



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação de Portalegre**

**Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças**

Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Alexandra Isabel Dias Calha

Orientadora: Professor Doutora Amélia de Jesus Marchão

Co-orientadora: Mestre Rosalina Correia

**Portalegre, 3 de Outubro de 2011**

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação de Portalegre

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças**

Prática e Intervenção Supervisionada

Relatório Final orientado pela Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e co-orientado  
pela Mestre Rosalina Correia

Alexandra Isabel Dias Calha

Portalegre, 3 de Outubro de 2011

*“O AMBIENTE DEVE ACTUAR COMO UMA ESPÉCIE DE  
AQUÁRIO QUE REFLECTE AS IDEIAS, ATITUDES E  
CULTURAS DAS PESSOAS QUE NELE VIVEM”*

(Malaguzzi, 1997 cit. por Lino, 1998: 107)

**Aos meus pais.**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais que permitiram que o meu sonho se concretizasse, que apoiaram as minhas decisões, que fomentaram em mim o sentido de procura por ser sempre melhor, nunca desistindo dos meus sonhos e objectivos.

À Professora Rosalina Correia, pelas suas sugestões e críticas construtivas, que permitiram ao meu trabalho ganhar forma e sentido.

À Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, que sempre se disponibilizou para nos apoiar em qualquer momento.

À instituição onde realizei o estágio do Curso de Mestrado, e a todos os profissionais que aí desempenhavam funções, mostrando-se sempre disponíveis do primeiro ao último dia da nossa presença no contexto.

À Educadora de Infância Elisabete que apoiou todos os nossos projectos.

À minha colega de prática, Alexandra, pelo apoio que me deu em todos os momentos mais difíceis desta nossa caminhada.

E, não menos importante, às crianças do grupo G do Jardim de Infância, que com a sua pureza e entusiasmo deram vida ao Projecto:

*Afonso; Ana Leonor; Ana Lúcia; Ana Patrícia; Andreia; Beatriz; Bernardo; Carolina; Daniela; Diana; Flávia; Gabriel B.; Gabriel C.; Gabriel L.; João Pedro; Jorge; Luís; Maria Eduarda; Maria Leonor; Pedro; Tomás; Vânia; e Vítor.*

## RESUMO

O presente Relatório decorreu da unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

“*Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças*”, título do nosso relatório, reflecte as oportunidades que ‘dão voz às crianças’ no âmbito da gestão e organização do ambiente educativo, mais particularmente, do espaço da sala de actividades.

Este projecto desenvolveu-se com um grupo de vinte e três crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), numa instituição da rede pública, no concelho de Portalegre.

O Relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais: a primeira parte em que fundamentamos teoricamente o tema escolhido para este projecto, abordando não só as diversas teorias do desenvolvimento humano que referenciam o ambiente como condicionante do desenvolvimento e da aprendizagem da criança pequena, como também a noção de espaço e a sua organização. Referimo-nos, também, aos elementos condicionantes da sua organização e aos modelos pedagógicos para a Educação de Infância: o modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia.

Na segunda parte, apresentamos o percurso e o contexto em que se desenvolveu o projecto de investigação-acção, identificando e justificando a metodologia a que recorreremos.

O projecto pretendeu constituir-se como um apoio às nossas práticas enquanto estudante do Mestrado e futura profissional de educação, tendo por base as pedagogias participativas da infância e destacando a metodologia da investigação-acção como uma forma de conseguir melhorar a nossa actuação no contexto da sala de actividades, pois assume-se uma posição reflexiva em todos os momentos.

**Palavras-chave:** ambiente educativo, espaço educativo, gestão e organização, educador de infância, crianças.

## ABSTRACT

This report resulted from the course and Intervention Supervised Practice of Master's degree in Preschool Education.

"*Organize the room space with activities (not to) children*", the title of our report reflects the opportunities that 'give voice to the children' in the management and organization of the educational environment, more particularly, in the hall activities.

This project was developed with a group of twenty-three children in preschool (3-6 years), an institution of the public in the municipality of Portalegre.

The report is divided into two main parts: the first part of the theory underlying theme chosen for this project, addressing not only the various theories of human development that reference the environment as determinant of development and learning of young children, as the notion of space and its organization. We refer also to the determining factors of your organization and pedagogical models for Childhood Education: High-Scope model, the Modern School Movement and the Reggio Emilia model.

In the second part, we present the path and context in which it developed the action-research project, identifying and justifying the methodology that we use.

The project attempts to establish itself as a support to our practices as a Masters student and future professional education, based on participatory pedagogies childhood and emphasizing the methodology of action research as a way to get improve our performance in the context of activity room, because we assume a reflexive position at all times.

**Keywords:** educational environment, educational space, management and organization, kindergarten teacher, children.

## ÍNDICE GERAL

	<b>Página</b>
Introdução	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
1 – A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO	5
1.1 – Teorias do desenvolvimento na primeira infância	
1.1.1 – Behaviorista/ Comportamentalista	
1.1.2 – Psicanalítica	9
1.1.3 – Construtivista	10
1.1.4 – Sócio-Construtivismo	
1.1.5 – Ecológica	12
2 – O ESPAÇO E A SUA ORGANIZAÇÃO	14
2.1 – Elementos que condicionam a organização dos espaços	15
2.2 – Modelos pedagógicos	17
2.2.1 – Modelo High-Scope	19
2.2.2 – Movimento da Escola Moderna	20
2.2.3 – Modelo Reggio Emilia	22
<b>PARTE II – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO</b>	<b>24</b>
1 – PERCURSO E CONTEXTO	25
1.1 – O Jardim de Infância: a sala do grupo G	26
1.2 – Instrumentos de Recolha de Dados utilizados	36
2 – ACÇÃO EM CONTEXTO	40
<b>Conclusão</b>	<b>62</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>65</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Urie Bronfenbrenner	13
Figura 2 – Aspectos a considerar na organização do espaço	15
Figura 3 – Planta inicial da sala G do Jardim de Infância (descrição do mobiliário)	28
Figura 4 – Planta inicial da sala G do Jardim de Infância (descrição das áreas de interesse da sala)	29
Figura 5 – Área Central Polivalente	30
Figura 6 – Área da Casinha	31
Figura 7 – Área dos Jogos	32
Figura 8 – Área da Garagem	
Figura 9 – Área da Matemática	33
Figura 10 – Área do Acolhimento	34
Figura 11 – Área da leitura (biblioteca)	
Figura 12 – Área da Escrita	35
Figura 13 – Área da Expressão Plástica	
Figura 14 – Esquema de ideias para a Requalificação da Área da Leitura (Biblioteca)	41
Figura 15 – Momentos de leitura	42
Figura 16 – Estante da área da leitura (antes e depois)	
Figura 17 – Processo de construção dos <i>puffs</i>	43
Figura 18 – Área da Leitura (Biblioteca) (depois)	
Figura 19 – Cadernos de presença na biblioteca	44
Figura 20 – Crianças exibindo os seus emblemas de “Bom leitor”	
Figura 21 – Modelos tridimensionais representativos das casas das crianças	45
Figura 22 – Modelos tridimensionais representativos das casas das crianças	46
Figura 23 – Projecto de intervenção na área da garagem (base)	47
Figura 24 – Projecto de intervenção na área da garagem (bancos de jardim e árvores)	

Figura 25 – Projecto de intervenção na área da garagem (depois)	48
Figura 26 – Projecto de intervenção na área da casinha (discussão de ideias em grupo)	49
Figura 27 – Projecto de intervenção na área da casinha (desenhos com ideias)	50
Figura 28 – Projecto de intervenção na área da casinha (baú)	51
Figura 29 – Projecto de intervenção na área da casinha (momentos de brincadeira)	52
Figura 30 – Projecto de intervenção na área da casinha (depois)	
Figura 31 – Criação da área da loja	53
Figura 32 – Área da Loja	54

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Respostas à questão “ <i>Alguma vez pediram que desses a tua opinião sobre a tua sala?</i> ”	55
Gráfico 2 – Respostas à questão “ <i>Quando pediram a tua opinião sobre a tua sala?</i> ”	56
Gráfico 3 – Áreas de preferência das crianças da sala G do Jardim de Infância, depois da aplicação do projecto de intervenção	58

## **Índice de Anexos** 67

Anexo nº. 1 – Ficha do estabelecimento de ensino	
Anexo nº. 2 – Ficha do espaço educativo da sala de actividades	
Anexo nº. 3 – Entrevista à educadora	
Anexo nº. 4 – Folha de cotação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista referente à subescala “Espaço e Mobiliário”	
Anexo nº. 5 – Protocolos das entrevistas às crianças	
Anexo nº. 6 – Plano de trabalho do 1º. Momento	
Anexo nº. 7 – Plano de trabalho do 2º. Momento	
Anexo nº. 8 – Plano de trabalho do 3º. e 4º. Momento	
Anexo nº. 9 – Representações das crianças das ideias para a Requalificação da Área da Casinha	

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório decorre da unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O tema escolhido para este projecto “*Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças*” decorreu das observações realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e da profissionalidade que foi emergindo ao longo deste ano lectivo que, entre outros aspectos, nos despertou para a importância do ambiente educativo, que tanto pode criar oportunidades como as pode negar.

O desempenho de um educador responsivo, facilitador e apoiante de aprendizagens num espaço que responda às necessidades e interesses das próprias crianças, onde elas possam tomar decisões no momento de gestão e organização desse espaço, tornou-se também um interesse emergente e constante ao longo do percurso na nossa prática e, tornou-se antes de mais, o nosso maior objectivo neste projeto. Sabendo que a organização do espaço influencia as aprendizagens e, por consequência, o próprio desenvolvimento da criança, é importante que esse espaço esteja preparado para receber as crianças, se adapte a elas e, se necessário, se altere em função das necessidades apresentadas (Zabalza, 1998).

Actualmente há uma maior preocupação com as crianças, considerando-as o centro da prática educativa. É, por isso, fulcral que as crianças se sintam bem num espaço que é seu.

Pelas razões anteriormente enunciadas, adoptámos os princípios da pedagogia participativa. As vivências pessoais de cada criança são tidas em conta, e ela é vista como um ser competente, com interesses e motivações próprias; o papel do educador é somente o de organizar o ambiente de forma a conseguir ser responsivo às crianças (Formosinho, 2011).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

*“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.*

*(...)*

*O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo”* (Ministério da Educação, 1997: 37 e 38).

