais ou educacionais”, assim como a compreensão das mesmas e o ambiente na qual se desenvolvem.

Bartalomé (1986, *cit. por* Coutinho, *et al.*, 2009, p. 360) vê a investigação ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Contudo, Matos (2004, *cit. por* Fernandes, 2006, p. 7), considera que esta investigação pode ser caracterizada como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção”. No entanto, Alarcão (2000, p. 8) afirma que a investigação-ação, para ser considerada investigação tem de gerar novos conhecimentos, ser intransigente e acessível ao público, pois só estando disponível para a comunidade é que existe a possibilidade de “ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida”.

Para Coutinho, *et al.* (2009), esta é a metodologia mais adequada para proporcionar mudanças nas instituições educativas e nas práticas dos profissionais de educação, acrescentando que é uma metodologia capaz de acompanhar os tempos modernos, embora necessite do empenho e dedicação de toda a comunidade envolvida no estudo com “dinamismo de ação e intervenção” (p. 356). A par dessa ideologia, Amado (2014, p. 188) acredita haver produção de saber durante todo o processo de investigação “através da reflexão sobre a ação”, proporcionando aos investigadores e restantes indivíduos envolvidos no projeto um aumento de conhecimento.

Assim, nesta investigação também eu serei sujeito da minha própria ação, uma vez que existe uma investigação a par de uma intervenção com os grupos dos contextos educativos. Além disso, a investigação-ação não se limita apenas a investigar teoricamente as práticas, mas sim a observar, refletir e compreender o que poderá ser melhorado, inclusive, na própria ação do investigador.

2.1. Características da Investigação-Ação

De acordo com Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação define-se por cinco características fundamentais:

1. **Participativa e colaborativa**, porque “implica [a colaboração de] todos os intervenientes no processo [...] O investigador não é um agente externo [é um investigador participativo na resolução dos] problemas práticos e na melhoria da realidade” (idem, p. 362).
2. **Prática e Interventiva**, na medida em que o investigador “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (idem, p. 362).
3. **Cíclica**, pois no decorrer da investigação podem ser levantar-se novas questões a que se queira dar resposta, existindo “um permanente entrelaçar entre a teoria e a prática” (idem, p. 362).
4. **Crítica**, no sentido em que os investigadores são autocríticos e críticos, ou seja, “não procura[m] apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, atuam como agentes de mudança” (idem, p. 363), quer em relação ao processo como ao produto da investigação.
5. **Auto-Avaliativa**, pois as mudanças que a investigação sofre “são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (idem, p. 363).

No ponto que se segue, considereei essencial espelhar os principais desafios que são colocados aos investigadores no que diz respeito aos dilemas éticos que estes devem ter em consideração ao longo do desenvolvimento da sua investigação.

3. A Ética na Investigação

As questões éticas acompanham os investigadores ao longo de todas as etapas da investigação, assumindo “centralidade num quadro investigacional em cujo fulcro se encontra o ser humano concreto em toda a sua complexa plenitude” (Máximo-Esteves, 2008, p. 106).

Do ponto de vista ético, Máximo-Esteves (2008, p. 107) considera que a primeira atitude que o investigador deve ter “é dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes”. Além disso, foi necessário tentar criar um clima empático e de confiança com a educadoras, garantindo sempre a confidencialidade dos

dados, assumindo que nada se tornaria público sem a aprovação das participantes e o direito à privacidade, através do anonimato e com “recurso a denominações fictícias”, que garantiam assim que a privacidade de todos os envolvidos no estudo era assegurada (idem).

Bogdan & Biklen (1994, p.77) defendem a existência de quatro princípios éticos que se deve considerar ao realizar investigações:

- Proteger as identidades dos indivíduos que modo “que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.
- Tratar com respeito todos os envolvidos na investigação “de modo a obter a sua cooperação”.
- Explicitar com clareza a todos os sujeitos envolvidos na investigação os termos e acordos estabelecidos, devendo “respeitá-lo até à conclusão do estudo”.
- Ser autêntico na descrição dos resultados obtidos, através da devoção e da fidelidade aos dados recolhidos, “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam”.

Desta forma, no presente estudo, a privacidade das educadoras de infância e dos contextos onde estas desempenham as suas funções foi salvaguardada através da utilização de nomes fictícios. A divulgação dos dados recolhidos para a investigação, assim como os seus resultados foram partilhados somente com os professores responsáveis pelas unidades curriculares que estavam envolvidas com o projeto de investigação e com a professora orientadora desta pesquisa. Na descrição dos contextos de infância procurei que os detalhes essenciais à riqueza desta investigação não desaparecessem, embora houvesse receio de que o contexto de intervenção fosse detetado através da conjugação das variadas informações descritas.

É fundamental que os princípios éticos estejam presentes em qualquer que seja o estudo, mas devem adquirir mais sensibilidade, sobretudo, quando envolvem crianças e/ou jovens, uma vez que “impõem-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Neste sentido, no início de cada estágio, procedi à elaboração de um comunicado às famílias onde era explícito o meu propósito durante aquele período nas instituições (V. Apêndice 1) e, no caso do contexto de creche onde era solicitada a autorização das famílias para

recolha de informação através do registo de imagens e/ou vídeos que apoiassem a minha investigação (V. Apêndice 2).

Na perspetiva de Amado (2014), é ainda essencial que o investigador tenha em atenção outros aspetos além dos princípios mencionados acima, realçando aspetos como “o respeito genuíno pelas emoções dos participantes; a tomada de consciência do rumo que tomam as relações entre as partes ao longo do tempo” (p. 408), entre outras. Deste modo, no decorrer do processo investigativo, tentei que existisse uma relação de proximidade com as educadoras cooperantes e um apoio formativo mútuo, uma vez que “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com os outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado” (Máximo-Esteves, 2008, p. 106). Assim, nas conversas informais evidenciavam-se vários aspetos interessantes das práticas pedagógicas das educadoras que se constituíram como espaços de partilha de saberes, assim como de entreajuda entre estudante e educadora nas propostas a realizar com os grupos de crianças.

No ponto seguinte, apresento todo o processo de recolha de informação que se encontra devidamente explicitado e que nos remete, também, para algumas questões éticas.

4. Procedimentos de Recolha de Informação

Como em qualquer investigação, é preciso definir as técnicas que se pretende utilizar para recolher a informação que os contextos proporcionam, tendo em consideração que os objetivos da investigação dependem dessa informação. Essa recolha permitirá que os efeitos causados pela prática sejam vistos com distanciamento, que o foco não se desvie dos aspetos em estudo e facilitará a fase de análise e reflexão (Latorre, 2003 *cit.* por Coutinho, *et al.*, 2009).

Para o meu tema de investigação, selecionei os seguintes dispositivos e procedimentos de recolha de informação: observação-participante, a consulta documental, as entrevistas.

4.1. Observação Participante

Aires (2011, p. 24) considera que a observação é uma técnica direta que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”. Esta observação é considerada científica e totalmente naturalista, pois permite ao investigador ter “uma visão mais completa da realidade” (Adler & Adler, 1994 *cit. por* Aires, 2011, p. 24) através do acesso à vida quotidiana dos indivíduos e devido ao facto de a observação ser praticada nos contextos. Existem duas formas de observação distintas: a observação participante e a não-participante, tendo optado por utilizar nos contextos de estágio onde estive inserida, essencialmente, a observação participante.

A observação participante é considerada por Latorre (2003 *cit. por* Coutinho, *et al.*, 2009), como uma estratégia interativa, que parte do princípio de que o investigador se integra e participa de diversas formas nos contextos. Na mesma linha de pensamento Bogdan & Biklen (1994) consideram que é assim que o investigador se torna parte integrante das instituições onde desenvolve a sua investigação. No entanto, o investigador que utiliza a observação participante não necessita de estar constantemente a investigar, uma vez que estabelecer boas relações e conviver com os indivíduos também faz parte de todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, Evertson e Green (1986, *cit. por* Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012) consideram que se pode caracterizar a observação participante como sendo ativa ou passiva, isto consoante o envolvimento do observador. A participação ativa parte do princípio que o investigador participa nos acontecimentos e regista as ocorrências posteriormente, enquanto que a participação passiva tem como pressuposto que o investigador não participa, observando com distanciamento e registando as ocorrências no momento em que estas ocorrem (*idem*).

Enquanto estagiária, para além de investigadora, uma das grandes dificuldades iniciais foi na “tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação” (*idem*, p. 127), considerando que este é, provavelmente, o aspeto mais difícil na recolha de informação para um investigador participante. Porém, foi através da observação como processo de recolha de informação que consegui reconhecer as necessidades dos diferentes grupos, possibilitando-me, assim, desenvolver as minhas propostas de

intervenção no sentido de compreender e melhorar a qualidade das interações das crianças com o meio ambiente da sala de atividades.

A observação permanente permite às equipas pedagógicas um olhar atento sobre as necessidades das crianças ao longo dos tempos. Reconhecer as características emocionais e comportamentais de cada criança permite dar respostas individualizadas de qualidade, compreendendo as preferências e os gostos de cada uma nos diversos momentos da rotina. Por sua vez, a observação entre pares possibilita que as equipas reflitam sobre as competências relacionais e comunicacionais das crianças, no sentido de promoverem essa área de desenvolvimento adequadamente nas suas propostas, como foi o meu objetivo dada as características do grupo de creche.

Como futura Educadora de Infância, tive consciência que a observação se tornou um instrumento fundamental para a minha prática, uma vez que me permitia posteriormente analisar e refletir sobre as situações vivenciadas, a fim de as modificar e melhorar. Segundo Parente (2012, p. 8) “o processo de observação não se limita ao ato de ver e registar [...] envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas”. Neste sentido, a observação foi o principal instrumento de recolha que utilizei durante os momentos de estágio nos diferentes contextos, embora apoiada num registo (notas de campo, fotografias) que me permitisse refletir e compreender o que observava.

Assim, as notas de campo surgem na minha investigação como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As observações foram registadas em notas de campo, uma vez que me auxiliiei de um bloco, onde foi possível registar os momentos e as situações educativas que observava, de modo a que mais tarde pudesse voltar a reviver os acontecimentos vivenciados. Este método permite ao investigador participante descrever, de forma detalhada e precisa, “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (idem) que considere pertinentes para a investigação. Esses registos podem ainda incluir “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Desta forma, as notas de campo assumem a função de auxiliar os métodos diretos de recolha de informação e

são consideradas fundamentais para a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994).

No entanto, a observação participante nem sempre permite que se consiga conciliar a participação à observação. Por vezes, conseguia registar algumas informações no momento em que os acontecimentos relevantes ocorriam e no qual não estava diretamente envolvida, mas outras vezes optava por registar posteriormente as situações vivenciadas, ou seja, durante os momentos de pausa ou mais calmos (horas de almoço e sextas) em que os episódios ainda estavam presentes na minha memória, para que não descurasse nenhum pormenor. Desta forma, foram diversas as situações que me fizeram refletir em momentos posteriores com as educadoras cooperantes e, por vezes, até com a restante equipa pedagógica. É de salientar que as observações que apresento são apenas de alguns exemplos e que podem ser consultados em apêndice (V. Apêndice 3), sendo que, ao longo do presente relatório são referidas em itálico para salientar a sua importância e dar, assim, destaque. Porém, os meios audiovisuais (Latorre, 2003 *cit. por* Coutinho, *et al.*, 2009) facilitavam o registo das observações, servindo também como suporte e evitando que os momentos importantes caíssem no esquecimento.

Registo Multimédia: Fotografias

A fotografia, além de ser um meio audiovisual (Latorre, 2003 *cit. por* Coutinho, *et al.*, 2009) de suporte à observação participante, está, segundo Bogdan & Biklen (1994, p.189), “intimamente ligada à investigação qualitativa”. A sua utilização é bastante comum em conjunto com a observação participante, uma vez que fornece ao investigador fortes dados descritivos que simplificam a recolha de informação factual (*idem*). Estas podem ser divididas em duas categorias: as que foram tiradas pelo investigador e as que foram fornecidas por outros intervenientes no estudo, no caso as educadoras cooperantes.

Este método de registo possibilitou-me olhar mais detalhadamente para as minhas observações, ajudando-me a refletir e completar as notas de campo. Contudo, o registo fotográfico foi uma dificuldade que senti de maneiras distintas nos dois contextos de estágio, isto devido à impossibilidade de não poder recorrer a este com facilidade e por esquecimento quando envolvida ativamente em determinados episódios. No contexto de creche, dada as características e a faixa etária do grupo no

primeiro momento de estágio ser de grande dependência do adulto e o envolvimento presente e ativo que manteve, eram muito reduzidos os tempos que me possibilitavam recorrer aos dispositivos tecnológicos para recolher informação. No contexto de jardim de infância, cada sala dispunha de uma máquina fotográfica própria, não sendo permitido às estudantes auxiliarem-se dos seus dispositivos, levando a que estivesse dependente do consentimento e apoio da educadora e ter de aguardar pelo envio das respetivas fotografias. Contudo, no segundo momento de estágio em creche, apesar das oportunidades de registo se tornarem maiores dada a maturidade do grupo, entrava em vigor uma nova lei que impossibilitava o uso de qualquer material tecnológico pessoal de todos os intervenientes, sendo imposto à instituição a existência de uma máquina fotográfica para esse efeito, mas que não existia.

Apesar de todas essas dificuldades, na minha investigação utilizei as duas categorias de fotografias, uma vez que usei fotografias tiradas por mim e tiradas pelas educadoras cooperantes.

4.2. Consulta Documental

A consulta documental baseia-se na perspetiva do investigador e envolve a pesquisa e leitura de documentos oficiais ou pessoais que este considere serem uma boa fonte de recolha de informação para a sua investigação (Coutinho, et al., 2009). Bogdan & Biklen (1994) fazem a distinção entre dois tipos de documentos: os pessoais e os oficiais. Os documentos pessoais referem-se “a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo” (Plummer, 1983; Taylor e Bogdan, 1984, *cit. por* Bogdan & Biklen, 1994, p. 177). Os documentos oficiais referem-se às perspetivas organizacionais das instituições (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação, a consulta recaiu sobre os documentos oficiais das instituições, nomeadamente sobre o projeto pedagógico e o projeto educativo de cada instituição, uma vez que estes proporcionam aos investigadores a obtenção de “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42). É através destes documentos que o investigador consegue aceder aos princípios pelos quais se regem as práticas

educativas e, assim, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática observada. Foi nesse sentido que acedi aos documentos disponibilizados nos dois contextos, que me foram facultados pelas coordenadoras pedagógicas (projetos educativos) e pelas educadoras cooperantes (projetos pedagógicos de sala) das respetivas instituições e em formato papel.

4.3. Entrevista Semiestruturada

A entrevista é considerada uma das mais poderosas formas para se compreender os seres humanos e, em consequência, para se obter informações nas mais variadas áreas (Amado, 2014). É uma conversa intencional porque se sustenta em objetivos específicos determinados pelo investigador e que surgem pela necessidade que este sente “de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo [que só] é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2011, p. 29).

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Neste sentido, as entrevistas podem ser usadas de duas formas: como uma estratégia para a recolha de dados ou em conjunto com outras técnicas de recolha de material empírico (Bogdan & Biklen, 1994). Para a presente investigação a entrevista serviu como apoio e sustento às restantes técnicas de recolha de informação referidas anteriormente. Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (1998, *cit. por* Amado, 2014, p. 207) a entrevista é a técnica mais adequada para

a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

- **Preparação da Entrevista Semiestruturada**

Foi essencial construir um guião que orientasse a conversa e que possibilitasse falar de aspetos aos quais gostaria de obter uma resposta e que foram surgindo com a realização da investigação. Neste sentido, foi importante realizar algumas leituras e

escolher o tipo de entrevista que seria mais pertinente para este estudo, optando por recorrer a uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é considerada “como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões” (Amado, 2014, p. 209).

Na elaboração do guião, Guerra (2008, p. 53) considera que o aspeto mais importante é “a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” e, assim como sugerindo, o meu guião foi elaborado “em função dos objetivos que decorrem da problematização” (idem) do estudo. Além disso, tive em consideração outro aspeto que poderia levar à realização de um discurso pouco rico para a recolha de informação, evitando assim as perguntas que envolvessem respostas de “sim” e “não”, considerando que “os pormenores e detalhes particulares são revelados [essencialmente] a partir de perguntas que exigem exploração” por parte do investigador (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

A realização das entrevistas às educadoras cooperantes teve por base o mesmo modelo, uma vez que considerei elementar realizar as mesmas perguntas a ambas para uma melhor compreensão das suas conceções e práticas pedagógicas. O guião foi estruturado com dois blocos temáticos – Organização do espaço e materiais na aprendizagem das crianças; Representação de si enquanto planificadora do ambiente educativo –, tendo os objetivos e as questões orientadoras sido definidas de modo a organizar o discurso das educadoras cooperantes (V. Apêndice 4).

- **Condução da Entrevista**

As entrevistas realizaram-se nos respetivos estabelecimentos educativos, respeitando assim, a vontade das participantes no que respeita a locais, horas e datas. Ambos os espaços onde decorreram as entrevistas foram propiciadores de um diálogo calmo e sem qualquer tipo de interrupções.

Segundo Guerra (2008, p. 51) “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas”. Assim, na condução das entrevistas tentei respeitar ao máximo a organização do pensamento e a forma expressiva das educadoras, dando liberdade para refletirem e irem mais além do

que as questões pediam, mantendo o silêncio e facilitando assim a expressão de opiniões de ambas. No decorrer desses momentos, as educadoras tiveram oportunidade de recordar acontecimentos longínquos ou recentes e usá-los para fazer o elo entre as suas ideias e a prática que exercem, embora apenas uma tenha se expandido para além das questões, dando uma visão abrangente do seu percurso como educadora de infância. Assim, essa educadora pode ainda recorrer-se de memórias relativas ao contexto no qual já não se encontra, mas que utiliza conscientemente para distinguir diferentes formas de agir com as distintas faixas etárias.

Como combinado entre investigadora e participantes, depois de cada uma das entrevistas ter sido transcrita, na íntegra, foi devolvida às respetivas educadoras cooperantes não se tendo verificado quaisquer alterações (V. Apêndice 5). Foi referido por uma das educadoras a forma como o seu discurso nem sempre era o mais correto, considerando que fazia muitos parênteses. Ainda assim, foi transmitido a ambas as entrevistadas que devido ao discurso oral ser completamente diferente do discurso escrito, principalmente quando se transcreve tudo quanto foi gravado, é normal que ficasse muito para registar, como gestos, expressões faciais, entoações ou outras ideias subentendidas. Importa salientar que ao longo do presente relatório, quando apresento excertos das entrevistas, estas surgem a *itálico* para salientar a sua importância e dar, assim, destaque.

Reflexões Cooperadas

As reflexões cooperadas foram uma opção que decidi inserir na presente investigação, uma vez que consistiram em momentos de conversas de explicitação, que foram acontecendo ao longo dos momentos de estágio e com o objetivo de as educadoras explicitarem diversos episódios que iam ocorrendo e que se encontravam relacionados com a temática do meu estudo. Essas conversas apenas foram gravadas no contexto de creche, procurando assim respeitar a vontade das educadoras. Porém, estes momentos de conversa decorreram durante os momentos de pausa e/ou durante o tempo de descanso das crianças, sempre num clima de cooperação, onde as explicitações solicitadas eram abordadas pelas educadoras de forma atenciosa.

A partilha de saberes das educadoras cooperantes e a escuta atenta da minha parte, possibilitaram-me compreender melhor os aspetos abordados e as perspetivas das educadoras, em relação à problemática em estudo. Apresento um exemplo de

reflexão cooperada em ambos os contextos que podem ser consultados em apêndice (V. Apêndice 6 e 7), sendo que, ao longo do presente relatório quando referidas surgem a itálico para salientar a sua importância e dar, assim, destaque.

Conversa Informais

As conversas informais também se constituíram como testemunhos interessantes para a realização do presente estudo. Estas conversas aconteciam quando se efetuava alguma observação pertinente e decorriam através de breves interações e discursos. Para apoiar estes momentos recorria a um bloco que estava comigo e, quando as interações estavam a decorrer, registava as falas das educadoras cooperantes ou, por vezes, só parte dos seus discursos. O método de registar algumas falas das educadoras, ainda que não fosse na íntegra, permitia-me completar, mais tarde, a ideia transmitida pelas educadoras, consoante o que conseguia reter dos seus discursos.

Deste modo, as conversas possibilitaram a partilha de informação que não consta nas entrevistas nem nas reflexões cooperadas. Constituíram um espaço de partilha mais intimista e descontraído, onde as educadoras falam das suas práticas e as explicitam com base nas suas crenças e conceções educativas, falam do quotidiano do seu trabalho e das suas experiências pessoais e profissionais. Assim, estas conversas não foram gravadas em suporte áudio, mas não deixaram de representar uma grande riqueza para a investigação. Apresento apenas exemplos de algumas dessas conversas que podem ser consultadas em apêndice (V. Apêndice 8 e 9), sendo que, ao longo do presente relatório estas surgem a itálico como forma de salientar a sua importância e dar, assim, destaque.

No ponto que se segue, apresento o processo de análise das informações recolhidas, fazendo uma maior incidência sobre a análise das respostas das educadoras à entrevista qualitativa individual.

5. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação

O tratamento e análise da informação recolhida torna-se essencial para que a investigação se possa concretizar, na medida em que a análise de conteúdo “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (Bogdan & Biklen,

1994, p. 205), que tem como objetivo aumentar a compreensão do investigador relativamente a esses dados. Essa análise de dados tem por base uma “técnica central básica, mas metódica e exigente,” (Amado, 2014, p. 14). Desta forma, foi determinante organizar toda a informação recolhida ao longo dos momentos de estágio para proceder à análise de conteúdo, uma vez que esta técnica “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Assim, organizei todas as observações e notas de campo recolhidas de modo a que me facilitasse a interpretação dos acontecimentos vivenciados; selecionei o mais relevante das reflexões cooperadas, organizei as notas de campo e as conversas informais e, ainda, analisei as respostas das educadoras às entrevistas, como forma de estabelecer uma ligação entre estas e a prática observada nos respetivos estágios.

Desta forma, a análise da informação esteve presente em todas as fases da minha investigação, ainda que pouco detalhado ao início, uma vez que foi na fase final de recolha de informação que se tornou num processo mais metódico e exigente.

Para proceder à análise de toda a informação recolhida, utilizei a categorização como dispositivo analítico de interpretação de dados. Este processo, assume um carácter categorial que, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 104):

baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados.

O processo de organização da informação para, posteriormente, proceder à análise iniciou-se com a exploração e tratamento do material recolhido nos contextos de estágio. Esse processo consistiu na organização e leitura de toda a informação, à exceção das entrevistas, pois estas só foram realizadas após compreender os aspetos aos quais ainda precisava de obter mais informações. Com a primeira leitura, pretendia obter um conhecimento mais aprofundado da totalidade da informação recolhida, sendo esta uma forma de ir “ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico” (Afonso, 2005). Este processo de leitura permitiu-me começar a “desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação” (Bogdan &

Biklen, 1994, p. 233), uma vez que fui anotando na margem da informação que fui recolhendo, aspetos significativos e padrões que se repetiam.

Reunidas todas as informações das observações, reflexões cooperadas, entrevistas e conversas informais necessárias para o presente estudo e, depois de analisá-las e de agrupá-las em temas, categorias e subcategorias, iniciei o processo de categorização de todos os dados recolhidos até chegar à construção de uma grelha de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é considerada uma técnica que se baseia no “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2008, p. 62), assumindo duas dimensões: uma dimensão descritiva, que se sustenta no que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa, na medida que decorre das interrogações do investigador sobre o estudo e apoiando-se num quadro-teórico que sustenta as suas inferências.

A construção desta grelha auxiliou-me a sintetizar e organizar a informação que fui recolhendo, na medida que a informação se encontra organizada de modo a que as observações, as entrevistas, as reflexões cooperadas e as conversas informais constituam um elo entre si. Contudo, este é um processo que deve ser realizado com base na diferenciação, uma vez que cada investigação está dependente do estudo em si e “sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo dos dados” (Amado, 2014, p. 300).

Desta forma, as concepções e intencionalidades das educadoras relativamente ao tema da minha investigação puderam ser compreendidas por mim de uma forma mais explícita, possibilitando-me fazer um paralelo com as práticas pedagógicas observadas e as respostas das entrevistas. Ao escolher deste dispositivo analítico para proceder à interpretação da informação que consta nas entrevistas, das notas de campo, das conversas informais e das reflexões cooperadas, “pretende-se que o relato que daí resulta se mantenha fiel ao fenómeno, dando primazia ao mundo experiencial, à abordagem descritiva, ao ponto de vista do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

A grelha de análise de conteúdo (V. Apêndice 10 e 11) encontra-se organizada numa única dimensão com os respetivos temas, categorias e subcategorias de análise, bem como a sua definição, que apresento no seguinte quadro:

Tema/Categoria/Subcategoria	Descritivo
<p>1. Organização do Espaço e materiais na aprendizagem das crianças</p> <p>1.1. Participação das crianças</p> <p>1.2. Gerenciar necessidade</p> <p>1.3. Estratégias adotadas</p> <p>1.3.1. Disposição da sala</p> <p>1.3.2. Materiais da sala</p> <p>1.3.3. Quantidades</p> <p>1.3.4. Fator surpresa</p> <p>1.4. Aprendizagens das crianças</p> <p>1.1.1. Aprendizagem através do agir espontâneo / Influência da organização</p> <p>1.4.1. Contributos da organização</p> <p>1.4.2. Valorizar o outro</p> <p>1.4.3. Circulação de materiais entre áreas</p> <p>2. Representação de si enquanto planificadora do ambiente educativo</p> <p>2.1. Aspetos fundamentais</p> <p>2.1.1. Múltiplas Respostas</p> <p>2.1.2. Organização física</p> <p>2.1.3. Modificações</p> <p>2.1.4. Arrumação do espaço</p> <p>2.1.5. Materiais alcançáveis</p> <p>2.2. Influência pedagógica</p> <p>2.3. Dificuldades sentidas</p> <p>2.3.1. Manter a organização da sala</p> <p>2.3.2. Ajudar o grupo a perceber as potencialidades dos materiais</p> <p>2.3.3. Fragilidades</p>	<p>- Descrição das formas como as crianças participam nas dinâmicas de (re)organização do espaço pedagógico.</p> <p>- Estratégias de organização e de dinamização de materiais didáticos utilizados pelas educadoras em sala.</p> <p>- Atitudes das educadoras face aos contributos que a organização física e as relações assumem na aprendizagem das crianças.</p> <p>- Descrição de aspetos essenciais na organização do espaço-materiais para as educadoras, de acordo com o seu referencial pedagógico.</p> <p>- Descrição dos principais obstáculos na gestão e organização dos espaços e dos materiais.</p>

Quadro 1 – Grelha de análise de conteúdo

No capítulo seguinte, apresento a descrição dos contextos educativos de creche e jardim de infância, fazendo um elo com as informações recolhidas nos respetivos contextos aos longo dos estágios.

Capítulo III – Os Contextos Educativos

No terceiro capítulo apresento os contextos educativos onde se desenvolveram os estágios, em creche e jardim de infância, caracterizo os grupos de crianças, as equipas pedagógicas e a organização dos espaços e respetivos materiais. Em cada item encontra-se a designação de Estágio I e Estágio II, como forma de diferenciar a descrição dos estágios ocorridos no primeiro e segundo ano de Mestrado em Pré-Escolar, em contexto de creche e de jardim de infância.

Contextualização

As caracterização dos contextos dividem-se em dois momentos de estágio que ocorreram em anos diferentes. A intencionalidade das unidades curriculares no qual se inseria o primeiro e o segundo momento de estágio, de ambos os contextos, consistia em

facilitar a constituição de uma identidade de profissionais que, partindo da descrição factual e compreensiva de situações concretas, saibam construir uma distância ponderada e refletida face ao imediatismo e à urgência da ação, através de um necessário exercício de abstração, ou seja, de teorização desses mesmos episódios e situações concretas (Matos, Correia, & Figueira, 2018/2019, p. 2; Pinheiro, Figueira, & Correia, 2017/2018, p. 2).

No entanto, o primeiro momento de estágio visava “a aquisição e o desenvolvimento por parte dos estudantes de uma perspetiva prático-teórica que lhes permita construir uma identidade profissional docente” (idem), enquanto que no segundo momento, as estudantes regressariam às respetivas instituições e seriam acompanhadas pelas mesmas educadoras cooperantes que nos estágios anteriores. Assim, juntamente com as sessões teóricas e as metodologias propostas em contexto académico, pretendia-se favorecer “a reflexão acerca da congruência entre os estilos singulares de aprendizagem, as estratégias utilizadas e a realização do relatório final de estágio” (Matos, Correia, & Figueira, 2018/2019, p. 3). Desta forma, os estágios em creche realizaram-se, primeiramente, de 16 de outubro a 20 de dezembro de 2017 e, posteriormente, de 24 de setembro a 4 de outubro de 2018. Os estágios em jardim de infância realizaram-se, primeiro, de 12 de março a 8 de junho de 2018 e, de seguida, de 8 de outubro a 19 de outubro de 2018.

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização da Instituição A

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que visava responder às necessidades económicas das famílias, uma vez que as mensalidades são calculadas consoante o rendimento per capita das mesmas, garantindo assim, um espaço e educação para todos.

Situada na cidade do Barreiro, esta instituição encontrava-se em funcionamento desde outubro de 2010, funcionando diariamente de segunda a sexta, das 07h30m às 19h30m e encerrando apenas metade do mês de agosto e nos feriados nacionais e municipal. Operava somente na valência de creche e apresentava capacidade para receber 86 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos (Projeto Educativo, 2017/2018). As crianças encontravam-se distribuídas por seis salas que se encontravam divididas pelo 1º Berçário, 2º Berçário e Salas Parque, tendo cada faixa etária duas salas (idem). As casas de banho e o fraldário das duas últimas situavam-se no átrio da entrada, sendo que não eram parte integrante das salas (idem). O 1º berçário fazia as refeições na sala, enquanto as restantes salas faziam-nas no refeitório.

Os recursos humanos da creche são:

Coordenação Pedagógica	Acumula funções de Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância		
1º Berçário (3 aos 12 meses)	1 Educadora de Infância	4 Auxiliares de ação educativa	
2º Berçário (12 aos 24 meses)	2 Educadora de Infância	2 Auxiliares de ação educativa	
Salas Parque (2 aos 3 anos)	2 Educadora de Infância		3 Auxiliares de ação educativa
Cozinha, Secretaria, Limpeza	1 Cozinheira	1 Rececionista	1 Assistente de cozinha e responsável pela limpeza

Quadro 2 – Recursos humanos da Instituição A

1.2. Caracterização dos Grupos de Crianças

Nos dois momentos de estágio o número de crianças em cada grupo encontrava-se de acordo com as normas estipuladas pela Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, respeitando assim, os princípios reguladores das condições de instalação e funcionamento das creches, do Artigo 7.º, que correspondem à capacidade e organização dos grupos nas salas de creche: 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (p. 4339).

Ambos os grupos que acompanhei eram muito afáveis e estiveram recetíveis à minha presença na sala de um modo natural, ainda que tenha sentido alguma dificuldade em me aproximar de algumas crianças no início do primeiro momento de estágio, mas que, com tempo e confiança, foram sendo ultrapassados. Eram grupos na

idade da descoberta, quer do mundo que os rodeava, quer das suas próprias capacidades e interações com os seus pares e adultos da sala.

Estágio I – 2º Berçário

No **primeiro estágio**, o grupo era constituído por 13 crianças, dos quais 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 22 meses. Quando iniciei o estágio, duas crianças estavam em processo de aquisição motora, nomeadamente, a iniciar a marcha, sendo que no final do estágio uma dessas crianças já tinha finalizado esse processo.

De um modo global, o grupo era muito dinâmico e interativo, tornando-se recetivo a novas descobertas e a brincadeiras espontâneas em que o adulto participava. A participação do adulto apoiava as crianças na socialização, sendo esta uma fase natural de egocentrismo, onde a partilha e a interação entre pares gera constantes conflitos. Porém, tanto a música como as bolas de sabão eram uma atração coletiva.

No que se refere à aquisição da linguagem, foi notável que ao longo do estágio houve uma grande evolução nas crianças, embora ainda verbalizassem muito pouco e se expressassem maioritariamente com linguagem não-verbal e através de muitas expressões faciais, foram notórias algumas diferenças, principalmente, nos elementos mais novos do grupo. Na sua totalidade, as crianças já conseguiam atirar objetos, subir objetos, empurrar cadeiras e carregar brinquedos, usando assim as mãos para mexer em tudo o que as rodeava.

Estágio II – Sala Parque 5

No **segundo estágio**, o grupo era constituído por 15 crianças, dos quais 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 32 meses. Este grupo era constituído por duas crianças que entraram nesse ano letivo, estando uma dessas crianças em fase de diagnóstico por parte da equipa de intervenção precoce, uma vez que apresentava indícios de necessidades educativas específicas.

O grupo era muito recetivo a novas descobertas e a brincadeiras espontâneas que fossem proporcionadas pelos adultos, embora as suas brincadeiras espontâneas já

necessitassem com menor intensidade da participação do adulto para terem significado, nomeadamente o jogo simbólico.

No que se refere à linguagem, a evolução e riqueza do discurso da maioria das crianças foi de deixar qualquer um maravilhado, proporcionando as mais diversas interações entre criança-criança e criança-adulto. Também a concentração e o interesse pela música, os jogos e a leitura de histórias é, evidentemente maior, pois são capazes de reagir e interagir com mais maturidade, tornando-se os conflitos entre pares menos recorrentes.

1.3. Caracterização das Equipas Pedagógicas

A educadora A, terminou a sua formação em 2002, na Escola Superior de Educação de Setúbal, começando a trabalhar na área nesse mesmo ano e onde já se encontra há 13 anos. Está na presente instituição desde 2010 e já pertenceu há equipa de coordenação do Núcleo Regional do MEM de Almada/Seixal. O seu horário pode ser considerado flexível, uma vez que sempre que é necessário fica depois da sua hora se houver essa necessidade em prol do bem-estar do grupo e, em auxílio, da sua colega de equipa.

Todas as crianças mantinham uma ótima ligação com a educadora cooperante, que, com sensibilidade, conseguia distinguir as características e as necessidades de cada uma das crianças, sabendo adaptar-se a cada criança de forma diferenciada, respeitando, assim, as suas características individuais quando interagia e/ou se relacionava com cada uma.

A prática pedagógica da educadora e, conseqüentemente, da equipa pedagógica, em função das características da faixa etária das crianças que pude acompanhar, baseia-se nos seguintes princípios:

envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; investir em tempos de qualidade [...]; aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança [...]; investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”; respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; ser verdadeiro [...]; modelar os comportamentos que se pretende ensinar; reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver [...]; construir segurança ensinando a confiança; procurar

promover a qualidade do desenvolvimento [...] mas não apressar a criança (Portugal, s/d cit. por Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 15).