Quando pensamos em qualidade ao nível da educação pré-escolar, pensamos no educador de infância como elemento chave desse processo. Embora não seja responsável por tudo, é a

ele que se exige a gestão eficiente do grupo de crianças face aos recursos disponíveis. Segundo a NAEYC (The National Association for the Education of Young Children) ter uma boa qualidade ao nível do Pré-Escolar consiste em ter um *“meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias”* (Ministério da Educação, 1998: 48).

As dimensões do ambiente educativo estão intrinsecamente relacionadas com a qualidade das aprendizagens na educação de infância. Assim, *“o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades”* (Zabalza, 1987 cit. por Zabalza, 1998: 236), ou seja, um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global. Por tal, deverá ser suficientemente rico e estimulante para o grupo de crianças e para cada uma das crianças do grupo.

Este projecto desenvolveu-se numa sala de jardim de infância da rede pública, no concelho de Portalegre, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. A educadora titular do grupo conta com mais de catorze anos de experiência profissional, maioritariamente adquirida em instituições privadas de solidariedade social, sendo este o seu primeiro ano numa instituição da rede pública.

Durante a Observação e Cooperação Supervisionada (componente da PES realizada no primeiro semestre) pudemos constatar que, apesar de existirem seis áreas de interesse na sala de actividades, as crianças não usufruíam de todas elas, permanecendo sempre nas mesmas áreas e descuidando a sua presença em outras. Partindo do pressuposto de que fora a educadora titular quem organizara este espaço, antes mesmo de as crianças chegarem ao jardim de infância, relacionámos este dado com o anterior e intencionámos investigar até que ponto o envolvimento das crianças na gestão e organização do espaço, poderá influenciar o significado, a preferência e a utilização que as mesmas lhe atribuem e lhe dedicam.

Tendo presente as nossas motivações e a participação das crianças no seu próprio ambiente educativo, formulámos a questão-problema:

*“Como envolver as crianças na gestão e organização do espaço educativo da sala de actividades?”*

Ao longo do nosso trabalho na unidade curricular de Prática e Intervenção Supervisionada (componente da PES do segundo semestre), tivemos, ainda, a oportunidade de intervir no âmbito deste tema, de forma a fundamentar o nosso projeto de investigação-acção através da realização de experiências de ensino-aprendizagem com o grupo de crianças com o

qual nos encontrávamos a trabalhar. É esse projecto que pretendemos fundamentar, apresentar e refletir ao longo deste Relatório.

Assim, o presente Relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, fundamentamos teoricamente o tema escolhido para este projecto, abordando não só as diversas teorias do desenvolvimento humano que referenciam o ambiente como condicionante do desenvolvimento e da aprendizagem da criança pequena, mas também abordamos a noção de espaço e a sua organização. Referimo-nos, aqui, aos elementos condicionantes da sua organização e aos modelos pedagógicos para a Educação de Infância: o modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia. Na segunda parte, apresentamos o percurso e o contexto em que se desenvolveu o projecto de investigação-acção, identificando e justificando a metodologia a que recorreremos, bem como descrevemos toda a acção em contexto, incluindo os resultados de uma entrevista realizada às crianças do grupo. Na conclusão fazemos uma breve reflexão acerca do projecto desenvolvido e agora apresentado.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## 1 – A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

Ao longo do século XX, muitos estudos se têm dedicado ao desenvolvimento das crianças, na forma como estas se desenvolvem e aprendem. As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem foram evoluindo e as novas observações permitiram o evoluir do pensamento sobre a criança, um pequeno ser humano em crescimento.

É com base nestas teorias que se sustentam muitos dos modelos curriculares e muitas das opções educativas em que se fundamentam aqueles que têm a tarefa de contribuir para a formação de conhecimentos, competências e atitudes nas crianças.

Por tal, não poderíamos deixar de fazer referência a essas teorias e aos seus principais estudiosos, dirigindo principal destaque à teoria ecológica do desenvolvimento humano desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, já que para este trabalho, importa referir o meio como condicionante principal do desenvolvimento da criança.

### 1.1 – TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

#### 1.1.1 – Behaviorista/ Comportamentalista

Esta é uma das teorias que teve maior influência no rumo da Psicologia, e todos aqueles que a defendem acreditam na influência do ambiente sobre o desenvolvimento global do ser humano, e não somente no desenvolvimento físico da criança. Já aqui se tinha o ambiente como condicionante do desenvolvimento e da aprendizagem influenciando largamente o comportamento humano.

**John Broadus Watson** (Olds & Papalia, 1998: 9) ficou conhecido como o “*pai do behaviorismo moderno*”, defendendo que os seres humanos podiam ser treinados para qualquer situação:

*“Dêem-me uma dúzia de bebés saudáveis, bem formados e meu próprio mundo especial para criá-los, e eu garanto que apanho qualquer deles aleatoriamente e dou-lhe treinamento para tornar-se qualquer tipo de especialista que eu possa escolher – médico, advogado, pintor, comerciante e, sim, até mendigo e ladrão, não importando seus talentos, pendores, tendências, capacidades, vocações e raça de seus ancestrais”.*

Watson explica que a aprendizagem só acontece quando há condicionamento, isto é, a associação de estímulos (E) – conjunto de excitações que agem sobre o organismo – a

respostas (R) – as reacções musculares aos estímulos. E acredita que se controlar e manipular o ambiente, pode influenciar as aprendizagens e o próprio desenvolvimento de um indivíduo.

Para os behavioristas o estudo do comportamento observável é o único que se pode estudar directamente e de forma objectiva, e que permite prever uma determinada resposta, conhecendo o estímulo, ou identificar o estímulo, conhecendo a resposta.

Foram os seus estudos que definiram o rumo da Psicologia nos anos seguintes, negando-se o conhecimento como resultado de um exercício cerebral, e destacando o condicionamento, em que a aprendizagem deriva do conjunto de associações estímulo-resposta.

**Ivan Pavlov** é também um dos precursores do comportamentalismo, pois acidentalmente, descobriu que os seus cães salivavam sempre que lhes dava comida, mas também salivavam em resposta a outros estímulos; a esses comportamentos ele chama «reflexos condicionados».

À associação de respostas a diferentes estímulos chama-se «condicionamento clássico»,

*“se um estímulo neutro – que não desencadeia uma determinada resposta – é repetidamente associado a um estímulo incondicionado – o que automaticamente desencadeia uma determinada resposta – o estímulo neutro acaba por adquirir o poder de desencadear a resposta” (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 211).*

Por essa razão, Pavlov considera que o fundamento para muitas respostas dos indivíduos aos estímulos provenientes do meio, pode ser explicado por condicionamento, neste caso, clássico.

Ao aplicar o processo de condicionamento com os seus cães, através da associação do som da campainha à carne, respectivamente, o estímulo neutro ao estímulo incondicionado, verificou que o som começou também a actuar como sinal de chegada do alimento e o cão acabou por aprender a responder ao som, do mesmo modo que respondia à chegada do alimento. Assim, quando *“a resposta passa a manifestar-se também na presença do estímulo que originalmente não a suscitava, destacando-se o papel fulcral dos estímulos antecedentes à resposta”* (Rafael, 2010: 125), acontece a aprendizagem.

**Edward Lee Thorndike**, um dos seguidores de Watson, acredita que a aprendizagem acontece através de uma série de conexões estímulo-resposta (E-R) e que a forma como se dá a resposta é fortemente condicionada pelos estímulos.

Verificou, com os seus estudos e experiências, que a resposta é reforçada segundo o prazer que dela se retira e quanto maior for a recompensa que a ela está associada (lei do efeito); tanto mais segura quanto o número de vezes que for experimentado e reforçado o par

estímulo-resposta (lei do exercício); e é mais eficiente quanto maior for a predisposição para a acção (lei da prontidão).

Por isso, defende que se devem treinar os hábitos desde o início da vida, reforçando os bons e inibindo os maus. Esse elemento passou a ser integrado no currículo da educação de infância desde o início do século XX, o que veio a realçar a importância da motivação na aprendizagem.

Thorndike elaborou também a lei dos elementos idênticos, especificando que quem aprende, consegue responder melhor perante problemas semelhantes a outros já resolvidos com sucesso.

**Skinner** influenciou significativamente o campo das teorias da aprendizagem com a definição de condicionamento operante. Ele pretendia mostrar que para o reforço acontecer a resposta tem que acontecer primeiro, mas para isso é necessário existir um meio, o estímulo. Nessa perspectiva, Skinner atribui ao meio a causa de todas as mudanças no comportamento dos indivíduos, pois a forma como o condicionamento vai actuando, determina a forma como o indivíduo se desenvolve.

As respostas dos indivíduos podem ser divididas em duas categorias: as respondentes e as operantes. As respostas respondentes são desencadeadas por um estímulo incondicionado, isto é, não necessitam de uma aprendizagem, a essas Pavlov chama reflexos. As operantes são todas as outras, ou seja, são as respostas que *“têm uma determinada consequência que, por sua vez, actua modificando a probabilidade que respostas similares sejam emitidas no futuro”* (Rafael, 2010: 127).

Skinner chega mesmo a afirmar *“que a maior parte do comportamento humano é de tipo operante”* (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 227), actuando sobre o meio onde a criança se insere, modificando-o e sendo modificada por ele.

Na mesma linha que Thorndike, Skinner considera a importância dos reforços positivos ou negativos, como aqueles que quando acrescentados ou retirados à situação aumentam a probabilidade de ocorrência de uma resposta.

*“Falamos assim em reforço positivo quando se aplica um determinado acontecimento após a ocorrência de comportamento e a probabilidade deste aumenta. Quando retiramos um determinado acontecimento após a ocorrência de um comportamento e se verifica um aumento da probabilidade de ocorrência da resposta estamos perante um reforço negativo”* (Rafael, 2010: 128).

Coloca ainda a hipótese da utilização de punições, com diferenciação entre as punições positivas e as negativas:

*“A punição positiva (ou por aplicação) verifica-se quando se aplica um determinado acontecimento após a ocorrência do comportamento e se verifica uma diminuição da probabilidade de ocorrência enquanto na punição negativa (por retirada) quando retiramos um determinado acontecimento após a ocorrência do comportamento e se verifica, como na punição positiva, o efeito de diminuição da probabilidade de ocorrência do comportamento” (Rafael, 2010: 128).*

Contudo, alerta para a possibilidade de desencadear reacções emocionais negativas, que por sua vez podem impedir aprendizagens futuras.

**Albert Bandura**, na sua teoria da aprendizagem social, retrata o ser humano como um ser complexo, por isso, acredita que nem sempre os seus comportamentos podem ser explicados através das teorias de Pavlov e de Skinner.

Grande parte do que o ser humano aprende fá-lo através da observação do mundo que o rodeia, por imitação e formando os seus próprios modelos sociais (Rafael, 2010). Por tal, Bandura propunha uma aprendizagem pela observação, em que *“o comportamento, as estruturas cognitivas internas e o meio interagem de forma a que cada uma actue como determinante indissociável da outra. As pessoas são até certo ponto, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio”* (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 253), e em que o indivíduo tem de prestar atenção à informação que está a receber, retê-la nos seus esquemas mentais, e responder às novas situações com as capacidades adequadas. Esse comportamento manter-se-á se for reforçado, através dos reforços e das punições.

*“Mas, na aprendizagem social, o reforço e a punição são vistos como afectando a motivação para o desempenho e não a aprendizagem em si. Ao apresentar incentivos positivos, a aprendizagem observacional, que anteriormente permanecia latente, traduz-se em desempenho”* (Rafael, 2010: 136).

Com Bandura surgem duas noções de reforço, facilitadores de aprendizagens: reforço vicariante, *“decorrente da observação do reforço que os modelos recebem”* (*idem*: 137); ou auto-reforço, *“no sentido em que as pessoas podem gerar os seus próprios reforços e persistir num comportamento sem reforço externo”* (*idem*).

Nas salas os professores e educadores poderão ser o modelo mais importante para a criança. Podemos afirmar, seguindo (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 256) *“os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem”*, constituindo-se assim como modelos.

### **1.1.2 – Psicanalítica**

Até esta fase a criança é vista por muitas culturas como um animal sem mente que se limita a satisfazer as suas necessidades físicas. Mas **Sigmund Freud** vem alterar esta perspectiva quando, nas suas experiências clínicas, descobriu que as experiências da infância são um factor muito importante no desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Freud revela que os indivíduos passam por uma série de estádios psicosexuais. Para ele a criança é um ser em constante desenvolvimento, e é nesta fase que se determinam todos os aspectos pessoais e emocionais que caracterizam o seu desenvolvimento. Assim, define que as crianças passam por três estádios, desde o nascimento até aos 18 meses – estágio oral, – dos 18 meses aos 3 anos – estágio anal, – e dos 3 aos 7 anos – estágio fálico.

Seguem-se a esses estádios, o estágio de latência, que vai dos 7 aos 12 anos, em que todas as anteriores se integram e o estágio genital, no período da adolescência, em que os elementos anteriores estão novamente em destaque, com a dependência (estádio oral), a independência (estádio anal) e a identidade (estádio fálico).

Todas as interações estabelecidas pela criança no decurso do seu desenvolvimento vão determinar a sua capacidade de adaptação às situações futuras.

Também **Erik Erikson** completando as ideias de Freud, que considerava que o desenvolvimento estava definitivamente traçado aos 6 anos de idade, delineia um quadro de referência que vai até à morte, e que define um combinado de crises para cada estágio. Este documento torna-se um grande contributo para a compreensão das crianças pelos educadores e para perceberem qual a melhor forma de as ajudar nesses períodos críticos. Assim, os estágios psicosexuais de Freud passam em Erikson a designar-se de estágios psicossociais.

Os estudos de Erikson revelam que desde que nasce a criança está em constante desenvolvimento, desde que esteja em interacção com o ambiente social. A idade pré-escolar é caracterizada pelo conflito iniciativa versus culpa (3-6 anos), mas a relação da criança com o meio ambiente começa antes, com a crise autonomia versus vergonha (2-3 anos). Nesta etapa a criança começa a querer explorar o meio e sente-se envolvida activamente com tudo aquilo que descobre de forma a ganhar autonomia mas, para isso, é necessário que haja intenção da criança em querer descobrir, e parte dos pais incentivá-la e não “impedi-la” em se envolver com o que a rodeia.

Ao período dos 3 aos 6 anos Erikson chamou a idade do jogo, em que as crianças se descobrem enquanto ser individual e descobrem a sua posição em relação aos outros.

### **1.1.3 – Construtivista**

Os construtivistas acreditam que são as próprias crianças que constroem o seu conhecimento do mundo, de forma gradual e progressiva. Saracho & Spodek sintetizam que “*O construtivista vê o indivíduo criando conhecimento ao agir (ou pensar) sobre a informação obtida através da experiência*” (Saracho & Spodek, 1998: 73).

**Jean Piaget** sugere que o sistema de pensamento de uma criança se desenvolve numa série de quatro estádios – período sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto; operações formais. Mas, apesar de todas as crianças passarem por todos os estádios na mesma sequência, este processo acontece para cada uma num ritmo diferente.

Para que a criança possa evoluir de um estádio para o estádio imediatamente a seguir, ou seja, quando a criança está em interacção com o ambiente e, para que se desenvolva, tem de haver um sistema de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. As informações que a criança vai adquirindo formam esquemas mentais (num processo de assimilação) que lhe permitem avançar no conhecimento. No entanto, sempre que surgem novas informações esses esquemas têm de se modificar e isso acontece por um processo de acomodação. Esses processos acontecem para permitir a adaptação das crianças às novas situações.

Piaget tem uma posição bastante vincada em relação às finalidades da educação. Defende que a educação deve construir sujeitos autónomos de um ponto de vista social, cognitivo e moral. Assim, no caso da educação de infância, um educador não deverá dizer à criança o que ela deve fazer ou saber, deve antes proporcionar-lhe experiências com as quais ela própria possa construir o seu conhecimento, agindo sobre os objectos.

### **1.1.4 – Sócio-construtivista**

Seguidores de Piaget, os sócio-construtivistas Lev Vygotsky e Jerome Bruner, defendem o papel da interacção social no desenvolvimento da criança através de processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem.

**Vygotsky** complementa a teoria de Piaget, afirmando que o sujeito se desenvolve pelo resultado de um processo normal de maturação, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental.

Este sócio-construtivista fundamenta-se na ideia de que o processo de desenvolvimento depende da relação do indivíduo com o meio e com outros seres humanos, também eles dependentes das relações que estabelecem. E, por tal, quanto mais rico for o ambiente linguístico em que a criança se insere, mais esta se desenvolve.

Neste sentido, difere da ideia de autonomia da criança de Piaget e “*orienta-se para a ideia de heteronomia ou subordinação do sujeito face às coisas e aos outros*” (Lourenço, 2010: 52).

Vygotsky define, ainda, que quando a criança se encontra em actividade e se está perante um problema que não é capaz de resolver sozinha, o educador deve intervir, servindo-lhe de suporte para esta poder avançar no conhecimento. Isto é, a criança encontra-se num determinado nível de desenvolvimento, que é definido pelo conjunto de actividades que consegue realizar sozinha, e quando se depara com uma actividade que não consegue realizar sozinha, necessita da ajuda, colaboração ou das indicações de um adulto no sentido de progredir no conhecimento, ou seja, para atingir um outro nível de desenvolvimento – nível potencial. A distância que separa o nível de desenvolvimento actual da criança e o nível potencial chama-se *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Vygotsky defende que, no seu desenvolvimento cultural, a criança depara-se com condicionantes de nível social, entre os indivíduos, bem como, de nível individual, no seu próprio interior, e ambos fazem com que a pouco e pouco esta construa as suas próprias condutas.

**Bruner** “*defende que a aprendizagem é (implica) um processo activo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores*” (Rafael, 2010: 168) e que, na construção da realidade, o indivíduo passa por uma série de estádios que definem a forma como este representa a realidade, aprofundando as ideias de Vygotsky na relação entre a linguagem e o raciocínio. As crianças começam por agir sobre os objectos como forma de os representar – representação activa, – depois passam a representar mentalmente a figura humana ou o objecto – representação icónica – e, finalmente, utilizam as palavras e a linguagem para representar a informação – representação simbólica.

Também no que respeita à compreensão, esta evolui da compreensão pela acção, passa pela compreensão pela visualização e, no fim, dá-se a representação simbólica das ideias.

Assim, tal como Piaget, Bruner acredita que para se desenvolver cognitivamente, a criança terá de estar preparada para se relacionar com o meio. À medida que se desenvolve linguisticamente vai estando cada vez mais e melhor preparada para essa tarefa.

Acredita, também, que as crianças não podem receber todas as informações que o meio tem para lhes dar, por tal, são elas as responsáveis pela sua própria aprendizagem, seleccionando quando e o que querem ou não receber do meio. Ao adulto cabe a tarefa de estar atento a estas opções das crianças, para poder orientá-las sempre que necessário no sentido do conhecimento, colocando questões, propondo desafios, etc.

Bruner entende a educação como

*“um esforço no sentido de auxiliar ou moldar o desenvolvimento, destacando-se a importância da interacção sistemática e contingente entre o educador e o educando e, mais especificamente, a linguagem; esta é vista não apenas como uma forma de intercâmbio com o ambiente, mas também como um instrumento que o aluno pode utilizar para estabelecer ordem no ambiente”* (Rafael, 2010: 169).

### **1.1.5 – Ecológica**

A teoria ecológica do desenvolvimento humano implica o conhecimento do indivíduo que se encontra em crescimento e todas as transformações que ocorrem nos meios imediatos em que esse indivíduo se integra, mas não esquecendo o facto de esses meios imediatos se influenciarem mutuamente e estarem inseridos noutros contextos ainda mais vastos que, por sua vez, também irão influenciar o indivíduo, mesmo que não seja directamente.

O indivíduo é encarado como um actor do seu próprio desenvolvimento, que “*move, reestrutura e recria*” (Portugal, 1992) o meio com o qual se relaciona directamente. Mas não é somente ele que actua sobre o meio, o meio também exerce influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim, a relação entre o sujeito e o meio é uma relação recíproca. Isto significa que todos os factores ambientais influenciam o crescimento e desenvolvimento da criança.