Estágio I – 2º Berçário

No **primeiro estágio**, a relação entre a equipa pedagógica era muito positiva, uma vez que se auxiliavam, partilhavam ideias, preocupações, dificuldades e opiniões sobre a vida na sala, sendo assim possível dar resposta aos interesses e necessidades individuais das crianças de forma minuciosa e mantendo um clima positivo (Fernandes, 2016). É de salientar que esta auxiliar de ação educativa era um forte apoio para a educadora e nas interações entre esta e as crianças, uma vez que, por acompanhar quase todo o grupo desde o 1º Berçário era a figura de referência que estas tinham mais presente numa fase de adaptação a uma nova sala e a uma nova realidade.

Um dos episódios que vivenciei nesse sentido foi durante o momento de refeição, quando

a educadora não conseguia dar a sopa a uma criança mesmo depois de utilizar diversas estratégias (pão, segundo prato, um brinquedo) e convidou a auxiliar de ação educativa (AAE) a apoiar a criança, sendo que esta comeu perfeitamente. Relativamente a isto, a educadora mencionou não se ter sentido menos respeitada pela situação, uma vez que o objetivo principal da equipa naquele momento era fazer com que a criança se sentisse bem e comesse (Instituição A, 1ª Reflexão Cooperada).

A educadora tinha também o cuidado de incluir a sua colega de sala em tudo o que fazia, preocupando-se em explicar o porquê de fazer de uma determinada forma e não de outra e a ajudante de ação educativa (AAE) também se mostrava interessada e curiosa em querer saber as intencionalidades da educadora, questionando-a com algumas dúvidas ou curiosidades. Desta forma, a equipa conseguia “manter uma relação de transparência e de confiança mútua, que lhes permit[i]a serem mais espontâneas em transmitir as suas preocupações e dificuldades” (Freitas, 2016, p. 143).

Estágio II – Sala Parque 5

No **segundo estágio**, a equipa pedagógica não era constituída pelos mesmos elementos, nomeadamente a AAE. Este este novo elemento tem uma personalidade bastante diferente da auxiliar do ano anterior, sendo uma pessoa pouco participativa, introvertida e não comunicativa, demonstrando pouco interesse pelo que se passava na

sala, nas propostas desenvolvidas, na dinâmica da sala e nos diálogos desenvolvidos entre adultos e adultos e crianças. Assim, durante o meu curto período de estágio percebi que, de um modo global, não existia uma boa relação de transparência entre educadora e AAE, fazendo com que as preocupações e dificuldades não fossem partilhadas nem dialogadas espontaneamente. Em conversa com a educadora cooperante compreendi que,

apesar da equipa ser diferente e de não existir a mesma cumplicidade e empatia como no ano letivo anterior “o trabalho flui, as bases do bem-estar e o profissionalismo estão lá e é o que faz com que a parceria resulte” em benefício das crianças, uma vez que é por elas que o trabalho em equipa tem de se desenvolver. A educadora considera ainda que “por vezes são necessárias estratégias diferentes por parte dos educadores para que haja trabalho de equipa a pensar no grupo”, para desenvolver da forma mais adequada a aprendizagem das crianças e, assim, conseguir chegar à partilha diária com a AAE (Conversa Informal, 26 de setembro 2018).

1.4. Caracterização das Salas de Atividades

No que respeita à organização do espaço e dos materiais a Educadora A valoriza “a criação de um ambiente físico e afetivo que permita e estimule uma Aprendizagem ativa por parte de cada criança” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 14), considerando-o um processo fundamental para que se consiga dar resposta às necessidades de desenvolvimento do grupo. A par disso, considera essencial a criança *saber que ali faz aquilo, ali faz outro, na noutra área faz outra. Tem influência nas aprendizagens como tem influência na nossa própria estrutura, no nosso desenvolvimento* (Educadora A, Entrevista, 2019).

Como demonstrado na planta da sala (V. Apêndice 12), o espaço da sala encontrava-se adequado e seguro para as idades das crianças que acolhe, no que respeita à sua dimensão e disposição. De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 93), “o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.” Desta forma, deverá ser um espaço que valorize a participação livre da criança nos diversos momentos da sua rotina, quer nas suas explorações e brincadeiras espontâneas, quer nas explorações e atividades propostas pela educadora. Ou seja, que o espaço desafie a criança e promova novas aprendizagens para o seu desenvolvimento ao longo de todo o ano letivo. Neste

sentido, a educadora nunca se esquece que as crianças deverão ser o seu primeiro pensamento em tudo o que acontece na vida da sala e do grupo, referindo inclusive que *sempre que temos que desenvolver alguma experiência... [...] o meu primeiro pensamento, quando planeio, é a liberdade em que as crianças possam explorar o máximo, tirar partido* (Educadora A, 4ª Reflexão Cooperada).

Ambas as salas de creche tinham um espaço central amplo que permitia que as crianças se movimentassem livremente e sem grandes obstáculos, usassem os materiais disponíveis autonomamente e interagissem socialmente sem recorrer ao adulto (Post & Hohmann, 2003). Na faixa etária de creche, o espaço amplo deve ser uma das principais preocupações dos educadores, tornando-se um facilitador para que as crianças que ainda não adquiriram a marcha ou que já se movimentam autonomamente e com agilidade possam passar por todo esse processo de desenvolvimento de forma natural e com liberdade para os seus primeiros movimentos iniciais. Ou seja, cada criança atue consoante o seu próprio ritmo e de acordo com as suas necessidades individuais.

Relativamente à estética, as salas e o seu mobiliário apresentavam cores neutras, enquanto que os materiais e instrumentos dispostos nesta exibiam cores apelativas e foram organizados de forma a não se tornarem exaustivos para crianças e adultos.

Relativamente aos materiais da sala, estes devem seguir determinados critérios que os profissionais não devem desconsiderar, nomeadamente: preocupação com a saúde e segurança das crianças, atenção ao conforto físico e psicológico atendendo à criação de espaços adequados, escolha de materiais de utilização aberta e flexível, escolha de materiais sensíveis à abordagem sensoriomotora da criança, atenção à natureza ideográfica dos materiais, foco em critérios estéticos e criação de condições para a arrumação autónoma dos materiais por parte das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Atendendo a estes critérios, os brinquedos à disposição das crianças foram escolhidos com base na saúde e segurança das mesmas, não apresentando nenhum objeto e/ou mobiliário potenciais perigos que pusessem em causa o bem-estar físico das crianças. Porém, na prática pedagógica da educadora, esta considera que: *no início do ano o meu critério é nunca ter muitos materiais. Aliás, eu acho que em creche nós nunca devemos ter muitos materiais* (Educadora A, Entrevista, 2019).

Todos os brinquedos eram, na sua maioria, de plástico e pré-fabricados, ainda que existissem outros materiais que iam surgindo, uma vez por outra, feitos de tecido e madeira, para além dos livros cartonados. No primeiro estágio, existiam também brinquedos sonoros que não cumpriam essa função e, na minha perspetiva, estes acabavam por provocar alguma frustração nas crianças, uma vez que facilmente deixam de captar a sua atenção e acredito que as crianças soubessem que, quando tocavam nos botões estes deveriam emitir algum tipo de som ou barulho que não ouviam. Assim, considero que as crianças nestas idades precisam muito de explorar, manipular, experimentar e descobrir o mundo que as rodeia, mas para que isso aconteça é importante que existam múltiplos espaços e que estejam disponíveis diversos materiais que as desafiem, que as incentivem e captem a sua atenção, como não se verificou a este nível (Zabalza, 1998). As peças de encaixe, os carros e as bolas coloridas eram os materiais que existiam em maior quantidade, enquanto que os livros eram os objetos que quase não existiam. Reconhecendo a falta de livros como uma fragilidade que tem vindo a acompanhar o grupo em ambas as salas, ainda que com alguns altos e baixos, a educadora é consciente dessa situação num momento de partilha:

não tenho livros, mas eu tenho livros na instituição e, portanto, diariamente eu forneço o contacto, eu possibilito ao meu grupo a exploração dos livros. Não como eu queria, que é... a criança tem de aprender a passar as páginas e isso só se faz mexendo e eu muitas vezes não lhes posso dar os livros todos... (Educadora A, Entrevista, 2019).

Porém, a diversidade que se fazia sentir nas salas era maioritariamente ao nível da cor e do tamanho que os brinquedos apresentavam.

Estágio I – 2º Bercário

No **primeiro estágio**, a disposição do espaço e dos materiais desta sala foi algo que de imediato despertou a minha atenção, porque encontrei uma sala cuja organização pouco se enquadrava com as referências bibliográficas que até então já tinha consultado. A estrutura da sala apresentava uma parede somente constituída por janelas, o pavimento apresentava características de isolamento térmico e que permitia a regularização da temperatura e, por fim, dispunha de um espaço central bastante amplo.

- O Espaço

A sala dispunha de um espaço muito amplo (V. Apêndice 13, Img. 1), no entanto apresentava diversas fragilidades como a inexistência de zonas devidamente definidas, a carência de materiais e brinquedos promotores de desenvolvimento espontâneo, mobiliário e brinquedos com uma arrumação e organização muito confusa. Em conversa com a educadora cooperante, esta *explicou-me que as crianças de 1/2 anos precisam de muito espaço para se movimentarem livremente pela sala, alguns ainda para gatinharem, mas sobretudo para explorarem o espaço e tudo o que as rodeia sem obstáculos* (Instituição A, 1ª Reflexão Cooperada).

Assim, a dimensão da sala constituía-se uma qualidade, pois segundo Golsshmied & Jackson (2006, p. 43) a sala de creche “deve oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças”. Do mesmo modo, permitia que estas agissem de forma autónoma e ganhassem consciência das suas capacidades, podendo assim cada uma construir o seu próprio conhecimento do mundo e tomar as suas decisões relativamente ao escolher para onde ir, o que fazer, que materiais manusear e como o fazer. Nesse sentido, a existência de uma zona espaçosa constituía uma vantagem também para a equipa pedagógica, pois permitia que existisse uma visão periférica de todo o grupo, bem como uma maior facilidade em atuar em situações de perigo.

- O Mobiliário

A organização do mobiliário da sala era flexível, na medida em que a educadora cooperante foi alterando e adequando a disposição do espaço diversas vezes ao longo do período de estágio. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo e Oliveira-Formosinho & Andrade (2011; 2013) quer a organização, quer a flexibilidade são características que fazem com que as salas se tornem territórios organizados e pensados para promover a aprendizagem ativa das crianças.

No entanto, o mobiliário e os equipamentos das salas devem ser “adaptados ao tamanho das crianças e dos adultos, [...] [conter] arrumação para pertences dos adultos, das crianças, [...] o acesso seguro e adequado dos adultos a aparelhos e objetos

de uso quotidiano e o acesso fácil das crianças aos materiais” (Goldschmied & Jackson, 2000; Post & Hohmann, 2003, *cit. por* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.36/37). A sala apresentava

apenas um móvel fixo e dois amovíveis, todos eles adequados ao tamanho das crianças, no entanto, estes encontravam-se muito vazios e possuíam cestos sem qualquer identificação e com poucos brinquedos. Em cima, um dos móveis tinha um leitor de CD's que faziam as delícias dos pequenos, mas ao qual algumas crianças conseguiam ter acesso, mesmo não sendo permitido mexerem-lhe autonomamente. Existia ainda uma bancada [V. Apêndice 13, Img. 3], também ao nível das crianças que fazia com que estas tivessem acesso, não só aos seus bens pessoais como chuchas identificadas, peluches, fraldas de pano, águas, reforços da manhã e da tarde, como aos bens pessoais dos adultos, no caso os telemóveis, águas e lanches, assim como também a documentos de responsabilidade da instituição, uma vez que não existia nenhuma estrutura de acesso exclusivo dos adultos na sala. (Nota de campo 3, 16 de outubro de 2017) (V. Apêndice).

- Os Materiais

Os materiais da sala eram, na minha opinião, de pouca diversidade e quantidade, sendo que as crianças demonstravam pouco interesse em explorá-los. Ou seja, esta era uma sala que parecia estar marcada pela falta de objetos que estimulassem e captassem o desenvolvimento das crianças de forma autónoma, ainda que as explorações propostas pela educadora tivessem sempre como objetivo promover aprendizagens.

No entanto, todos os materiais disponíveis podiam ser explorados de forma autónoma e espontânea pelas crianças, ainda que existissem alguns materiais que eram introduzidos intencionalmente pela educadora cooperante, mas que só permaneciam em sala por um curto espaço de tempo e consoante o interesse que as crianças demonstravam pela proposta da educadora.

A quantidade e diversidade de materiais como não era adequada ao número de crianças do grupo causava bastante dependência do grupo em relação aos adultos, assim como a ocorrência de muitos conflitos entre pares e disputa por materiais. Neste sentido, considero que o educador “não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças” (Fernandes, 2016, p. 74), ou seja, ter atenção e saber quando é o momento mais indicado para intervir, sem esquecer que pode estar a interromper antecipadamente um momento abundante de interações e, ao mesmo tempo, as crianças têm de ser encorajadas a resolverem os seus problemas autonomamente.

A meio do estágio surgiram novos brinquedos trazidos pela AAE da sala dos arrumos da instituição e foi notável a imediata tranquilidade que as novas oportunidades de exploração trouxeram à sala. Contudo, estes foram desaparecendo gradualmente da sala.

Os brinquedos da sala encontravam-se arrumados no mobiliário amovível ou fixo, dispostos em prateleiras e cestos que promoviam a organização e arrumação autónoma. Nas prateleiras encontravam-se os brinquedos de maior dimensão como carros, peluches e outros brinquedos, enquanto que os brinquedos de menor dimensão, como peças de encaixe, bolas, entre outros estavam arrumados nos cestos de um dos móveis. A estante para os livros encontrava-se por cima do tapete (V. Apêndice 13, Img. 2) e, ao aperceber-me que apenas existiam dois livros e que estes não eram, de todo, adequados à faixa etária do grupo, dei alguns livros cartonados à sala, mas que, rapidamente se estragaram e foram desaparecendo. A educadora reconhece que sente uma grande dificuldade em manter a organização da sala e dos materiais, referindo que: *A minha sala serve de apoio ao final do dia... há meninos de outras salas que vão para lá. E o que é que acontece... eu tenho uma grande dificuldade em que os materiais permaneçam na minha sala* (Educadora A, Entrevista, 2019). Embora a educadora estivesse a referir-se à situação que vivia no presente ano letivo, o mesmo já acontecia no ano letivo em que decorreu o primeiro momento de estágio.

A participação das crianças nas dinâmicas da sala era evidente através das planificações da educadora e do cuidado que esta tinha para que as crianças fossem os protagonistas da sua própria ação em todas as atividades e explorações propostas. Ao nível da reorganização e arrumação da sala, esta era feita em colaboração com a equipa pedagógica que através da canção “Está na hora de arrumar, os brinquedos no lugar” incentivava as crianças a participarem ativamente e conjugava-a com “instruções simples, relacionadas diretamente a uma ação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 44) proporcionando assim às crianças “experiências genuínas de colaboração” (idem).

Estágio II – Sala Parque 5

No **segundo estágio**, a sala apresentava as mesmas características que a sala anterior no que diz respeito à sua estrutura física, ou seja, pavimento térmico, ótima

luz natural e um espaço central bastante amplo, embora este último fosse ligeiramente mais reduzido devido à sala já incluir algumas zonas delimitadas definidas (V. Apêndice 14).

- O Espaço

Esta sala apresentava uma nova organização do espaço, com zonas circunscritas delimitadas por pequenas áreas que podiam facilmente ser identificadas, como a área do faz de conta, das construções, das mesas para apoio da expressão plástica e dos jogos (V. Apêndice 15).

A dimensão da sala, embora fosse mais reduzida não deixava de ser adequada ao número de crianças, e ainda que o espaço central amplo fosse menor, este continuava a permitir que as crianças se movimentassem livremente e como “verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais” (Zabalza & Forneiro, 1998, p. 249) que faziam no espaço-sala. Este é um dos princípios pedagógicos da educadora cooperante e, como tal, na sua organização inicial de sala, tem sempre a preocupação que estes estejam organizados “de modo a permitir uma maior circulação por parte das crianças” (Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 20).

- O Mobiliário e os Materiais em consonância com as Áreas do Brincar

O mobiliário desta sala apresentava um móvel amovível e quatro móveis fixos, todos eles acessíveis ao tamanho das crianças. Estes, por sua vez, já não se encontravam tão vazios e com tão poucos brinquedos como no primeiro estágio, embora os cestos continuassem sem qualquer identificação.

Nesta nova sala a educadora teve a intencionalidade de organizar o espaço e os materiais seguindo um critério relacionado com as semelhanças e funções que estes assumem, criando assim algumas áreas de exploração e desenvolvimento: área de acolhimento, área da biblioteca, área do faz de conta, área dos jogos e área da expressão plástica (Projeto Pedagógico, 2018/2019). Importa realçar que as áreas

mencionadas anteriormente não se encontravam identificadas nem correspondem totalmente à veracidade que vivenciei no contexto. Assim, num dos cantos da sala situava-se a área do faz de conta, que continha um telhado, uma bancada de cozinha, alguns nenucos numa pequena cama, uma mesa com dois bancos e alguns utensílios e alimentos numa caixa. Ao fundo da sala, junto à grande janela, estavam três mesas redondas que apoiavam as atividades de expressão plástica e dos jogos. No entanto, não constatei a existência de qualquer material visível e alcançável pelas crianças referente a estas duas últimas áreas (área da expressão plástica e área dos jogos).

Perto das mesas, encontrava-se um móvel com cestos e duas caixas de brinquedos em cima e um tapete com estradas e caminhos, sendo que associei este espaço à área das construções, ainda que a educadora não a considere no seu documento oficial, continuando a ser um espaço com poucos brinquedos atendendo ao número de crianças do grupo. As caixas em cima desse móvel dispõem uma de peças de encaixe e outra de alguns animais de plástico.

As prateleiras dos outros móveis encontravam-se muito vazias. Um desses móveis e a bancada da sala incluíam portas, fechadas com atilhos de tecido, onde estava todo o material da expressão plástica, alguns pertences das crianças e outros dos adultos e da instituição aos quais das crianças não deveriam ter acesso, assim como acontecia anteriormente. De acordo com a informação do Projeto Pedagógico (2018/2019, p. 19), os armários “têm portas fechadas e outras abertas para permitir a acessibilidade das crianças somente aos materiais a que lhe são destinados”. Porém, enquanto no primeiro estágio esses armários eram constantemente “invadidos” pela curiosidade das crianças, neste já era evidente que estas tinham consciência que não podiam mexer em determinados compartimentos, sendo que as poucas vezes que as vi a mexer foi apenas para retirarem o seu copo e pedirem água ao adulto e não para explorar os restantes materiais existentes no seu interior.

Existia também um jogo de velcro com bolas numa das paredes, um espelho adequado ao tamanho das crianças, um tapete que corresponde à área de acolhimento e dois quadros de giz em sítios distintos (Nota de Campo 5, 24 de setembro de 2018).

Relativamente à área da expressão plástica, esta não se encontra evidenciada, pois como é referido no Projeto Pedagógico (2018/2019, p. 18), “ainda que seja explorada, não está identificada, pois os materiais utilizados não se encontram ao

alcance das crianças por motivos de segurança”. Assim, para proceder à exploração desses materiais as crianças necessitavam de recorrer ao apoio do adulto, o que na perspetiva da educadora é natural, uma vez que considera que existem materiais que apesar de não estarem acessíveis elas podem usar livremente: *Eles sabem quando querem fazer um desenho onde é que estão os materiais, mas não os posso livremente deixar tomarem eles iniciativa e terem ali as canetas* (Educadora A, Entrevista, 2019). Curiosamente pude vivenciar alguns desses momentos, por exemplo quando *B encostada ao móvel onde estão os materiais riscadores chama a educadora e diz querer “fazer um desenho!”*, mas logo *M vem a correr e pede “plasticina, plasticina”* (Nota de Campo 3, 28 de setembro de 2018).

Embora as áreas do brincar já se tornassem perceptíveis nesta nova sala, a inexistência de alguns brinquedos e materiais pedagógicos, como os livros e os jogos, continuavam a ser visível e, ainda que a educadora mencione a área da biblioteca, esta era de todo a área menos evidenciada nesta sala.

No entanto, todos os dias eram introduzidos jogos didáticos e brinquedos novos na sala que no final da manhã ou do dia voltavam a ser guardados num espaço destinado ao material pedagógico dos educadores da instituição. Esses materiais surgiam por iniciativa da educadora ou para dar resposta às necessidades do grupo, como por exemplo no dia em que

L estava a brincar com uns dos poucos animais existentes quando D se aproxima na tentativa de se juntar à brincadeira. A educadora ao ver o interesse a surgir por parte de outras crianças e ao ver que a quantidade não era suficiente decidiu ir buscar [...] uma caixa maior que continha muitos e diversificados animais [...]. Rapidamente, a “nova aquisição da sala” tornou-se o centro das atenções de quase todas as crianças [...], brincavam com os adultos e perguntavam o nome dos animais que não conheciam dizendo “quem?” (Nota de Campo 2, 26 de setembro de 2018).

A educadora cooperante explicitou que *este ano foi intencional que a quantidade de brinquedos e materiais [disponíveis em sala] fosse reduzida, [numa fase de (re)adaptação]*. O motivo que a levou a tomar essa decisão foi para promover a participação das crianças na organização dos materiais no momento de arrumar, uma vez que *a experiência [...] na sala anterior era quantos mais materiais houvesse maior era o desinteresse a dispersão do grupo pela sala*. Assim, a estratégia da educadora no ano letivo referente ao segundo momento de estágio, passava por *ir introduzindo os materiais com mais calma e de forma gradual... e ir incentivando o grupo a*

arrumar quando lhes é pedido [...] através do apoio e orientação do adulto (Conversa Informal, 24 de setembro de 2018).

Porém, a educadora considera que uma das suas preocupações na organização dos materiais diz respeito às quantidades de objetos da mesma categoria ou do mesmo grupo, sendo este um fator que possibilita que os conflitos entre pares surjam nas explorações espontâneas. De acordo com o seu testemunho, é fundamental *ter mais do que quatro carros, ter mais do que três telefones, ou seja, é haver objetos iguais. Precisamente porque nesta idade há uma grande dificuldade em partilhar* (Educadora A, Entrevista, 2019).

Este ano letivo, o facto de a educadora propor com maior regularidade atividades de contar histórias, de pintura e de plasticina cativava bastante o grupo, levando a que algumas crianças também demonstrassem interesse em determinadas atividades e verbalizassem o que queriam fazer. A educadora questionava regularmente o grande grupo e as crianças individualmente sobre que atividades gostariam de desenvolver, isto através da verbalização de algumas das atividades que se podem desenvolver nas diferentes áreas, participando também ela nas brincadeiras. Como se pode constatar através do seu testemunho: *eu pergunto “O que é que tu queres fazer hoje?”, “Tu queres ir para a área do faz de conta? O que é que nós podemos fazer lá?” [...] vou verbalizando uma série de atividades, brincadeiras que eles podem desenvolver em determinada área* (Educadora A, Entrevista, 2019).

2. Contexto de Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição B

A Instituição B é uma Instituição da Rede Privada, com uma filosofia educativa baseada em três domínios e com os quais pretende marcar a diferença enquanto instituição educativa: a interação com o meio ambiente natural, a educação para a cidadania e a educação e cultura alimentar (Projeto Educativo, 2017/2018). Esta filosofia está diretamente relacionada com a metodologia pela qual se rege a instituição, que é o Movimento da Escola Moderna (MEM) e pela Pedagogia de Projeto.

Situada no município de Setúbal, esta instituição foi fundada em 2006, funcionando de segunda a sexta, das 7h30m às 19h00. Esta instituição inclui as valências de creche, pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo, para além de dispor também de CATL. Focando-me na valência na qual estagiei, esta apresenta capacidade para receber 75 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que se encontram distribuídas pelas três salas destinadas ao pré-escolar (idem). As casas de banho são parte integrante das salas, sendo uma delas partilhada por duas salas. As refeições são feitas por todas as valências no refeitório, à exceção de uma das salas de creche.

Os recursos humanos que da valência de Educação Pré-Escolar são:

Direção Executiva	2 Diretoras, uma acumula funções na Direção Pedagógica e no GATE		
Direção Pedagógica	2 Professoras	2 Educadoras de infância	
Gabinete de Apoio Técnico Especializado (GATE)	1 Psicóloga/Psicoterapeuta 1 Psicopedagoga/Educadora	1 Psicoterapeuta Corporal 1 Terapeuta da Fala	
Valência de Pré-Escolar	3 Educadora de Infância	3 Auxiliares de ação educativa	
Técnicos Especializados	1 Professor Educação Física	1 Professora Educação Musical	1 Professora Inglês
Serviços Gerais	1 Administrativo	1 Refeitório e Alimentação	1 Limpezas 1 Serviços Gerais

Quadro 3 – Recursos humanos da Instituição B

2.2. Caracterização dos Grupos de Crianças

De acordo com os Princípios Gerais da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, estipulados pela Lei nº 5/97, datada de 10 de fevereiro, do Artigo 2º,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997, p. 670).

Nos dois momentos de estágio, os grupos de crianças estavam organizados de forma vertical, o que se preconiza na pedagogia do MEM. Ou seja, com crianças de idades compreendidas entre os 2/3 anos e os 5/6 anos, tornando-se assim um grupo heterogéneo. Segundo Niza (2013, p. 149) a constituição dos grupos de crianças deve ser pensada “integrando de preferência várias idades para que se possa assegurar a

heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” Assim, o trabalho com um grupo heterogêneo torna-se um meio privilegiado para que haja aprendizagem partilhada entre crianças, trazendo benefícios quer para as crianças com mais dificuldades, quer para as que possuem mais desenvolvimento ou conhecimento.

Foram notáveis os aspetos positivos que encontrei em intervir com crianças de diversas faixas etárias, pois as crianças mais experientes na sala adotavam, muitas vezes, sem se darem conta, comportamentos de cooperação e interajuda para com as mais novas e, nomeadamente, em momentos como vestir as batas, chegar aos papéis na casa de banho, nas brincadeiras no exterior, entre muitos outros momentos da rotina (Instituição B, 1ª Reflexão Cooperada).

Em ambos os momentos de estágio fui bem-recebida pelos grupos, que demonstraram no primeiro momento muita curiosidade em saber qual seria o meu papel na sala. No segundo momento, como metade do grupo já me conhecia não senti tanta curiosidade da parte das crianças, mas sim entusiasmo em me reverem na sua sala. Eram grupos distintos, uma vez que a saída e entrada de novas crianças causou modificações ao nível dos conflitos e da tranquilidade. Ainda assim, de um modo geral, eram grupos muito curiosos e que apresentavam crianças muito participativas e interessadas nos momentos da rotina, nas explorações e atividades propostas, embora os níveis de desempenhos e competências fossem diferenciados, como é natural num grupo vertical.

Estágio I – Sala Laranja

No **primeiro estágio**, o grupo da sala era constituído por 21 crianças, dos quais 7 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades entre os 3 e os 6 anos. Existiam na sala quatro crianças que são irmãos (dois rapazes de 3 e 5 anos e um casal de gémeos com 6 anos) (Projeto Curricular, 2017/2018). Neste grupo existem quatro crianças que são acompanhadas pelo Gabinete de Apoio Técnico Especializado (GATE), nomeadamente, a terapia da fala.

Segundo as informações recolhidas junto da educadora cooperante e através das minhas observações, o grupo é um pouco agitado e conversador, mas com algum diálogo e compreensão é possível realizar todos os momentos da rotina e as tarefas

propostas com tranquilidade, empenho e dedicação. Este era um grupo que facilmente aderiu às propostas colocadas, bem como sugeriu e propunha atividades e pesquisas com bastante regularidade.

As crianças mais velhas gostavam de ler e criar as suas próprias histórias em grupo e através de desenhos para contar aos restantes colegas no momento do balanço em conselho, gostavam também de explorar o vocabulário nas suas brincadeiras livres, recorrendo, sempre que necessário, ao apoio do adulto para escrever nomes ou frases. Desta forma, foi possível estabelecer relação com as crianças durante os momentos livres e na realização de atividades que necessitassem de orientação e/ou auxílio, nomeadamente com as crianças mais novas.

Estágio II – Sala Laranja

No **segundo estágio**, o grupo da sala era constituído por 22 crianças, dos quais 4 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades que variavam entre os 2 e os 6 anos. Também neste grupo existiam quatro crianças que são irmãos (duas raparigas de 3 e 6 anos e um rapaz de 2 com uma rapariga de 5 anos) (Projeto Curricular, 2018/2019).

Este novo grupo era constituído por 10 novas crianças que entraram neste ano letivo, sendo que cinco vieram da creche e as outras cinco de outras instituições, estando duas dessas crianças a serem acompanhadas pela Equipa de Intervenção Precoce na Infância. Neste grupo existia ainda uma criança do ano letivo anterior que continuava a ser acompanhada pelo GATE e a ser apoiada pela técnica da terapia da fala.

Este grupo era muito diferente do anterior, uma vez que apresentava uma faixa etária muito mais nova, pois era constituído por 6 crianças que ainda não tinham os dois anos de idade. Desta forma, era um grupo que ainda necessitava muito do apoio e atenção do adulto nos diversos momentos da rotina, na compreensão das dinâmicas da nova sala e no cumprir de regras e tarefas comuns a todos. Neste sentido, tanto a educadora como a AAE, consideravam que as crianças mais velhas da sala, conhecendo todo o funcionamento e lugar dos materiais são uma grande ajuda para os recém-chegados à sala numa fase de adaptação. Segundo as palavras da educadora

cooperante, o que acontece muitas vezes “*é pedirmos a um amigo crescido para ajudar ou para ensinar. E não só estamos a valorizar o outro [...] como estamos também a fazer com que o pequenino não se sinta totalmente dependente do adulto*” (Educadora B, Entrevista, 2019).

2.3. Caracterização da Equipa Pedagógica

A Educadora B encontra-se a trabalhar na presente instituição há cerca de 12 anos, logo após terminar a sua formação académica. A sua prática pedagógica, e, consequentemente, da equipa pedagógica, em função da metodologia adotada pela instituição baseia-se em princípios orientadores que beneficiam todos os que fazem parte da comunidade educativa, sendo assim necessário o envolvimento e colaboração de todos. Os princípios educativos consistiam em proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, que estimule a aprendizagem ativa, atendendo às características individuais de cada criança e proporcionando-lhe experiências interessantes e diversificadas, bem como a valorização da sua identidade cultural e familiar, a par de uma cultura educativa de excelência e uma educação globalizante e construtiva. Além da existência de uma equipa de trabalho multidisciplinar, que garanta o direito à participação de todos os intervenientes no processo educativo, gerando assim condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos da instituição (Projeto Educativo, 2017/2018).

A equipa pedagógica desta sala mantêm-se a mesma de ano para ano, fazendo com que exista uma relação de amizade para além de uma relação profissional entre educadora e AAE. É visível o grande apoio, cooperação e parceria que existia no decorrer das dinâmicas, rotinas e atividades desenvolvidas. Além disso, existia uma grande partilha de ideias e sugestões por parte da AAE que se disponibilizava a colaborar fora do seu horário de trabalho, onde ambas, regularmente, levavam trabalho acrescido para casa. Também existia uma grande curiosidade e interesse por parte da AAE em querer saber mais sobre as experiências que aconteciam, recorrendo a pesquisa autónoma e ao auxílio da educadora para compreender melhor determinadas situações. Por exemplo,

os piqueniques que aconteceram no período de estágio no exterior da instituição foram sugeridos quase sempre pela AAE, que se encarregava com entusiasmo de toda a logística de organização e preparação, uma vez que a cozinha não se responsabilizava pelo transporte das refeições para o exterior. Ou quando a AAE

partilhou em grande grupo que tinha estado a fazer uma pesquisa sobre o projeto dos caracóis, para saber quais os alimentos que eles comiam melhor e, inclusive, trazia de sua casa alguns desses alimentos e dedicava-se a cuidar dos caracóis em conjunto com as crianças (Instituição B, 3ª Reflexão Cooperada).

2.4. Caracterização da Sala Laranja

De acordo com o que está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5), o contexto institucional deve organizar-se como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”. Desta forma, a organização do ambiente educativo reflete as intencionalidades da educadora que, neste caso, se prendem pela participação das crianças e promoção da autonomia das mesmas. A organização deve adequar-se aos contextos e promover desenvolvimento e aprendizagens de acordo com as faixas etárias do grupo, considerando que a diferenciação deve ser feita tendo em conta que existem crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Assim, cabe ao educador ter um olhar atento e ir organizando o ambiente educativo de modo a potenciar uma diversidade de explorações, brincadeiras e aprendizagens. Contudo, deve ter em atenção que tudo o que as crianças fazem e aprendem é influenciado pelo ambiente e espaço da sala, sendo que este pode estimular ou, pelo contrário, condicionar as atitudes do grupo e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Zabalza, 1998).

- **O Espaço**

Em ambas as salas, o espaço encontrava-se dividido em sete áreas distintas, que têm como base a organização do espaço que o Movimento da Escola Moderna defende. Essas áreas eram: área da escrita e da matemática, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área o faz de conta, área das construções, área da expressão plástica, área das ciências e experiências e área polivalente. Para além destas áreas existe ainda a área da cultura alimentar que se situa no espaço exterior designado por “Casinha das Descobertas”. Estas áreas do brincar não se encontravam limitadas a um número máximo de crianças, embora o mapa de atividade que regula o grupo o determine, uma

vez que a educadora considerava que desde que elas se conseguissem organizar autonomamente e resolver possíveis conflitos, essa flexibilidade era totalmente aceita e possível.

Para proceder à organização do espaço físico da sala, a educadora tinha sempre presente que existem algumas condicionantes, nomeadamente a existência de apenas dois cantos, contribui para que a área do faz de conta e a área do tapete sejam rotativas entre si. Além disso, a organização também era pensada pela educadora de modo a que houvesse um equilíbrio entre áreas, uma vez que segundo a mesma *diz-se que as áreas calmas devem estar ao pé das áreas calmas e as áreas mais agitadas ao pé das áreas mais agitadas*, ao que esta discorda, uma vez que para si *o faz de conta e as construções são áreas que eles escolhem muito e se tiverem as duas juntas acaba por haver uma maior sobrelotação ali naquela metade da sala* (Educadora B, Entrevista, 2019). Desta forma, a educadora opta sempre por *pôr uma área calma ao pé de uma um bocadinho mais agitada, por exemplo a área da escrita está ao pé do faz de conta*, auxiliando-se do mobiliário da sala para delimitar os espaços e estas não se difundirem entre si (Educadora B, Entrevista, 2019).