O maior defensor da teoria ecológica é Urie Bronfenbrenner, que estuda a dinâmica do ser humano e do ambiente, isto é, a forma como se relacionam. E, assim, conclui que a criança retira da situação que experiencia apenas aquilo que lhe interessa, ou seja, ela interpreta cada situação vivida à sua maneira, que poderá ser diferente da interpretação real.

Também os educadores, quando procuram compreender os comportamentos das crianças, não devem procurar respostas somente nas acções das crianças mas no efeito que a experiência vivida teve para elas, isto é, a percepção que tiveram num determinado ambiente.

Embora esta teoria não influencie directamente o currículo para a primeira infância, ela influencia uma das componentes do mesmo, o ambiente educativo, no que se refere ao espaço pedagógico. Citando-se Saracho & Spodek: “*A influência da sala de aula* [no caso da

educação de infância, da sala de actividades] sobre as crianças pequenas, acreditam muitos educadores, não pode ser separada da influência da família ou do contexto no qual ambas operam” (Saracho & Spodek, 1998: 78).

Para especificar melhor todas estas relações, Urie Bronfenbrenner estabelece um modelo conceptual do ambiente ecológico, através do desenho de um conjunto de estruturas concêntricas que simulam um encaixe de umas nas outras, e onde o sujeito é colocado no centro dessa estrutura, relacionando-se directamente com o microsistema, que Bronfenbrenner define como “o padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas ao longo do tempo pela pessoa em desenvolvimento num dado contexto com características físicas e materiais particulares” (Bronfenbrenner, 1983 cit. por Correia, 1993: 22), e envolvendo outros sistemas ainda mais vastos: mesossistema, exossistema e macrosistema.

### Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

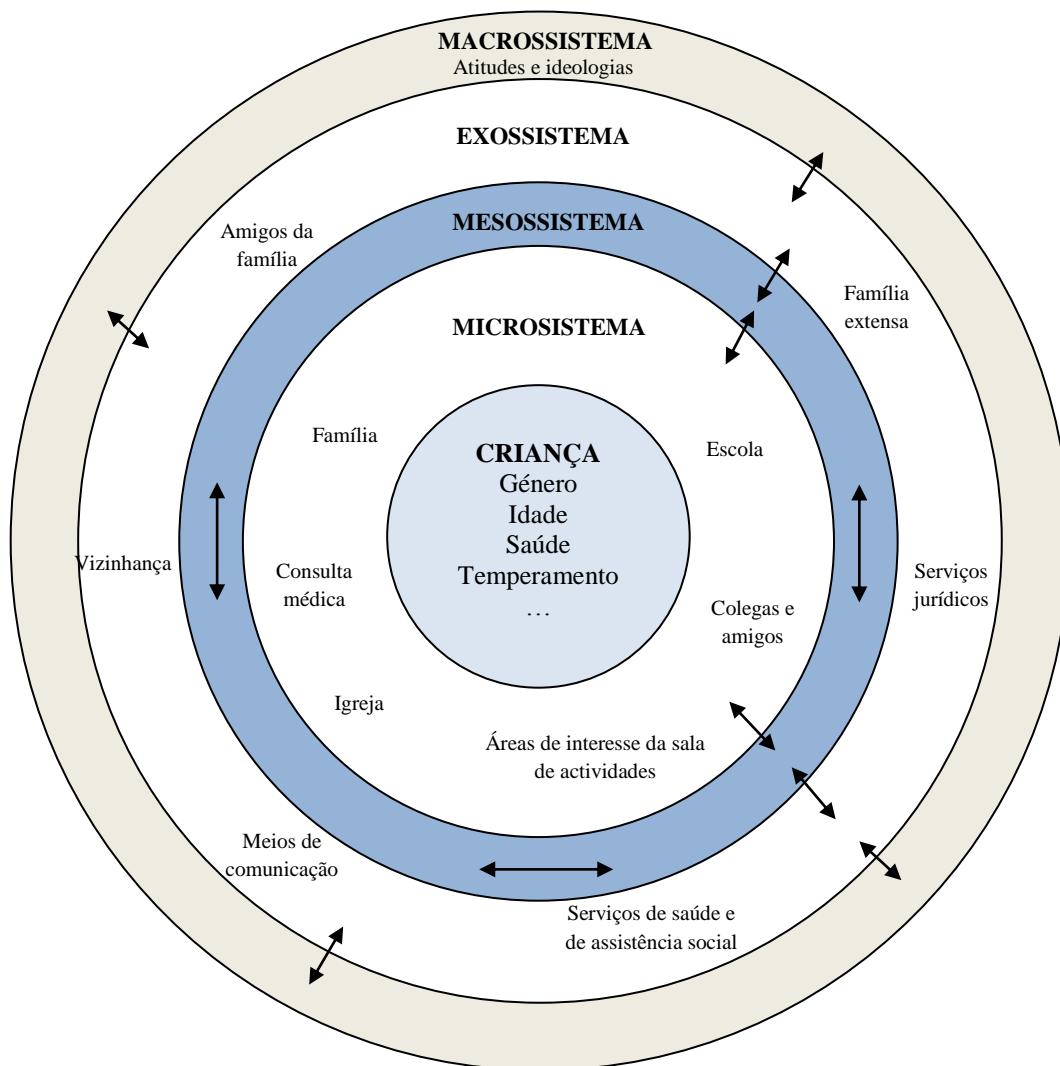


Figura 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Urie Bronfenbrenner, adaptado de Portugal (1992: 40)

## 2 – O ESPAÇO E A SUA ORGANIZAÇÃO

Até aqui, o nosso trabalho de pesquisa pretendia encontrar fundamentos para a importância do espaço educativo no desenvolvimento de aprendizagens das crianças, o que nos permitiu concluir que entre a criança, enquanto ser aprendiz, e o espaço, enquanto meio onde esta se insere, existe uma relação recíproca, onde a criança influencia o meio e o meio influencia a criança.

Apoiados na abordagem de Urie Bronfenbrenner, procurámos entender o facto de os espaços educativos nos quais as crianças se inserem no início de um ano lectivo se encontrarem quase sempre previamente organizados.

Ao pensarmos na dimensão física do espaço, pensamos-lo como uma componente de um ambiente que deve ser de qualidade e cria oportunidades e contextos de aprendizagens e de significados. Por essa razão, o espaço é uma variável que faz parte de qualquer projecto educativo, onde consta a sua dimensão organizativa, estrutural e processual, pois são essas dimensões que exercem uma *“poderosa influência no processo e nas interações que se revelam diante de nós”* (Harms, 1991 cit. por Correia, 1993: 41).

Uma das primeiras tarefas do educador tem sido, até aqui, a de organizar o ambiente, e fá-lo através da criação de diversas áreas de actividades para assim possibilitar o mais variado leque de aprendizagens. A maneira como selecciona e organiza essas áreas não tem só a ver com as suas vivências pessoais e profissionais, deve igualmente ter em conta a observação que faz do grupo de crianças e de cada uma. Mesmo a meio do ano lectivo, se uma determinada área não se mostrar suficientemente desafiante para as crianças, o educador pode alterar essa área ou até mesmo substituí-la por outra. O que nos permite citar Zabalza quando afirma que *“As tarefas dos professores(as) neste processo poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias”* (Zabalza, 1998: 261).

Assim, a forma como o espaço está organizado numa sala de jardim de infância influencia a dinâmica do grupo de crianças e, por consequência, as suas aprendizagens. Por isso, quando se pensa e organiza um espaço pedagógico há vários critérios que não podem ser descuidados, tais como:

- *“o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades;*

- o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender;
- o da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998) para que a educação seja efetivamente porta da cultura” (Formosinho, 2011: 111).

Na organização do espaço há alguns aspectos que devem ser considerados:

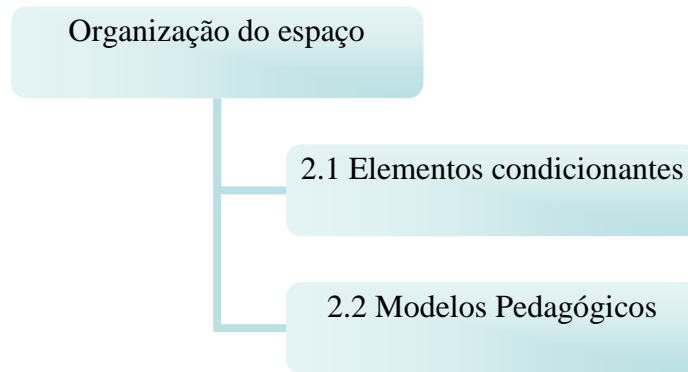


Figura 2 – Aspectos a considerar na organização do espaço, adaptado de Zabalza (1998: 241)

## 2.1 – ELEMENTOS QUE CONDICIONAM A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Na organização dos espaços, o educador deve ter sempre em atenção o macrocontexto (ambiente e instituição) e o microcontexto (sala de actividades e espaços anexos).

O ambiente pode condicionar essa tomada de decisão consoante as condições climáticas e os recursos disponíveis; a instituição, por sua vez, pode condicionar-nos pela sua arquitectura, pelas condições dos espaços exteriores e pela existência, ou não, de espaços comuns a todos os grupos da instituição.