Assim, a organização do espaço não costuma sofrer alterações, *na medida em que a educadora cooperante assume que só acontecem quando surge essa necessidade, por exemplo se esta verificar que duas áreas que estão muito perto não resultam da forma esperada* (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada). Logo, não observei nenhuma alteração em relação à organização do espaço, mesmo que, por vezes, sentisse uma necessidade deste se adaptar às carências e interesses do grupo. Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p. 26) “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados”. No entanto, a ideia de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) completa a minha opinião, quando refere que deve existir uma evolução no espaço que se adegue e se modifique ao longo do tempo, uma vez que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p. 12), não existindo uma obrigatoriedade de haver um único modelo de organização o ano inteiro.

Relativamente à estética, as cores neutras que a sala apresentava permitia que as paredes dessem visibilidade às produções desenvolvidas pelas crianças e aos instrumentos reguladores utilizados pelo grupo. Relativamente às produções artísticas das crianças, estas não se encontravam ao seu alcance, pois existia um espaço predefinido que se destinava a esse efeito – os placares existentes no interior da sala e no corredor da instituição – onde permaneciam por um longo período. De acordo com Vala (2012, p. 9) as paredes da sala devem ser isso mesmo, “expositores permanentes de todo o trabalho desenvolvido na sala pelas crianças”, considerando que esta é uma forma de se valorizar publicamente as suas ideias, opiniões e experiências de vida.

▪ O Mobiliário

A sala era constituída por diversos móveis que serviam de delimitação das áreas e que eram facilmente acessíveis pelas crianças. Por exemplo, o móvel da área das construções encontrava-se devidamente identificado para facilitar no momento da arrumação, assim como alguns materiais do faz de conta. No entanto, os brinquedos dessas caixas acabavam por se misturar durante o processo de arrumação das crianças nos diferentes momentos da rotina.

Existia apenas um móvel de maior dimensão. Este estava dividido em duas partes: a parte de cima dizia respeito aos materiais que só podiam ser utilizados com a autorização dos adultos ou apenas por estes – como é o caso de péones, rolos de velcro, rolos de papel autocolante, tesouras de ponta, livros de histórias da educadora, entre outros – e a parte de baixo destinava-se ao arquivo das produções artísticas das crianças, realizadas na área das expressões plásticas, dispondo também de revistas, jornais e pedaços de materiais diversos para a elaboração de algumas dessas produções.

▪ Os Materiais

Os princípios pedagógicos do MEM definem as escolas como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144), considerando que são os educadores, em conjunto, com as crianças que devem criar “condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam

organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (idem). Porém, de acordo com as informações recolhidas junto da educadora cooperante,

todas as salas de jardim de infância são sempre pensadas e organizadas pela equipa educativa da instituição encarregue deste contexto, mas a disposição e organização dos materiais existentes é realizada no início do ano pela equipa pedagógica e o grupo da sala (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada).

Segundo Serralha (2009, p. 28), os educadores “ao ampliarem o campo de liberdade [das crianças, na utilização das áreas e respetivos materiais,] procuram promover tanto a autonomia como o sentido de responsabilidade”. Desta forma, educadores e crianças devem assumir em comum a organização, “manutenção e gestão do espaço físico onde decorrem as aprendizagens” (idem), um vez que, como nos dizem as autoras Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p. 26), “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo”.

Tive oportunidade de constatar que, nos dois grupos, as crianças apropriavam-se de todos os recursos disponíveis em sala de forma autónoma, conhecendo cada recanto da sala e escolhendo as atividades que queriam e os materiais que pretendiam utilizar nas mesmas e isto acontecia devido à proximidade que tinham com o espaço da sala e a sua participação ativa na organização do mesmo. Um desses episódios que pude vivenciar aconteceu quando *Me e L na mesma manhã percorreram diversas áreas do brincar. Com agilidade conseguiam ter acesso a todos os materiais que quiseram sem recorrer à aprovação ou apoio do adulto, conseguindo apoderarem-se com facilidade dos materiais existentes na sala* (Nota de Campo 2, 12 de outubro de 2018). Neste sentido, torna-se essencial que haja a criação de “um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças” (Serralha, 2009, p. 28). Porém, essa autonomia e reconhecimento do espaço que as crianças tinham só acontece quando existem adultos capazes de envolver o seu grupo em toda a dinâmica da sala e na sua rotina, nomeadamente no que se refere ao processo de organização e manutenção do espaço físico da sala, considerando assim que “a gestão dos espaços e dos recursos é pertença da turma [entenda-se grupo]” (Peças, 1999, p. 60). Segundo a Educadora B,

toda a organização dos materiais é organizada com a ajuda das crianças. Eles fazem a separação, a classificação dos objetos, a etiquetagem e em conjunto decidimos onde é que vamos arrumar o quê. Vamos arrumando uma área de cada vez [...] porque um dos nossos objetivos é eles irem ajudando a arrumar, a etiquetar, a decidir o lugar dos materiais e [...] utilizarem essa área depois de arrumada [...] (Educadora B, Entrevista, 2019).

Os materiais e brinquedos da sala encontravam-se devidamente visíveis e alcançáveis por todas as crianças, proporcionando uma utilização autónoma e fácil, uma vez que estavam corretamente organizados e identificados. Como nos diz Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) essa organização e etiquetagem dos materiais da sala “é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p. 12), sobretudo se for realizada em conjunto e cooperação com o grupo. Considerando que um dos objetivos da educação de infância é potenciar a autonomia das crianças, é fundamental que o espaço e os materiais estejam organizados de forma a que favoreçam uma utilização autónoma por parte das crianças, permitindo-lhes desenvolver atividades sozinhos e autonomamente (Zabalza, 1998). Desta forma, a perspetiva da Educadora B era *que para eles terem uma participação ativa, eles têm de ter as coisas à disposição deles [...] se o material não estiver lá, aquela criança não é autónoma a escolher a área... ela realmente escolhe, mas depois o material?!* (Entrevista, 2019). Porém, a circulação desses materiais pelas diferentes áreas do brincar já não era perspetivado da mesma forma pela educadora cooperante. Pude constatar isso no momento em que observava o desenrolar do jogo simbólico de duas crianças:

L e A escolhem a área do faz de conta, vestem as poucas roupas existentes, pegam num boneco que está na cama de brincar e em uma mala para cada um que colocam à tiracolo. Saem em direção à área da biblioteca que fica do lado contrário da sala. Quando chegam sentam-se e pegam um livro que começam a desfolhar, mas em pouco tempo são chamados à atenção por estarem fora da área que escolheram no mapa de atividades e por usarem materiais que não pertencem a essa mesma área, no caso os livros. Regressam então ao faz de conta e prosseguem a brincadeira (Nota de Campo 1, 12 de outubro de 2018).

Todos os materiais e brinquedos da sala eram, na minha opinião, de uma grande diversidade e quantidade, uma vez que possibilitavam que as crianças explorassem e tomassem decisões de acordo com as suas características e consoante as suas escolhas. Porém, no primeiro momento pude verificar que o facto de existirem as mais diversas opções de materiais e brinquedos não significa que todas elas sejam elegidas pelas crianças, havendo assim uma consecutiva repetição na escolha dos materiais e das

áreas. Por exemplo, a constante preferência pelos marcadores ao invés dos guaches ou a escolha da área das construções e do faz de conta ao invés da área da biblioteca e dos jogos. Neste sentido, e como afirma Zabalza (1998, p. 248), por vezes, “a carência de materiais é tão negativa quanto o excesso”.

- Os Instrumentos Reguladores

Os instrumentos utilizados pelos grupos, encontravam-se ao nível do olhar das crianças e, como tal, considero que é uma forma destas se sentirem responsáveis e autónomas no seu preenchimento, pois assumem uma função e um papel de destaque para a vida do grupo. Assim, os instrumentos de gestão do grupo são “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26). Estes instrumentos presentes na sala regem-se também pelo MEM, nomeadamente o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, o mapa das atividades, a agenda semanal, o diário e o calendário (V. Apêndice 15). Existiam ainda outros mapas dispersos pela sala, mas que assumiam apenas uma função informativa, por exemplo o mapa de género, o mapa dos nomes e o mapa dos aniversários (V. Apêndice 16), embora este último não estivesse ao alcance das crianças no primeiro momento de estágio.

A relação das crianças com estes instrumentos também era próxima e utilizada com bastante autonomia e agilidade por parte das mesmas, uma vez que facilmente se conseguiam organizar pela sala e regular conflitos usando apenas os mapas expostos. Um episódio muito interessante em relação ao instrumento regulador denominado por “Diário de Grupo”, que pude vivenciar aconteceu no primeiro momento de estágio:

T dirige-se a A com uma folha na mão e entrega-a à colega dizendo que é para ela. A abriu a folha, olhou o desenho e disse rindo “Está feio!!! Que mal feito...”. T fica triste e dirige-se ao adulto, mas antes disso vai ao “Diário de Grupo” e escreve o que aconteceu, ainda que à maneira dele, demonstrando não gostar da atitude da colega e, então sim, dirigiu-se à educadora (Nota de Campo 2, 10 de abril de 2018).

Estágio I – Sala Laranja

No **primeiro estágio**, quando entrei na sala pela primeira vez vi uma sala bastante diferente do contexto de creche. Esta sala era muito mais composta, continha mobiliário diversificado e bastantes materiais distribuídos pelas diversas áreas, que pode ser verificado através da planta da sala (V. Apêndice 17). Apresentava uma boa iluminação natural por conter uma parede que era, em parte, constituída por janelas e também pela existência de uma grande janela para o corredor da instituição e duas janelas que davam visibilidade para as duas salas que faziam fronteira com a sala onde me encontrava a estagiar (Projeto Curricular, 2017/2018).

As áreas do brincar encontravam-se organizadas da seguinte forma:

✓ Área dos Jogos de Mesa e Área da Biblioteca

Estas áreas eram constituídas pelo mesmo móvel que servia de delimitação por apresentar dois lados (V. Apêndice 18). Eram duas áreas repletas de “livros, «puzzles» e pequenos jogos e materiais de manipulação” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p. 64), onde as crianças tinham a possibilidade de trabalhar sozinhas ou em grupo, contar ou criar as suas próprias histórias. A área dos jogos situava-se na zona da área polivalente, enquanto que a área da biblioteca e, conseqüentemente, o tapete continha uma estante com os mais diversificados tipos de livros, inclusive os que eram elaborados em grupo ou em conjunto com as famílias. A biblioteca apresentava também um fantocheiro que foi introduzido em sala recentemente e cujo materiais do mesmo foram construídos com a participação das famílias. Porém, ao longo do estágio verifiquei que as crianças recorriam pouco a estas áreas, sendo que foram perdendo cada vez mais destaque com o passar do tempo. Era também nesta zona que se encontravam os instrumentos reguladores que orientavam e apoiavam o grupo e onde se realizam os acolhimentos e a maioria das conversas diárias com as crianças.

✓ Área do Faz de Conta

A área do faz de conta era a área mais atrativa e que reunia mais crianças diariamente (V. Apêndice 19). Esta área permitia às crianças representarem o que observam na vida dos adultos, usando “o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 127), trabalhando em grupo e exprimindo-se usando a linguagem.

✓ Área das Construções

Esta área encontrava-se situada ao lado da área da biblioteca, ou seja, perto do tapete, que servia também de auxílio a algumas brincadeiras desta área. Apresentava um móvel com uma estante e diversos cestos em baixo que estavam devidamente identificados (V. Apêndice 20). Aqui as crianças utilizavam “blocos, figurinhas, animais, mobiliário e veículos” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984, p. 53), que permitiam que explorassem e manipulassem objetos, trabalhassem em grupo ou individualmente e que desenvolvessem a capacidade de resolução de problemas.

✓ Área da Expressão Plástica

Era nesta área que estava situado o móvel de maior dimensão da sala (V. Apêndice 21, Img. 1). Este era apoiado por outro móvel com estantes e pelo cavalete de dupla face (V. Apêndice 21, Img. 2). Esta área apresentava uma diversificada quantidade de materiais e permitia que as crianças explorassem e experimentassem uma série técnicas de pintura, colagem, modelagem e carimbagem, considerando-a a área mais concorrida de todo o estágio, independentemente da faixa etária das crianças.

✓ Área das Ciências e Experiências e Área da Escrita e da Matemática

Estas duas áreas (V. Apêndice 22) não assumiam muito destaque na vida do grupo, considerando-as áreas pouco atrativas, embora a área da escrita e da matemática ganhasse algum destaque no momento da tarde em que só estavam em sala as crianças mais velhas. A área das ciências e experiências continha apenas um móvel com os mais variados fosséis de animais expostos para observação. Desta forma, não proporcionava a iniciação espontânea à atividade científica, nem a “atividades de medição e pesagem, livre ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc.)” (Niza, 2013, p. 150). Enquanto que a área da escrita e da matemática apresentava uma pequena mesa e um quadro de giz, com alguns materiais como régua, esquadros, agendas e o alfabeto colado na parede.

✓ Área Polivalente

A área polivalente era o local onde estava a mesa central que, por sua vez servia de auxílio e apoia outras áreas, como a área dos jogos de mesa, da biblioteca e da

expressão plástica (V. Apêndice 23). Além de ser onde se realizavam as reuniões de conselho, o desenvolvimento dos projetos e a merenda da manhã.

Estágio II – Sala Laranja

No **segundo estágio**, embora a sala fosse a mesma, este apresentava uma nova organização do espaço (V. Apêndice 24), contendo materiais e mobiliário novo e diversificado nas diferentes áreas do brincar. Relativamente aos instrumentos reguladores do grupo, sendo este estágio ainda num período de adaptação, não se encontravam todos expostos. Foram introduzidos de forma gradual desde o início do ano letivo, porém aquando ingressei no estágio alguns já estavam expostos, apresentando a mesma estrutura que os do ano anterior.

Verifiquei também algumas alterações que a educadora cooperante fez ao nível das áreas do brincar nesse ano letivo:

✓ Área dos Jogos de Mesa e Área da Biblioteca

De acordo com a educadora cooperante, a área dos jogos de mesa e da biblioteca, passou a ser mais pequena para que não houvesse tanto desinteresse por parte do grupo como o verificado anteriormente, assim, *todas as semanas os jogos são renovados, surgindo outros novos e os livros são mudados todos os meses* (Conversa Informal 5, 8 de outubro de 2018). Ainda na área da biblioteca, surgiram quatro pequenos bancos além do tapete do grupo. Como é referido pela Educadora B, *convém existir espaços e materiais apelativos. Porque se for sempre a mesma coisa eles perdem um bocadinho o interesse* (Entrevista, 2019). Desta forma, o facto de a educadora usar a estratégia de os brinquedos não estarem sempre todos disponíveis e, sim, de existir uma alternância na disponibilização que é dada ao grupo, garante que existam novidades regularmente e as crianças criarem interesses novos por objetos já antigos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

✓ Área das Construções

Para meu espanto entrei na sala e deparei-me com a área das construções à porta da sala, numa zona com pouco espaço e de passagem e, também, colada à área

da biblioteca e à área polivalente (Nota de Campo 1, 8 de outubro de 2018). Este ano letivo, esta área encontrava-se junto à porta de entrada e da zona polivalente. Na minha perspetiva este fator não facilita a circulação de crianças e adultos pela sala, limitando a passagem de quem quer sair da sala até aos cabides e perturbando, quer quem está na mesa polivalente a desenvolver uma atividade, como quem está na área das construções e vê, por vezes, a sua brincadeira ser interrompida ou destruída. Contudo, a educadora considera que *como este até é um grupo muito calmo e com poucos meninos, que são quem costuma vir mais para a área das construções, achei que não havia qualquer problema* (Conversa Informal 3, 8 de outubro de 2018), justificando também que até ao momento não tinha havido qualquer situação que justificasse uma alteração.

✓ Área das Ciências e Experiências

Neste segundo estágio, esta área passou a ganhar destaque e a cativar o interesse das crianças, deixando de ser uma área estática e sem vida. Segundo a educadora cooperante, esta área passou a ter *duas caixas: uma com água e uma com areia, onde as crianças podem explorar, a pares, esse espaço e onde têm materiais de medida, como copos de diferentes tamanhos entre outras coisas* que utilizavam nas suas brincadeiras (Conversa Informal 2, 9 de outubro de 2018).

Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

No quarto capítulo apresento e interpreto a minha intervenção nos contextos de creche e jardim de infância. Articulo a intervenção, as práticas e conceções das educadoras cooperantes com o quadro teórico de referência. Está dividido em três subcapítulos: o primeiro diz respeito à intervenção no contexto de creche, o segundo à intervenção no contexto de jardim de infância e o terceiro contempla uma síntese reflexiva de todo o processo de intervenção educativa. Saliento ainda que no primeiro e no segundo subcapítulo apresento duas intervenções para cada um dos contextos educativos. Finalizo com uma síntese, onde faço uma breve análise retrospectiva sobre as atividades desenvolvidas.

1. Intervenções no Contexto de Creche

Definido o tema do meu projeto, este foi alvo de diversas conversas com a educadora cooperante de creche, de modo a que o pudesse desenvolver de forma contextualizada e adaptada à sua prática pedagógica da educadora e à rotina do grupo de crianças. Teve como objetivo criar momentos significativos para o grupo e, que fossem, potencializadores de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando a faixa etária das crianças do grupo e as diferentes fases de desenvolvimento em que se encontravam.

1.1. Exploração Heurística de Materiais

A planificação da atividade de exploração foi realizada em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que a minha proposta correspondia a uma prática recorrente da educadora, que foi despertando o meu interesse e levando-me a aprofundar o meu conhecimento sobre o tema. Refiro-me ao jogo heurístico. Este,

é definido enquanto experiência oferecida a um grupo de crianças em idades precoces em que [...] lhes é oferecida a oportunidade de interagir ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes, sem que o adulto intervenha de uma forma direta. Esta atividade exploratória espontânea parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntaria e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55).

Depois de observar que as crianças gostavam muito de explorar e manipular os objetos no momento das refeições, refleti com a educadora cooperante e decidi propor uma atividade de exploração heurística a fim de observar como se comportariam crianças entre os 12 e os 24 meses perante materiais com que se deparar diariamente, ainda que fora do contexto a que estavam habituados a se relacionar com os mesmos. Houve uma cuidadosa escolha dos materiais a disponibilizar, como forma de corresponder à faixa etária do grupo e de se adequar às capacidades e interesses de todas as crianças. Assim, na seleção dos materiais previmos possíveis explorações, enquanto havia também curiosidade para saber de que forma alguns materiais poderiam ser explorados.

A atividade consistiu na exploração de objetos como, colheres, garfos, pratos e copos de plástico, babetes de pano e de plástico, fraldas de pano e descartáveis (V.

Apêndice 25, Img. 1). A atividade teve como ponto de partida reunir o grupo no tapete, depois do acolhimento e, com a colaboração da educadora cooperante, explicar-lhe que existiria uma grande surpresa a entrar na sala. Nesse instante foi colocada uma caixa no centro da sala com objetos lá dentro. No decorrer desta atividade, os adultos permaneceram em pontos estratégicos de observação, ainda que perto o suficiente para observar as interações e descobertas das crianças, intervindo o menos possível. A exploração realizou-se na manhã do dia 25 de outubro de 2017 e teve uma duração de cerca de quarenta minutos, encontrando-se presentes na sala apenas a educadora cooperante e eu, estagiária.

Durante o tempo de exploração das crianças tive oportunidade de fazer o registo de diversas notas de campo, que mobilizo para exemplificar situações de interação entre crianças e algumas aprendizagens que surgiram.

Na exploração dos talheres *a B assim que conseguiu alcançar a caixa, retirou o maior número de colheres, garfos e pratos possíveis e dirigiu-se à mesa, distribuindo o que tinha como quem põe a mesa para a refeição* (Nota de campo 1, dia 25 de outubro de 2017) (V. Apêndice 25, Img. 2). Enquanto que

a D se dirigiu também a uma das mesas com um prato e um garfo e simulou que comia, efetuando corretamente os gestos e movimentos de levar o comer do prato à boca. Já o S, aproximou-se da caixa, retirou um copo e numa colher e simulou que estava a mexer algo (Nota de campo 2, dia 25 de outubro de 2017) (V. Apêndice 25, Img. 3).

Nestas situações, é possível perceber que os materiais que foram escolhidos para a exploração promoveram brincadeiras do faz de conta, o jogo simbólico. Assim, as crianças tiveram oportunidade de utilizar esses materiais para fazerem representações do seu dia-a-dia, como pôr a mesa para as refeições e mexendo a comida com uma colher, representando dessa forma as vivências do contexto familiar e educativo.

Noutra observação, estive a tenta a observar a interação que a M fazia com a fralda descartável (V. Apêndice 25, Img. 4), *a M agarrou na fralda descartável, sentou-se no chão e abriu-a, explorou a sua textura e observou-a bem virando a fralda de um lado para o outro. Depois explorou e experimentou como a poderia colocar em si mesma, mas sem sucesso* (Nota de campo 3, dia 25 de outubro de 2017).

Em outra observação, *a D agarrou num babete de plástico forte e tentou descobrir para o que servia: abria e fechava o botão que este tinha, colocava-o no*

braço e passeava pela sala como se fosse uma mala (Nota de campo 7, dia 25 de outubro de 2017) (V. Apêndice 25, Img. 5).

Com estas observações pudemos notar que as crianças exploram os materiais de diferentes formas, fazendo a representação das finalidades a que estes se destinam e, também, descobrindo e criando outras possibilidades de exploração criativas. Porém, por estes materiais já fazerem parte do quotidiano das crianças, estas já demonstravam alguns conhecimentos, não diversificando muito a sua exploração e explorando os materiais representando a sua funcionalidade “correta”.

Por fim, uma outra observação, dizia respeito à exploração da caixa onde os materiais chegaram à sala e, apesar desta não fazer parte dos materiais selecionados por mim e pela educadora, esta foi alvo de curiosidade e interesse por parte das duas crianças mais novas, *MA e DD aproximam-se da caixa a gatinhar e, uma explora a caixa e os seus desenhos de decoração, enquanto a outra olha atentamente para dentro da caixa explorando, através do tato, apenas os objetos que caíam lá de dentro* (Nota de campo 6, dia 25 de outubro de 2017).

Uma das observações referidas acima originou rapidamente conflitos entre pares. Embora esta atividade tenha sido pensada e planeada cuidadosamente, apercebi-me que a quantidade de objetos disponíveis não era suficiente para o número de crianças, uma vez que a exploração sem intervenção do adulto foi curta e, ainda que o grupo tenha estado maioritariamente concentrado, a educadora precisou minimizar conflitos entre crianças com dificuldades em partilhar os materiais com o grupo.

Durante a exploração a *B criança depois de retirar o maior número de objetos da caixa reagiu mal à aproximação de outras crianças que queriam obter alguns dos objetos que esta tinha em cima da mesa, o que provocou de imediato a sua angústia* (Nota de campo 4, dia 25 de outubro de 2017). Na sequência deste episódio, o momento prazeroso de exploração desta criança acabou por se tornar muito curto, levando a educadora a intervir devido à sua dificuldade em lidar com momentos de partilha. Assim,

a B manteve-se a choramingar junto da educadora, que conversava com ela fazendo-a perceber que não podia brincar com todos os objetos da caixa ao mesmo tempo, mas ainda assim, durante o restante tempo que o restante grupo esteve a explorar e a divertir-se, a B nunca largou os objetos que conseguiu agarrar, embora não tivesse também a brincar com estes. No final da exploração permaneceu ainda algum tempo com os objetos na mão, tornando-se difícil por parte de todos os adultos conseguir

arrumá-los novamente na caixa sem a incomodar (Nota de campo 9, dia 25 de outubro de 2017).

Com crianças em idades tão pequenas, é natural que em momentos como este surjam conflitos entre pares, no qual, considero que o apoio e intervenção do educador são cruciais para a resolução rápida e calma destas questões, devendo prestar especial atenção à forma como intervêm e saber quando é o momento indicado de o fazer. Conforme afirma Fernandes (2016, p. 74) “o adulto não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças, [...] desenvolvendo a confiança e a cooperação entre crianças e adultos”. Só assim o educador poderá incentivar as crianças a resolverem os seus problemas e evitar que um momento abundante de interações possa ser interrompido antecipadamente. Assim, esta atividade também permitiu à educadora cooperante trabalhar com as crianças a partilha e as interações entre pares, em especial com essa criança, que apresenta bastantes dificuldades de partilha com o grupo. De acordo com Fernandes (2016, p. 61), é fundamental que os educadores estejam atentos “às características diferentes de cada criança, procurando apoiar as interações entre pares, proporcionando-lhes oportunidades de partilhar materiais, espaços e a atenção dos adultos [...], planear atividades que incentivem as crianças a trabalhar individualmente, em pequeno e grande grupo”.

É importante referir que no decorrer deste momento houve crianças que não mostraram interesse em participar, *percorriam a sala com outros brinquedos, olhavam os objetos espalhados, aproximavam-se, mas nunca chegaram a manuseá-los* (Nota de campo 5, dia 25 de outubro de 2017). Desta forma, é de salientar que a duração das atividades de exploração dependem exclusivamente do grupo de crianças, devendo o educador respeitar a vontade, os interesses e o tempo de concentração de cada uma, conseguindo compreender “quando esse tempo já acabou através dos sinais que as crianças lhes transmitem” (Post & Hohmann, 2003, p. 294). Por sua vez, as duas crianças mais novas desmontaram mais curiosidade em se aproximar e explorar os objetos com maior entusiasmo quando o restante grupo já estava maioritariamente disperso e afastado do espaço circundante da respetiva caixa e materiais.

Em suma, com a atividade de exploração proporcionada, pretendia-se dar liberdade de expressão e movimento às crianças, de modo a que estas fossem protagonista da ação. Segundo Zabalza (1998, p.249) “as crianças são os verdadeiros

protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais”. Assim, esta exploração permitiu-me compreender o interesse que as crianças nesta faixa etária já apresentam pelos objetos associados ao faz de conta, nomeadamente pratos, copos e talheres, e a insignificância que deram aos que têm acesso com regularidade, como é o caso de babetes de pano e fraldas de pano. Considerando que a atividade foi bastante significativa para as crianças e dado o tempo de exploração onde se mantiveram cativadas e interessadas, um dos aspetos que pode justificar essa motivação é os materiais e o espaço que se disponibilizou durante a atividade serem desafiantes. Além disso, os materiais disponíveis, no contexto em que se encontravam, tornaram-se uma novidade para as crianças, desafiando-as e cativando a sua atenção e curiosidade.

Após a realização desta atividade, tornou-se ainda mais credível para mim que espaços e materiais desafiantes se constituem como uma mais-valia para integrar os contextos de educação de infância, uma vez que um “espaço físico [bem configurado] é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (Barbosa, 2006, p. 120).

A intervenção da educadora na minimização de conflitos e as observações que fiz das crianças na exploração dos materiais mais comuns da área do faz de conta e as representações que estas faziam do real, ou seja, o jogo simbólico, revelaram a necessidade de se introduzir uma nova área do brincar na sala. Após refletir com a educadora e, depois desta constatar a mesma necessidade, surgiu a possibilidade de se vir a introduzir esse espaço na sala. No entanto, ainda que essa área não tenha sido implementada durante o meu período de estágio, concluímos que sem a realização desta atividade de exploração seria impossível perceber a necessidade e interesse que as crianças apresentavam.

1.2. Exploração de um Painel Sensorial

A planificação deste instrumento já tinha sido realizada no estágio anterior em conjunto com a educadora cooperante, porém, não se chegou a concretizar por motivos alheios a ambas. A construção deste material tinha como finalidade trazer à sala, e ao grupo, uma série de contactos com materiais com que se encontravam

quotidianamente, mas que possivelmente nunca deveriam ter explorado de forma livre e espontânea e, oferecendo ainda a possibilidade deste ser portátil e fácil de transportar pela sala e ser levado para o exterior.

Uma vez mais, também esta proposta exigiu uma cuidadosa escolha dos materiais a colocar no painel, atendendo à faixa etária do grupo e às capacidades e interesses de todas as crianças. Deste modo, ao selecionar os materiais a colocar no painel sensorial foi possível prever algumas explorações, mas também curiosidade para saber de que forma as crianças iriam interagir e explorar outros materiais.

A atividade consistiu na exploração dos seguintes materiais: uma campainha “de hotel”, uma lâmpada a pilhas, uma roda dos carinhos de compras, uma tranca simples, um fecho zipper, uma fita com fivela destacável yogi, um espelho e uma porta com puxador, duas peças de encaixe sobrepostas e uma corda de nylon com cinco molas (V. Apêndice 25, Img. 6). Importa salientar, que as peças de encaixe foram uma sugestão da educadora, enquanto que a corda de nylon com as molas foi uma ideia que surgiu após observar uma atividade desenvolvida pela educadora cooperante onde as crianças eram estimuladas, através de um jogo, a usar o movimento de pinça com os dedos. Assumindo assim, que é através da forma como “interagem com as pessoas e agem sobre os materiais, [que as crianças] constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações” (Post & Hohmann, 2003, p. 26).

O painel sensorial foi colocado no centro da sala, sem fazer qualquer previa referência a este, observando atentamente como o grupo reagiria a um material surpresa na sala. Este novo material foi introduzido na sala no dia 27 de setembro de 2018, onde permaneceu durante o meu tempo restante de estágio e posteriormente a isso. Durante aquele primeiro momento de exploração das crianças tive oportunidade de ir registando, em notas de campo, diversas situações de interação e algumas aprendizagens que surgiram num primeiro contacto com este material didático, que mobilizo em seguida. Esse momento durou cerca de 50 minutos.

A primeira reação por parte de uma criança foi estranheza e sem se aproximar nem tocar no painel ficou a observar atentamente. Com isto, *várias crianças se apercebem que existe algo novo na sala e aproximam-se quase todas, sendo a primeira*

exploração da maioria das crianças puxar os objetos (Nota de campo 1, dia 27 de setembro de 2018) (V. Apêndice 25, Img. 7).

Rapidamente *descobrem as molas e retiram-nas uma por uma puxando-as sem usar o movimento de pinça* (Nota de campo 2, dia 27 de setembro de 2018). Entretanto L descobre a campainha que passa a ser o grande alvo dessa exploração, enquanto,

O G, uma criança que está a ser acompanhada pela equipa de intervenção precoce, assim que vê o painel sensorial e em especial as duas peças de encaixe aproxima-se com rapidez e puxa-as, sendo este objeto um dos que mais aprecia na sala e com o qual passa grande parte do seu tempo a brincar (Nota de campo 3, dia 27 de setembro de 2018).

Ao longo do restante tempo de estágio surgiram outras interações bastantes interessantes que tive oportunidade de observar e registar. Na exploração da porta e do espelho,

LE abre a porta e descobre que existe um espelho, sendo a partir daí constante o abre e fecha:

LE – “Olha espelho!”, enquanto olha para mim (2 anos).

Estagiária – “Quem é que estás a ver nesse espelho?!”

LE – “A nonó” e sorriu. (Nota de campo 4, dia 27 de setembro de 2018).

Numa outra exploração,

D abre e fecha a porta do espelho dizendo “Olá, olá” e sorrindo divertidamente [(V. Apêndice 25, Img. 8)], quando M se aproxima e começam a interagir uma com a outra fazendo o mesmo processo de D, mas uma de cada vez. Fazem isto por várias vezes até que batem com a cabeça uma na outra e a D diz “Ohhh” esfregando a cabeça e ambas riem alegres (Nota de campo 10, dia 27 de setembro de 2018).

Já com o painel sensorial arrumado e de saída para o exterior *LU alcança o painel que está em cima do móvel, carrega na luz e olha para mim:*

LU – “Olha! A luz!”

Estagiária – “Está aí luz?”

LU – “Agora não” (acenando com a cabeça e sorrindo) (Nota de campo 1, dia 3 de outubro de 2018).

A campainha foi o objeto mais explorado pelo grupo e aquele que a qualquer momento fazia a delícia das crianças, captava a atenção do restante grupo sempre que era tocada por uma das crianças e que as divertia por um longo tempo, ainda que não haja muitos relatos desses momentos.

Na exploração das molas, uma das observações que fiz foi quando *o S explorava o painel sensorial e as molas que estavam presas na corda, puxando-as uma por uma e de seguida colocando-as em cima da corda e largando-as como se efetivamente já estivessem presas* (Nota de campo 3, dia 3 de outubro de 2018). Passado um tempo, e antes que este interesse terminasse, aproximei-me do S e apoiei a sua exploração segurando numa das molas e fazendo o movimento de pinça repetidamente enquanto ele estava a observar. Dou-lhe uma mola e deixo-o tentar por algum tempo, embora o S depois de várias tentativas e, ainda que com bastante persistência, só com o meu auxílio conseguiu abrir uma das molas e colocá-la na corda, demonstrando-se ainda assim contente. Numa outra ocasião e já ao final da manhã a repetir esta intervenção de apoiar na exploração das molas juntos de outras crianças, sendo que o S também lá estava e, desta vez, *S segura com as duas mãos na mola e após duas ou três tentativas consegue prender a mola à corda esboçando um enorme sorriso* (Nota de campo 4, dia 3 de outubro de 2018), ainda que eu estivesse a segurar na corda para facilitar a sua conquista.

A exploração das molas constituía-se um grande desafio para este grupo, sendo diversas as vezes que os incentivei, durante algumas explorações relatadas anteriormente, a tentarem abrir as molas e a colocarem-nas e retirarem-nas da corda. E, ainda que com algumas dificuldades pude observar diversas tentativas tão bem-sucedida como a do S, que mesmo necessitando do apoio do adulto recorreu a uma estratégia autónoma para ultrapassar uma dificuldade com a qual se deparou. Assim, oferecer às crianças “uma grande variedade de situações que ela possa explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesma as propriedades dos objetos, [...] [implica que hajam] materiais que ‘provoquem’ a atividade infantil, que sejam um convite a sua manipulação e experimentação” (Zabalza & Forneiro, 1998, pp. 262-263), pois constituíram-se como “autênticas situações de aprendizagem construtiva” (idem).

A exploração da fita com fivela destacável yogi era considerada, por mim, o objeto que apresentava maior dificuldade de manipulação e aquele que se constituía no maior desafio para o grupo. No entanto *a D facilmente descobre como abrir e fechar a fita: dizia-me “Ajuda!” para abrir e depois conseguia fechar sem qualquer dificuldade dizendo “Já está!” e assim repetidamente por diversas vezes* (Nota de campo 11, dia 27 de setembro de 2018). Entretanto *a LU observa-me a interagir com*

D e reage dizendo “Depois eu, depois eu” e, quando chegada a sua vez e após diversas tentativas para abrir a fita, olha para mim, volta a fechar e sorrindo diz “Já está!” (Nota de campo 12, dia 27 de setembro de 2018).

De todos os objetos constituintes do painel sensorial, este foi o único que, inicialmente, me fez questionar se teria sido uma escolha desajustada, atendendo às características e faixa etária do grupo; porém, surpreendeu-me e superou as minhas expectativas, uma vez que cativou muito as crianças pela sua complexidade e as fez interessarem-se em explorar e manipular este objeto com concentração, entusiasmo e persistência.