A organização da sala de actividade, objecto da nossa reflexão e intervenção, poderá ainda ser condicionada pelos elementos estruturais – o mobiliário e os materiais disponíveis. Os elementos estruturais dizem respeito aos traços que fazem parte da arquitectura do próprio edifício e aos quais a organização do espaço tem de ser adaptar, para permitir espaços de diferentes interações; o mobiliário e o material têm de atender a critérios no que respeita à sua qualidade e quantidade que estão definidos no *Despacho Conjunto n.º. 258/97, de 21 de Agosto*. E, tal como defende Andrade (2011: 12-13):

*“O espaço físico realmente disponível, a sua localização, o conjunto das suas características fixas, limitam, queiramos ou não, a imaginação pedagógica (...). Pensar este espaço, para lhe dar uma primeira organização é, usando Dewey, um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo,*

*trabalho, sonho, transgressão... com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais”.*

Ao nível do desenvolvimento das crianças, há aspectos que não podem ser esquecidos no momento de gestão e organização do espaço, tais como:

- A *idade*: intimamente relacionada com o nível de autonomia e as competências já adquiridas. Por exemplo, não faz sentido que o mobiliário seja demasiado alto de tal forma que as crianças não consigam alcançar o que pretendem, muito menos faz sentido que a bancada com lavatório não esteja adaptada à altura das crianças; mas se esse for o caso, o melhor é sempre optar por colocar-lhe um estrado para que as crianças consigam usufruir deste recurso;
- As *necessidades das crianças*, desde as afectivas até às biológicas e sociais. Por exemplo, as crianças precisam de espaços de maior repouso e calma e, ao mesmo tempo, espaços que permitam o movimento livre e espontâneo; tal como precisam de espaços para estar sozinhos e, ao mesmo tempo, espaços para estar em grupo;
- As *características do ambiente do qual provêm*, isto é, pode-se aproveitar o que as crianças já conhecem e apreciam, mas pode-se também incluir elementos novos que as estimulem (Zabalza, 1998: 252 e 253).

“A organização do espaço em área e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (Andrade, 2011: 12) e, por isso, ele é também um condicionante na organização do espaço. Primeiramente porque cada indivíduo tem características pessoais e acredita em determinados valores e ideologias durante a sua vida, mas também devido ao modelo pedagógico que adopta, à sua experiência profissional e criatividade ao organizar o espaço.

*“O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si próprio. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais”* (Banet, Hohmann & Weikart, 1995: 51).

Por isso, existem vários critérios que favorecem a criação de um ambiente de qualidade, suficientemente estimulante e rico:

- Qualquer educador, ao organizar o espaço na sua sala de actividades, pensa fazê-lo dividindo-o por áreas de trabalho que permitam uma diversidade de escolhas da parte das crianças, nos vários momentos da rotina do grupo;

- As áreas podem estar delimitadas com marcas no piso ou na parede, ou com mobiliários localizados estrategicamente;
- Contudo, embora deva haver uma delimitação clara das áreas, essa organização deve ser flexível a qualquer transformação;
- Tanto o mobiliário como os materiais devem estar acessíveis às crianças, para que elas possam ser cada vez mais autónomas em relação ao educador;
- Ser bastante rigoroso na escolha do mobiliário para garantir a segurança e ausência de riscos para as crianças;
- Tem de ser esteticamente agradável, recorra ao uso de cores vivas, seja original e criativa e, mais importante, que possa ser personalizada pelas próprias crianças, isto é, que possam também elas participar na decoração da sala (Zabalza, 1998: 257-261).

Concluindo, citamos Andrade (2011: 12):

*“As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar”.*

## 2.2 – MODELOS PEDAGÓGICOS

No que refere aos modelos de orientação pedagógica, não existe somente o modelo educativo implícito, isto é, aquele que define as intenções pedagógicas do educador. No que respeita a todo o ambiente educativo e no nosso caso particularmente, ao espaço e à sua organização, o educador tem ainda que seguir as orientações do documento “oficial”, isto é, das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, no caso de Portugal:

*“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.*

*A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997: 37).*

São vários os modelos pedagógicos para a educação de infância cujas bases mergulham nas teorias descritas no ponto anterior deste Relatório, nesse sentido, parece-nos pertinente referi-los, no que respeita à organização do espaço e ao papel dos principais intervenientes no processo educativo, nessa organização.

No currículo de Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo tem um lugar de destaque na intervenção educativa e por isso, também os modelos pedagógicos definem linhas orientadoras para a organização dos espaços. Assim, iremos definir para cada um deles o ambiente educativo nas suas dimensões físicas e funcionais, isto é, no que respeita ao espaço físico, aos objectos e toda a sua organização. Abordaremos igualmente a forma como os espaços são utilizados e se relacionam, bem com o tipo de actividades que proporcionam. Nesta última dimensão referimo-nos às “áreas de interesse” de uma sala de actividades.

Focámos a nossa atenção nos modelos que estão mais presentes nas práticas da maioria dos profissionais de educação de infância em Portugal. São eles: o modelo *High-Scope*, o Movimento da Escola Moderna e, mais recentemente, o modelo de Reggio Emilia.

A opção que cada profissional toma quando adopta um modelo de organização e gestão curricular deve estar baseada na sua noção de qualidade da prática pedagógica, pois com a prática o educador de infância vai formando os seus próprios referenciais e ele próprio constrói o seu modelo pessoal, muitas vezes apoiado em vários modelos e em vários autores de referência. Assim, Mincey (1982, cit. por Correia, 1993: 43) refere que:

*“as educadoras devem estruturar o arranjo dos componentes físicos nos ambientes educacionais de tal forma que as crianças tenham oportunidades para a exploração, descoberta, absorção de ideias e de conceitos e expressar livremente os seus próprios pensamentos e sentimentos. As salas deverão revelar um ambiente de aprendizagem a qualquer pessoa que dentro delas entre. Deverão ter centros de actividades estrategicamente dispostos no espaço de forma a encorajar o seu uso constante por parte das crianças. Deverão ser alargados ou reduzidos em tamanho e importância ou em algum momento acrescentados ou retirados quando já não são utilizados, pois podem alguns deles ter duração na sua utilidade”.*

O conceito de “espaço”, por si, poderá ser atribuído em diversas áreas, não somente na pedagogia, mas também na filosofia, sociologia, economia, arquitectura, entre outras. Segundo Battini, citado por Zabalza (1998: 231), para crianças pequenas o espaço é tudo o que “ (...) o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc.”.

Andrade (2011: 11), sob a Pedagogia-em-Participação, defende que o espaço deve ser:

*“um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...). Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente”.*

Mas será que o é para todos os profissionais e para todas as crianças? Para responder a esta questão da melhor forma teremos de abordar em cada modelo educativo a importância do espaço educativo e a sua organização.

### 2.2.1 – Modelo High-Scope

O modelo High-Scope, nos nossos dias, baseia a sua intervenção na realização de propostas de experiências de aprendizagem que promovem a igualdade de oportunidades educacionais e que valorizem a acção e o envolvimento directo da criança do início ao final da tarefa. Para isso é necessário que o educador conheça as suas crianças e, para tal, tem de observá-las recorrendo a instrumentos de registo próprios.

As tarefas são propostas ou sugeridas pelo educador para que, tal como defende Piaget, a criança se torne mais autónoma intelectualmente. Assim, o papel do educador é o de possibilitar momentos em que a criança experimente e contacte directamente com a realidade, por sua iniciativa, a partir dos quais construa os seus próprios conhecimentos, mantendo o educador o papel de apoiante da criança. Por isso, a sua acção é precedente à da criança, cabendo-lhe a tarefa de preparar

*“espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a actividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas” (Oliveira-Formosinho, 1998: 60).*

Este modelo rege-se por uma série de princípios que devem ser respeitados pelos profissionais envolvidos, tendo como uma das componentes principais da aprendizagem pela acção, a organização do ambiente de aprendizagem.

É importante para a autonomia da criança o facto de esta se mover num espaço em que a organização e a divisão do mesmo é claramente perceptível, com prateleiras baixas, materiais agrupados por categorias em caixas transparentes e respectivamente etiquetados. Esse facto permite também que a criança se sinta dentro de um espaço ordenado e não seja necessário estar sempre a falar de ordem com ela (Oliveira-Formosinho, 1998). Por sua vez, esta organização permitirá que a criança se torne independente do adulto ou adultos da sala.

No espaço interior das salas que seguem o modelo High-Scope deverão ser criadas diversas áreas de actividade de maneira a permitir diferentes aprendizagens às crianças, tais como a área da casa, das actividades artísticas, da areia e água, dos blocos, da leitura e da escrita, da carpintaria, da música e movimento, e dos computadores. Mas estas salas não

seguem um modelo único, nem a sua organização tem obrigatoriamente de se manter igual do princípio ao final do ano lectivo. Deve portanto, haver flexibilidade ao organizar os espaços.

Estes podem vir a ser alterados consoante as experiências que forem acontecendo ao longo do ano e poderão reorganizar-se as vezes que forem necessárias. Por exemplo, criar uma área da loja depois de uma ida ao supermercado faz todo o sentido, quando se pretende que as crianças estejam mais próximas da realidade adulta, ou uma área de experiências depois de uma ida a um laboratório, com as devidas regras de segurança. Nessa mudança é essencial dar oportunidade às crianças de participarem, pois dessa forma estamos a dar-lhes “*um sentimento de controlo sobre o mundo*” (Hohmann & Weikart, 2009: 173), o seu próprio mundo.

Não somente a organização dos espaços da sala, como também dos seus materiais, facilitam as aprendizagens que as crianças realizam, pois elas escolherão mais facilmente as actividades que querem executar num dado momento e conseguem elaborar o seu próprio plano. Nesta perspectiva,

*“permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas”* (Oliveira-Formosinho, 1998: 69).

Resumindo, o educador High-Scope não prepara o contexto sem antes ter conhecimento de quais as necessidades e interesses do seu grupo e de cada criança em particular.

## 2.2.2 – Movimento da Escola Moderna

O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como finalidades construir conhecimentos, processos e valores morais e estéticos, através da partilha de experiências entre os indivíduos.

O MEM vê a escola “*como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática*” (Niza, 1998: 141), que envolve as crianças desde o momento de gestão do currículo à sua avaliação.

As crianças deverão ficar responsabilizadas pela sua própria aprendizagem, que decorrerá de projectos de estudo, investigação e intervenção desenvolvidos por elas, em colaboração com os profissionais de educação. Assim, o poder é partilhado por ambos os intervenientes do processo educativo, o que permitirá que as crianças se formem democraticamente, pois

estarão em constante negociação e discussão de ideias, as quais as levarão a construir os seus conhecimentos. Esses momentos de discussão e partilha de ideias não deverão acontecer somente entre o educador e as crianças, mas também entre as próprias crianças.

Este modelo sustenta que a organização da vida no jardim de infância é um fundamental operador da educação escolar, desta forma faz sentido que os processos de cooperação estejam sempre presentes. Nesse processo o educador assume diversos papéis:

- *Promotor da organização participada;*
- *Dinamizador da cooperação;*
- *Animador cívico e moral;*
- *Auditor activo* (Niza, 1998: 155).