Num dos dias em que estávamos no exterior e apercebi-me da ausência do G, encontro-o na sala acompanhado pela V (criança da sala ao lado também acompanhada pela equipa de intervenção precoce), *G e V estavam sentados no chão com o painel sensorial à sua frente a explorarem e a interagindo: o G não largava a campainha e a porta do espelho, enquanto a V mexia na roda muito concentrada* (Nota de campo 1, dia 4 de outubro de 2018). Esta observação foi muito curta pois a V quando me viu parou a olhar muito seria para o G e, enquanto isso, rapidamente outras crianças começaram a entrar na sala e a pedir-me água, mas, ainda assim, é curioso saber que mesmo com algumas dificuldades ao nível na motricidade conseguiram alcançar o painel, que estava em cima de um dos móveis, e explorá-lo autonomamente.

Durante o primeiro momento de exploração, *o L, ao ver muitas crianças ao redor do painel, empurra-o para longe na tentativa de fugir da confusão, mas rapidamente é seguido por algumas crianças que continuam a explorar tranquilamente* (Nota de campo 5, dia 27 de setembro de 2018). Numa outra observação, *a B ao ver apenas duas crianças junto ao painel aproximou-se, querendo-o apenas para ela, não deixando que as outras crianças mexessem, mas ao ver que não conseguia o que queria, começou a chorar* (Nota de campo 8, dia 27 de setembro de 2018).

É aqui que surge o primeiro conflito gerado pelo painel sensorial e, inclusive, com uma criança que demonstra bastantes dificuldades em lidar com a partilha, quer de materiais como de adultos. Porém, este momento coincidiu com a ida do grupo para o exterior, sendo que *o material didático foi arrumado tranquilamente pela B num dos móveis ao alcance das crianças* (Nota de campo 9, dia 27 de setembro de 2018). Ao contrário do que aconteceu neste último relato, *o L, apesar de ter tentado “apoderar-*

se” do painel sensorial reagiu bem à presença de outras crianças, após a sua tentativa inglória (Nota de campo 6, dia 27 de setembro de 2018).

Concluindo, o painel sensorial demonstrou ser, de facto, um material pedagógico com muita aderência por parte do grupo, levando as crianças a envolverem-se em interações entre pares e a realizarem aprendizagens significativas. Desta forma, é fundamental que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). A exploração que as crianças fizeram das molas e da fita com fivela destacável yogi, demonstram que “as crianças [quando inseridas] em ambientes de aprendizagem ativa desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e de ter impacto nas pessoas e coisas envolvidas nas suas interações e explorações” (Post & Hohmann, 2003, p. 29). Como tal, esta exploração sensorial foi muitas vezes apoiada e incentivada pelos adultos na tentativa de fazer as crianças se expressarem, comunicarem e de modo a desafiá-las a ultrapassar algumas dificuldades.

No entanto há que reconhecer que a estrutura deste painel sensorial apresentava fragilidades que foram verificadas durante a exploração que as crianças faziam. Num primeiro momento, a lâmpada a pilhas teve de imediato uma peça partida, a corda com as molas foi arrancada com bastante facilidade por não apresentar a resistência adequada e a peça de encaixe e alguns parafusos terem saltado com o decorrer da manipulação sensorial inicial ter sido baseada em puxar os objetos. Desta forma, numa segunda tentativa de reconstrução do painel sensorial optei por retirar a peça de encaixe, uma vez que as crianças não conseguiram perceber a sua finalidade e esta estava a ser constantemente puxada ao invés de servir de base para as construções, como tinha sido primeiramente idealizado por mim e pela educadora.

Segundo a educadora cooperante, este material pedagógico consistiu num bom investimento para a sala, uma vez que possibilitou a uma diversidade de experiências novas. Além disso, a mesma considera que se este tivesse sido introduzido na sala de um ano a exploração teria sido totalmente diferente, uma vez que haveria maior tendência para a exploração bocal e menos riqueza ao nível das interações entre pares.

2. Intervenções no Contexto de Jardim de Infância

2.1. O Mapa de Atividades da Sala Laranja

O mapa de registo das atividades realizadas pelas crianças diariamente, foi o instrumento regulador que captou imediatamente a minha atenção pela simplicidade que apresentava. O mapa era de entrada dupla, contendo na parte superior as áreas e do lado esquerdo os nomes das crianças, sendo todos os restantes espaços preenchidos por velcro (V. Apêndice 26, Img. 1). Cada criança podia colocar o seu cartão de identificação (fotografia) num desses espaços, desde que correspondesse a cada uma das áreas e, de acordo com o número de lugares disponíveis, embora, facilmente este pudesse ser alterado por qualquer criança presente na sala, inclusive pelas mais pequenas. De acordo com Folque (1999), a metodologia em questão parte do princípio que o mapa de atividades serve para que as crianças possam registar as suas escolhas, devendo “cada criança faz[er] um círculo nas atividades planeadas ou em curso e depois de terem terminado regressa[re]m para o preencher” (p. 9).

No entanto, este instrumento estava longe de corresponder à metodologia pela qual se diz reger a instituição B e a educadora cooperante da mesma, o MEM. A mesma autora garante que o mapa de registo das atividades deverá constar das reuniões de conselho para regular o trabalho individual das crianças e do grupo e, assim ser “usado como um processo de autorreflexão sobre a ação na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas atividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, p. 9). Ou seja, o facto de não haver um registo permanente (diário, semanal ou mensal) que pudesse ser arquivado e analisado, posteriormente em reunião de conselho, e de não existir qualquer participação do adulto na sua gestão levou-me a questionar sobre quais seriam as áreas que as crianças mais percorriam ao longo do ano letivo. Se não existia uma forma de analisar o mapa de atividades que demonstrasse uma uniformidade ou uma diversidade das escolhas das crianças, como se poderia garantir que estas tinham vivenciado experiências diversificadas em todas as áreas do brincar? Como poderia a prática pedagógica da educadora se adequar ou ser modificada consoante as observações realizadas através do mapa? Além disso, este era um instrumento pouco utilizado pelas crianças dessa sala e, por vezes, até era esquecido. Segundo Serralha (2009, p. 34),

os instrumentos de pilotagem a que o modelo [do MEM] recorre para regular as aprendizagens dos alunos [entenda-se crianças], são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a ação educativa. Mais ainda, esses mapas de monitoragem mostram ao grupo a sua própria dinâmica, devolvendo a cada aluno a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência do percurso então efetuado.

Quando conversei com a educadora cooperante de jardim de infância e questionei de que forma esta via a utilização do mapa de atividades e que motivos a levaram a optar por aquela estrutura de mapa, compreendi que, na sua prática pedagógica, este instrumento servia apenas para o grupo se poder organizar autonomamente e ter uma visão global de todas as atividades disponíveis para fazer em sala. Assim, não existia uma obrigatoriedade para que as crianças percorressem todas as áreas do brincar num tempo determinado e, por conseguinte, não existia uma preocupação por parte dos adultos para perceber os motivos que levavam as crianças a optar regularmente por uma área e o que as fazia não explorarem outra. Por exemplo,

o T era uma criança com algumas dificuldades e que passava a maior parte dos seus dias na área das construções e quando a educadora, a conselho da equipa de intervenção precoce, lhe disse que a partir dali teria de escolher outras áreas que o ajudassem a “trabalhar” para se preparar para o primeiro ciclo [...] o T, inicialmente sentiu dificuldade em escolher outra área que não aquela com que estava familiarizado (Nota de campo 2, dia 26 de março de 2018).

Contudo, com o tempo e o apoio dos todos os outros adultos, para além dos mais presentes em sala, começou a desenvolver outras aprendizagens e capacidades evolutivas, nomeadamente ao nível do desenho e da concentração nos projetos. Na perspetiva da educadora cooperante, a presença deste mapa de registo também funcionava como regulador de conflitos, por exemplo quando existiam muitas crianças na mesma área e surgia um desentendimento. Isto porque, apesar de existir uma restrição ao número de pessoas por área no mapa de atividades, na prática não se cumpria essa regra, desde que as crianças se conseguissem organizar autonomamente e servindo o mapa apenas para mostrar quem tinha escolhido primeiramente determinada área, consoante constasse no quadro ou não. Porém, as crianças conseguiam organizar-se muito bem diariamente.

Não existindo um registo permanente semanal ou mensal, este mapa não estava sujeito a qualquer avaliação em reunião de conselho, para se perceber por que razão algumas atividades eram pouco escolhidas pelas crianças e compreender os seus reais motivos. De acordo com Braz & Silveira (2014, p. 168) quando se organiza uma sala

de atividades “a partir de arranjos espaciais, tem-se claro que o lúdico está implícito nessa estruturação, pois a criança só aprende brincando e, portanto, irá aprender nos espaços que colaboram e intensificam sua aprendizagem e desenvolvimento”. Como referi anteriormente no capítulo correspondente à caracterização dos contextos educativos, no primeiro momento de estágio existiam áreas da sala de jardim de infância que eram estáticas, não apresentando as crianças grande interesse em explorá-las. No entanto e, apesar de respeitar a prática pedagógica da educadora cooperante e de compreender a função que esta atribuía ao mapa de atividades para a autonomia e liberdade de escolha das crianças, considero que deveria existir um momento de reflexão sobre este instrumento regulador, uma vez que existem áreas muito pouco requisitadas pelo grupo. Segundo nos diz Folque (2014, p. 55) o mapa das atividades deverá ser utilizado como “processo de auto-reflexão sobre a ação”.

Proposta de Registo e Avaliação

Ainda que existam as mais variadas formas de realizar um mapa de atividade, a minha proposta para analisar este instrumento, a fim de não interferir de modo algum na prática da educadora cooperante, consistiu num registo pessoal (V. Apêndice 26, Img. 2) e, posteriormente, numa conversa em grande grupo com as crianças da sala laranja.

Inicialmente, o meu objetivo era recorrer à observação esporadicamente, por exemplo, duas vezes por semana. Essa observação poderia acontecer durante duas manhãs, de modo a que conseguisse perceber de que forma o espaço da sala de atividades era ocupado pelas crianças no momento de brincadeira “livre”. Se assim fosse, a observação teria de ser completada com um registo que demonstra-se a área do brincar escolhida durante os primeiros 10 minutos e depois ao fim de 30 minutos. Pretendia-se que a organização autónoma do grupo não fosse abalada, mas que, ainda assim, fornecesse informações sobre “Quais as atividades mais escolhidas?” e “Quais as atividades menos escolhidas?”. Contudo, como o tempo de estágio já não era muito e, uma vez que a observação a este nível exigia uma continuidade à qual não conseguiria corresponder juntamente com as restantes propostas académicas e as propostas planificadas pela instituição, optei apenas por ter uma atenção redobrada ao mapa e ao movimento das crianças pelo espaço da sala durante três dias. Essa

observação com maior ênfase no mapa de atividades aconteceu entre os dias 7 e 9 de maio de 2018.

No primeiro dia em que realizei o registo pessoal, compreendi de imediato a verdadeira dificuldade em conseguir conciliar o apoio às tarefas planeadas para o dia com a observação das crianças nas diversas áreas por onde iam passando, principalmente no momento da tarde, as crianças vinham da sesta, iam entrando sem registar a área para onde queriam ir no mapa de atividades e percorriam toda a sala. Nos restantes dias já consegui organizar melhor o momento de registo e observação das crianças pelas áreas de atividade da sala, sendo que num dos dias o tempo de brincadeira apenas ocorreu no momento da tarde, devido às atividades curriculares da manhã. Nos outros dois dias, o facto da maioria das crianças estarem concentrada em duas áreas do brincar também facilitou a minha observação.

Refletindo posteriormente, tive consciência que este processo de observação e registo não foi a melhor opção, pois não me permitiu demonstrar ao grupo as escolhas que cada criança fazia ao longo do dia, nem proceder a uma análise e reflexão mais aprofundada sobre os resultados. Possivelmente, a ideia inicial de criar um novo mapa e de o ter implementado a meio do estágio permitiria-me fazer uma análise e reflexão de comparação entre os dois modelos de mapa mais conclusiva. Contudo, com o objetivo de não desrespeitar a perspetiva da educadora cooperante e, como acredito que essa opção inicial iria exigir uma atenção e apoio inicial da minha parte que não me seria possível conciliar com o apoio às atividades e projetos de trabalho do grupo da sala, optei por não a escolher.

Depois de olhar para os registos que tinha das observações que consegui realizar, conversei com o grande grupo, explicando que tinha estado mais atenta às áreas que eles tinham escolhido, de modo a perceber se as preferências das crianças eram ou não influenciadas pela organização do espaço e dos materiais existentes em sala. Desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Estagiária – “Quais são as áreas onde acham que as crianças da Sala Laranja passam mais tempo?”

Criança C – “As construções”

Criança L – “O faz-de-conta”

Criança A – “Os desenhos”

Estagiária – “E quais serão as áreas onde as crianças passam menos tempo? Para onde é que vão poucas vezes?”

Crianças C – “A biblioteca”

Criança T – “O quadro e as aquarelas”

Estagiária – “Porquê que acham que isso acontece?”

Criança A – “A biblioteca porque ler e ver livros não é brincar” (6 anos)

Criança B – “A biblioteca, porque é só estar sentado e não fazer mais nada” (5 anos)

Criança T – “Porque são as atividades que as crianças não gostam tanto...” (5 anos)

Criança J – “Porque algumas áreas não são tão fixes como as outras” (6 anos) (Nota de Campo 5, dia 10 de maio de 2018).

As minhas observações ao longo de todo o estágio e, especialmente, nestes dias vão ao encontro do que as crianças referiram nesta conversa tranquila que se realizou. Relativamente às áreas mais escolhidas, pude observar, inclusive que, num dos dias, quase todas as crianças da sala laranja estavam na área do faz-de-conta, isto num grupo de 26 crianças. Quando as crianças expressaram a sua opinião sobre a área da biblioteca e fizeram referência às aguarelas, a educadora cooperante interveio e explicou-me, perante o grupo, que no início do ano letivo estas eram atividades às quais as crianças aderiam bastante, porém com o tempo foram perdendo destaque nas suas brincadeiras. Este momento de conversa e diálogo com o grupo possibilitou que adultos e crianças pensassem em conjunto e partilhassem ideias, opiniões e significados (Folque, 2014), daí a importância que senti em incluir as crianças na minha avaliação e reflexão acerca do mapa de atividades. Assim, pude tirar conclusões sobre se as minhas observações estavam de acordo com as opiniões e ideias das crianças ou se, ao invés disso, me levariam a compreender um outro ponto de vista. É neste sentido que Folque (2014) considera que a inclusão das crianças nos diversos discursos sociais as leva a criar e desenvolver teorias próprias enquanto aprendentes, permitindo-lhes ganhar certas disposições para aprender e argumentar. São questões como as referidas anteriormente, e que envolvem a preocupação do adulto em compreender o motivo pelo qual algumas áreas do brincar não cativam tanto as crianças, que deverão ser debatidas em conjunto com as crianças, pois só assim elas “tomam consciência do seu próprio trabalho assim como do trabalho do grupo, participando e monitorizando o seu processo de desenvolvimento estabelecendo contratos de trabalho” (idem, 1999, p. 9).

Para finalizar, gostaria de salientar que já no segundo momento de estágio, no contexto de jardim de infância, os instrumentos reguladores da sala e do grupo se mantiveram basicamente idênticos. Realizando-se o segundo momento de estágio numa fase inicial, onde ainda decorrem algumas adaptações ao nível do espaço físico, das rotinas e das dinâmicas de sala de educação pré-escolar, os instrumentos reguladores ainda não se encontravam todos expostos. Estes estavam a ser introduzidos de forma gradual, embora quando ingressei neste estágio alguns já estivessem expostos. Numa conversa com a educadora cooperantes B, esta esclareceu que

os mapas ainda não estão todos exposto, porque temos vindo a introduzi-los de uma forma gradual, por exemplo o mapa das tarefas só hoje é que vou dar a conhecer ao grupo e o mapa do tempo, com a data e isso só mais daqui a uns dias (Conversa Informal, 8 de outubro de 2018).

Porém, pude observar, durante o curto período de estágio, que

o mapa de atividades, apesar de apresentar a mesma estrutura que o mapa do ano anterior, tem funcionado muito melhor por parte do grupo, uma vez que existia uma maior preocupação por parte das crianças em mudar o seu nome de área sempre que mudavam de atividade, assim como de o preencher antes de se dirigirem para as áreas do brincar quer no período da manhã como da tarde, inclusive as crianças mais novas do grupo e da sala (Nota de Campo 1, dia 13 de outubro de 2018).

Relativamente a este aspeto, a educadora cooperante partilha da mesma opinião que eu tenho, considerando que as crianças *conseguem facilmente, com a ajuda do mapa das atividades ir lá, escolher a área que querem e organizar-se, [e] apesar de haver muitos pequeninos que entraram, mesmo [...] [estes] conseguem fazer essa autónoma organização, porque são eles que estão a organizar o seu próprio trabalho (Educadora B, Entrevista, 2019).*

2.2. Identificação das Áreas do Brincar

O início do ano letivo é um momento de adaptação para algumas crianças que chegam à nova sala e, como tal, é dever do educador dar conhecimento a estas sobre todos os espaços de brincadeira e materiais disponíveis em sala. Durante uma conversa informal com a educadora cooperante compreendi que

já tinha existido um longo período de exploração com um maior apoio por parte dos adultos nas diversas áreas do brincar, procedendo-se de seguida à identificação de cada espaço, dos seus materiais e das “regras” das possibilidades de atividades que

em cada um se poderiam realizar, estando este processo ainda a decorrer no momento em que ingressei no segundo período de estágio em jardim de infância (Conversa Informal 2, dia 8 de outubro 2018).

Desta forma, disponibilizei-me de imediato a participar nesse processo e, assim, apoiar grupos de crianças a explorar os materiais de cada área e a conversarmos sobre as possíveis atividades a se realizar em cada uma.

Em parceria com a educadora cooperante, o grupo da tarde foi dividido em quatro grupos, sendo que dois deles efetuaram o registo com a educadora e os outros dois grupos comigo. É neste género de atividades, em que as crianças se envolvem e cooperam em pares ou em grupos que

têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum [...]. [Além disso,] trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros, [...] contribui[ndo] para a aprendizagem de todos. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

No entanto, esta participação das crianças no que respeita à organização dos espaços e dos materiais só foi possível devido à conceção e prática pedagógica da educadora cooperante e da instituição.

No dia 8 de outubro de 2018

apoiiei um grupo de três crianças a identificar os materiais referentes à área da biblioteca e dos jogos e o que naquele espaço poderiam fazer. O grupo estava entusiasmado e foi possível desenvolver uma conversa agradável sobre o que achavam daquela área e que atividades poderiam ser desenvolvidas naquele espaço e com os materiais que dele faziam parte. Registei as respostas que me foram dando e, posteriormente, estas foram ilustradas de forma livre pelas crianças (Nota de Campo 5, Sala, 8 de outubro de 2018) (V. Apêndice 26, Img. 3).

Por sua vez, no dia 9 de outubro de 2018,

conclui este processo de identificação com duas crianças, na área de expressão plástica. Dado os interesses e a personalidade das crianças não serem todas iguais, o decorrer desta tarefa não correu como o anterior. O interesse destas crianças foi diminuindo visivelmente, uma vez que os seus comportamentos e as suas respostas demonstravam desinteresse e vontade de explorar outras áreas da sala. Ainda assim, inicialmente, foi possível mantermos um bom diálogo, onde as crianças facilmente e rapidamente conseguiram identificar a diversidade de materiais característica desta área e as diversas atividades que podem ser desenvolvidas. O único objeto que suscitou dúvidas em relação à sua designação foi o cavalete, necessitando da minha ajuda para dar algumas pistas e de uma criança mais velha que se aproximou (Nota de Campo 2, 9 de outubro 2018).

Refletindo posteriormente sobre a minha participação nesta atividade proposta pela educadora cooperante, pude perceber que o tempo que dediquei foi devidamente curto, considerando que teria sido muito mais produtivo para a minha investigação acompanhar todo o processo do início ao fim, em todas as sete áreas do brincar da sala. Porém, como não houve esta possibilidade por motivos alheios à minha disponibilidade e à data de início do estágio e da atividade em questão, concluo que, de facto, as crianças da sala laranja têm conhecimento das possibilidades do que podem desenvolver autonomamente em cada uma das áreas do brincar e reconhecem os materiais que as constituem com simplicidade. Neste sentido, é possível afirmar que quando “o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e organizado para facilitar os encontros, as interações e as trocas entre crianças” (Gandini, Edwards, & Forman, 2016, p. 330). Antes de se iniciar esta tarefa, *a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, juntamente com as crianças, já tinham feito a etiquetagem de todos os materiais da sala, desde utensílios do faz de conta a materiais da expressão plástica* (Nota de Campo 4, 8 de outubro de 2018). Isto porque, “as crianças realmente ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado” (Thiago, 2000, p. 59).

3. Síntese

Considero que as intervenções nos dois contextos foram diversificadas e contemplaram as características dos contextos educativos. Assim, para compreender o modo como as crianças se apropriavam dos espaços e dos materiais disponíveis em sala, bem como das possibilidades de interações e brincadeiras que os mesmos lhes proporcionavam considero que selecionar estas propostas de intervenção foi o caminho mais correto. Em qualquer uma das minhas propostas tentei sempre ter presente se estaria ou não a potencializar momentos desafiadores para cada grupo de crianças, quer no que respeita à exploração livre e sensorial, quer à oportunidade de incluir o grupo na reflexão sobre o funcionamento dos espaços. Assim, houve uma intencionalidade em aliar as minhas propostas de intervenção a um ambiente de aprendizagem ativa e atendendo ao contexto educacional, às necessidades e à faixa etária dos grupos. Segundo Post & Hohmann (2003, p. 22) um ambiente de aprendizagem ativa deve ter

em consideração as necessidades das crianças a vários níveis, com especial enfoque nas “necessidades cognitivas de oportunidade de fazer escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças”, uma vez que são estes dois aspetos que vão ao encontro do desenvolvimento das minhas propostas de intervenção em ambos os contextos educativos.

As intervenções em creche focaram-se, essencialmente, na exploração de materiais que as crianças conheciam ou lidavam diariamente, mas num contexto diferente e que oferecia uma possibilidade de exploração também diversificada. Pretendia-se que as crianças fossem as protagonistas da sua própria ação e que agissem sem imposições ou restringimentos por parte do adulto. Além disso, também quis, com as minhas propostas, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora de infância ao longo do ano, onde o fator surpresa fazia parte da vida do grupo com bastante regularidade. De acordo com as observações realizadas nos dois momentos de estágio em creche e o testemunho da educadora A,

o fator surpresa, nestas idades é muito importante, ou seja, eu diariamente apresento às crianças materiais que não estão na sala... para que eles possam envolver em jogos de mesa, que são jogos que há partida se eu tiver na sala eles vão estragar, porque eles são pequeninos (Educadora A, Entrevista, 2019).

Assim, até ao momento de propor a primeira atividade fui vivenciando diversos acontecimentos que me fizeram ter consciência do quão fundamental é proporcionar às crianças momentos onde estas possam agir de forma autónoma e ganhar consciência das suas capacidades, podendo construir o seu próprio conhecimento do mundo e tomar as suas próprias decisões, mesmo que por um curto período. Por exemplo, escolher para onde quer ir, o que quer fazer, que materiais pretende manusear e como pretende fazê-lo. No entanto, para esta minha visão de criança, considero que a parceria com a educadora cooperante A foi primordial, pois só assim consegui colocar em prática propostas que dessem ênfase à brincadeira ativa das crianças como potenciadora de desenvolvimento e aprendizagem.

Ambas as intervenções de creche possibilitaram que, com as interações entre pares, se trabalhassem questões de partilha e minimização de conflitos. A pertinência da primeira proposta contribuiu ainda para que a equipa pedagógica e estagiária

percebessem as necessidades das crianças em construir uma nova área na sala, uma área do faz de conta. Porém, a quantidade de materiais não foi devidamente pensada para o grupo de crianças em questão, considerando que esses materiais poderiam ter sido em maior quantidade. Este foi um aspeto que não foi devidamente tido em conta, embora tenha sido mencionado no momento de planificação da atividade conjuntamente com a educadora A e que mais tarde foi revigorado no seu testemunho:

na organização dos materiais eu tenho sempre em conta um critério que eu acho que é muito importante... que [...] é haver objetos iguais. Precisamente porque nesta idade há uma grande dificuldade em partilhar... [...] E portanto, há uma forma de nós irmos negociando e fazendo com que a criança tome consciência [...] e com o tempo ela vai construindo essa noção de partilha (Educadora A, Entrevista, 2019).

Já a segunda proposta, permitia às crianças novos desafios, dado o nível de dificuldade de exploração e de estimulação ser diferente. Com isso, tentei que alguns materiais também correspondessem às necessidades das crianças, nomeadamente a intencionalidade de promover o desenvolvimento do movimento de pinça que já tinha sido trabalhado numa atividade anterior de forma divertida e motivacional, mantendo sempre a aprendizagem ativa das crianças em destaque. De acordo com o Projeto Pedagógico (2018/2019, p. 14) a educadora A valoriza a “criação de todo um ambiente físico e afetivo que permita e estimule uma aprendizagem ativa por parte de cada criança. Assim, a organização dos espaços e materiais é fundamental para dar resposta às necessidades de desenvolvimento do grupo” e de cada criança individualmente.

Por sua vez, as intervenções em jardim de infância foram diversificadas, embora sem me descentrar das questões que envolvessem a organização dos espaços e dos materiais. Estas duas intervenções centraram-se na organização dos espaços da sala de atividade, bem como a participação e contribuição das crianças para a vida da sala e do grupo. No modelo pedagógico do MEM, as salas de educação de infância definem-se

como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. [Onde deverão ser criadas] [...] condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, [educadores e crianças] possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 144).

A primeira intervenção despertou o meu interesse e curiosidade para proceder a uma análise e reflexão por não corresponder à bibliografia de referência do MEM que tinha consultado na época e, pelo facto de não sentir que este mapa tivesse a importância que deveria, quer para apoiar a organização e desenvolvimento das crianças, como para a avaliação da prática pedagógica da educadora. Acredito que o mapa de atividades ao funcionar como um instrumento de “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, permite que [...] a organização [dos espaços e dos materiais] vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Considero, assim, que a reflexão sobre a prática pedagógica “é indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (idem), principalmente se estas participarem nesse processo de reflexão através das suas opiniões mais sinceras.

Apesar de respeitar a perspectiva da educadora B face a este instrumento regulador e de ter consciência que cada educador age de forma diversificada e de acordo com a suas vivências e experiências anteriores, não pude deixar de ficar indiferente ao desinteresse que existia para com este instrumento de regulação. Quero com isto dizer que as salas de educação de infância, acabam por ser sempre influenciadas pelos adultos que a projetam e “de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base [nas] suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis” (Carvalho & Rubiano, 2001, p. 117). A curiosidade e ansiedade para conhecer o mapa de atividades utilizado em sala e saber, na prática, como se processaria o registo, análise e avaliação deste mapa com um grupo heterogéneo e de acordo com o modelo pedagógico do MEM era muita, pois considerava, e ainda considero, este instrumento bastante interessante para regular e avaliar a prática pedagógica do educador de infância.

Desta forma, reconheço que a minha intervenção poderia ter-se desenvolvido de maneira diferente, uma vez que se fosse hoje pretenderia agir sem receio que a minha proposta pudesse, de algum modo, deixar a educadora desconfortável. Porém, continuo a considerar que a conversa com as crianças foi bastante gratificante, pois, só desta forma foi possível compreender o ponto de vista dos verdadeiros protagonistas de uma sala de educação de infância. Já no segundo momento de estágio, notei uma maior preocupação, quer da parte da educadora como das crianças na utilização do mapa de

atividades e, embora não tenha questionado a educadora relativamente a este aspeto, penso que o mesmo aconteceu por nos encontrarmos no início do ano letivo.

Em relação à segunda intervenção, considerei muito interessante acompanhar este processo, embora tenha sido mais curto do que gostaria e que não tenha decorrido como eu pretendia, ou seja, acompanhar todo o processo de identificação e em todas as áreas do brincar. Este é um processo recorrente da prática da educadora cooperante B e, como tal, pode-se ler no Projeto Curricular (2017/2018) que faz parte das estratégias adotadas pela educadora para proceder à organização do espaço em colaboração com as crianças: “Explorar os materiais existentes em cada área para perceberem quais os materiais existentes em cada uma delas e qual a sua função” (s/p). Além disso, é possível constatar esta veracidade também através do testemunho, à posteriori, da educadora B, pois segundo esta, depois de arrumadas as áreas e etiquetados todos os materiais, existe a oportunidade de *durante algum tempo eles* [entenda-se as crianças] *utilizarem essa área [...] para perceberem se ela serve e o que é que podem fazer nela* (Educadora B, Entrevista, 2019).

Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p. 26) “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado”. Assim, o facto de as crianças participarem na organização dos espaços e dos materiais, reconhecendo os objetos que constituem as áreas e as atividades que se podem desenvolver, é uma mais-valia para estas crianças e uma oportunidade que deveria haver em todas as salas de educação de infância, uma vez que contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Também no testemunho da educadora B é possível perceber a importância que é dada à participação ativa e à colaboração das crianças na vida do grupo, não só na organização dos materiais como *em tudo o que se passa aqui [entenda-se na sala], na decisão dos projetos, nas coisas que vamos fazendo. E dessa forma, a forma como organizamos os materiais é uma forma deles terem uma participação ativa nessa atividade* (Educadora B, Entrevista, 2019).

Capítulo V – Considerações Finais

O último capítulo representa um longo percurso de empenho e dedicação, assim como significa a concretização de um sonho que já me acompanha desde há muitos anos, ser Educadora de Infância. Este será um espaço de reflexão de todo o percurso realizado nos estágios de creche e jardim de infância durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e de todo o restante processo de investigação. Pretendo assim, refletir retrospectivamente, sobre as experiências vividas em cada um dos contextos educativos e as aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas durante esse período, bem como durante a realização da investigação na sua parte mais descritiva e teórica.

No presente estudo procurei compreender como potencializar espaços e materiais desafiantes na creche e no jardim de infância e, de que forma as crianças se apropriavam dos materiais existentes. Além disso, como nos dois contextos educativos onde realizei os meus estágios se viviam realidades completamente distintas, também foi meu objetivo, compreender as concepções das educadoras de infância cooperantes face ao tema da minha investigação, bem como as suas concepções.

A metodologia escolhida para a realização da presente investigação foi a investigação-ação, sendo que foi através das minhas leituras e pesquisas, que fui adquirindo competências de investigação. Estas centraram-se essencialmente na observação e reflexão, além de também me apoiar em outros procedimentos de recolha de informação, como por exemplo as conversas informais, as reflexões com as educadoras cooperantes e as entrevistas, possibilitando-me, assim, responder à questão de investigação-ação de um modo mais crítico e reflexivo sobre o observado e o vivenciado nos contextos educativos.

Durante o período de estágio e, essencialmente, no decorrer das intervenções em ambos os contextos, tive sempre uma postura de observadora participante, tentando observar as interações das crianças para, posteriormente, poder refletir e perceber as potencialidades da organização dos espaços e dos materiais para as crianças e na vida do grupo. Assim, quer a reflexão retrospectiva, quer as observações, foram cruciais para a investigação, uma vez que é fundamental que haja um espaço de retrospção por parte de qualquer investigador e profissional reflexivo. Esta investigação foi essencial, pois para além de me dar oportunidade de aprofundar um tema do meu interesse, contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

Relativamente ao meu percurso de investigação nos contextos de estágio, estes também tiveram um diferente impacto em mim e na minha integração. Em relação ao estágio em creche, a relação que estabeleci com as crianças e a equipa pedagógica foi bastante próxima, constituindo-se um processo de adaptação muito fácil, dada a empatia quase imediata. Desde cedo comecei a conhecer cada criança, as suas características, necessidades e gostos distintos. Sentia-me parte integrante da equipa, pois sempre participei, de forma autónoma, em todos os momentos da rotina da sala e nas interações com todas as crianças, principalmente, com aquelas que no início estavam mais reticentes com a minha presença, nomeadamente, em momentos como as refeições e as sesta. Foi este primeiro estágio que me permitiu começar a construir a minha identidade profissional, uma vez que me identifiquei bastante com a prática pedagógica da educadora cooperante A e com as suas crenças e ideais em relação à educação de infância. Aquilo que acredito ser uma boa prática educativa, onde as crianças têm um papel ativo e são respeitadas como um ser único e individual, estava presente na prática pedagógica desta educadora. Quanto à intervenção com as famílias, também me identifiquei muito com o trabalho desenvolvido e espero, futuramente, conseguir estabelecer uma relação tão próxima com as famílias como a que tive oportunidade de conhecer nesta sala, onde a base se sustentava no respeito mútuo e na valorização das crianças. Também ambiciono conseguir construir uma equipa educativa unida e com os mesmos objetivos educacionais que vivenciei no primeiro momento de estágio em creche, ou seja, uma equipa que partilhe opiniões, dúvidas e incertezas abertamente, no sentido de beneficiar sempre o grupo de crianças com que se está a intervir. Foi também esta educadora cooperante que me transmitiu o ensinamento de que devemos saber defender as nossas convicções e aquilo em que acreditamos ao invés de seguirmos sempre o caminho mais fácil. Porém, a ideia de que devemos estar sempre em constante reflexão sobre as nossas atitudes também esteve sempre presente nas nossas conversas, no sentido em que *só quem reflete é capaz de justificar quando questionado sobre o porquê de fazer daquela forma e não de outra, sendo este um ato que se adquire com a confiança da prática* (Instituição A, 4ª Reflexão Cooperada), ou seja, estar sempre disponível a novas propostas de outras colegas, não implica que não devamos defender o desenvolvimento do trabalho no qual acreditamos e achamos ser o mais adequado à faixa etária e/ou ao grupo. Segundo Braz & Silveira (2014, p. 166) “o espaço e [a] sua organização deve ser um elemento

que faça parte da proposta educativa e que seja constante a reflexão sobre [a] sua importância”.

No que respeita o estágio em jardim de infância, não me sentia tão confortável e à vontade em relação ao trabalho de equipa e dinâmica do processo educativo. Senti também algumas dificuldades em realizar observações de todo o grupo de crianças, nomeadamente, quando estava envolvida com um pequeno grupo a desenvolver algum projeto ou atividade. Com este estágio compreendi que, por vezes, se torna difícil estar atenta a tudo o que acontece no espaço educativo ao mesmo tempo que se apoia um pequeno grupo, uma vez que a dedicação e empenho que dava às crianças que estavam próximas de mim fazia com que me abstraísse do restante grupo e perdesse momentos ricos de interações e diálogos. Assim, os momentos em pequenos grupos tornavam-se muito mais prazerosos do que os momentos com o grande grupo, pois sentia-me mais insegura e receosa de errar. Neste sentido, as reflexões cooperadas com a educadora cooperante B e, posteriormente, as minhas reflexões contribuíram para que este meu estágio se fosse tornando mais tranquilo, fazendo-me agir com mais confiança. Estas conversas também se constituíram num espaço de partilha, questionamentos e esclarecimento de dúvidas sobre os aspetos decorrentes da prática pedagógica da educadora cooperante e da minha, ainda que tenham existido, em relação a algumas temáticas, dissonâncias entre ambas as perspetivas.

As minhas intervenções nos dois contextos educativos tinham como intuito potencializar um ambiente agradável de aprendizagem ativa, tendo em consideração as características e necessidades que iam sendo transmitidas pelo grupo, assim como as suas idades. Durante as minhas intervenções em creche fui apoiada de forma incondicional pela equipa pedagógica. Por sua vez, no contexto de jardim de infância, apesar de também ter existido apoio por parte da equipa pedagógica durante todo o período de estágio, este não foi sentido da mesma forma, uma vez que desenvolvi as atividades com as crianças de um modo mais autónomo e independente

Foi no decorrer do meu percurso académico e, essencialmente, no mestrado e respetivos contextos de estágio, que construí as mais importantes aprendizagens para a minha futura profissão enquanto educadora de infância e gestora de currículo. Desde a organização dos espaços e dos materiais a disponibilizar ao grupo, de modo a potencializar desafios para a aprendizagem das crianças; a forma como que poderei vir

a dinamizar momentos de exploração e aprendizagens através desses mesmos materiais e, ainda, as intencionalidades subjacentes a essas atividades, entre outras aprendizagens já mencionadas anteriormente. Enquanto futura educadora de infância, também considero que as reflexões cooperadas foram fundamentais para adotar uma atitude cada vez mais crítica e reflexiva sobre a minha prática pedagógica, servindo como base para me questionar em relação às minhas atitudes para com o grupo nas mais diversas situações.

É também de salientar as dificuldades e inseguranças sentidas durante a realização da investigação. Inicialmente existiam algumas dúvidas no modo como promover propostas de intervenções adequadas ao que pretendia investigar, sentindo-me, por vezes, insegura e angustiada com a possibilidade de não as conseguir realizar como pretendia. Porém, o desenvolvimento desta investigação permitiu-me compreender a importância que o espaço físico e a sua organização assumem na educação de infância, no desenvolvimento das crianças e, ainda, como se constituem numa mais-valia para o bem-estar de todos os que passam grande parte do seu tempo nos contextos educativos. Nos estágios, as dificuldades que senti variaram consoante as vivências nos contextos, os grupos e as equipas educativas, mas o mais importante foi ir conseguindo ultrapassar esses obstáculos com o apoio e diálogo com as educadoras cooperantes, professores e orientadora do projeto de investigação. No entanto, considero que as dificuldades e inseguranças, além de fazerem parte do processo de aprendizagem, são cruciais para a vida pessoal e profissional, tendo total consciência das inúmeras dificuldades que terei pela frente no mundo profissional enquanto futura educadora de infância e consciencializando que o essencial é encontrar estratégias para as ultrapassar com sucesso.

De forma sucinta, posso afirmar que todo este processo permitiu-me concluir que a organização do espaço deve ser compreendida como parte integrante do currículo e como “parceiro pedagógico” do educador de infância, constituindo-se como uma mensagem curricular (Zabalza & Forneiro, 1998), que transmite as conceções e a prática pedagogia dos educadores de infância. Já a organização dos materiais deve ser entendida como uma componente do processo de aprendizagem das crianças, na medida em que, quanto maior for a diversidade, maiores irão ser as oportunidades e possibilidades das crianças explorarem e se envolverem com determinação em experiências ricas e estimulantes (Malaguzzi, 2001).

Assim, apesar de parte das minhas perspectivas sobre como potencializar espaços e matérias desafiantes, para os contextos de creche e jardim de infância, já estarem explícitos dando resposta à questão de partida, considero que existem outras aprendizagens, para além das já mencionadas anteriormente, que levo dos contextos de estágio. Nomeadamente, compreendi que é preciso criar estratégias que nos permitam ter uma organização física que seja de fácil compreensão para as crianças e que faça sentido para elas, mesmo que nós, adultos, vejamos essa organização de forma menos flexível. Considero, também, que seja essencial que se vão renovando determinados materiais das áreas do brincar ao longo do ano letivo.

Concluindo, continuo a considerar esta temática bastante pertinente, principalmente, porque atualmente as crianças passam cada vez mais tempo da sua infância nas instituições educativas. A organização do espaço e dos materiais, revela-se, assim,

um dos compromissos fundamentais, talvez o mais importante, no nível de ensino infantil [, que] é criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada no sentido convencional e sim de criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e estimulem o desenvolvimento global das crianças (Zabalza, 1987, *cit. por* Zabalza, 1998, p. 112).

Na medida em que, “se a aprendizagem se faz pela ação e se a criança é um ser ativo, todos os contextos educativos devem ser concebidos e organizados segundo princípios de aprendizagem ativa” (Fernandes, 2016, p. 62). Desta forma, acredito que é preciso que a organização do espaço e dos materiais seja realizada de modo a promover a autonomia e independência das crianças para que estas possam agir por iniciativa própria e sem necessitar do apoio direto do adulto. Assim, quer a organização das salas, como das rotinas constituem-se como um elemento do currículo, uma vez que,

o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. [...] o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas (Horn, 2017, p. 19).

Por fim, todo o processo desta investigação foi bastante interessante, mesmo com todos os momentos de insegurança e ansiedade. Os momentos de reflexão permitiram a tomada de consciência de que as intencionalidades educativas com que o educador organiza os espaços das salas e os materiais promove, ou não, aprendizagens

diversificadas nas crianças, constituindo-se como um fator crucial. Assim, a reflexão sobre a prática pedagógica pode ser considerada um elemento chave para a constante evolução do trabalho de um educador de infância, permitindo que este reflita sobre as suas atitudes perante um acontecimento ou uma atividade, a fim de melhorar algo futuramente. Desta forma, este foi um percurso que contribuiu não só para o meu crescimento enquanto futura profissional, como também a nível pessoal, pois permitiu-me desenvolver a minha capacidade de reflexão como futura educadora e ganhar uma nova e fantástica experiência como investigadora. Futuramente, pretendo continuar a crescer e evoluir como educadora de infância, articulando, permanentemente, a teoria e a prática, com o objetivo de me tornar numa educadora consciente da importância da minha profissão e dos meus atos. Uma educadora que seja capaz de promover sempre novos desafios e aprendizagens às crianças com quem me cruzar, além de apoiar os seus medos, angústias e conquistas. Uma educadora que seja reconhecida pelas crianças e famílias como um adulto de referência e em quem possam confiar.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. C. (2006). A Organização do Ambiente. Em *Por Amor e Por Força: Rotinas da Educação Infantil* (pp. 119-135). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Em C. M. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barros, F. C., Raizer, C. M., & Singulari, R. A. (2011). A Organização do Espaço e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Processos Humanizadores. *I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braz, M. M., & Silveira, C. T. (2014). *O Espaço da Sala de Aula e a sua Organização como Elemento Constituidor/Potencializador das Aprendizagens na Educação Infantil*. Obtido em Março de 2019, de https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9_o_espaco.pdf
- Cardona, M. J. (março de 1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Posições*, 10(Nº 1), pp. 132-138.
- Cardoso, M. C., & Lima, L. F. (Julho/Dezembro de 2015). infantil, *Ambiência para Brincar: Análise da Organização dos Espaços de um Centro Infantil*. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação nº 15*, 77-98.

- Obtido de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5479/pdf_31
- Carvalho, C. M., & Potugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. I., & Rubiano, M. R. (2001). Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. Em Z. d. Oliveira, *Educação Infantil: Muitos Olhares* (pp. 107-130). São Paulo: Cortez Editora.
- Correia, I. M. (2018). *Para Além da Dicotomia Cuidar/Educar: Sentidos e Significados da Intervenção no Contexto de Creche*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. XIII, pp. 355-378). Colégio Internato dos Carvalhos.
- Fernandes, A. M. (2006). 3. A Investigação-Ação como Metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Fernandes, M. L. (2016). A Promoção da Aprendizagem Ativa Suportada por um Ambiente que Promove o Envolvimento Parental. Em T. Sarmento, *Juntos... Pela Criança na Creche!* (pp. 57-93). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Filgueiras, M. S. (julho de 2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as Principais Características da Gestão e Organização da Espaço Sala em Educação Infantil*. Obtido em 20 de fevereiro de 2018, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>

- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *REVISTA ESCOLA MODERNA Nº5*, pp. 5-12. Obtido em Maio de 2019, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedagog_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. D. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. (2016). O Papel das Equipas Pedagógicas na Gestão dos Tempos. Em T. Sarmiento, *Juntos... Pela Criança na Creche!* (pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Gandini, L., Edwards, C., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança - A Experiência de Reggio Emilia em Transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos - Atendimento em Creche*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). O Ambiente Físico. Em *Cuidado com Bebés e Crianças Pequenas na Creche* (pp. 251-297). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso* (Reimpressão ed.). Cascais: Princípia Editora.
- Haddad, L., & Horn, M. d. (setembro de 2011). Criança quer mais do que Espaço. *Revista Educação*, pp. 42-59. Obtido em Fevereiro de 2019, de <https://pt.scribd.com/document/77401110/Crianca-quer-mais-do-que-espaco-revista-educacao>

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons e Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Horta, M. H. (Maio/Dezembro de 2016). A Organização e a Gestão de um Ambiente "comunicativamente estimulante" à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância n.º 108*, pp. 26-30.
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos-Chave - Creche*. Lisboa: ISS. Obtido em maio de 2019, de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347
- Kishimoto, T. M. (Dezembro de 2001). Uso de Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis de São Paulo - Brasil. Em GEDEI, *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI (com o apoio da Porto Editora).
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.
- Kowalski, I. (Maio/Agosto de 2012). Criatividade e Educação Estética na Infância - Breves Pontos. *Cadernos de Educação de Infância n.º 96*, pp. 47- 49.
- Lessard-Hébert, M. G. (2012). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lowman, L. H., & Ruhmann, L. H. (Maio de 1998). Simply Sensational Spaces; A Multi-"S" Approach to Toddler Environments. 53. Obtido em Outubro de 2017
- Matos, M., Correia, I., & Figueira, S. (2018/2019). *Programa da Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância III*. Obtido de Moodle: Instituto Politécnico de Setúbal:

http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/480745/mod_resource/content/1/Programa%20Est%C3%A1gio%20Est%C3%A1gio%20III%20FINAL.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões Teórico-Práticas. Em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 103-105). Porto: Porto Editora.

Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 367-378. Obtido em Outubro de 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200017&script=sci_abstract&lng=pt

Moura, M. C. (março de 2009). *Organização do Espaço: Contribuições para uma Educação Infantil de Qualidade*. Obtido em 20 de fevereiro de 2018, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009_MargaridaCustodioMoura.pdf

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4^a ed., pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância; Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche : para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho.

- Peças, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projeto. *Revista Escola Moderna* Nº 6.
- Pinheiro, A., Figueira, S., & Correia, M. (2017/2018). *Programa da Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância I*. Obtido de Moodle 17/18: Instituto Politécnico de Setúbal: http://moodle.ips.pt/1718/pluginfile.php/146898/mod_resource/content/1/Programa%20Est%C3%A1gio%20EI%20I.pdf
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (2017/2018). *Projeto Curricular de Sala*. Setúbal: Colégio do Centeio.
- (2017/2018). *Projeto Educativo*. Setúbal: Colégio do Centeio.
- Rosa, M. D. (Maio/Agosto de 2011). A Formação Ética dos Futuros Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* nº 93, pp. 24-27.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna* Nº35. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 Aos 3 Anos: Etapas, Atividades e Sinais de Alerta*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Silva, L. S., & Araújo, V. C. (setembro-fevereiro de 2008/2009). *Reflexão Crítico-Colaborativa na Creche: O Espaço em Discussão*. Obtido em 20 de fevereiro de 2018, de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-03-13.2.pdf>
- Thiago, L. P. (2000). Espaço Que Dê Espaço. Em L. E. Ostetto, *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil* (pp. 51-63). Campinas: Papyrus Educação.

Vala, A. (2012). O Contexto Educativo e a Aprendizagem na educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna N.º 42*.

Vasconcelos, T. (julho/setembro de 2000). Das Orientações Curriculares à prática pessoal: o Educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância n.º55*, pp. 37-45.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. A., & Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: ArtMed.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*. Obtido em Maio de 2019, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República 1.ª Série - N.º 34*. Obtido em 22 de Março de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. *Diário da República, 1.ª série - N.º 167*. Obtido em 14 de março de 2019, de Segurança Social - Legislação: http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17

Documentos Consultados Respeitante à Organização e Funcionamento das Instituições

Projeto Curricular de Jardim de Infância (2017/2018). Setúbal: Instituição B.

Projeto Curricular de Jardim de Infância (2018/2019). Setúbal: Instituição B.

Projeto Educativo de Creche (2017/2018). Barreiro: Instituição A.

Projeto Educativo de Jardim de Infância (2017/2018). Setúbal: Instituição B.

Projeto Pedagógico de Creche (2018/2019). Barreiro: Instituição A.

Apêndices

Apêndice 1 - Mensagem às famílias – contexto de Creche

Olá Pais!

25/09/2018

Chamo-me Marli, sou estudante da Escola Superior de Educação de Setúbal e estou neste momento no Mestrado em Educação de Infância. Vou estar na companhia dos meninos e meninas desta sala como estagiária onde irei ficar por duas semanas, até dia 4 de outubro. O objetivo neste tempo é poder observar esta fase de adaptação e as interações entre eles no espaço da sala e com os materiais existentes, a fim de concluir o meu projeto final de investigação.

Apêndice 2 - Mensagem às famílias de pedido de autorização para recolha de imagem/vídeo

Autorização para recolha de imagens/vídeos

25/09/2018

Exmo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

Como já sabem eu chamo-me Marli e estou a concluir o meu Mestrado em Educação de Infância. Envio esta mensagem a fim solicitar a sua autorização para a recolha de imagens (fotografias e vídeos) do seu educando durante estas duas semanas na instituição, no decorrer das atividades desenvolvidas na sala. As imagens/vídeos realizados serão unicamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

Autorizo a recolha de imagens/vídeos do educando

Não Autorizo a recolha de imagens/vídeos do educando

Assinatura do Encarregado de Educação

Apêndice 3 - Exemplos de observações/notas de campo

Contexto de Creche		Contexto de Jardim de Infância	
Data	Observação/Nota de campo	Data	Observação/Nota de campo
Sala de atividades, 15 de dezembro de 2017	Nota de Campo 1: Estamos a desenvolver uma atividade de pintura de natal. Chega a vez de M participar, mas esta não quer segurar o pincel e resmunga com a insistência do adulto. A educadora desiste e pergunta se quer antes pintar com as mãos e pinta-lhe o dedo com tinta. M pára de choramingar e olha a educadora que lhe dá incentivo para avançar a pintar com as mãos. M começa a pintar divertidamente e faz uma bonita obra de arte.	Refeitório, 26 de março de 2018	Nota de Campo 3: M, uma das meninas mais velhas acaba de comer sempre muito cedo. A educadora pergunta a M se quer ajudar algum amigo que esteja mais atrasado para ir para a sesta, ao que M entusiasmada se disponibiliza de imediato. Nisto, outras crianças que já estão a terminar de comer também se mostram disponíveis para ajudar os mais pequenos.
Sala de atividades, 25 de outubro de 2017	Nota de Campo 1: B assim que conseguiu alcançar a caixa, retirou o maior número de colheres, garfos e pratos possíveis e dirigiu-se à mesa, distribuindo o que tinha como quem põe a mesa para a refeição. Nota de Campo 2: Enquanto que a D se dirigiu também a uma das mesas com um prato e um garfo e simulou que comia, efetuando corretamente os gestos e movimentos de levar o comer do prato à boca. Já o S, aproximou-se da caixa, retirou um copo e numa colher e simulou que estava a mexer algo.	Sala de atividades, 10 de abril de 2018	Nota de Campo 2: T dirige-se a A com uma folha na mão e entrega-a à colega dizendo que é para ela. A abriu a folha, olhou o desenho e disse rindo “Está feio!!! Que mal feito...”. T fica triste e dirige-se ao adulto, mas antes disso vai ao “Diário de Grupo” e escreve o que aconteceu, ainda que à maneira dele, demonstrando não gostar da atitude da colega e, então sim, dirigiu-se à educadora.
Sala de atividades, 30 de	Nota de Campo 3: É Halloween e a educadora trás um chapéu de bruxa para mostrar ao grupo. As crianças	Sala de atividades, 8 de	Nota de Campo 1: Para meu espanto entrei na sala e deparei-me com a área das construções à

<p>outubro de 2017</p>	<p>exploram o chapéu, mexem, colocam na cabeça e vêem-se ao espelho. L rejeita o chapéu que a educadora lhe tenta colocar para tirar uma fotografia, arrancando-o da cabeça e jogando-o no chão. A educadora (...) coloca o chapéu em cima da bancada, ao alcance de todos e prossegue com a rotina diária.</p>	<p>outubro de 2018</p>	<p>porta da sala, numa zona com pouco espaço e de passagem e, também, colada á área da biblioteca.</p> <p>Nota de Campo 5: Hoje apoiei um grupo de três crianças a identificar os materiais referentes à área da biblioteca e o que naquele espaço poderiam fazer. O grupo estava entusiasmado e foi possível desenvolver uma conversa agradável sobre o que achavam daquela área e que atividades poderiam ser desenvolvidas naquele espaço e com os materiais que dele faziam parte. Registei as respostas que me foram dando e, posteriormente, estas foram ilustradas de forma livre pelas crianças.</p> <p>Nota de Campo 6: Sala, 8 de outubro de 2018. Hoje decorre a apresentação e implementação do mapa de tarefas da sala. Depois da educadora explicitar como funcionava, as possíveis tarefas e o que era preciso fazer-se em cada uma, orientou o momento em que cada criança escolheu a tarefa que queria desempenhar. É muito interessantes ver como os mais pequenos estão interessados e atentos a este acontecimento.</p>
<p>Sala de atividades,</p>	<p>Nota de Campo 5: Os outros móveis e a bancada continuam</p>	<p>Sala de atividades,</p>	<p>Nota de Campo 2: Hoje conclui este processo de identificação</p>

<p>24 de setembro de 2018.</p>	<p>portas onde estava todo o material riscador, folhas, cartolinas, musgami, pincéis, tintas alguns pertences das crianças e dos adultos, além de tesouras, pioneses, plasticina, colas, entre outros. Existia também um jogo de velcro com bolas numa das paredes, um espelho adequado ao tamanho das crianças, um tapete que corresponde à área de acolhimento e dois quadros de giz em sítios distintos.</p> <p>Nota de Campo 7: Sala, 24 de setembro de 2018. As crianças estão no tapete a ouvir uma história do Bolinhas. O A quer sair do tapete começando a chorar. A educadora não interrompe a história, mas ao ouvir agitação encara a personagem da mãe do Bolinhas e em tom de socorro pede que a ajudem. Imediatamente a atenção por parte de todos e a ansiedade daquela criança foi combatida e a tranquilidade retorna com suavidade.</p>	<p>9 de outubro de 2018.</p>	<p>com duas crianças, na área de expressão plástica. (...) O interesse destas crianças foi diminuindo visivelmente, uma vez que os seus comportamentos e as suas respostas demonstravam desinteresse e vontade de explorar outras áreas da sala. Ainda assim, inicialmente, foi possível mantermos um bom diálogo, onde as crianças facilmente e rapidamente conseguiram identificar a diversidade de materiais característica desta área e as diversas atividades que podem ser desenvolvidas. O único objeto que suscitou dúvidas em relação à sua designação foi o cavalete, necessitando da minha ajuda para dar algumas pistas e de uma criança mais velha que se aproximou.</p>
<p>Sala de atividades, 25 de setembro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 1: As crianças estão a brincar com peças de encaixe. A educadora senta-se no chão e questiona o grupo que ali está sobre o que vão construir, ao que D responde “o aião” (o avião). Rapidamente outras crianças (...) fazem a sua representação de um avião, correndo, em seguida, em direção ao adulto para mostrar.</p>	<p>Sala de atividades, 12 de outubro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 1: L e A escolhem a área do faz de conta, vestem as poucas roupas existentes, pegam num boneco que está na cama de brincar e uma mala que à tiracolo para cada um. Saem da área em direção à área da biblioteca que fica do lado contrário da sala. Quando chegam sentam-se e pegam um livro que começam as desfolhar. Em pouco tempo são</p>

	<p>Nota de Campo 2: Sala, 25 de setembro de 2018. D está na área do faz de conta juntamente com B e M. Hoje a educadora trouxe material de cozinha novo. D pega em alguns pratos e copos e dirige-se à área da expressão plástica onde se encontram as mesas. M e B seguem o modelo da amiga e levam talheres e outros copos e pratos para as mesas. Em conjunto começam a distribuir os objetos pela mesa (...).</p>		<p>chamados à atenção por estarem fora da área que escolheram no mapa e por usarem materiais que não pertencem a essa mesma área, no caso os livros, regressam ao faz de conta e prosseguem a brincadeira.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 12 de outubro de 2018. M e L na mesma manhã percorreram diversas áreas de brincadeira. Com agilidade conseguiam ter acesso a todos os materiais que quiseram sem recorrer à aprovação ou apoio do adulto, conseguindo apoderarem-se com facilidade dos materiais existentes na sala.</p>
<p>Sala de atividades, 26 de setembro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 2: L está a brincar com uns dos poucos animais que existem na caixa. D aproxima-se de L na tentativa de se juntar à brincadeira. Nisto a educadora lembra-se de ir buscar “uma surpresa”. Regressa vem com uma caixa carregada de diversos animais que espalha no chão e que rapidamente se tornam o centro das atenções do grupo. As crianças exploram os animais e dizem o nome de alguns que conhecem. L pergunta “quem?” para que eu lhe diga o nome dos animais que não conhece.</p>	<p>Sala de atividades, 13 de outubro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 1: O mapa de atividades, apesar de apresentar a mesma estrutura que o mapa do anterior, tem funcionado muito melhor por parte do grupo, uma vez que existia uma maior preocupação por parte das crianças em mudar o seu nome de área sempre que mudavam de atividade, assim como de o preencher antes de se dirigirem para as áreas do brincar quer no período da manhã como da tarde, inclusive as crianças mais novas do grupo e da sala.</p>
<p>Sala de atividades, 27 de</p>	<p>Nota de Campo 1: Hoje introduzi o painel sensorial na sala, colocando-o no centro do espaço amplo. (...) várias crianças se apercebem que</p>	<p>Sala de atividades, 13 de</p>	<p>Nota de Campo 2: L (2 anos) faz vários desenhos, uns atrás dos outros, quando termina vai para os recortes e colagem.</p>

<p>setembro de 2018</p>	<p>existe algo novo na sala e aproximam-se quase todas, sendo a primeira exploração da maioria das crianças puxar os objetos.</p> <p>Nota de Campo 4: LE descobre que ao abrir a porta há um espelho (a partir daí o abre e fecha foi uma constante): “Olha um espelho!” (diz LE), “Quem é que está nesse espelho?” (estagiária), “A nonó” (diz LE) e sorri.</p>	<p>outubro de 2018</p>	<p>Escolhe a tesoura que quer e vai buscar a cola ao móvel dos adultos. (...) Entretanto é chamada à atenção por um dos adultos da sala, pedindo para que escolha uma outra área.</p> <p>Estagiária – “O que queres fazer agora L?” (L olha ao redor muito hesitante e aponta para a biblioteca)</p> <p>Estagiária – “Queres que eu vá contigo ver os livros?”</p> <p>L – “Sim...” (e sorri).</p> <p>Já na biblioteca L escolhe uma história e dá-me dizendo “Conta”.</p>
<p>Sala de atividades, 28 de setembro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 3: B encostada ao móvel onde estão os materiais riscadores chama a educadora e pede “... fazer um desenho!”, mas logo M vem a correr e pede “... plasticina, plasticina”. A educadora dá os materiais pedidos pelas crianças e segue com elas para as mesas.</p> <p>Nota de Campo 4: L dirige-se ao móvel dos brinquedos e retira uma caixa vazia que coloca no chão de cabeça para baixo. Volta ao móvel e retira outra caixa, desta vez com alguns brinquedos que deita para o chão, e coloca ao lado da caixa anterior. Com o barulho dos objetos a cair S larga o que estava a fazer e vai ter com L, retira também ele uma caixa que coloca ao pé das duas anteriores. (...) A maioria do grupo já se encontra ao redor das caixas quando L sobre para cima de uma</p>	<p>Sala de atividades, 18 de outubro de 2018</p>	<p>Nota de Campo 1: C tem três anos e esteve a fazer uma pintura com tintas guache. Está toda cheia de tinta e a educadora e eu estávamos a auxiliar duas crianças numa atividade proposta. A educadora ao se ver impossibilitada de ajudar C pediu, educadamente a L que ajudasse a amiga a lavar bem as mãos, sendo que L está sempre disponível para ajudar os amigos.</p> <p>Nota de campo 4: “Estagiária: Digam-me uma coisa... todas as crianças conseguem chegar a todos os materiais que existem na sala? Por exemplo, os meninos de dois anos, conseguem?”</p> <p>LS: Algumas não e outras sim. (...)</p>

	<p>delas e saltita muito devagar uma a uma. (...) Todas as crianças ajudaram a construir e fizeram aquele percurso iniciado por L.</p> <p>Nota de Campo 5: L dirige-se a mim e diz “Olha... o chá!” e estica o braço. Digo-lhe “Uau! Fizeste chá para mim?” (acena com a cabeça que sim) “É para eu beber? Obrigada” (finjo que bebo) e digo-lhe “Humm que delicioso!” (L sorri e vai até ao faz de conta buscar um dos alimentos que vê e coloca dentro de um cesto. Dirige-se a B, dando-lhe a peça de fruta e que esta finge comer enquanto segura num dos bebés ao colo.</p>	<p>LA: A cola branca temos de pedir, às vezes, para o adulto dizer onde está e irmos buscar.</p> <p>M: Os pequeninos não chegam às letras e não conseguem abrir isto (mostra um frasco com carimbos).”</p>
--	---	--

Apêndice 4 - Guião da entrevista semiestruturada¹

<p>Tema: A Organização do Espaço e dos Materiais em Creche e Jardim de Infância</p>		
<p>Objetivos Gerais: Percecionar a organização e funcionamento do espaço e materiais nos contextos de estágio (creche e jardim de infância)</p>		
Designação de Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
<p><u>Bloco A</u> A legitimação da entrevista</p>	<p>- Legitimar a entrevista</p>	<p>- Informar as entrevistadas sobre os objetivos da entrevista;</p> <p>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações concedidas (nomes e instituições fictícias), garantindo que os dados apenas serão utilizados nesta investigação;</p> <p>- Comunicar às entrevistadas que o texto depois de transcrito será reencaminhado para que verifiquem</p>

¹ Adaptado de Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>

		<p>a sua precisão e para acrescentar e/ou retificar informações;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar autorização para gravar a entrevista em formato áudio e para citar na íntegra os dados recolhidos. - Agradecer e realçar a importância da sua colaboração no presente estudo;
<p><u>Bloco B</u> Organização do Espaço e materiais na aprendizagem das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as concepções das educadoras no que respeita à influência que o espaço assume no desenvolvimento e aprendizagem das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais na sua intervenção com as crianças? - Na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? - Porquê? - De que forma é que isso acontece? - De que forma, as crianças participam na organização da sala e dos materiais?
	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre as concepções da educadora no que respeita a organização da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma, o modelo curricular com o qual se identifica/ou pelo qual a instituição se rege, influencia a forma como o espaço é organizado? - Quando organiza o espaço quais são os aspetos que considera fundamentais? - Como inicia esse processo?
<p><u>Bloco C</u> Representação de si enquanto planificadora do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as intencionalidades educativas das educadoras referente à disposição do espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço já sofreu alterações este ano? - Quais? - Porquê? - Quais são as principais dificuldades sentidas em relação ao trabalho de organização do espaço-materiais?

Apêndice 5 - Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Creche

Data: 14 de fevereiro de 2019

Local: Instituição A

Duração: 30 min.

Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade que teve para colaborar nesta investigação. Gostava de começar por perceber qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais na sua intervenção com as crianças?

Portanto, eu acho que a organização do espaço é muito importante, na medida em que ... a forma como o espaço está organizada reflete a nossa prática. Ou seja, eu, que sou uma educadora que acredita numa pedagogia da participação... uma educadora que acredita que as crianças só aprendem experimentando... eu tenho o meu espaço organizado de forma a que os objetos que eu considero que as crianças devem mexer estejam ao alcance delas. Portanto ... tento, numa sala de dois anos, que os espaços tenham sempre por base ... portanto, quando eu organizo a sala, tento que haja um espaço amplo... livre de obstáculos, para que as crianças possam andar livremente. Até porque nestas idades o equilíbrio, por vezes, ainda não está totalmente ali, eles ainda estão a adquirir algumas noções ... portanto a parte motora ainda está a ser cada vez mais explorada e daí eu achar que é importante ter um espaço livre.

Quando está a organizar o espaço quais são os aspetos que considera fundamentais?

A organização do espaço nesta idade ... eu acho que é importante começar a haver alguns espaços organizados, ou seja, começam a surgir algumas áreas ... onde a área do faz de conta é uma área que as crianças nesta idade começam a ter muito interesse ... portanto, não ter muito material, mas ter alguns pratos, alguns copos, algumas ... uma cozinha, para eles poderem explorar e também ... os jogos estarem organizados. Portanto, termos uma caixa em que a criança percebe que ali vamos arrumar os carros, noutra caixa vamos arrumar os *leggos*, noutra caixa vamos arrumar ... E é assim, se nós adultos formos fazendo isso eles depois vão-se apoderando. [...] Eu acho que o espaço é algo que tem de ser refletido e planificado pela equipa... porque ele é sem dúvida determinante no desenvolvimento das crianças. Se for um espaço onde está tudo “ao monte”, está tudo espalhado por todo o lado e o adulto não tem critérios nenhuns de organização e de arrumação, também não está a fazer com que as crianças possam ao longo do tempo fazer as suas opções e poderem escolher... Por exemplo querem os *leggos*... então mas os *leggos* estão todos misturados na caixa dos carros, na caixa das

bonecas, na caixa dos pratos... ou seja, nós sabemos que as crianças vão misturar, mas nós diariamente temos que ir tentando dar alguma organização ao espaço. Em creche, o que eu tenho em atenção no início do ano letivo é colocar os móveis devidamente organizados e encostados às paredes, de forma a que fique o tal espaço amplo para que a criança possa explorar. Depois outro critério que eu também tenho no início do ano... tenho uma cozinha, ponho num cantinho que eu acho que vai ser a área da casinha ... ponho um móvel com alguns jogos, mas no início do ano o meu critério é nunca ter muitos materiais. Aliás, eu acho que em creche nós nunca devemos ter muitos materiais.

Porquê?

Para podermos ajudar as crianças a participarem na própria arrumação e organização do espaço. Se eu tiver muitos materiais, eles nesta idade querem é muitas vezes agarrar e atirar para o chão. Portanto, eu prefiro que eles tenham pouco e vamos começando a organizar o espaço. Por outro lado, o fator surpresa, nestas idades é muito importante, ou seja, eu diariamente apresento às crianças materiais que não estão na sala... para que eles se possam envolver em jogos de mesa, que são jogos que, há partida, se eu tiver na sala eles vão estragar, porque eles são pequeninos. Os livros é algo que eles também estragam imenso, portanto eu opto por existir materiais na sala, nos espaços, para as crianças explorarem livremente e através de uma aprendizagem ativa. E depois opto por existirem materiais que estão guardados numa sala e que os educadores da instituição podem consultá-los, relevá-los para as salas, explorarem com os meninos ... só devemos é ter o cuidado de ao final do dia voltar a guardar ... é material pedagógico nosso, para que nós possamos explorá-los com os meninos.

[...] voltando à questão anterior

Mas atenção, na organização dos materiais eu tenho sempre em conta um critério que eu acho que é muito importante... que é ter mais do que quatro carros, ter mais do que três telefones, ou seja, é haver objetos iguais. Precisamente porque nesta idade há uma grande dificuldade em partilhar... então nós temos que ... para os podermos ajudar a perceber que têm de partilhar, quando o M está a chorar porque quer o carro do J, eu agarro no M e vou dar-lhe outro carro: “Olha não precisas de chorar agora o amigo tem um e tu tens aqui outro”. E portanto, há uma forma de nós irmos negociando e fazendo com que a criança tome consciência que “Eu não tenho aquele, mas está aqui outro carro” ... é claro que ele quer é aquele, mas nós desta forma e com o tempo ele vai construindo essa noção de partilha e ... É muito importante este critério da organização do espaço, ter vários objetos iguais ou que pertençam ao mesmo grupo. [...] Houve agora uma fase em que eles queriam todos bebês ... várias fraldas de pano. Porque houve um dia que eu comecei a pôr os bebês pendurados como se faz na realidade [...] mas houve um problema porque depois todos choravam porque

queriam todos fraldas para prender os bebés ... então tivemos de ir buscar mais fraldas e mais bebés. Ou seja, isto também se vai construindo com eles, mediando as necessidades deles... se eu vejo que o grupo está muito interessado em bebés eu não posso ter só quatro bebés ... tenho de ir procurar mais bebés. E é isso que é a organização do espaço, é irmos adequando ao grupo, às necessidades do grupo e aos interesses o próprio espaço.

Refere-se às alterações que o espaço sofre ao longo do ano...

Imagina que eu verificava que a forma como eu tenho aqueles armários a delimitar a área da expressão plástica ... que aquilo não funcionava. Então eu tenho de alterar... Mas este ano por acaso em termos de espaço ... não senti necessidade de alterar espaços, senti necessidade de trazer novos materiais e diferentes materiais para a sala. Porque este grupo tem um grande interesse pelo faz de conta e senti necessidade de enriquecer a área do faz de conta, trazer mais pratos, trazer copos... porque eles gostam imenso. Ou seja, nos educadores temos de estar atentos a estas necessidades... O espaço muda, não pode ser o mesmo no início do ano e no fim, quer dizer... nos materiais há desgaste, os materiais estragam-se, há sempre coisas novas a chegar... E pronto, nós temos que ir adequando.

Então, e de que forma as crianças em creche participam na organização da sala e dos materiais?