O espaço educativo divide-se num conjunto de seis áreas básicas de actividades, situadas e distribuídas à volta da sala – biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; actividades plásticas e outras expressões artísticas; e brinquedos, jogos e “faz de conta”, – e numa área central polivalente para o trabalho em grupo.

A biblioteca deverá dispor de um tapete com almofadas e uma boa fonte de documentação que cativa as crianças e as apoie nos seus projectos – livros e revistas, bem como trabalhos produzidos pelas crianças, no âmbito de projectos anteriormente desenvolvidos.

A oficina de escrita tem, geralmente, um computador com impressora e um local para expor todos os textos que sejam enunciados pelas crianças e escritos pelo educador, ou até mesmo as tentativas de pré-escrita das crianças.

O laboratório das ciências deverá proporcionar actividades simples que envolvam medições e pesagens, a criação e observação de animais, a realização de experiências simples, os quadros de registo do tempo, entre outras.

A área da carpintaria permite a elaboração de construções no âmbito dos projectos desenvolvidos, tais como maquetas, instrumentos musicais, entre outros.

O *atelier* de plástica “*integra os dispositivos para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria*” (Niza, 1998: 147).

O canto dos brinquedos inclui actividades de “faz de conta” e jogos. É também neste espaço que se deve contextualizar a arca com roupas e adereços que facilitam este tipo de actividades.

Deverá haver ainda, uma cozinha, ou espaço de substituição, que possa apoiar os projectos das crianças e que permita desenvolver actividades de cultura e educação alimentar, com confecção de alimentos e a respectiva explicitação das regras de higiene.

Todas estas áreas deverão aproximar-se, o mais que conseguirem, dos espaços originais existentes nas sociedades adultas, utilizando materiais autênticos e não os modelos em miniatura, pois estes são demasiado redutores e infantilizantes.

Nas paredes da sala deverão estar sempre expostas as produções das crianças e um conjunto de mapas de registo que ajudam na planificação, gestão e avaliação das actividades desenvolvidas por elas – o plano de actividades, a lista semanal dos projectos, o quadro de distribuição de tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo (Niza, 1998: 139-156).

### 2.2.3 – Modelo de Reggio Emilia

O modelo educacional de Reggio Emilia tem como objectivo principal criar um ambiente de partilha, onde a criança se desenvolve numa estreita relação com o meio envolvente e se permite o trabalho de cooperação e de colaboração entre todos os intervenientes – crianças, educadores, famílias e até a própria comunidade.

A ênfase é colocada na voz da criança e o verbo principal deste modelo é sempre “escutar”, as crianças têm muita coisa a dizer e devem ser encorajadas a fazê-lo através de diversas formas de expressão – “*palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música*” (Lino, 1998: 102).

São essas representações, que quando são discutidas por crianças e adultos, permitem desenvolver o pensamento crítico da criança. Além disso, são documentações importantes para verificar como as crianças se estão a desenvolver e quais as aprendizagens que realizaram. Neste sentido, todo o trabalho realizado deve ser sempre colocado em reflexão, não somente pelo educador mas pelos pais das crianças, que ao verem expostas as produções dos seus filhos percebem o que estes fazem e o que estão a aprender.

O papel do adulto é o de apoiar as dinâmicas que ocorrem em cada momento e em cada espaço. O educador deverá por isso, organizar um ambiente que proporcione uma diversidade de experiências, onde “*As crianças são protagonistas activos que se completam através do diálogo e interacção com os outros, (...) o adulto serve de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem*” (Lino, 1998: 114).

O espaço e os materiais em Reggio Emilia são cuidadosamente planeados por todos os intervenientes, de modo a que todos os espaços promovam e facilitem “*a interacção social, a*

*exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo: educadores, elementos da equipa, pais e crianças”* (Lino, 1998: 107).

Em todas as escolas existem diversos espaços comuns. O principal é a *piazza*<sup>1</sup>, à volta do qual estão dispostas as salas de actividades, e ainda “*um atelier, uma biblioteca com computadores, um arquivo, uma sala para guardar materiais, uma cozinha, um refeitório e diversas casas de banho*” (Lino, 1998: 107). Para cada sala individual existe um pequeno *atelier* que serve de apoio aos projectos desenvolvidos pelas crianças, no qual estas têm oportunidade de explorar diferentes técnicas e materiais.

Especificando o espaço da sala de actividades, este encontra-se dividido por áreas, com espaços destinados à motricidade, às construções, ao jogo simbólico e uma área destinada a momentos de maior tranquilidade, como ouvir música, ler ou ouvir contar uma história.

Todos os materiais estão sempre identificados e são cuidadosamente escolhidos de acordo com o público-alvo, o seu nível de desenvolvimento, necessidades e interesses.

Também o espaço exterior é cuidadosamente planeado e decorado como um prolongamento do espaço interior, para que também aí se possam desenvolver os projectos. Deve ser, por isso, um espaço com as características próprias e específicas, com:

*“zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com águas e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências lógico-matemáticas (...). Existem ainda estruturas para brincar e realizar actividades específicas, (...) cultivar plantas e legumes, ou criar animais construindo os seus respectivos habitats”* (Lino, 1998: 109).

Nas paredes das escolas Reggio Emilia existem diversos expositores que dão a conhecer os trabalhos das crianças, os registos das actividades realizadas e todas as informações necessárias aos pais.

Porque o espaço é também um potenciador de aprendizagens, ele deve ser flexível para dar resposta aos diversos projectos que aí se forem desenvolvendo.

---

<sup>1</sup> Lino (1998) explicita que “*em cada escola existe um espaço comum a piazza à volta do qual estão dispostas as três salas de actividades*” (p. 107).

## **PARTE II – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

---

## **1 – PERCURSO E CONTEXTO**

Enquadrado teoricamente o tema do projecto – *Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças*, – é agora fundamental expor as opções metodológicas que nortearam o percurso desenvolvido.

Como referimos, no enquadramento teórico anteriormente apresentado, o ambiente educativo, em particular a organização e gestão do espaço, pode condicionar ou facilitar as aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, e para concretização do nosso projecto, optámos por nortear o percurso através da metodologia de investigação-acção. Esta metodologia permite melhorar a actuação no contexto da sala de actividades, por via do constante questionamento e tentativas de encontrar as respostas mais adequadas para os problemas do contexto e dos nossos próprios problemas, enquanto estudante e futura educadora. A escolha desta metodologia derivou da necessidade de assumir uma posição reflexiva que nos permitiu melhorar as nossas práticas no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e também as práticas que no futuro possamos vir a desenvolver como educadora de infância.

Procurávamos significados para as acções e intenções que observámos, ou para as acções em que a nossa intervenção se fazia de forma planeada e organizada em função de metas e de objectivos, e, por isso, o processo de investigação-acção foi acontecendo dentro da sala de actividades, em quatro momentos fundamentais: planificação, acção, observação e reflexão.

Mesmo sabendo que algumas críticas são atribuídas à investigação-acção (impossibilidade de generalização do conhecimento a outras situações; promiscuidade que pode gerar-se pela ausência de fronteiras entre o campo teórico e o campo prático, o que nesta linha, impede a validade dos estudos efectuados), Máximo-Esteves (2008) salienta que os seus defensores contra-argumentam a ineficácia da investigação tradicional e do conhecimento acumulado, muitas vezes desfasado das situações concretas e incapaz de encontrar soluções para os problemas concretos.

A mesma autora considera esta metodologia mais adequada que a investigação tradicional, quando queremos ou precisamos de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações específicas. No entanto, como salientam Cohen e Manion (1990), citados por Máximo-Esteves (2008), a investigação-acção é uma forma de investigação diferente da investigação convencional, embora exista alguma relação entre elas. Ainda a mesma autora (2008: 18) refere John Elliott (1991): “*Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção*

*que nela decorre*” e quando é nossa intenção melhorar uma acção, uma situação que ocorre num contexto e a necessidade de o investigar, de uma forma contextualizada e específica pois, *“A acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-acção”* (Máximo-Esteves, 2008: 21, referindo Grundy e Kemmis, 1997).

Os nossos pontos de partida resultaram da observação que fomos desenvolvendo ao longo do primeiro semestre (e também continuamente ao longo do segundo semestre). Foram observações sobre a vida do contexto educativo, sobre os dilemas que foram surgindo e da vontade de melhorar o nosso próprio desempenho. As observações foram complementadas com instrumentos que documentam e permitem avaliar a qualidade no estabelecimento de ensino, adiante descritos no ponto 1.2 deste capítulo. Recorremos ainda à entrevista, realizada à educadora e às crianças. A análise e o “olhar” sobre os trabalhos das crianças e sobre os documentos orientadores das práticas da educadora e da própria instituição ajudaram igualmente a caracterizar o ambiente educativo onde nos inserimos. Como afirma Máximo-Esteves (2008: 80) a conjugação destas estratégias, ou técnicas de recolher e identificar dados emergentes que *“provêm das observações que o professor efectua sobre a vida escolar, os dilemas que a prática tão frequentemente lhe coloca, as aspirações para melhorar o ensino e obter satisfação profissional”* permitem *“antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”* (*idem*: 80).

### 1.1 – O JARDIM DE INFÂNCIA: A SALA DO GRUPO G

A instituição onde se desenvolveu o projecto de intervenção foi uma Escola Básica do 1.º Ciclo com jardim de infância, localizada numa das áreas urbanas da cidade de Portalegre. O bairro social em que a instituição se localiza tem como características: um alto nível de desemprego, baixos níveis de escolaridade e falta de qualificação profissional por parte da população activa. O fraco aproveitamento escolar, a existência de condições de vulnerabilidade, comportamentos desviantes e falta de respostas para crianças e jovens em risco são também característicos do bairro.

O horário de funcionamento do estabelecimento inicia-se às 8 horas e 30 minutos, com o acolhimento na sala destinada à componente de apoio à família, sendo esse serviço prestado pelas assistentes operacionais. Às 9 horas as educadoras iniciam o seu horário de trabalho e levam cada grupo de crianças para a respectiva sala de actividades. Esse tempo prolonga-se até à hora do almoço, às 11 horas e 45 minutos, em que as educadoras se juntam às assistentes operacionais e apoiam o momento da refeição. Às 14 horas, a educadora regressa da sua hora

de almoço e retorna à sala de actividades, juntamente com as crianças, até às 16.00 horas, fim da componente lectiva diária. Nesse momento, as crianças vão para o lanche, serviço que é prestado, mais uma vez, pelas assistentes operacionais, que assistem as crianças até à chegada dos pais. O estabelecimento encerra às 18 horas.

O espaço da instituição é uma construção de raiz com mais de trinta anos, mas recentemente recebeu a ampliação e requalificação das suas instalações. O edifício consta de dois blocos independentes: o primeiro, onde funciona a EB1 tem dois pisos e, o segundo, destinado ao jardim de infância, tem somente um piso.

O bloco da EB1 vê aí localizados, para além das salas de aula dos grupos do 1.º Ciclo, ainda o espaço da Biblioteca/Centro de Recursos, um polivalente, os sanitários para as crianças e para os adultos, o gabinete médico (que funciona também como lavandaria), uma reprografia, um refeitório com cozinha em anexo, uma sala para os docentes, uma sala para funcionários, uma sala destinada aos pais, o gabinete do coordenador e, uma sala recentemente adaptada para um novo grupo de crianças do Jardim de Infância, dado o número crescente de crianças inscritas na educação pré-escolar.

O grupo G do pré-escolar, no qual nos integrámos para realizar o estágio da Prática de Ensino Supervisionada, viu-se destinado a essa sala de actividades, com cerca de 50,32 m<sup>2</sup> (7,40 m x 6,80 m).

A sala de actividades, localizada no piso inferior do bloco, é um espaço arejado, com paredes pintadas de branco, pavimento lavável e antiderrapante, doze janelas (seis de maior dimensão e seis de menor) que, para além do contacto visual com o exterior, permitem também a entrada de luminosidade natural na sala durante todo o horário da componente lectiva. Somente as janelas do lado do recreio têm persianas que permitem o obscurecimento parcial ou total da sala.

A sala está apetrechada com vinte e seis cadeiras, sete mesas de plano horizontal (três circulares e as restantes com forma rectangular), quatro armários (que servem para guardar documentos, materiais didácticos, jogos e brinquedos), uma bancada (com lavatório) com armários na parte inferior que servem para guardar materiais de desgaste, um expositor de parede, um quadro de marcadores, e mobiliários e materiais adequados às diversas áreas da sala, tal como se apresenta na planta da sala:

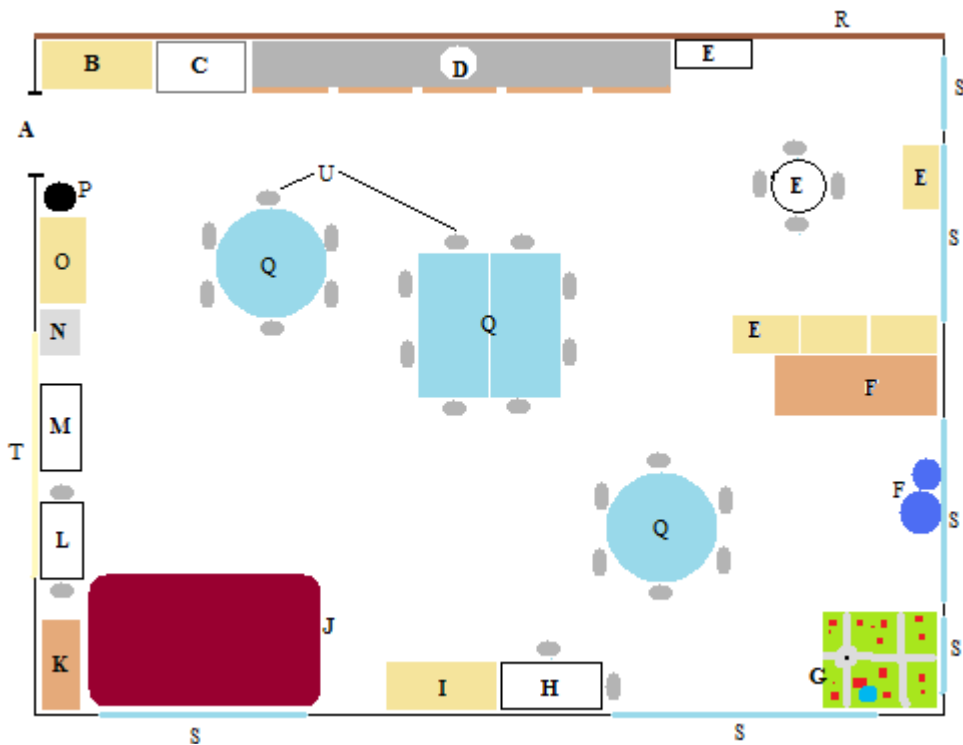


Figura 3 – Planta inicial da sala G do Jardim de Infância (descrição do mobiliário)

Legenda da figura:

- |                                                |                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A – Porta;                                     | M – Arrumo para as pastas das crianças e material de desgaste (cartolinas);                                                       |
| B – Armário que serve de arquivo da educadora; | N – Arrumo para os materiais de expressão plástica;                                                                               |
| C – Cavalete;                                  | O – Armário para materiais de utilização livre das crianças (marcadores e lápis coloridos, folhas e outros materiais de consumo); |
| D – Bancada com lavatório e arrumos;           | P – Caixote do lixo;                                                                                                              |
| E – Mobiliário da área da casinha;             | Q – Mesas de trabalho;                                                                                                            |
| F – Armário e cestos para brinquedos;          | R – Expositor de parede;                                                                                                          |
| G – Tapete com desenho de uma cidade;          | S – Janelas;                                                                                                                      |
| H – Mesa;                                      | T – Quadro branco;                                                                                                                |
| I – Armário dos jogos;                         | U – Cadeiras.                                                                                                                     |
| J – Tapete da área do acolhimento;             |                                                                                                                                   |
| K – Expositor para livros;                     |                                                                                                                                   |
| L – Mesa da área da escrita;                   |                                                                                                                                   |

O espaço da sala G corresponde a um modelo de sala única, isto é, um “ (...) *único espaço disponível para a organização do ambiente de aprendizagem* ” (Zabalza, 1998: 271), predominando um modelo misto na organização do espaço interior. A sala tem um espaço central que “ (...) *está ocupado por mesas e cadeiras organizados por «territórios pessoais», ou seja, espaços nos quais cada criança possui o seu lugar, (...) no qual é realizada a maior*

parte das actividades (...)” (Zabalza, 1998: 272). Esta organização permite que “ (...) haja uma rotatividade das crianças nos diferentes espaços da sala, os quais estão dispostos de tal forma que cada um deles se especializa em uma ou em várias funções específicas” (Zabalza, 1998: 273), aos quais a educadora de infância titular da sala chama “Áreas de interesse”.

Apresentamos a seguir o modelo de organização da sala G, demarcando o espaço central polivalente e as diversas áreas de interesse:

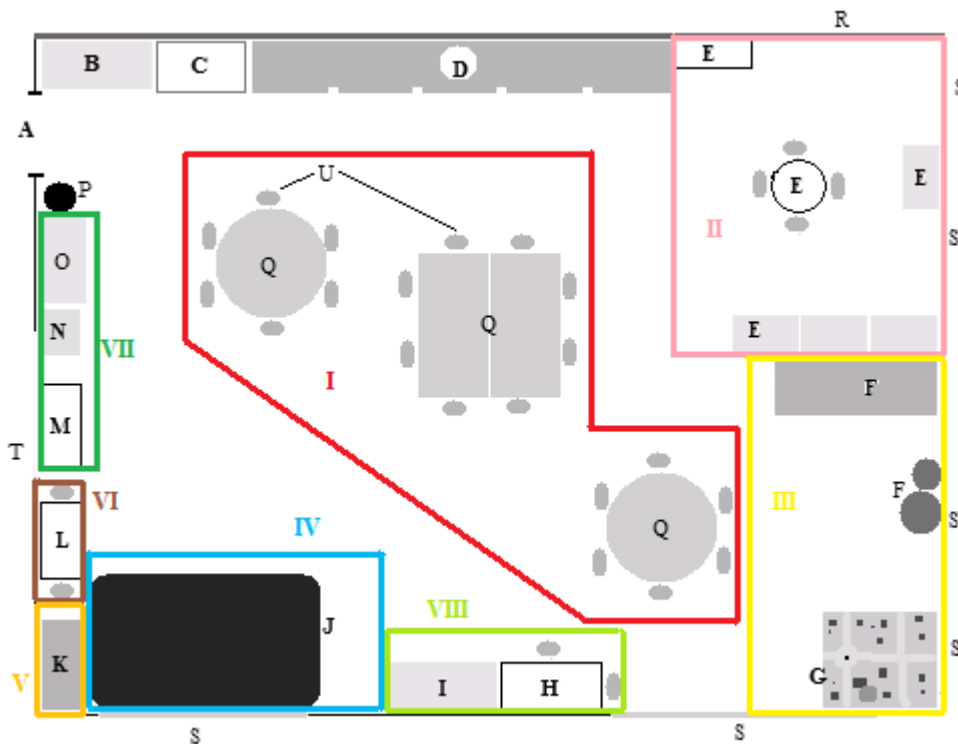


Figura 4 – Planta inicial da sala G do Jardim de Infância (descrição das áreas de interesse da sala)

Legenda da figura:

- I – Espaço Central Polivalente;
- II – Área da Casinha;
- III – Área dos Jogos e Garagem;
- IV – Área do Acolhimento;

- V – Área da Biblioteca;
- VI – Área da Escrita;
- VII – Área da Expressão Plástica;
- VIII – Área da Matemática.

Passamos agora a apresentar as áreas principais da sala:

Começamos pela área central da sala constituída por três mesas de trabalho. É nessas mesas que acontece todo o trabalho realizado pelas crianças e proposto pela educadora.



Figura 5 – Área Central Polivalente

As áreas de interesse da sala foram estruturadas tendo em vista a área total da sala e as necessidades do próprio grupo. Nessa disposição não foram esquecidas algumas regras que a educadora titular tem sempre em conta, tais como “ (...) *no geral a área da leitura deve ficar ao lado da biblioteca e num lugar bem iluminado, enquanto que a área da expressão plástica já deve ficar junto de uma torneira*” (Projecto Curricular de Grupo da Sala G, 2010-2011: 15).