As crianças participam tendo poucos materiais, em que o adulto diariamente canta a canção do arrumar e vai com eles ... Também faço uma coisa, na minha rotina diária há um momento em que nós estamos sentados no tapete e eu pergunto “O que é que tu queres fazer hoje?”, “Tu queres ir para a área do faz de conta? O que é que nós podemos fazer lá?”, “Ahh, o J vai brincar com os bebés, vai dar comidinha aos bebés, vai lavar a loiça, vai fazer a sopa”. Ou seja, eu própria, porque eles são muito pequeninos, vou verbalizando uma série de atividades, brincadeiras que eles podem desenvolver em determinada área... “E tu M? Queres ir para onde? Tu queres ir para a área da expressão plástica, queres ir brincar com a plasticina? Ou queres ir fazer um desenho? Ahhh tu queres ir pintar...” Ou seja, nós adultos, em creche é completamente diferente do jardim de infância, onde a criança já se apoderou do que é que pode fazer [...] Portanto, a minha forma é, quando estamos em grande grupo haver um momento em que agente planifica o que é que vamos fazer e embora parta muito de mim as crianças vão-se apoderando. E o que é que acontece? Eu neste momento tenho meninos que já dizem “... quero ir ver o livro” ou “quero ir brincar com bebés”, ou seja, a criança já consegue, desta forma, verbalizar ou perceber o que é que pode fazer em determinado espaço e isto só é possível porque os espaços estão organizados e porque o adulto verbalizou a intencionalidade dos vários espaços. O adulto vai oferecendo à criança um conjunto de atividades que elas podem desenvolver nesses espaços. Parte muito de nós, é certo, mas é por aqui que se começa.

E é acreditarmos que depois as crianças tomam o nosso modelo e conseguem fazer elas próprias.

O modelo curricular com o qual se identifica influencia a maneira como o espaço é organizado?

É assim... tal como eu já referi, acreditando eu na pedagogia da participação, eu acredito que as crianças aprendem experimentando. Logo, a minha prática pedagógica valoriza muito aquilo que ainda à pouco disse: a conversa com o grupo, o dar exemplos, o interagir com eles nas diferentes áreas, o dar-lhes liberdade para. Se vamos fazer uma pintura não vamos escolher só o azul, mas podes ter o azul, o amarelo, o verde, o vermelho... É a criança apoderar-se não só dos espaços, mas dos materiais, na sua integra. Isto tem a ver com a minha forma, em que eu acredito, em que sou uma pessoa que acredita em alguns modelos curriculares: acredito no movimento da escola moderna, acredito na aprendizagem do modelo *high scope*, acredito na pedagogia de projeto, que embora não seja um modelo curricular é uma metodologia. Ou seja, é obvio que seguindo eu estes modelos, os meus meninos, o meu grupo tem de mexer nos materiais. Se eu não acreditasse nestes modelos, possivelmente os materiais estavam todos arrumadinhos para as crianças só utilizarem daquela forma que eu queria e todos ao mesmo tempo. Não! Diariamente na minha sala os meninos podem explorar livremente os vários espaços... tem a ver com a exploração livre dos materiais.

Quais são as principais dificuldades sentidas em relação ao trabalho de organização do espaço-materiais?

A minha sala serve de apoio ao final do dia... há meninos de outras salas que vão para lá. E o que é que acontece... eu tenho uma grande dificuldade em que os materiais permaneçam na minha sala. Portanto, por vezes num dia tenho um material e no outro já não tenho... andam espalhados. Isso é uma grande dificuldade, manter a organização do espaço, manter os materiais na própria sala e depois, também uma grande dificuldade é por exemplo manter livros, porque os meninos da sala de um ano depois vão para lá ao final do dia e rasgam tudo. Mesmo aqueles livros mais cartonados, mais grossos não resulta... Portanto, eu até gostava de pedir agora aos pais para começarem a mandar livros porque eu não tenho livros neste momento. As principais dificuldades é mesmo manter o espaço organizado e com os materiais. [...] Este ano também tem sido um bocadinho mais difícil é que, como eu tenho aquela criança com necessidades educativas especiais, tem sido um trabalho muito intenso fazê-lo perceber, a ele e aos outros meninos que são pequeninos, que não podemos agarrar e chegar ao pé das caixas e jogar tudo para o chão ... porque eles imitam e, portanto, temos que trabalhar também um bocadinho nesse sentido de ajudar e envolver o grupo a perceberem qual é a potencialidade dos materiais. Que embora seja muito divertido nós agarrarmos nos materiais e despejá-los,

também tem de ser muito divertido agarrar nos materiais e arrumá-los, também podemos encarar como um jogo! E depois por outro lado, fazê-los perceber que se as peças de *leggo* não são para se atirar ao ar porque não são bolas... então para isso nós vamos buscar uma bola.

Para finalizar gostava de saber se, na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças?

Claro que tem. Tem influência porque é assim, através das brincadeiras livres, da interação das crianças com os materiais e com os espaços desenvolvem-se muitas aprendizagens... Especialmente se nós, adultos, formos adultos atentos e ativos. Ou seja, muitas vezes eu vejo e não tenho de estar sempre a liderar as brincadeiras... O que eu tenho é que estar atenta, por exemplo quando às vezes vejo a M e o J ... estão na área do faz de conta a brincar com os pratos. Eu posso chegar e de uma forma construtiva, posso desafiá-los a pôr a mesa, por exemplo... ou a fazer jogos de correspondência: “olha vais pôr o copo amarelo junto ao prato amarelo”, vamos formar conjuntos. E desta forma a criança está a aprender muitas noções que partiu da brincadeira dela... ou seja, se eu tiver tudo uma confusão nunca vou poder [fazer isso,] porque a própria criança não vai conseguir brincar na confusão. Portanto, a organização é fundamental... ela saber que ali faz aquilo, ali faz outro, na noutra área faz outra. Tem influência nas aprendizagens como tem influência na nossa própria estrutura, no nosso desenvolvimento. Nós adultos [...] se os espaços não estiverem organizados, nós também temos mais dificuldade em fazermos algumas conquistas. Acho que é importante destacar aqui um aspeto.... O espaço em creche não pode estar excessivamente organizado, porque se o espaço estiver devidamente organizado ao longo do dia, quer dizer que as crianças não exploram livremente. Portanto, organização, mas “q.b.” [...] Uma coisa é nós ao final do dia, com as crianças, “olha vamos lá então aqui dividir as caixas...”, mas não vamos é no momento em que a criança está a brincar, a nossa obsessão ser “aqui isto, ali aquilo”, quer dizer... senão as crianças também não exploram nada. [...] Organização “q.b.”! Eu não estou cá a ver se o M traz o prato para a área da expressão plástica, até porque é assim, eles gostam de pôr a mesa e na área da expressão plástica há mesas! Eles muitas vezes trazem os pratos da casinha e vamos fazer um piquenique ou vamos pôr a mesa ali que dá para mais meninos. Mas são eles que fazem! Assim como eles agarram nas cadeiras todas da sala e fazem comboios... e não vamos estar a dizer “Não podes tirar as cadeiras daí!!”. É uma brincadeira altamente... tem um potencial, que se se nós formos a ver, uma criança consegue.... Quer dizer, os educadores levam [o tempo] obcecados que eles têm de fazer uma linha em jardim de infância, mas as crianças ali fazem autênticas linhas com as cadeiras, sem ninguém lhes dizer nada! [...] Quando eu digo organização, é tentar incentivá-los a pôr os *leggos* nos *leggos* quando chega a hora de arrumar, haver esse cuidado. Outra coisa que eu acho importante é, dentro da organização e em creche, ter atenção que há materiais que eu não posso ter ao nível deles. Eu

não posso ter tesouras ao nível deles, eu não posso ter lápis, canetas... porque senão quando eu dou conta tenho as paredes todas riscadas.... Eles aprendem, é certo, mas eu acho que é sempre preferível... Eles sabem quando querem fazer um desenho onde é que estão os materiais, mas não os posso livremente deixar tomarem eles iniciativa e terem ali as canetas.

E isso depende de creche ou depende de cada grupo?

Eu acho que... depende de creche e depende de cada grupo. Eu já tive grupos em creche que aos dois anos eu conseguia ter os lápis, os marcadores ao alcance deles. Eles percebiam que no início eu explicava e, pronto, ia insistindo... e eles não aprendem de um dia para o outro, mas com este grupo eu não posso de maneira nenhuma! [...] Não dá por uma questão de segurança, porque é assim, a gente não sabe... as crianças às vezes.... E eles gostam muito desses materiais, gostam muito de fazer desenhos e muito rapidamente a nossa parede da sala iria...

E o facto de não estar exposto não faz com que, quando há, queiram todos ao mesmo tempo?

Depende... se nós só fizermos isso uma vez por ano, se nós só dermos a possibilidade à criança de fazer isso uma vez por ano. Os meninos da minha sala podem fazer todos os dias se quiserem: “quero fazer desenho”, então vamos buscar os marcadores e quando chega a hora e acabamos vamos arrumar os marcadores. [...] Aliás, assim é que eu acho que deve ser, mesmo em jardim de infância... eu em jardim de infância não havia um dia para fazer pintura no tempo de brincadeira nas áreas, portanto na expressão plástica... eu tinha no mapa de atividades várias atividades que eles podiam fazer: podiam fazer plasticina, podiam fazer recortes e colagem, podiam fazer desenhos... eu especificava mesmo... podiam fazer pinturas. Portanto... há salas em que eles só podem fazer pintura quando o educador propõe, os meus podiam fazer pintura quando queriam, eu tenho é que ter os materiais organizados, não posso deixar... eu tinha copos com tampas e tinta lá..., mas quer dizer é diferente, é diferente! E aqui é igual, eles percebem que quando querem fazer desenhos eu também os deixo fazer... eles podem fazer desenhos, se quiserem pintar também! Aliás, temos a B que já me diz assim “... quero pintar!”.

Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Um aspeto que eu acho que é muito importante salientar com a organização do espaço, e que eu acho que as instituições devem ter e que em creche é fundamental, é terem um espaço na instituição onde... vamos lhe chamar assim... é o recurso dos educadores. Ou seja, nós temos desde jogos, a material de psicomotricidade que nos permite ajudar a desenvolver as noções do equilíbrio, colchões, bancos suecos adequados à creche... especialmente material associado

à parte dos jogos motores... e isso nós temos na instituição! [...] Há uma lacuna na minha sala... não tenho livros, mas eu tenho livros na instituição e, portanto, diariamente eu forneço o contacto, eu possibilito ao meu grupo a exploração dos livros. Não como eu queria, que é... a criança tem que aprender a passar as páginas e isso só se faz mexendo e eu muitas vezes não lhes posso dar os livros todos... portanto acho que é uma coisa que eu tenho de pedir aos pais e vou envolver os pais nisso porque eu não consigo arranjar livros de outra maneira. [...] É um aspeto que eu tenho que resolver...

Muito obrigada pela sua disponibilidade! A entrevista será transcrita e depois devolvida para que verifique se está tudo de acordo com o que conversamos e para o caso de pretender fazer algumas alterações.

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Jardim de Infância

Data: 18 de fevereiro de 2019

Local: Instituição B

Duração: 20 min.

Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade que teve para colaborar nesta investigação. Gostava de começar por perceber qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais na sua intervenção com as crianças?

Eu acho, que essa organização é muito importante, tanto dos espaços como dos materiais, tanto que eles fazem parte dela. O espaço é organizado logo no início, quando eu e a auxiliar da sala iniciamos o ano letivo, por isso nós organizamos o espaço e depois toda a organização dos materiais é organizada com a ajuda das crianças. Eles fazem a separação, a classificação dos objetos, a etiquetagem e em conjunto decidimos onde é que vamos arrumar o quê. Vamos arrumando uma área de cada vez, não conseguimos logo arrumar as áreas todas ao mesmo tempo, até porque um dos nossos objetivos é eles irem ajudando a arrumar, a etiquetar, a decidir o lugar dos materiais e depois durante algum tempo eles utilizarem essa área depois de arrumada para perceberem se ela serve e o que é que podem fazer nela. Para depois também podermos combinar... fazemos vá o “inventário” da área, vemos os objetos que lá existem, os materiais e depois escrevemos aquelas regras das áreas que é o que se pode lá fazer. Aquilo que a Marli também ajudou em algumas áreas... Por isso, a organização inicial acaba por ser, um bocadinho, feita por nós a nível de espaços, decidir onde é que as áreas vão ficar... [...] E depois a nível de materiais eles dão um apoio muito maior... às vezes o que pode acontecer é ao longo do ano irmos modificando ou algum espaço ou alguns tipos de materiais... se houver necessidade ou não.

E quando organiza o espaço quais são os aspetos que considera fundamentais?

A organização do espaço é assim... em primeiro lugar tentar... é assim há ali umas áreas que têm obrigatoriamente de ficar devido à disposição da sala, por exemplo o tapete e o faz de conta tentamos sempre que fique em cantos. O tapete para poder ter os placares, pelo menos dois placares para podermos ter os mapas todos com que trabalhamos: o mapa das presenças, dos aniversários.... Depois o faz de conta porque cria ali um recanto mais acolhedor... por isso o que nós vamos fazendo, vamos trocando de cantos, por exemplo, se num ano letivo está o faz de conta de um lado, depois no ano a seguinte troca-se com o tapete e vai o tapete para o outro lado e o faz de conta vai para onde estava o tapete no ano anterior. Por isso, essas duas áreas ficam quase que já decididas. Depois as outras tentamos sempre que fiquem, por

exemplo... tento sempre pôr a biblioteca perto do tapete também, porque eles às vezes aproveitam o tapete também para ver os livros e como o tapete é uma área que eles normalmente fazem assim coisas mais calmas acaba por dar apoio à biblioteca... Este ano apesar de termos criado um espaço só para a biblioteca está á mesma junto do tapete e eles muitas vezes... a parte dos fantoches, do fantocheiro, eles acabam por usar o tapete para brincar com esses materiais... Pronto, eu tento também não pôr... muitas vezes diz-se que as áreas calmas devem estar ao pé das áreas calmas e as áreas mais agitadas ao pé das áreas mais agitadas. Eu tento não fazer... também, nem sempre faço essa organização, para haver ali um equilíbrio. [...] Por exemplo, o faz de conta e as construções são áreas que eles escolhem muito e se tiverem as duas juntas acaba por haver uma maior sobrelotação ali naquela metade da sala, não é?! E o que eu tento fazer é equilibrar a sala... como é um grupo calmo também dá para fazer isso e então acabei por pôr um área calma ao pé de uma um bocadinho mais agitada, por exemplo a área da escrita está ao pé do faz de conta, mas como há aquela delimitação do móvel do faz de conta acaba por não afetar a área da escrita. Pronto... e depois vamos de ano para ano, e depois depende do grupo também, das crianças que ficam, como não é um grupo que sai todo, nós conseguimos perceber mais ou menos as crianças que ficam como é que vai ser mais ou menos o grupo do ano letivo seguinte e dependente também das crianças que entram. E depois vamos vendo se também dá para se meter assim, se não dá...

E este ano o espaço já sofreu alguma alteração?

Não, este ano não. Manteve-se igual, fomos introduzindo alguns materiais, por exemplo na área dos jogos e na área da biblioteca, eu de três em três meses, mais ou menos, de dois em dois, retiro os jogos ou os livros que lá estão e meto novos... para irmos mudando assim de material. Já introduzi alguns jogos novos na área da escrita, mas não houve assim nenhuma mudança mobiliária.

Porquê?

Porque não senti essa necessidade, o grupo é um grupo muito calminho, os materiais que introduzimos não foi assim materiais de grande dimensões que obrigassem a alguma movimentação de alguma área e eles são um grupo que se consegue orientar muito bem em sala, não é um grupo assim de grandes confusões nem de espalhar as coisas das áreas. Eles conseguem facilmente, com a ajuda do mapa das atividades ir lá, escolher a área que querem e organizar-se, apesar de haver muitos pequeninos que entraram, mesmo os pequeninos conseguem fazer essa autónoma organização, porque são eles que estão a organizar o seu próprio trabalho.

De que forma, o modelo curricular com o qual se identifica e/ou pelo qual a instituição se rege, influencia a forma como o espaço é organizado?

Sim, uma das formas que influencia é a participação ativa das crianças... por exemplo na organização dos materiais, eles têm um papel ativo em tudo o que se passa aqui, na decisão dos projetos, nas coisas que vamos fazendo. E dessa forma, a forma como organizamos os materiais é uma forma deles terem uma participação ativa nessa atividade. Depois as áreas, são também as áreas que existem no movimento da escola moderna, apesar da área de educação e cultura alimentar termos num sítio exterior à sala, que é comum a toda a gente do colégio, que é a Casinha das Descobertas, onde há o fogão e as mesinhas para eles fazerem as coisas.

E quando está a realizar o trabalho de organizar o espaço-materiais, quais são as principais dificuldades sentidas nesse processo?

É assim, eu sou sincera, já não sinto muita dificuldade porque eu sempre trabalhei aqui [...] por isso a sala sempre se manteve a mesma, porque nós não trocamos de sala. Por isso eu já conheço muito bem o espaço da sala e em que sítios, em que espaços é que essas áreas funcionam melhor. Por isso, num lado ou noutra ela há de estar. Às vezes o que eu faço [...] no fim não do ano letivo pergunto aos meninos que vão cá ficar se têm alguma ideia para pôr determinada área... e depois no fim de agosto, pronto, vejo se é possível manter essa opinião deles ou fazer alguma alteração. Mas como o espaço da sala é sempre o mesmo já tivemos várias formas de pôr a sala, porque todos os anos mudamos... pronto acabamos por conhecer já um bocadinho melhor as várias formas que são possíveis ali dentro, não é?! [...] Se calhar se eu andasse de instituição em instituição ou todos os anos mudássemos de sala, se calhar teria mais dificuldades, porque o espaço é diferente... Apesar de nós irmos trocando também entre as salas do pré-escolar os materiais... os faz de conta, materiais das construções, jogos, os livros para não serem também todos os anos os mesmos... todos os materiais que existem, principalmente, por exemplo o faz de conta, já passaram por todas as salas, por também já sabemos um bocadinho como é que os vamos organizar, dispor...

Na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças?

Eu acho que sim, não só do espaço, mas também dos materiais... convém ser espaços e convém existir espaços e materiais apelativos. Porque se for sempre a mesma coisa eles perdem um bocadinho o interesse, não é?! Estar o ano inteiro a usar o mesmo tipo de material ou existir o mesmo livro se calhar perde um bocadinho o interesse da parte deles e ao fazermos este tipo de trocas entre as salas do pré-escolar de materiais todos os anos letivos acaba por ser um bocadinho por aí... para não ser sempre a mesma coisa, para eles também haver sempre novidade. E esta troca de jogos e de livros que eu tenho feito este ano também, eu noto isso, eles procuram muito mais a biblioteca e os jogos do que se tivessem sempre as mesmas coisas durante o ano todo, porque eles depois acabam por aprender a fazer aqueles determinados

jogos ou já conhecem aquelas determinadas histórias e acaba por não haver nada de novo e ao existir esta troca eles acabam por manter o interesse ao longo do ano letivo.

E em relação aos materiais, qual é a sua perspetiva sobre ter tudo disponível, mesmo com crianças de 2/3 anos na sala? Refiro-me a marcadores, tintas, tesouras...

É assim, nós fazemos isso porque achamos que para eles terem uma participação ativa, eles têm de ter as coisas à disposição deles. Como é que, por exemplo, uma criança é autónoma... para eles serem autónomos para escolher uma determinada área, eles vão lá ao mapa das atividades e escolhem que querem fazer aquarelas... se o material não estiver lá, aquela criança não é autónoma a escolher a área... ela realmente escolhe, mas depois o material?! Tem que estar dependente de mim para eu ir dar o material, tem que estar dependente de mim para lhe dar a aquarela, para lhe dar o copo com água, para lhe dar a folha branca, não é?! E se ela estiver... se qualquer um estiver ali o material “à mão de semear”, ao nível deles e saberem que podem mexer e que podem ir buscar sozinhos, eles próprios se organizam... aprendem a organizar os materiais e o espaço deles pra fazer aquela determinada atividade.

E isso depende de grupo para grupo, por exemplo?

É assim, às vezes os mais pequeninos não estão muito habituados a isso, não é?! Porque por exemplo, na creche isso não acontece tanto, às vezes em casa os pais também têm as coisas guardadas e não está ali à disposição deles.... Acaba por ser, ao início, um bocadinho confuso... até porque eles não sabem logo o lugar das coisas e às vezes também não sabem que material precisam para fazer uma determinada atividade. Por exemplo para fazer uma pintura no cavalete: eles têm de ir buscar uma folha, têm de abrir as tampinhas das tintas, porque estão lá sempre as tintas, têm de abrir a tampa, têm de ir buscar o pincel... e, às vezes, eles ainda não sabem esta sequência. Claro que ao início eles precisam muito do nosso apoio... ou às vezes o que acontece é pedirmos a um amigo crescido para ajudar ou para ensinar. E não só estamos a valorizar o outro, o mais velho, como estamos também a fazer com que o pequenino não se sinta totalmente dependente do adulto para fazer... e eles depois aos bocadinhos vão aprendendo. Claro que às vezes esquecem-se de alguma coisa, mas nós lembramos: “olha falta dois pincéis” ou “falta destapares aí o outro copo da tinta” e vamos dando este tipo de apoio, mas o facto de ter tudo ao nível deles facilita muito mais a autonomia deles em sala e a independência. E é esse o objetivo, que eles consigam tornar-se independentes e autónomos.

Não tenho mais questões a colocar-lhe. Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Não... É um bocadinho isso. É assim, o movimento defende isto, não é?! Que eles devem ter uma participação ativa, mas eu também defendo e mesmo que eu não trabalhasse com este

movimento, eu acho que este tipo de ter as coisas à disposição deles, eles participarem na organização dos materiais, ... isso faz com que eles estejam e se sintam à vontade em sala e percebam que realmente eles são importantes nesta construção do espaço. Claro que eles não nos ajudam a desarredar móveis, a pôr móveis de um lado para o outro. Isso é uma coisa feita por nós, mas naquilo que eles podem participar, eu acho que faz todo o sentido.

Muito obrigada pela sua disponibilidade! A entrevista será transcrita e depois devolvida para que verifique se está tudo de acordo com o que conversamos e para o caso de pretender fazer algumas alterações.

Apêndice 6 - Exemplo de uma Reflexão Cooperada em contexto de Creche

1ª Reflexão Cooperada – Semana I e II (16 out. a 27 nov.)

Quando iniciei o meu primeiro dia de estágio estava com algum receio relativamente ao facto de nos ter sido aconselhado a visitar a instituição antes e, por motivos de incompatibilidade de horários, não me ter sido possível fazê-lo. Ainda assim, fui muito bem-recebida por toda a comunidade educativa da instituição e pela educadora cooperante, que se mostrou disponível para a questionar e intervir na rotina diária da sala.

Logo no primeiro dia, assim que entrei na sala o que mais me despertou à atenção foi o espaço amplo que existe e isto levou-me logo a questionar a educadora sobre este facto. A educadora explicou-me que as crianças de 1/2 anos precisam muito de espaço para se movimentarem livremente, alguns ainda para gatinharem, mas sobretudo para explorarem o espaço e tudo o que as rodeia.

Ainda ao longo desta primeira semana foram vários os momentos que foram alvo de reflexão entre mim e a educadora cooperante, passando de seguida a enumerá-los:

- Tempos de espera

Nestas idades sabe-se que as crianças facilmente ficam inquietas e agitadas com situações que as levam a ter que esperar, principalmente quando se trata do momento de refeição. Desta forma, presenciei que a educadora recorre a uma estratégia que reduza o tempo de espera das crianças, enquanto esperam para comerem a sopa, que no caso passa por lhes dar um pedaço de fruta ou de pão. Esta é uma boa estratégia para que as crianças não comecem a chorar, não fiquem perturbadas e, sim, que se mantenham calmas e entretidas até que a educadora, a ajudante de ação educativa (AAE) e neste caso eu, estagiária, consigamos ajudá-las a comer. O mais importante a retirar deste ponto de reflexão é que devemos minimizar os tempos de espera e angústia das crianças, proporcionando-lhes tranquilidade e bem-estar.

- Espaços alternativos em creche

A existência de espaços alternativos em creche também facilita em alguns momentos, como é o caso do momento em que são colocadas as camas, depois da sesta e o facto de as crianças não permanecerem um dia inteiro fechadas na sala, pois têm a necessidade de mudar de espaço e isso é perceptível através dos seus comportamentos – choros, conflitos entre crianças, ficarem encostados à porta da sala, pedirem (não verbalmente) para sair para o exterior, entre outros.

Uma vez que no momento da sesta são juntos dois grupos de crianças de salas diferentes numa só sala, a outra sala é utilizada para receber as crianças, dos dois grupos, à medida que vão acordando. Este momento está organizado e planeado desta forma, segundo a educadora, devido à necessidade de dar resposta aos horários das funcionárias e, conseqüentemente, para também dar resposta às necessidades dos grupos em questão no adormecer e no acordar (por exemplo, não terem que ficar deitados à espera que todos acordem e não incomodarem os restantes com um possível choro ou brincadeira). Por sua vez, é visível a agitação e inquietação das crianças quando chega a uma certa hora da manhã em quererem sair, tanto para o exterior como para o polivalente.

- Rotinas flexíveis, mas organizadas

No decorrer de duas situações que aconteceram esta semana foi alvo de reflexão, juntamente com a educadora, a importância da organização das rotinas, da gestão dos tempos e de se preverem situações inesperadas. Na primeira situação, incidiu a educadora ir à sala e perceber que ninguém, inclusive ela, se tinha lembrado de colocar as camas das crianças, o que significaria voltar do almoço com as crianças dos dois grupos cheios de sono e ainda fazê-los esperar pela colocação das camas – isto iria provocar muitas reações de choro e conflito e não promover a tranquilidade desejada para o momento –, na segunda situação, aconteceu a educadora ter uma atividade de exploração para propor às crianças, mas devido ao atraso do momento de higiene, ter que começar mais tarde a atividade – como é óbvio as necessidades das crianças estão sempre em primeiro lugar e é preferível atrasar um acontecimento em prol do seu bem-estar. Por outro lado, a educadora refere que se já tivesse iniciado a atividade sem se aperceber que existia uma mudança de fralda a ser feita teria que ponderar se seria possível ou não aquela criança permanecer assim por mais 5 minutos, mas tudo dependeria de fatores como, ser uma criança assada, incomodada com a sua condição ou descontraída e entusiasmada com a exploração em curso.

Este é de facto um aspeto muito difícil que uma educadora de infância tem de saber gerir, avaliar e tomar a decisão mais correta para o bem-estar da criança.

- Linguagem cuidada por parte das equipas pedagógicas

Na sequência de uma interação com uma criança, ao deixar cair um objeto, sem pensar saiu-me da boca a palavra “possa!”. Assim que possível a educadora tentou alertar-me para este erro que tão facilmente podemos cometer sem ter noção, pois fora do contexto educacional é comum utilizarmos uma linguagem menos cuidada como por exemplo “bolas!”, “epá!”, “opa!”. A realidade é que, apesar das crianças estarem muitas vezes familiarizadas com uma

linguagem mais popular, é nas instituições que elas passam a maior parte dos seus dias, principalmente em creche, que é uma fase em que as crianças estão a adquirir vocabulário e captam todas as informações, sobretudo as menos corretas. Compreendi de imediato que tinha usado uma expressão imprópria enquanto (futura) profissional e fiquei, o resto da semana, atenta e consciente do meu deslize como forma de reduzir ao máximo e erradicar uma linguagem inadequada num contexto com crianças.

- Capacidade de chegar a todos

Tal como no ponto anterior, este surgiu de um reparo que a educadora me fez durante o momento da refeição e, posteriormente, no momento de brincadeira. A educadora explicou-me que neste aspeto temos que apoiar individualmente a criança, à qual estamos a ajudar a comer a sopa, mas não nos devemos esquecer, nem “desligar” nunca do grande grupo, pois embora estejamos a dar qualidade àquela(s) criança(s), naquele momento, não podemos esquecer que existem outras crianças que, de igual forma, precisam de qualidade e devemos proporcionar-lhes isso a todos ao mesmo tempo, embora de formas diferentes. Por exemplo, até podemos estar numa interação em pequeno grupo, mas se tivermos uma criança num canto da sala a chorar/gritar e outra criança em cima de uma cadeira, temos de imediato deixar aquele grupo calmamente e ir tranquilizar/”salvar” as outras crianças em questão. A própria educadora considera este como um dos aspetos mais difíceis em creche, mas que se adquire com o tempo e, sobretudo, experiência.

Outra questão que observei, e que considerei interessante do ponto de vista das interações entre adultos-crianças foi o facto de no momento de refeição, o prestar auxílio ser rotativo entre os adultos que prestam ajuda, ou seja, a mesma pessoa não ajuda sempre a mesma criança, permitindo desta forma que não se criem hábitos e sim que as crianças sintam segurança e confiança em todos os elementos da equipa pedagógica da sala.

- Trabalho de equipa

Este aspeto surge de uma observação que fiz durante o momento de refeição, em que a educadora não conseguia dar a sopa a uma criança que estava constantemente a rejeitar comer. A educadora já tinha utilizado diversas estratégias que não resultaram (ir buscar um pedaço de pão, dar o segundo prato ao mesmo tempo) e como solução convidou a AAE a experimentar, sendo que a criança comeu perfeitamente. A educadora referiu que não se sentiu menos respeitada pela situação, uma vez que o objetivo principal da equipa pedagógica da sala naquele momento era fazer com que a criança se sentisse bem e comesse. E se posteriormente a situação se repetir, mas com os papéis invertidos será resolvido e compreendido de igual

forma pela AAE. A atitude da educadora demonstrou bom senso e um bom trabalho colaborativo em equipa.

Outro aspeto que pude observar e, posteriormente, refletir sobre ele com a educadora incidiu sobre reduzir os tempos de conversa entre equipas pedagógicas durante momentos destinados às necessidades das crianças – refeição e descanso. Estas situações destabilizam e interferem com a tranquilidade das crianças e, como em qualquer trabalho de equipa, é necessário ter consciência dos erros que são cometidos e saber explicar aos restantes envolvidos que se está a agir incorretamente, pois só desta forma se consegue evoluir e proporcionar mais qualidade às crianças – usando uma expressão da educadora Dulce “se tivermos consciência da teoria mais facilmente a prática terá qualidade”.

- Múltiplas respostas

Este item surge durante o acolhimento, onde é visível que existem crianças com dificuldades na separação dos pais e para tal a educadora utiliza diversas estratégias, consoante as características próprias de cada criança e os seus interesses, tendo como objetivo que seja um momento de separação pacífico, calmo. Por exemplo, uma criança, no momento de separação pode ficar feliz por ir fazer um desenho e outra preferir que seja colocado um CD que ela gosta para dançar. Ou seja, as crianças não precisam de ser recebidas na sala todas da mesma forma, nem têm que andar todas sem chucha ao mesmo tempo. Porque na realidade cada criança é um ser único, com as suas necessidades e um ritmo diferente e nós, enquanto (futuras) educadoras, devemos ter consciência disso para que essas crianças sejam seguras, confiantes e, no futuro, saibam mostrar o seu ponto de vista – utilizando uma expressão da Professora Manuela Matos, no futuro “queremos crianças críticas”, porque se não for assim não estamos a fazer nada de novo.

[...]

Em suma, a minha integração e adaptação foi plena e a primeira semana muito rica ao nível das aprendizagens e das interações, permitindo-me refletir sobre variados aspetos que considero fundamentais para a minha atitude ser a mais próxima possível da (futura) profissional que desejo tornar-me. Relativamente à segunda semana, a minha interação com as crianças já se desenvolveu mais, já consegui dar afetos e colos que não me foram possíveis anteriormente, uma vez que as crianças aparentam estar mais seguras e confiantes em relação a mim, embora alguns momentos ainda sejam desafiantes e exijam tempo e persistência. Considerei ainda que os breves momentos em que fiquei sozinha na sala foram um desafio e um voto de confiança, assim como os momentos de higiene individualizados.

A educadora lançou-me, nesta última semana, um desafio como forma de poder desenvolver uma das minhas fragilidades. Este consiste que ao longo do estágio prepare algumas histórias e as conte ao grande grupo, assim foram sugeridas algumas estratégias de como o poderia fazer. Esta atitude da educadora foi sem dúvida algo que não esperava, mas que valorizei bastante pois espero conseguir superar e que seja fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional.

Data ____/____/____

Ed. Coop. _____

Estudante _____

Apêndice 7 - Exemplo de uma Reflexão Cooperada em contexto de Jardim de Infância

2ª Reflexão Cooperada

Nestas duas semanas, a minha atenção centrou-se em compreender melhor a intencionalidade da organização dos espaços e da rotina, refletindo sobre estes e sobre alguns aspetos mais específicos que me chamaram à atenção. A presente reflexão está dividida por temas: o contexto educativo, a organização do espaço e dos materiais da sala, o espaço exterior, a organização da vida temporal da sala e outros acontecimentos desta semana que não estão diretamente relacionados ao tema.

[...]

Organização dos Espaços e dos Materiais da Sala Laranja

A sala laranja tem uma boa iluminação natural por existirem diversas janelas para o exterior e uma janela para o corredor da instituição. Existem ainda duas janelas que dão visibilidade para as duas salas que fazem fronteira com a sala (Projeto Curricular de Sala, 2017/2018).

As paredes da sala permitem dar visibilidade às produções desenvolvidas pelas crianças e aos instrumentos reguladores utilizados pelo grupo. Relativamente às produções artísticas das crianças, estas não se encontram ao seu alcance devido ao facto de existir um espaço destinado a esse efeito nos placares existentes no interior da sala e no corredor da instituição, onde permanecem por um longo período. De acordo com Vala (2012, p. 9) as paredes da sala devem ser isso mesmo, “expositores permanentes de todo o trabalho desenvolvido na sala pelas crianças”, considerando que esta é uma forma de se valorizar publicamente as suas ideias, opiniões e experiências de vida.

Relativamente aos instrumentos utilizados pelo grupo, estes encontram-se ao nível do olhar das crianças e, como tal, considero que é uma forma destas se sentirem responsáveis e autónomas no seu preenchimento, assumindo uma função e um papel de destaque para a vida do grupo. Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p. 26) os instrumentos de gestão do grupo são “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo”. Esses instrumentos de pilotagem e regulação, regem-se pelo Movimento da Escola Moderna e são os seguintes: o mapa das presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, o mapa das atividades, a agenda semanal, o diário e o calendário. Existem ainda outros mapas que se encontram dispersos pela sala que têm uma

função informativa, como é o caso do mapa de género e o mapa dos aniversários, embora este último não esteja ao alcance das crianças.

[...]

Por sua vez, o **diário de grupo** tem, na minha perspetiva, uma função muito marcante para o regulamento de conflitos e no registo das intenções das crianças. Assim como para Vala (2012, p. 7) que afirma que “o diário é o instrumento de regulação que fará a mediação na socialização das crianças”. É no diário que as crianças podem escrever (à sua maneira) as coisas de que gostaram, não gostaram e que querem propor para a semana seguinte, dando-lhes a oportunidade de “registar as ocorrências mais significativas da vida do grupo” (Vala, 2012, p. 8), conflitos e/ou desejos, sempre que considerarem importante. Esta utilização é feita de forma autónoma, a qualquer momento do dia, e na reunião de conselho as crianças que utilizaram o diário recordam-se das situações e acontecimentos que as levaram a registá-los. A coluna do “não gostamos” é onde, normalmente, se verificam mais registos ao longo da semana, embora a educadora Raquel tenha partilhado numa das reuniões que o objetivo do grupo é melhorar esse aspeto e, gradualmente, os pontos positivos ganharem ênfase em relação aos negativos. Como refere Vala (2012, p. 8) a coluna do “não gostamos” ganha mais destaque porque divulga incidentes pessoais, “provavelmente por se tratar de ocorrências com os pares, registadas no momento em que acontecem e de que [as crianças] sentem necessidade de falar”. Pude observar um exemplo de uma dessas situações durante estas duas semanas, em que uma criança rasgou um desenho que lhe foi oferecido por um colega – alegadamente por considerar ser um desenho feio e mal feito – e esse ao se sentir triste decidiu escrever o acontecimento no diário de grupo mostrando não ter gostado da atitude da colega.

Relativamente aos instrumentos reguladores gostava de acrescentar que ao questionar a educadora sobre a inexistência de **regras** afixadas na sala, foi-me explicado que no início do ano, quando são discutidas e criadas em reunião de conselho, fazem parte dos instrumentos da parede. Porém, a educadora considera que, com o tempo, não faz sentido estarem expostas se as crianças já as souberem. No entanto, se acontecer uma regra ser infringida muitas vezes estas poderão voltar a estar presentes na sala, assim como sempre que existe a necessidade de implementar uma nova regra. De facto, esta metodologia da educadora faz sentido para mim, pois se as regras foram criadas com o grupo, à partida torna-se mais fácil este compreendê-las e, sendo um grupo vertical existem sempre crianças que conhecem as regras e as transmitem às recém-chegadas. Como nos diz Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p. 25), “a forma como se criam as regras, a metodologia para as fixar, a qualidade da relação na sua utilização, representam uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social (...). Fazer as regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado, mas, porque a

epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e a transferibilidade são maiores”.

Todas as salas do jardim-de-infância são previamente organizadas no início do ano pela equipa educativa do colégio encarregue deste contexto, dessa forma os materiais das áreas (cozinha do faz de conta, as roupas do faz de conta, os jogos de mesa, os livros, as peças das construções) vão sendo rotativos pelas três salas. Por sua vez, os materiais existentes são organizados no início do ano pela equipa pedagógica e o grupo da sala. Embora as crianças só participem em parte dessa organização, já comprova a importância que o grupo assume perante a equipa, pois como afirma Peças (2006, p. 60) “a gestão dos espaços e dos recursos é pertença da turma”. Relativamente a possíveis alterações na organização do espaço da sala, a educadora Raquel assume que não costumam acontecer, a menos que exista essa necessidade. Por exemplo, quando se verifica que duas áreas muito perto não resultam da forma esperada.

O espaço da sala laranja encontra-se dividido em sete áreas distintas, que têm como base a organização do espaço que o Movimento da Escola Moderna defende. Essas áreas são: área da escrita, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área do faz de conta, área das construções, área da expressão plástica, área das ciências e experiências e área polivalente. Para além destas áreas existe ainda a área da cultura alimentar que se situa no espaço exterior designado por casinha das descobertas.

[...]

O Espaço Exterior do Colégio

O Colégio privilegia o contacto com o meio ambiente, pelo que dispõe de espaços verdes organizados em diversas zonas alternativas, garantindo que as crianças tenham experiências diversificadas e desafiadoras e, assim, favorecer e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Projeto Curricular, 2017/2018). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (...), num ambiente de ar livre” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

[...]

Organização Temporal da Vida na Sala Laranja

De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2017/2018), a organização da rotina diária da sala Laranja rege-se pela distribuição das atividades no tempo propostas pelo Movimento da Escola Moderna, estando organizada a sua componente letiva da seguinte forma:

- Acolhimento
- Planificação e Conselho em grupo
- Merenda da manhã
- Atividades e Projetos (onde se inserem também as atividades curriculares de expressão musical, expressão motora e inglês)
- Recreio
- Almoço
- Repouso/Animação Sociocultural (Atividades e Projetos)
- Balanço em Conselho
- Lanche

De um modo geral, a rotina diária da sala apresenta algumas mudanças em relação ao que nos diz o MEM. Por exemplo, a “planificação em conselho” e o “balanço em conselho” são dois momentos que acontecem diariamente no tapete da sala (Projeto Curricular de Sala, 2017). A educadora Raquel considera que no tapete o grupo consegue estar mais concentrado por um período de tempo mais longo e que a conversa entre a equipa pedagógica e o grupo flui mais facilmente, ao contrário do que acontece na mesa grande. Outro exemplo é o momento após o almoço, pois passam a existir dois grupos distintos: as crianças que dormem e as que não dormem, sendo esse um momento de atividades e projetos que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças no desenvolvimento de aprendizagens mais específicas (por exemplo, o gosto pelas letras e os números).

A vida temporal da sala pode sofrer alterações consoante as atividades extracurriculares ou outros acontecimentos, como por exemplo a vinda de um familiar à sala para partilhar algo interessante (história, música, conversa). Existe uma flexibilidade organizativa na sala laranja mesmo nos momentos de refeição, pois se estiver a decorrer alguma atividade em que o grupo e a equipa pedagógica estejam empenhados é possível que haja atrasos. O mesmo acontece quando se combina almoçar ou lanche no exterior, logo os horários acabam por ser flexíveis consoante a situação. Na minha perspetiva, as rotinas têm como objetivo transmitir segurança e promover a autonomia das crianças através de momentos organizados que possam dar abertura a modificações, não sendo seguida rigorosamente como planeada, possibilitando assim que haja uma previsão e antecipação de situações e acontecimentos, ou seja, como refere Vala (2012, p. 10) que a criança “saiba o que vai fazer, quando vai fazer”. Esta situação é vivível em diversos momentos da rotina como por exemplo, quando estão no tempo de

planificação e conselho, já comentam entre pares que a seguir vão “comer a fruta” ou que depois da fruta é “a aula de inglês”. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é a sucessiva repetição dos dias e os ritmos de desenvolvimento que faz “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27) e como afirma Freitas (2016, p. 131), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante”.

Dentro dos momentos da rotina diária gostava de referir dois que me fizeram refletir com mais atenção: os momentos de grande grupo e as reuniões de conselho.

Os **momentos de grande grupo** são momentos muito ricos em interações entre crianças e adulto, onde a partilha de ideias e opiniões evidencia os discursos das crianças. Como afirma Folque (2014, p. 100) as interações com o grande grupo “são consideradas essenciais para a promoção das finalidades do modelo do MEM e constituem uma parte significativa na rotina diária do grupo”. Nesta última semana, a educadora ausentou-se à tarde e deixou-me responsável por terminar uma proposta de trabalho que fiz e de desenvolver uma outra atividade pensada por ela. Para mim, o facto da educadora Raquel me deixar assumir, um pouco, o papel de educadora demonstrou alguma confiança, mas ao mesmo tempo deixou-me receosa e com medo de não estar à altura do desafio. A atividade que tinha sugerido envolvia um diálogo com o grande grupo sobre as semelhanças e diferenças de dois animais. Esse momento foi um desafio para mim, pois precisei saber como gerir e captar o grupo em momentos de distração ou mudança de assunto sem ter tempo de pensar numa estratégia, embora deixando que se exprimissem livremente, mas sem deixar que o diálogo tomasse proporções maiores e nos descentrasse do tema.

[...]

Concluindo, a rotina educativa ajuda a criança na gestão do seu tempo e no desenvolvimento das suas aprendizagens, promovendo, assim, autonomia, segurança e sentido de pertença (Vala, 2012). De forma mais abrangente, não posso deixar de realçar o quão fundamental se torna o envolvimento das crianças em todo o processo educativo, organização do espaço e do tempo, pois é através das inúmeras oportunidades de organização da vida na sala que ganham consciência dos seus direitos e deveres (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Outros Acontecimentos

Durantes estas duas semanas procurei aproximar-me mais de algumas crianças interagindo com elas em situações simples como dar-lhes os bons dias, nos pequenos grupos de brincadeira em que se encontram de manhã, e no final de cada dia. Contudo, apercebi-me

de que esta minha atitude nem sempre é relevante para as crianças, existindo, porém, pequenas evoluções. Estas foram semanas em que dei por mim a sentir necessidade de participar mais nas brincadeiras livres do grupo, de modo a conseguir uma maior interação entre adulto e crianças para melhor compreender os interesses e curiosidades que surgem desses momentos. Segundo Maihack (2012, p. 230) “é importante que o professor aproveite os interesses das crianças demonstrados nas brincadeiras, para tornar mais fácil o acesso às diferentes áreas de conhecimento e isso de maneira prazerosa”. Para mim brincar não é uma atividade supérflua, pois acredito que seja possível aprender com as crianças e as suas brincadeiras, para além do adulto poder também promover aprendizagens durante essa interação. Assumindo a mesma perspectiva Maihack (2012 p. 217) acrescenta que “a brincadeira se tornará uma possibilidade de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, espaço de experimentação, reafirmação de conhecimentos e afetos”.

Apêndice 8 - Exemplo de registo de conversas informais no contexto de Creche

Data	Contextualização	Educadora de Creche
Sala de atividades, 15 de dezembro de 2017.	Esta conversa surge devido a algumas propostas de exploração da educadora e às quais as crianças reagem formas distintas.	Conversa Informal 1: “As crianças não têm de fazer tudo igual, nem sempre todas da mesma forma... até porque algumas não gostam ou têm mais dificuldade em mexer com certas texturas como a massa de modelar e a plasticina... ou apenas não quererem fazer de determinada maneira, como no caso de terem de usar o pincel como foi proposto nesta atividade.”
Sala de atividades, 18 de dezembro de 2017.	Numa semana em que algumas crianças chegam tarde e outras estão doentes, a educadora partilha a sua conceção sobre as explorações que são propostas na ausência dessas crianças.	Conversa Informal 4: “Não é porque a criança chega mais tarde ou porque está doente que eu vou privá-la de realizar a mesma exploração que os amigos tiveram... (...) Se eu não proporcionar as atividades à criança num outro momento ou se não voltar a repetir as experiências, que eu faço sempre isso independentemente de estar a faltar alguém... até mesmo para ver a evolução delas... essa criança, possivelmente, não terá a mesma oportunidade de desenvolvimento que as outras...”
Espaço Exterior, 24 de setembro de 2018.	Quando A não reage bem à entrada e saída das famílias e está numa fase de adaptação, pergunto à educadora como tem estado a ser a adaptação desta criança e das restantes à sala.	Conversa Informal 1: Quando me apercebo do comportamento de instabilidade de A no momento do exterior questiono a educadora sobre o processo de adaptação das crianças à nova sala e, para algumas crianças ao novo grupo. A educadora referiu “Está a decorrer de forma gradual e com recurso a algumas estratégias... com brincadeiras divertidas.” Realçando a importância das interações com as famílias e a compreensão que devemos ter para com elas.
Sala de atividades, 25 de setembro de 2018.	Após o momento do tapete de manhã, as crianças começam a dispersar pela sala e a educadora partilha esta ideia comigo, enquanto a acompanho a esse espaço e as	Conversa Informal 2: “Hoje vou buscar alguns jogos de puzzles para fazermos com eles... Vamos trazendo algumas novidades à sala também para os materiais não serem sempre os mesmos... e como estes são materiais pedagógicos dos educadores que não podemos ter na sala porque depois as crianças estragam, vamos introduzindo assim pontualmente... que acaba por ser uma forma de trazer algo novo e que cativa o grupo... e eles gostam muito... às vezes até já são eles que pedem e eu vou buscar.”

	crianças ficam com a auxiliar.	
Sala de atividades, 26 de setembro de 2018	<p>Em conversa com a educadora sobre a sala estar tão diferente da anterior.</p> <p>Enquanto as crianças brincam livremente, a educadora partilha algumas das potencialidades do novo espaço e algumas atitudes que teve de adotar.</p> <p>Quanto as crianças brincavam, surge a questão da equipa pedagógica não ser a mesma e o facto de as auxiliares terem personalidades distintas.</p>	<p>Conversa Informal 1: “As crianças já demonstravam muito interesse por esta sala porque era para onde vinham no final do dia brincar com o faz de conta, as peças de encaixe, os animais e pela questão dos materiais deste exterior, que são muito mais desafiadores.”</p> <p>Conversa Informal 2: “O espaço ser novo e diferente proporciona novas áreas, novos materiais, atividades, mais autonomia e daí a exploração deles ser diferente também. Existem mais atividades diárias do que havia na sala anterior... sendo o educador um promotor de aprendizagens e desafios mais constantes, como por exemplo, tentando que todos os dias apareça na sala algo novo: um livro, um jogo, um boneco...”</p> <p>Conversa informal 3: A educadora considera que apesar da equipa ser diferente e de não existir a mesma cumplicidade e empatia como no ano letivo anterior “o trabalho flui, as bases do bem-estar e o profissionalismo estão lá e é o que faz com que a parceria resulte” em benefício das crianças, uma vez que é por elas que o trabalho em equipa tem de se desenvolver. A educadora considera ainda que “por vezes são necessárias estratégias diferentes por parte dos educadores para que haja trabalho de equipa a pensar no grupo”, para desenvolver da forma mais adequada a aprendizagem das crianças e, assim, conseguir chegar à partilha diária com a AAE.</p>
Sala de atividades, 28 de setembro de 2018	<p>Após algumas crianças se expressarem sobre o que querem fazer a educadora partilha com orgulho as conquistas das crianças.</p> <p>Durante um breve conflito entre algumas</p>	<p>Conversa informal 1: “Já viste como eles já vão conseguindo dizer e pedir o que querem fazer... já dizem “... quero plasticina” ou “... quero o jogo” ou o livro... a B então já se expressa mesmo muito bem com o que quer fazer... é muito giro ver essa evolução deles... porque já se conseguem exprimir!”</p>

	crianças por causa dos poucos nenucos do faz de conta.	Conversa Informal 2: “Tenho de facto que trazer mais bebês para a nossa sala... nestas idades são um forte atrativo e depois todos querem... porque eles gostam de andar com os bebês ao colo e dar-lhes a papinha e essas coisas...”
--	--	--

Apêndice 9 - Exemplo de registo de Conversas Informais no contexto de Jardim de Infância

Data	Contextualização	Educadora de Jardim de Infância
Sala de atividades, 8 de outubro de 2018	<p>Enquanto a auxiliar apoia as crianças a arrumar a área do faz de conta.</p> <p>Quando questiono a educadora sobre o facto de ainda não existirem todos os instrumentos reguladores do modelo pedagógico.</p> <p>Quando questionei a educadora sobre o facto de a área das construções estar junto à porta da sala.</p> <p>Enquanto as crianças exploravam as áreas, a educadora partilhou o motivo de algumas alterações em duas áreas.</p>	<p>Conversa Informal 1: “Agora no início do ano tem existido um maior apoio nas áreas da nossa parte, porque há crianças que ainda são muito pequenas.”</p> <p>Conversa Informal 2: “A identificação dos materiais de cada área e as regras das áreas têm estado a acontecer só agora, depois de ter havido um longo período de exploração do grupo. E claro, os mapas ainda não estão todos exposto, porque temos vindo a introduzi-los de uma forma gradual, por exemplo o mapa das tarefas só hoje é que vou dar a conhecer ao grupo e o mapa do tempo, com a data e isso só mais daqui a uns dias.”</p> <p>Conversa Informal 3: A educadora considera que “Como este até um grupo muito calmo e com poucos meninos, que são quem costuma vir mais para a área das construções, achei que não havia qualquer problema.” Justificando também que até ao momento não tinha havido qualquer situação que justificasse a uma alteração.</p> <p>Conversa Informal 5: “Na área dos jogos e da biblioteca decidi reduzir o espaço e passou a ser mais pequena para não haver tanto desinteresse por parte do grupo como me apercebi que foi acontecendo no ano passado, sendo que assim todas as semanas os jogos são renovados, surgindo outros novos e os livros são mudados todos os meses.”</p>

<p>Sala de atividades, 9 de outubro de 2018</p>	<p>Enquanto apoio a educadora na preparação do novo espaço que criou, a educadora partilha as potencialidades desse espaço.</p> <p>Durante a exploração livre das crianças nas áreas, converso com a educadora sobre a adaptação das novas crianças do grupo a esta sala.</p> <p>Esta conversa surge devido a uma criança que chegou com o pai e foi com ele explorar o faz de conta, passando um tempo até que este abandonou a sala e a menina se juntou aos colegas.</p>	<p>Conversa Informal 2: “A área das ciências era uma área estática e este ano decidi que iria colocar duas caixas: uma com água e uma com areia, onde as crianças podem explorar, a pares, esse espaço e onde têm materiais de medida, como copos de diferentes tamanhos entre outras coisas.”</p> <p>Conversa Informal 1: “As que vêm de creche já conheciam a equipa nova e já tinham estado a fazer adaptação no ano letivo anterior uma vez por semana durante algum tempo. As outras crianças adaptaram-se bem, com facilidade através do apoio e aconchego dos adultos. Houve uma menina que apresentou algumas dificuldades durante a primeira semana no momento da separação em que via a mãe a ir embora com a irmã mais nova... As crianças mais novas ainda precisam muito de apoio para as dinâmicas, as filas, as idas à casa de banho, etc.”</p> <p>Conversa Informal 3: A educadora considera que “esta é uma forma tranquila da criança de despedir do pai numa fase de adaptação”. Acrescentando que “É preciso apoiar as rotinas das crianças [que ingressaram no grupo este ano]. Incentivá-las a interagirem com os outros através de brincadeiras divertidas”, isto para evitar que estejam muito tempo isolados sem um maminho ou um colinho.</p>
<p>Sala de atividades, 10 de outubro de 2018</p>	<p>Na pausa do almoço, quando conversava com a educadora sobre a disposição da área do faz de conta, a educadora partilhou uma estratégia que já fez anteriormente.</p>	<p>Conversa Informal 2: “Em tempos já experimentei ter a área do faz de conta ali naquele espaço, ou seja, ficava entre o tapete que estava ao canto e a porta para a rua, mas não resultava...” A educadora alegou que não havendo uma delimitação suficiente, as áreas pareciam que se misturavam, havendo assim mais desarrumação e desorganização entre as crianças.</p>

Apêndice 10 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Creche

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto			
			Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas Inf.	Notas de Camp.
Organização do Espaço e materiais na aprendizagem das crianças	Participação das crianças		<p>“As crianças participam tendo poucos materiais, em que o adulto diariamente canta a canção do arrumar e vai com eles...”</p> <p>“(…) eu pergunto “O que é que tu queres fazer hoje?”, “Tu queres ir para a área do faz de conta? O que é que nós podemos fazer lá?” (….) Ou seja, eu própria, porque eles são muito pequeninos, vou verbalizando uma série de atividades, brincadeiras que eles podem desenvolver em determinada área... [...] Eu neste momento tenho meninos que já dizem “... quero ir ver o livro” ou “quero ir brincar com bebês” [...].”</p> <p>“[...] houve um dia que eu comecei a pôr os bebês pendurados como se faz na</p>	<p>4ª Reflexão Cooperada (áudio): “Eu sempre que temos que desenvolver alguma experiência... quer seja ela relacionada com o natal, quer seja relacionada com a páscoa, com a prenda da mãe, com a prenda do pai ou uma atividade sem nenhum tema, uma atividade livre de sala... tento sempre que o meu primeiro pensamento, quando planeio, é a liberdade em que as crianças possam explorar o máximo, tirar partido.”</p>	<p>Conversa informal 1: Sala, 28 de setembro de 2018. “Já viste como eles já vão conseguindo dizer e pedir o que querem fazer... já dizem “... quero plasticina” ou “... quero o jogo” ou o livro... a B então já se expressa mesmo muito bem com o que quer fazer... é muito giro ver essa evolução deles... porque já se conseguem exprimir!”</p> <p>Conversa Informal 2: Sala, 28 de setembro 2018. Tenho de facto que</p>	<p>Nota de Campo 2: Sala, 28 de setembro de 2018. Acaba o curto momento de tapete e D aproxima-se da educadora e pede “... quero uma história”, levando a educadora a prometer contar uma história logo que a auxiliar chegasse.</p>
	Gerenciar necessidade					

	Estratégias adotadas	Materiais da sala	<p>realidade [...] mas houve um problema porque depois todos choravam porque queriam todos fraldas para prender os bebês ... então tivemos de ir buscar mais fraldas e mais bebês.”</p> <p>“[...] no início do ano o meu critério é nunca ter muitos materiais. Aliás, eu acho que em creche nós nunca devemos ter muitos materiais.”</p> <p>“[...] eu opto por existir materiais na sala, nos espaços, para as crianças explorarem livremente e através de uma aprendizagem ativa. E depois opto por existirem materiais que estão guardados numa sala e que os educadores [...] podem consultá-los, relevá-los para as salas, explorarem com os meninos...”</p> <p>“[...] eu tenho o meu espaço organizado de forma a que os objetos que eu considero que as crianças devem mexer estejam ao alcance delas.”</p>		<p>trazer mais bebês para a nossa sala... nestas idades são um forte atrativo e depois todos querem... porque eles gostam de andar com os bebês ao colo e dar-lhes a papinha e essas coisas...”</p> <p>Conversa Informal 1: Sala, 24 de setembro 2018. “Este ano foi intencional que a quantidade de brinquedos e materiais fosse reduzida, para começar a haver uma organização por parte do grupo, para que aprendam, por exemplo, a arrumar... porque a experiência que tive na sala anterior era quantos mais materiais houvesse maior era a dispersão do grupo pela sala e o desinteresse... Assim, este ano decidi ir introduzindo os materiais com mais calma e de forma gradual... e ir incentivando o grupo a arrumar quando lhes é pedido e a perceberem que os brinquedos não são para atirar ao ar... mas isto tem de ser feito através do apoio e orientação do adulto.</p>	<p>Nota de campo 2: Sala, 16 de outubro de 2017. A sala tem apenas um móvel fixo e dois amovíveis, todos eles adequados ao tamanho das crianças, no entanto, estes encontravam-se muito vazios e possuíam cestos sem qualquer identificação e com poucos brinquedos. Em cima, um dos móveis tinha um leitor de CD's que faziam as delícias dos pequenos, mas ao qual algumas crianças conseguiam ter acesso, mesmo não sendo permitido mexerem-lhe autonomamente. Existia ainda uma bancada, também ao nível das crianças que fazia com que estas tivessem acesso, não só aos seus bens pessoais como chuchas identificadas, peluches,</p>
--	----------------------	-------------------	--	--	---	---

		Quantidades	<p>“[...] ter mais do que quatro carros, ter mais do que três telefones, ou seja, é haver objetos iguais. Precisamente porque nesta idade há uma grande dificuldade em partilhar...”</p> <p>“Se eu tiver muitos materiais, eles nesta idade querem é muitas vezes agarrar e atirar para o chão. Portanto, eu prefiro que eles tenham pouco e vamos começando a organizar o espaço.”</p>			<p>fraldas de pano, águas, reforços da manhã e da tarde, como aos bens pessoais dos adultos, no caso os telemóveis, águas e lanches, assim como também a documentos de responsabilidade da instituição, uma vez que não existia nenhuma estrutura de acesso exclusivo dos adultos na sala.</p> <p>Nota de Campo 5: Sala, 24 de setembro de 2018. As caixas de brinquedos do móvel referente às construções estão muito vazias e com poucos brinquedos (dois ou três carros e alguns brinquedos do faz de conta e peças de encaixe); (...) dois móveis pequenos com portas fechadas com atilhos (onde está todo o material riscador, folhas, cartolinas, pincéis...).</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 25 de outubro de 2017. B assim que conseguiu alcançar a caixa,</p>
--	--	-------------	---	--	--	---

		Fator surpresa	“[...] eu diariamente apresento às crianças materiais que não estão na sala... para que eles possam envolver em jogos de mesa, que são jogos que, há partida, eu tiver na sala eles vão estragar [...]”		<p>Conversa Informal 2: Sala, 25 de setembro de 2018. “Hoje vou buscar alguns jogos de puzzles para fazermos com eles... Vamos trazendo algumas novidades à sala também para os materiais não serem sempre os mesmos... e como estes são materiais pedagógicos (...) que não podemos ter na sala (...) acaba por ser uma forma de trazer algo novo e que cativa o grupo... e eles gostam muito... às vezes até já são eles que pedem.”</p>	<p>retirou o maior número de colheres, garfos e pratos possíveis e dirigiu-se à mesa, distribuindo o que tinha como quem põe a mesa para a refeição.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 26 de setembro de 2018. L estava a brincar com uns dos poucos animais existentes quando D se aproxima na tentativa de se juntar à brincadeira. A educadora ao ver o interesse a surgir por parte de outras crianças e ao ver que a quantidade não era suficiente decidiu ir buscar “uma surpresa” e regressa com uma caixa maior que continha muitos e diversificados animais e que espalha pelo espaço amplo da sala. Rapidamente, a “nova aquisição da sala” tornou-se o centro das atenções de quase todas as crianças. As crianças exploraram os animais e diziam o nome de alguns, brincavam com os adultos, e perguntavam o</p>
--	--	----------------	---	--	---	---

	<p>Aprendizagens das crianças</p>	<p>Aprendizagem através do agir espontâneo</p>	<p>“[...] não tenho de estar sempre a liderar as brincadeiras [...] eu tenho é que estar atenta [...] Eu posso chegar e de uma forma construtiva, posso desafiá-los a pôr a mesa, por exemplo [...] E desta forma a criança está a aprender muitas noções que partiu da brincadeira dela [...]”</p> <p>“Eles muitas vezes trazem os pratos da casinha e vamos fazer um piquenique [...] Mas são eles que fazem! Assim como eles agarram nas cadeiras todas da sala e fazem comboios... [...] É uma brincadeira altamente... tem um potencial, que se se nós formos a ver, [...] as crianças ali fazem autênticas linhas com as cadeiras, sem ninguém lhes dizer nada!”</p>			<p>nome dos animais que não conheciam, dizendo “quem?”.</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 25 de setembro de 2018. As crianças estão a brincar com peças de encaixe. A educadora senta-se no chão e questiona o grupo que ali está sobre o que vão construir, ao que D responde “o aião” (o avião). Rapidamente outras crianças (...) fazem a sua representação de um avião, correndo, em seguida, em direção ao adulto para mostrar.</p> <p>Nota de Campo 4: Sala, 28 de setembro de 2018. L dirige-se ao móvel dos brinquedos e retira uma caixa vazia que coloca no chão de cabeça para baixo. Volta ao móvel e retira outra caixa, desta vez com alguns brinquedos que deita para o chão, e coloca ao lado da caixa anterior. Com o barulho dos objetos a cair S larga o que estava a fazer e vai ter com</p>
--	-----------------------------------	--	--	--	--	--

		<p>Contributos da organização na aprendizagem</p>	<p>“[...] a organização é fundamental... ela [a criança] saber que ali faz aquilo, ali faz outro, na noutra área faz outra. Tem influência nas aprendizagens como tem influência na nossa própria estrutura, no nosso desenvolvimento.”</p>			<p>L, retira também ele uma caixa que coloca ao pé das duas anteriores. (...) A maioria do grupo já se encontra ao redor das caixas quando L sobre para cima de uma delas e saltita muito devagar uma a uma. (...) Todas as crianças ajudaram a construir e fizeram aquele percurso iniciado por L.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 25 de setembro de 2018. D está na área do faz de conta juntamente com B e M. Hoje a educadora trouxe material de cozinha novo. D pega em alguns pratos e copos e dirige-se à área da expressão plástica onde se encontram as mesas. M e B seguem o modelo da amiga e levam talheres e outros copos e pratos para as mesas. Em conjunto começam a distribuir os objetos pela mesa (...).</p>
--	--	---	---	--	--	--

		Circulação de materiais entre áreas	“Eu não estou cá a ver se o M trás o prato para a área da expressão plástica, até porque é assim, eles gostam de pôr a mesa e na área da expressão plástica há mesas!”			
Representação de si enquanto planificadora do ambiente educativo	Aspetos fundamentais	Múltiplas Respostas		<p>2ª Reflexão Cooperada (áudio): “(...) eu acho que todas as crianças devem ter oportunidade de explorar aquilo que eu proponho ao grupo, mesmo que não esteja presente naquele dia e mesmo que não seja da mesma forma, porque cada criança tem a sua forma... ou seja, quando nós apresentamos uma atividade de pintura com pincel, se a criança nesse dia lhe apetecer pintar com as mãos em vez do pincel (...)”</p>	<p>Conversa Informal 1: Sala, 15 de dezembro de 2017. “As crianças não têm de fazer tudo igual, nem sempre todas da mesma forma... até porque algumas não gostam ou têm mais dificuldade em mexer com certas texturas como a massa de modelar e a plasticina... ou apenas não quererem fazer de determinada maneira, como no caso de terem de usar o pincel como foi proposto nesta atividade.”</p> <p>Conversa Informal 4: Sala, 18 de dezembro de 2017. “Não é porque a criança chega mais tarde ou porque está doente que eu vou privá-la de realizar a mesma exploração que os amigos tiveram... (...)”</p>	<p>Nota de Campo 1: Sala, 15 de dezembro de 2017. Estamos a desenvolver uma atividade de pintura de natal. Chega a vez de M participar, mas esta não quer segurar o pincel e resmunga com a insistência do adulto. A educadora desiste e pergunta se quer antes pintar com as mãos e pinta-lhe o dedo com tinta. M para de choramingar e olha a educadora que lhe dá incentivo para avançar a pintar com as mãos. M começa a pintar divertidamente e faz uma bonita obra de arte.</p> <p>Nota de Campo 3: Sala, 30 de outubro de 2017. É Halloween e a educadora trouxe um chapéu de bruxa para mostrar ao grupo. As crianças exploram o chapéu,</p>

		<p>Organização física</p>	<p>“[...] quando eu organizo a sala, tento que haja um espaço amplo... livre de obstáculos, para que as crianças possam andar livremente.”</p> <p>“[...] eu acho que é importante começar a haver alguns espaços organizados, ou seja, começam a surgir algumas áreas...”</p> <p>“[...] o que eu tenho em atenção no início do ano letivo é colocar os móveis devidamente organizados e encostados às paredes, de forma a que fique o tal espaço amplo para que a criança possa explorar.”</p>	<p>1ª Reflexão Cooperada:</p> <p>“Logo no primeiro dia, assim que entrei na sala o que mais me despertou à atenção foi o espaço amplo que existe e isto levou-me logo a questionar a educadora sobre este facto. A educadora explicou-me que as crianças de 1/2 anos precisam de muito espaço para se movimentarem livremente pela sala, alguns ainda para gatinharem, mas sobretudo para explorarem o espaço e tudo o que as rodeia sem obstáculos.</p>		<p>mexem, colocam na cabeça e vêem-se ao espelho. L rejeita o chapéu (...), arrancando-o da cabeça e jogando-o no chão. A educadora (...) coloca o chapéu em cima da bancada, ao alcance de todos e prossegue com a rotina diária.</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 24 de setembro de 2018. A nova sala já apresenta zonas circunscritas delimitadas, com pequenas áreas evidentes, embora com poucos materiais. Num dos cantos existe uma zona de faz de conta (...); existe uma estante para livros que está vazia, embora etiquetada com essa legenda (...) numa área maior existe um tapete com duas almofadas, um espelho e um placar com imagens de alguns animais (...). Existe ainda um outro tapete junto a um móvel com duas caixas com peças de encaixe e alguns animais de plástico. Os</p>
--	--	---------------------------	--	---	--	---

		<p>Modificações</p> <p>Arrumação do espaço</p> <p>Materiais não alcançáveis</p>	<p>“[...] senti necessidade de trazer novos materiais e diferentes materiais para a sala. Porque este grupo tem um grande interesse pelo faz de conta e senti necessidade de enriquecer a área do faz de conta”</p> <p>“[...] não pode estar excessivamente organizado, porque se o espaço estiver devidamente organizado ao longo do dia, quer dizer que as crianças não exploram livremente. Portanto... organização, mas “q,b.” [...]”</p> <p>“[...] ter atenção que há materiais que eu não posso ter ao nível deles. Eu não</p>		<p>materiais continuam a ser muito poucos para o número de crianças, embora o espaço amplo continue a prevalecer.</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 27 de setembro de 2018. Hoje introduzi o painel sensorial na sala, colocando-o no centro do espaço amplo. (...) várias crianças se apercebem que existe algo novo na sala e aproximam-se quase todas, sendo a primeira exploração da maioria das crianças puxar os objetos.</p> <p>Nota de Campo 3: Sala, 28 de setembro de 2018. B encostada</p>
--	--	---	--	--	---

	<p>Influência pedagógica</p>		<p>posso ter tesouras ao nível deles, eu não posso ter lápis, canetas... porque senão quando eu dou conta tenho as paredes todas riscadas.... [...] Eles sabem quando querem fazer um desenho onde é que estão os materiais, mas não os posso livremente deixar tomarem eles iniciativa e terem ali as canetas.”</p> <p>“[...] a minha prática pedagógica valoriza muito [...] a conversa com o grupo, o dar exemplos, o interagir com eles nas diferentes áreas, o dar-lhes liberdade para.”</p> <p>“É a criança apoderar-se não só dos espaços, mas dos materiais, na sua integra. Isto tem a ver com a minha forma, em que eu acredito [...] em alguns modelos curriculares [...]”</p> <p>“[...] o meu grupo tem de mexer nos materiais. Se eu não acreditasse nestes modelos, possivelmente os materiais estavam todos arrumadinhos [...] Diariamente na minha sala os meninos podem explorar livremente os vários</p>	<p>5ª Reflexão Cooperada: “A educadora considera que sempre que propomos uma atividade devemos nos preocupar em transmitir a nossa intencionalidade às crianças, ou seja, devemos verbalizar o que vai acontecer, o que vamos fazer, como vamos fazer e o que acontece depois, uma vez que a linguagem é a base da comunicação.”</p>		<p>ao móvel onde estão os materiais riscadores chama a educadora e diz querer “fazer um desenho!”, mas logo M vem a correr e pede “plasticina, plasticina”. A educadora dá os materiais pedidos pelas crianças e segue com elas para as mesas.</p> <p>Nota de Campo 7: Sala, 24 de setembro de 2018. As crianças estão no tapete a ouvir uma história do Bolinhas. O A quer sair do tapete começando a chorar. A educadora não interrompe a história, mas ao ouvir agitação encara a personagem da mãe do Bolinhas e em tom de socorro pede que a ajudem. Imediatamente a atenção por parte de todos e a ansiedade daquela criança foi combatida e a tranquilidade retorna com suavidade.</p>
--	------------------------------	--	--	---	--	--

	Fragilidades	<p>que trabalhar também um bocadinho nesse sentido de ajudar e envolver o grupo a perceberem qual é a potencialidade dos materiais.”</p> <p>“[...] fazê-los perceber que se as peças de leggo não são para se atirar ao ar porque não são bolas... então para isso nós vamos buscar uma bola.”</p> <p>“[...] não tenho livros, mas eu tenho livros na instituição e, portanto, diariamente eu forneço o contacto, eu possibilito ao meu grupo a exploração dos livros. Não como eu queria, que é... a criança tem que aprender a passar as páginas e isso só se faz mexendo e eu muitas vezes não lhes posso dar os livros todos...”</p>			
--	--------------	--	--	--	--

Apêndice 11 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Jardim de Infância

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto			
			Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas Inf.	Notas de Camp.
Organização do Espaço e materiais na aprendizagem das crianças	Participação das crianças		<p>“[...] toda a organização dos materiais é organizada com a ajuda das crianças. Eles fazem a separação, a classificação dos objetos, a etiquetagem e em conjunto decidimos onde é que vamos arrumar o quê. Vamos arrumando uma área de cada vez [...] porque um dos nossos objetivos é eles irem ajudando a arrumar, a etiquetar, a decidir o lugar dos materiais e depois durante algum tempo eles utilizarem essa área depois de arrumada para perceberem se ela serve e o que é que podem fazer nela.”</p> <p>“[...] [em conjunto] fazemos vá o “inventário” da área, vemos os objetos que lá existem, os materiais e depois escrevemos aquelas regras das áreas que é o que se pode lá fazer.”</p> <p>“[...] a participação ativa das crianças... dos materiais, eles têm um papel ativo em tudo o que se passa aqui,</p>	<p>2ª Reflexão Cooperada: 22 de abril de 2018. “Na primeira semana (...) uma criança quis apresentar uma pesquisa autónoma que desenvolveu em casa com o apoio da mãe, explicando a maneira correta que as pessoas devem adotar quando estão sentadas à mesa. Segundo a educadora e a auxiliar de ação educativa, a criança tinha alguns comportamentos incorretos no momento das refeições e, em tom de brincadeira, foi sugerido que a criança pesquisasse em casa como se deveria comportar à mesa.”</p>	<p>Conversa Informal 2: Sala, 8 de outubro de 2018. “A identificação dos materiais e das áreas do brincar só começaram a decorrer agora, depois de ter existido um longo período de exploração com um maior apoio por parte dos adultos nas diversas áreas do brincar, procedendo-se de seguida à identificação de cada espaço, dos seus materiais e das “regras” das possibilidades de atividades que em cada um se poderiam realizar, estando este processo ainda a decorrer quando ingressei no segundo momento de estágio.</p>	<p>Nota de Campo 4: Sala, 8 de outubro de 2018. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, juntamente com as crianças, já tinham feito a etiquetagem de todos os materiais da sala, desde utensílios do faz de conta a materiais da expressão plástica.</p> <p>Nota de Campo 5: Sala, 8 de outubro de 2018. Hoje apoiei um grupo de três crianças a identificar os materiais referentes à área da biblioteca e o que naquele espaço poderiam fazer. O grupo estava entusiasmado e foi possível desenvolver uma conversa agradável sobre o que achavam daquela área e que atividades poderiam ser desenvolvidas naquele espaço e com os</p>

			<p>na decisão dos projetos, nas coisas que vamos fazendo. E dessa forma, a forma como organizamos os materiais é uma forma deles terem uma participação ativa nessa atividade.”</p> <p>“[...] Às vezes o que eu faço [...] no fim não do ano letivo pergunto aos meninos que vão cá ficar se têm alguma ideia para pôr determinada área... e depois em... no fim de agosto, pronto, vejo se é possível manter essa opinião deles ou fazer alguma alteração.”</p>			<p>materiais que dele faziam parte. Registei as respostas que me foram dando e, posteriormente, estas foram ilustradas de forma livre pelas crianças.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 9 de outubro de 2018. Hoje conclui este processo de identificação com duas crianças, na área de expressão plástica. (...) O interesse destas crianças foi diminuindo visivelmente, uma vez que os seus comportamentos e as suas respostas demonstravam desinteresse e vontade de explorar outras áreas da sala. Ainda assim, inicialmente, foi possível mantermos um bom diálogo, onde as crianças facilmente e rapidamente conseguiram identificar a diversidade de materiais característica desta área e as diversas atividades que podem ser desenvolvidas. O único objeto que suscitou dúvidas em relação à sua designação foi o</p>
--	--	--	--	--	--	---

	<p>Estratégias adotadas</p>	<p>Disposição da sala</p>	<p>“[...] diz-se que as áreas calmas devem estar ao pé das áreas calmas e as áreas mais agitadas ao pé das áreas mais agitadas. Eu tento não o fazer [...] para haver ali um equilíbrio. [...]. Por exemplo, o faz de conta e as construções são áreas que eles escolhem muito e se tiverem as duas juntas acaba por haver uma maior sobrelotação ali naquele... metade da sala, não é?! [...] então acabei por pôr uma área calma ao pé de uma um bocadinho mais agitada, por exemplo a área da escrita está ao pé do faz de conta, mas como há aquela delimitação do móvel do faz de conta acaba por não afetar a área da escrita.”</p> <p>“[...] tento sempre pôr a biblioteca perto do tapete também, porque eles às vezes aproveitam o tapete também para ver os livros e como o tapete é uma área</p>		<p>Conversa Informal 3: Sala, 8 de outubro de 2018. Quando questionei a educadora sobre o facto de a área das construções estar junto à porta da sala, esta referiu “É assim... como este até é um grupo muito calmo e com poucos meninos, que são quem costuma vir mais para a área das construções, achei que não havia qualquer problema.” Justificando também que até ao momento não tinha havido qualquer situação que justificasse a alteração.</p> <p>Conversa Informal 2: Sala, 10 de outubro de 2018. “Em tempos já experimentei ter a área do faz de conta ali naquele espaço, ou seja, ficava entre o tapete que estava ao canto e a porta para a rua, mas não resultava...” A educadora alegou</p>	<p>cavelete, necessitando da minha ajuda para dar algumas pistas e de uma criança mais velha que se aproximou.</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 8 de outubro de 2018. Para meu espanto entrei na sala e deparei-me com a área das construções à porta da sala, numa zona com pouco espaço e de passagem e, também, colada à área da biblioteca e à área polivalente.</p>
--	-----------------------------	---------------------------	---	--	--	--

	<p>Aprendizagens das crianças</p>	<p>Materiais da sala</p> <p>Influências da organização espaço-materiais</p>	<p>que eles normalmente fazem assim coisas mais calmas acaba por dar apoio à biblioteca... Este ano apesar de termos criado um espaço só para a biblioteca está á mesma junto do tapete e eles muitas vezes... a parte dos fantoches, do fantocheiro, eles acabam por usar o tapete para brincar com esses materiais...”</p> <p>“[...] irmos trocando também entre as salas do pré-escolar os materiais... os faz de conta, materiais das construções, jogos, os livros para não serem também todos os anos os mesmos... todos os materiais que existem, principalmente, por exemplo o faz de conta, já passaram por todas as salas [...]”</p> <p>“[...] convém existir espaços e materiais apelativos. Porque se for sempre a mesma coisa eles perdem um</p>	<p>2ª Reflexão Cooperada: 22 de abril de 2018. “Todas as salas de jardim de infância são sempre pensadas e organizadas pela equipa educativa da instituição encarregue deste contexto, dessa forma os materiais das áreas (cozinha e as roupas do faz de conta, os jogos de mesa, os livros, as peças das construções) vão sendo rotativos pelas três salas.</p>	<p>que não havendo uma delimitação suficiente, as áreas pareciam que se misturavam, havendo assim mais desarrumação e desorganização entre as crianças.</p> <p>Conversa Informal 2: Sala, 9 de outubro de 2018. “A área das ciências era uma área estática e</p>	<p>Nota de Campo 2: Sala, 8 de outubro de 2018. Na biblioteca passou a existir 4 bancos ao invés do tapete, sendo a sua estante mais pequena. O faz de conta é diferente do anterior, deixando de ter o cabeleireiro e passando a ter uma pequena mercearia com variados alimentos.</p>
--	-----------------------------------	---	---	---	---	--

		<p>Contributos da organização na aprendizagem</p>	<p>bocadinho o interesse [...] E esta troca de jogos e de livros que eu tenho feito este ano também, eu noto isso, eles procuram muito mais a biblioteca e os jogos do que se tivessem sempre as mesmas coisas durante o ano todo [...]"</p> <p>“Eles conseguem facilmente, com a ajuda do mapa das atividades ir lá, escolher a área que querem e organizar-se, apesar de haver muitos pequeninos que entraram, mesmo os pequeninos conseguem fazer essa autónoma organização, porque são eles que estão a organizar o seu próprio trabalho.”</p>	<p>este ano decidi que iria colocar duas caixas: uma com água e uma com areia, onde as crianças podem explorar, a pares, esse espaço e onde têm materiais de medida, como copos de diferentes tamanhos entre outras coisas.”</p> <p>Conversa Informal1: Sala, 8 de outubro de 2018. “Agora no início do ano tem existido um maior apoio nas áreas da nossa parte, porque há crianças que ainda são muito pequenas.”</p>	<p>Nota de Campo 1: Sala, 13 de outubro de 2018. O mapa de atividades, apesar de apresentar a mesma estrutura que o mapa do ano anterior, tem funcionado muito melhor por parte do grupo, uma vez que existia uma maior preocupação por parte das crianças em mudar o seu nome de área sempre que mudavam de atividade, assim como de o preencher antes de se dirigirem para as áreas do brincar quer no período da manhã como da tarde, inclusive as crianças mais novas do grupo e da sala.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 10 de abril de 2018. T dirige-se a A com uma folha na mão e</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>Valorizar o outro</p>	<p>“[...] às vezes o que acontece é pedirmos a um amigo crescido para ajudar ou para ensinar. E não só estamos a valorizar o outro, o mais velho, como estamos também a fazer com que o pequenino não se sinta totalmente dependente do adulto para fazer...”</p>			<p>entrega-a à colega dizendo que é para ela. A abriu a folha, olhou o desenho e disse rindo “Está feio!!! Que mal feito...”. T fica triste e dirige-se ao adulto, mas antes disso vai ao “diário de grupo” e escreve o que aconteceu, ainda que à maneira dele, demonstrando não gostar da atitude da colega e, então sim, dirigiu-se à educadora.</p> <p>Nota de Campo 3: Refeitório, 26 de março de 2018. M, uma das meninas mais velhas acaba de comer sempre muito cedo. A educadora pergunta a M se quer ajudar algum amigo que esteja mais atrasado para ir para a sesta, ao que M entusiasmada se disponibiliza de imediato. Nisto, outras crianças que já estão a terminar de comer também se mostram disponíveis para ajudar os mais pequenos.</p>
--	--	--------------------------	---	--	--	---

		<p>Circulação de materiais entre áreas</p>				<p>Nota de Campo 1: Sala, 18 de outubro de 2018. C tem três anos e esteve a fazer uma pintura com tintas guache. Está toda cheia de tinta e a educadora e eu estávamos a auxiliar duas crianças numa atividade proposta. A educadora ao se ver impossibilitada de ajudar C pediu, educadamente a L que ajudasse a amiga a lavar bem as mãos, sendo que L está sempre disponível para ajudar os amigos.</p> <p>Nota de Campo 1: Sala, 12 de outubro de 2018. L e A escolhem a área do faz de conta, vestem as poucas roupas existentes, pegam num boneco que está na cama de brincar e em uma mala para cada um que colocam à tiracolo. Saem em direção à área da biblioteca que fica do lado contrário da sala. Quando chegam sentam-se e pegam um livro que começam</p>
--	--	--	--	--	--	--

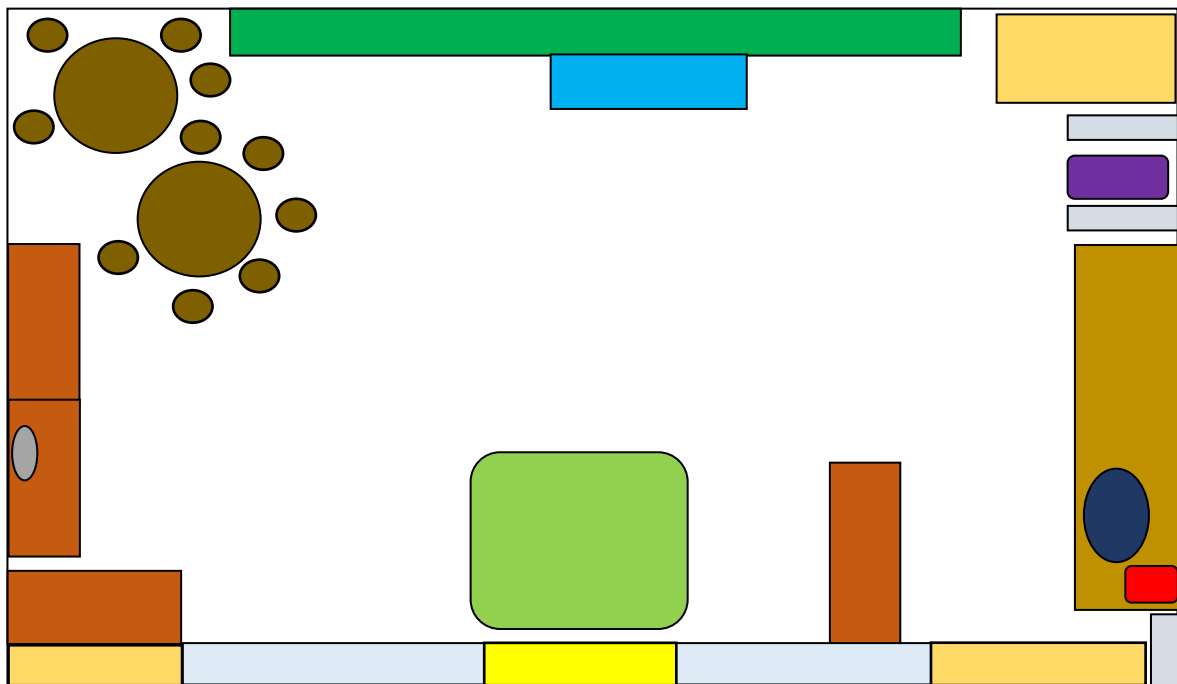
						as desfolhar, mas em pouco tempo são chamados à atenção por estarem fora da área que escolheram no mapa de atividades e por usarem materiais que não pertencem a essa mesma área, no caso os livros. Regressam então ao faz de conta e prosseguem a brincadeira
Representação de si enquanto planificadora do ambiente educativo	Aspetos fundamentais	Organização física	“[...] há ali umas áreas que têm obrigatoriamente de ficar devido à disposição da sala, por exemplo o tapete e o faz de conta tentamos sempre que fique em cantos. [...] por isso o que nós vamos fazendo [...] por exemplo, se num ano letivo está o faz de conta de um lado, depois no ano a seguinte troca-se com o tapete (...) Por isso, essas duas áreas ficam quase que já decididas.”			
		Modificações	“[...] fomos introduzindo alguns materiais, por exemplo na área dos jogos e na área da biblioteca, eu de três em três meses, mais ou menos, de dois	2ª Reflexão Cooperada: 22 de abril de 2018. “Relativamente a possíveis alterações na organização do	Conversa Informal 5: Sala, 8 de outubro de 2018. “Na área dos jogos e da biblioteca decidi reduzir o espaço e passou a ser mais	

		<p>em dois, retiro os jogos ou os livros que lá estão e meto novos... para irmos mudando assim de material. Já introduzi alguns jogos novos na área da escrita, mas não houve assim nenhuma mudança mobiliária.”</p>	<p>espaço estas não costumam acontecer, na medida em que a educadora cooperante assume que só acontecem quando surge essa necessidade, por exemplo se esta verificar que duas áreas que estão muito perto não resultam da forma esperada.</p>	<p>pequena para não haver tanto desinteresse por parte do grupo como me apercebi que foi acontecendo no ano passado, sendo que assim todas as semanas os jogos são renovados, surgindo outros novos e os livros são mudados todos os meses.”</p>	<p>Nota de Campo 2: Sala, 12 de outubro de 2018. M e L na mesma manhã percorreram diversas áreas do brincar. Com agilidade conseguiam ter acesso a todos os materiais que quiseram sem recorrer à aprovação ou apoio do adulto, conseguindo apoderarem-se com facilidade dos materiais existentes na sala.</p> <p>Nota de Campo 2: Sala, 13 de outubro de 2018. L (2 anos) faz vários desenhos, uns atrás dos outros, quando termina vai para os recortes e colagem. Escolhe a</p>
		<p>Materiais alcançáveis</p>	<p>“[...] para eles terem uma participação ativa, eles têm de ter as coisas à disposição deles. [...] para eles serem autónomos para escolher uma determinada área, [...] se o material não estiver lá, aquela criança não é autónoma a escolher a área... ela realmente escolhe, mas depois o material?! Tem que estar dependente de mim para eu ir dar o material [...]”</p> <p>“Claro que às vezes esquecem-se de alguma coisa, [...] mas o facto de ter tudo ao nível deles facilita muito mais a autonomia deles em sala e a independência. E é esse o objetivo, que</p>	<p>2ª Reflexão Cooperada: 22 de abril de 2018. “As crianças apropriam-se de todos os recursos disponíveis existentes na sala livremente (seja plasticina, guaches ou giz), conhecendo cada recanto da sala e o que podem nele fazer. Isto reflete a independência e autonomia que assumem perante o espaço.”</p>	

	<p>Influência pedagógica</p>		<p>eles consigam tornar-se independentes e autónomos.”</p> <p>“[...] as áreas, são também as áreas que existem no movimento da escola moderna, apesar da área de educação e cultura alimentar termos num sítio</p>	<p>1ª Reflexão Cooperada: 25 de março de 2018. “A metodologia utilizada pela educadora (...) está evidente através dos instrumentos de</p>		<p>tesoura que quer e vai buscar a cola ao móvel dos adultos (...).</p> <p>Nota de campo 4: Sala, 18 de outubro de 2018. “Estagiária: Digam-me uma coisa... será que todas as crianças conseguem chegar a todos os materiais que existem na sala? Por exemplo, os meninos de dois anos, conseguem?”</p> <p>LS: Algumas não e outras sim.</p> <p>M: Conseguem, mas têm de arrumar depois no sítio.</p> <p>LA: A cola branca temos de pedir, às vezes, para o adulto dizer onde está e irmos buscar.</p> <p>M: Os pequeninos não chegam às letras e não conseguem abrir isto (mostra um frasco com carimbos).”</p>
--	------------------------------	--	--	---	--	---

			<p>exterior à sala, que é comum a toda a gente do colégio [...]"</p> <p>“Estar o ano inteiro a usar o mesmo tipo de material ou existir o mesmo livro se calhar perde um bocadinho o interesse da parte deles e ao fazermos este tipo de trocas [...] para não ser sempre a mesma coisa, para eles também haver sempre novidade. “</p> <p>“[...] eu acho que este tipo de ter as coisas à disposição deles, eles participem na organização dos materiais, ... isso faz com que eles estejam e se sintam à vontade em sala e percebam que realmente eles são importantes nesta construção do espaço.”</p>	<p>registo que se encontram na sala e da disposição dos materiais no espaço, tendo sido estas semanas fundamentais para compreender como funciona este método de trabalho e a forma como a equipa pedagógica encara as diversas situações que ocorrem diariamente.”</p> <p>2ª Reflexão Cooperada: 22 de abril de 2018. “(...) a disposição e organização dos materiais existentes é realizada no início do ano pela equipa pedagógica e o grupo da sala. E embora as crianças só participem em parte dessa organização, já comprova a importância que o grupo assume perante a equipa pedagógica.”</p>	
--	--	--	--	---	--

Apêndice 12 – Planta da Sala de Creche – 2º Berçário – Estágio I



Legendas:

Mesas e Cadeiras	Janelas
Portas da sala	Lavatório
Móveis pequenos com brinquedos	Portas
Tapete de Acolhimento	Espelho com barra de apoio
Bancada com pertences de crianças, adultos e materiais	
Prateleira de Livros	Balde do lixo
Placar dos aniversários e informações	Rádio
Espreguiçadeira	

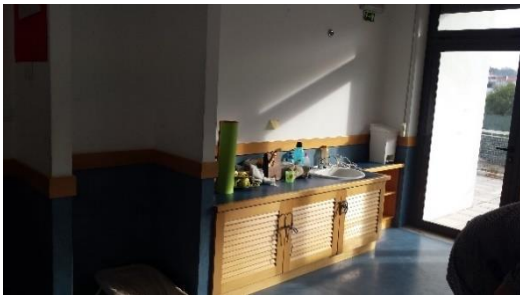
Apêndice 13 – Organização dos espaços e materiais da Sala de Creche – 2º Berçário
– Estágio I



Img. 1 – Espaço Amplo

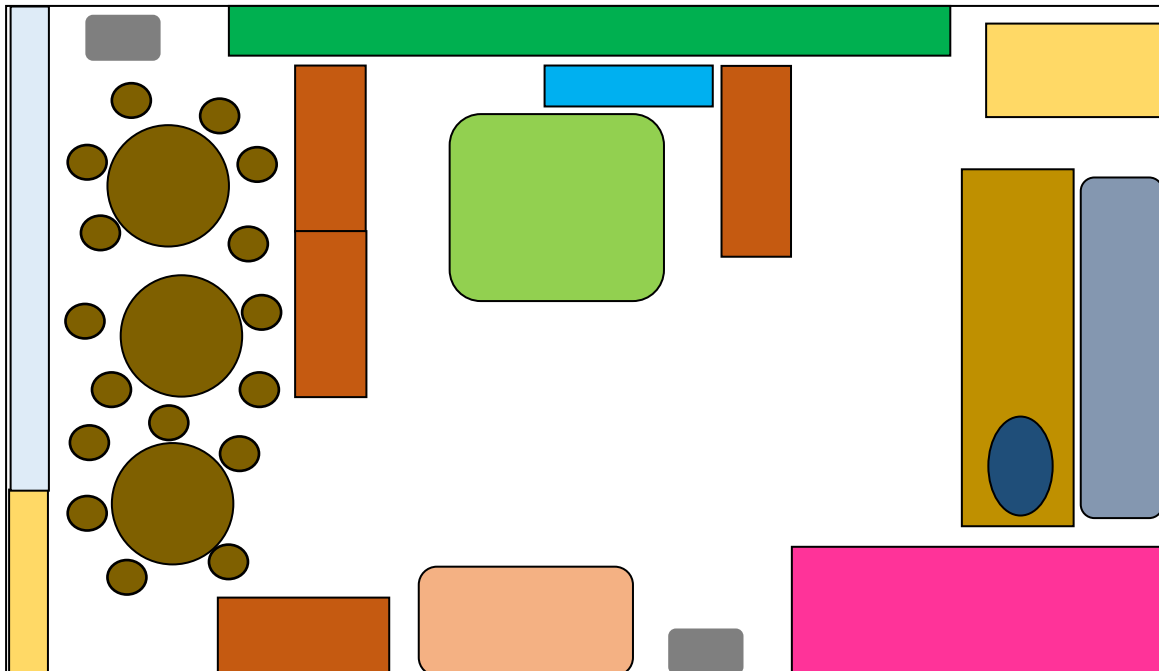


Img. 2 – Zona do tapete de acolhimento
















Img. 3 – Bancada de pertences das crianças e adultos

Apêndice 14 – Planta da sala de Creche – Sala Parque – Estágio II



Legendas:

 Mesas e Cadeiras	 Janelas
 Portas da sala	 Lavatório
 Móveis pequenos com brinquedos e materiais	 Tapete das Construções
 Tapete de Acolhimento	 Espelho
 Bancada com pertences de crianças, adultos e materiais	
 Placar dos aniversários e informações	 Quadro de giz
 Área do Faz de Conta	 Catres

Apêndice 15 – Espaços e materiais da Sala de Creche – Sala Parque – Estágio II



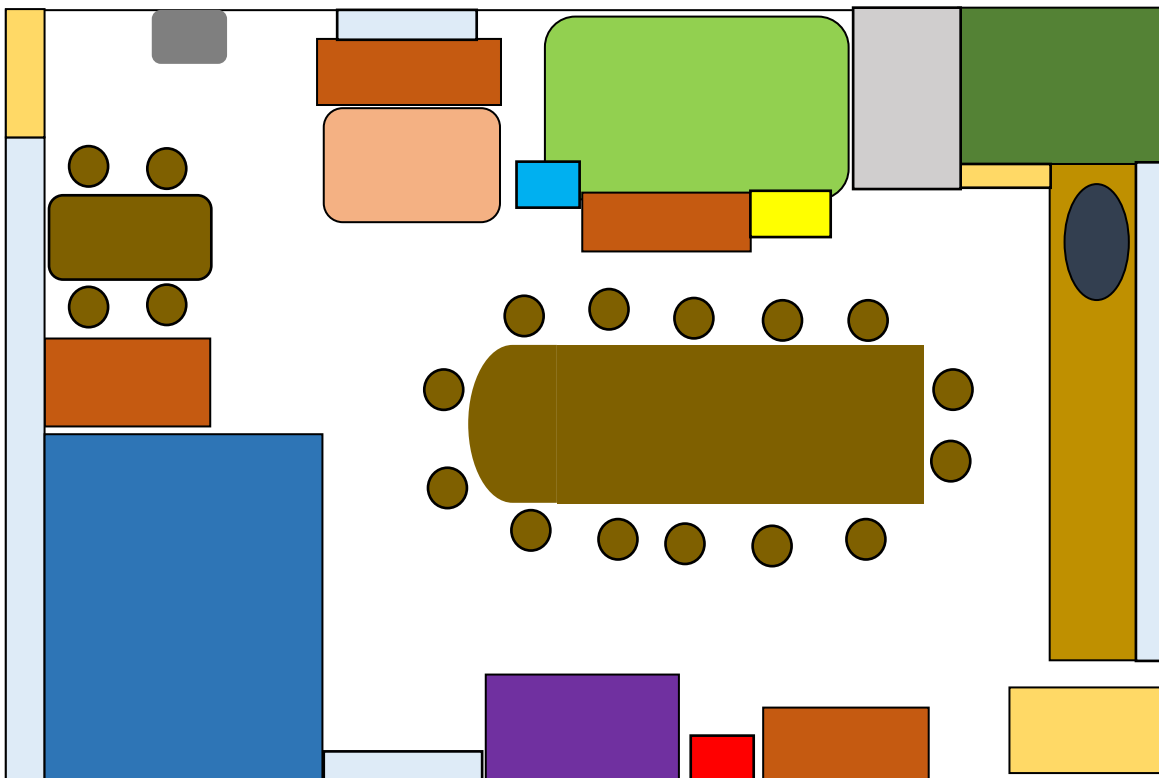
Apêndice 16 – Instrumentos reguladores do grupo de crianças – Estágio I



















Apêndice 17 – Outros instrumentos de regulação do grupo de crianças – Estágio I



Apêndice 18 – Planta da sala de Jardim de Infância – Sala Laranja – Estágio I



Legenda:

	Mesas e Cadeiras		Quadro de giz
	Móvel alto com materiais dos adultos e das crianças		Parede
	Área do Faz de Conta		Portas da sala
	Móveis pequenos de apoio às áreas		Janelas
	Tapete da Área das Construções		Casa de Banho
	Tapete de Acolhimento e Instrumentos Reguladores		Cavelete
	Bancada com pertences de crianças, adultos e materiais		Lavatório
	Cesto com Fantoches		Fantocheiro

Apêndice 19 – Área dos Jogos de Mesa e da Biblioteca – Estágio I



Img. 1 – Área dos Jogos de Mesa



Img. 2 – Área da Biblioteca

Apêndice 20 – Área do Faz de Conta – Estágio I



Apêndice 21 – Área das Construções– Estágio I



Apêndice 22 – Área da Expressão Plástica – Estágio I



Img. 1 – Móvel alto



Img. 2 – Móvel de materiais

Apêndice 23 – Área da Escrita e da Matemática / Área das Ciências e Experiências –
Estágio I



Img. 1 – Área da Escrita e da Matemática

Img. 2 – Área das Ciências e Experiências

Apêndice 24 – Área Polivalente– Estágio I



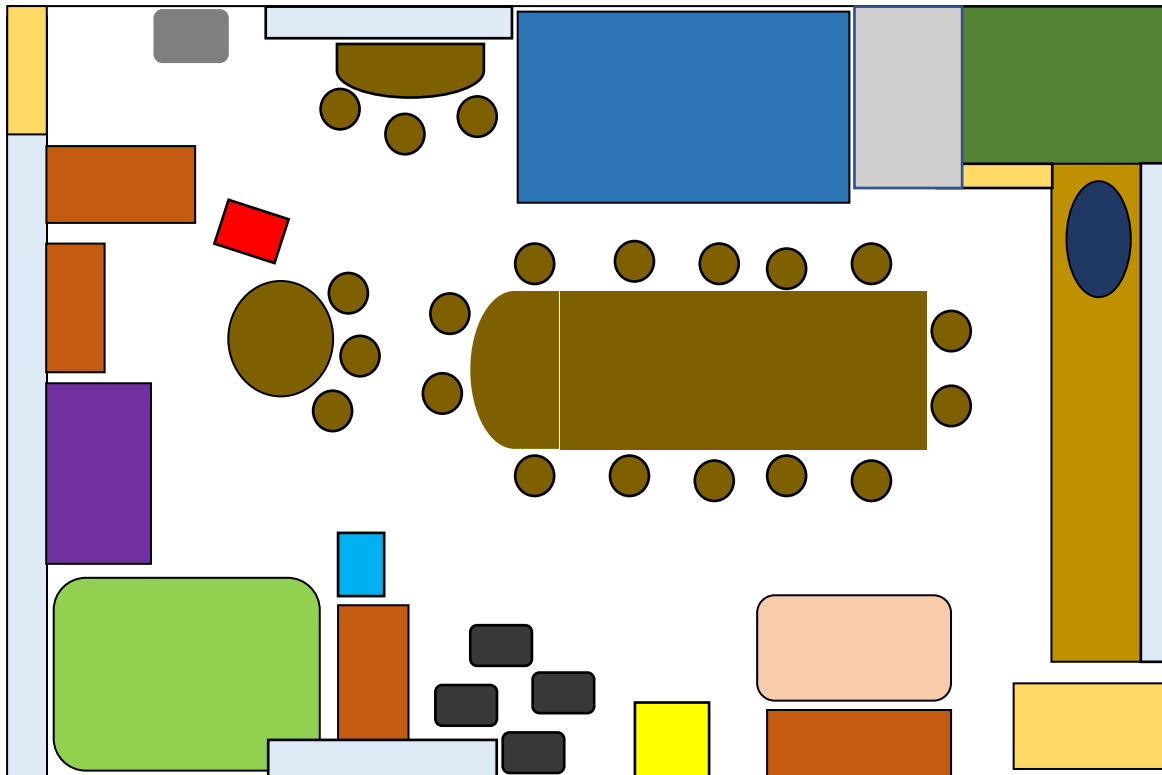
Img. 1 – Zona de entrada na sala

Img. 2 – Espaço central da sala 1



Img. 3 – Espaço central da sala 2

Apêndice 25 – Planta da sala de Jardim de Infância – Sala Laranja – 2º estágio



Legenda:

- | | |
|--|----------------|
| Mesas e Cadeiras | Quadro de giz |
| Móvel alto com materiais dos adultos e das crianças | Parede |
| Área do Faz de Conta | Portas da sala |
| Móveis pequenos de apoio às áreas | Janelas |
| Tapete da Área das Construções | Casa de Banho |
| Tapete de Acolhimento e Instrumentos Reguladores | Cavalete |
| Bancada com pertences de crianças, adultos e materiais | Lavatório |
| Cesto com Fantoches | Fantocheiro |
| Bancos da Área da Biblioteca | |

Apêndice 26 – Intervenção em Creche



Img. 2 – Materiais da Exploração Heurística



Img. 2 – B a pôr a mesa



Img. 3 – S a fazer jogo simbólico



Img. 4 – M a explorar a fralda descartável



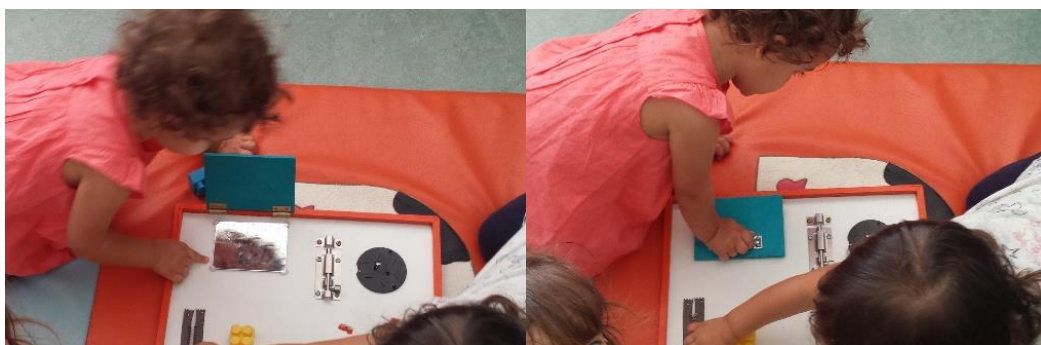
Img. 5 – D a explorar um babete de plástico



Img. 6 – Painel Sensorial



Img. 7 – Primeira descoberta do painel



Img. 8 – D a explorar o espelho com porta

Apêndice 27 – Intervenção em Jardim de Infância

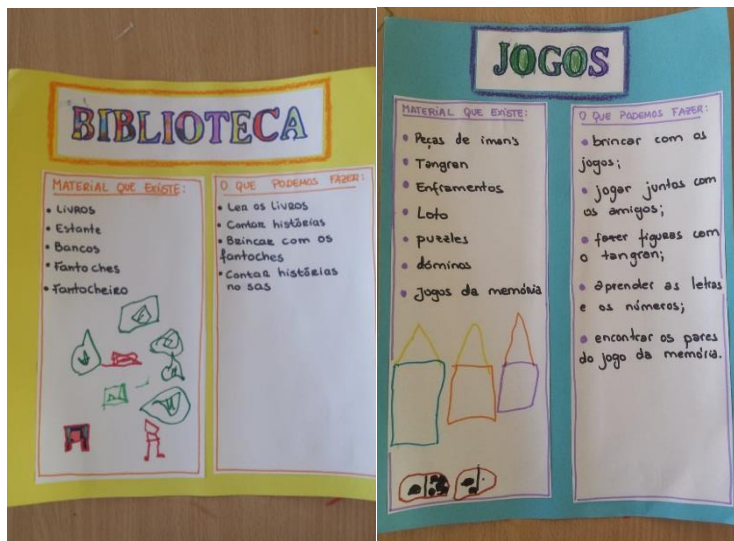


Img. 1 – Mapa de atividades da Sala Laranja

Registo Pessoal das escolhas das atividades das crianças

Nomes	Biblioteca		Jogos de Mesa		Oficina da Escrita e da Matemática				Faz de Conta		Construções		Atelier de Expressão Plástica										
					Quadro		Escrita						Desenho		Plasticina		Aquarelas		Recortes		Pintura		
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
Au																							
Al																							
Af																							
An																							
Ca																							
Ca																							
Di																							
Da																							

Img. 2 – Exemplo do registo pessoal das atividades das crianças



Img. 3 – Registo do material e das atividades possíveis na Área da Biblioteca e dos Jogos de Mesa