Sabe-se também que qualquer sala “ (...) *planejada para a aprendizagem convida as crianças a se envolverem em actividades que são interessantes e pedagogicamente válidas*” (Saracho & Spodek, 1998: 128). Por tal, a educadora deve ter um papel activo “ (...) *em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas (...), já que isto irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planeamento e a posterior organização do espaço*” (Zabalza, 1998: 261).

A área da casinha é um espaço onde as crianças passam muito tempo e, é para muitas a primeira escolha. Esta, tal como as restantes áreas, tem um número limite de utilizadores, mas poucas são as vezes em que esse número é cumprido.

Nessa área, as crianças encontram:

*“ (...) um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. [Aí] As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras”* (Hohmann & Weikart, 2009: 188).

O espaço simula bem o espaço da cozinha, semelhante às casas de habitação. Todos os móveis são feitos de madeira e estão de acordo com a altura das crianças. Existe um fogão, uma bancada, um lava-loiça, uma máquina de lavar roupa, uma mesa para as refeições,

algumas cadeiras e ainda uma estante. Os materiais de brincadeira, tais como copos, talheres, pratos, panelas e objectos de plástico que simulam alimentos existem em quantidade suficiente. Existem ainda alguns bonecos e um carrinho de bebé de brincar. No entanto, não existem quaisquer roupas e acessórios complementares, propícios aos momentos de “faz-de-conta” e de representação.



Figura 6 – Área da Casinha

Ao lado da área da casinha, mas separadas pelos móveis destinados a cada uma, está a área dos jogos e garagem, onde existem alguns animais e figuras humanas de borracha, carros, veículos de obras, blocos de plástico e de madeira, *leggos*. Existe também um tapete para brincar com os carros, simulando as estradas de uma cidade e uma estrutura de madeira que representa uma garagem.

Esta área é maioritariamente frequentada pelos meninos do grupo G. No entanto, algumas meninas também gostam de escolher esta área, sempre que lhe é dado tempo de brincadeira livre. É nessa área que:

*“ (...) as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras. Trabalhando sozinhas ou perto de outras, as crianças usam os materiais, ora de uma forma simples, ora complexa; podem explorar novos materiais (...), encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões” (Hohmann & Weikart, 2009: 199).*

Por norma, esta é uma zona em que os materiais se encontram todos acessíveis às crianças e, são elas próprias que fazem a arrumação dos mesmos, guardando-os sem qualquer critério de arrumação em caixas que encaixam no armário que limita o espaço dessa área. Também uma das mesas redondas da sala é tida como parte dessa área, pois as crianças sentam-se nela muitas vezes para brincar com os materiais.

Apesar de as áreas estarem “delimitadas” (entre aspas porque não existe nenhuma marcação no chão que evidencie essa disposição), as crianças que se encontram a brincar na

área dos jogos e garagem deslocam-se muitas vezes pela sala, querendo percorrê-la com os carros como se esta fosse uma auto-estrada.

Esta área tem também, como todas as outras um limite máximo de utilizadores, mas tal como na casinha, conquista muitas das crianças da sala e raramente esse número máximo de utilizadores é respeitado.



Figuras 7 – Área dos Jogos



Figura 8 – Área da Garagem

Na área da matemática existe um armário com jogos didáticos e uma pequena mesa quadrada, não utilizada. Existem jogos destinados a trabalhar a matemática, como puzzles, blocos lógicos, tangram e figuras geométricas; o conhecimento do mundo, como peças do corpo humano, alguns jogos de correspondência de duas peças, por exemplo com o animal e respectiva alimentação; e ainda a linguagem oral e abordagem à escrita, com correspondências entre a imagem e a palavra.

É fundamental a existência deste género de área, onde as crianças

*“ (...) aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor (...). O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. (...) Cabe ao educador mediar estas situações, aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das actividades mais significativas para a aprendizagem” (Homem, 2009: 23).*



Figura 9 – Área da Matemática

Na área do acolhimento, inicialmente encontrava-se estendido no chão um tapete, onde todas as manhãs as crianças se reuniam para dar início a mais um dia de trabalho. Devido ao crescente número de crianças, e ao seu próprio desenvolvimento físico, este espaço tornou-se demasiado pequeno e a educadora resolveu retirar o tapete, sentando-se as crianças no chão neste momento do dia.

As rotinas são um aspecto muito importante para o desenvolvimento das crianças. A sua aquisição permite-lhes “ (...) *antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia*” (Hohmann & Weikart, 2009: 8). Também Garland e White, citados por Hohmann e Weikart (2009: 225), consideram que:

“ (...) *os acontecimentos que envolvem crianças e adultos ao longo do dia – planear, brincar no recreio, reunir para uma história – “dividem o dia em blocos de tempo manobráveis e fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem.” Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e de controlo*”.

Todas as manhãs é ali realizada a marcação das presenças pelas crianças, o dia do mês no calendário e o tempo climatérico na tartaruga e na tabela mensal. Também nesse espaço se iniciam os trabalhos, através de uma conversa informal em que se propõem tarefas às crianças, depois da leitura de uma história.



Figura 10 – Área do Acolhimento

A área da Leitura (Biblioteca), apesar de se encontrar junto à área do acolhimento, resume-se ao espaço ocupado pelo expositor de livros.

Pretende-se que este espaço seja para o grupo de crianças um lugar “ (...) agradável onde podem ver livros e revistas, sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta” (Hohmann & Weikart, 2009: 202-203). Contudo, os inúmeros livros que se encontram no expositor da sala não apresentam um nível muito elevado de qualidade e, por conseguinte, muitas vezes a educadora e as estagiárias se viram obrigadas a recorrer aos recursos disponíveis na Biblioteca da Escola, ou até mesmo das suas bibliotecas pessoais.



Figura 11 – Área da leitura (biblioteca)

No que refere à área da escrita, que se localiza do lado da biblioteca, pouco se tem a referir, pois é uma área pouco visitada pelas crianças. Aí existia simplesmente uma mesa com duas cadeiras, uma caixa com os nomes das crianças, uma caixa com as etiquetas dos números de 1 a 31, correspondentes aos dias do mês e, ainda, uma outra caixa com as etiquetas dos meses do ano para colar no calendário da sala.

Esta mesa serve, normalmente, para a criança que está responsável nesse dia marcar o tempo no mapa climatérico através de uma representação icónica (desenhando um sol, uma nuvem ou uma nuvem com riscos pequenos em representação da chuva).



Figura 12 – Área da Escrita

A área da expressão plástica não é uma área que possa ser considerada demarcada no espaço da sala, isto porque é esse o local para o arrumo das pastas com os trabalhos das crianças e para o material de desgaste (cartolinas), o local para o arrumo de materiais de expressão plástica, tais como colas, plasticina, barro, lápis de cera, marcadores, tesouras, agrafador, furador, entre outros, e ainda o armário para os materiais de utilização livre das crianças, tais como a caixa dos marcadores coloridos, a caixa dos lápis coloridos, o copo dos lápis de carvão e das borrachas, as folhas para consumo e os cadernos diários das crianças. Ao lado, existe ainda um cavalete que não é utilizado pelas crianças, sendo todos os trabalhos de carácter plástico realizados nas mesas de trabalho, localizadas no centro da sala. Essa área deve dispor de um leque variado de materiais à escolha, o que se verifica nesta sala.



Figura 13 – Área da Expressão Plástica

## 1.2 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS

Para o desenvolvimento do nosso projeto, e no quadro de investigação-acção que nos orientou, optámos por recorrer, primeiramente, aos instrumentos de registo propostos no Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*<sup>1</sup>. A utilização de tais instrumentos ocorreu durante a Observação e Cooperação Supervisionada, no primeiro semestre.

O DQP começou por ser desenvolvido no Reino Unido por Christine Pascal e Tony Bertram, como um contributo para a melhoria da qualidade de ensino no atendimento de crianças pequenas, envolvendo todos os profissionais de cada estabelecimento educativo, os pais e as próprias crianças.

No DQP privilegia-se uma metodologia de investigação que recorre à avaliação qualitativa do contexto educativo através de instrumentos que permitem avaliar a qualidade e a partir dos quais se implementa um plano da ação-melhoria, seguindo-se a reflexão acerca do próprio projecto, dos seus efeitos e também dos processos desenvolvidos.

No âmbito do nosso projecto, utilizámos a “*ficha do estabelecimento educativo*”, a “*ficha do espaço educativo da sala de actividades*” e o guião de entrevista à educadora de infância. A utilização de tais instrumentos possibilitou-nos a caracterização do contexto e do ambiente educativo (incluímos estes instrumentos em anexo).

A “*ficha do estabelecimento de ensino*” foi preenchida a partir da observação realizada e complementada com as informações e dados fornecidos pelo Coordenador do estabelecimento educativo (anexo nº. 1).

De seguida passámos a centrar a nossa observação no espaço educativo da sala de actividades e, como instrumento de registo, utilizámos a “*ficha do espaço educativo da sala de actividades*”. Os dados assim recolhidos foram complementados com registos fotográficos. Também a educadora titular do grupo interveio nesta fase, cedendo informações que não eram observáveis, tais como: a fundamentação sobre a organização da sala; outros materiais/equipamentos disponíveis para a prática pedagógica mas que não estão na sala de actividades; medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal relativamente aos equipamentos e instalações (anexo nº. 2).

Ainda do projecto DQP, adaptámos o “*guião de entrevista à educadora*”, transformando-o em questionário, com questões maioritariamente abertas. No âmbito do projecto, e dessa

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação (2009).

adaptação, elicitámos: as questões relativas aos fundamentos e processos de planeamento; o desenvolvimento e registos das actividades utilizados pela educadora; o modo como a educadora adequa as características do contexto educativo às crianças; e as estratégias utilizadas pela educadora para desenvolver um contexto educativo em que é garantida a igualdade de oportunidades a todas as crianças (anexo nº. 3).

Nesta fase recorreremos ainda à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R) e, destacámos a subescala “Espaço e Mobiliário”.

Este recurso é uma tradução para português da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) desenvolvida por Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer, e pretende ser “ (...) *um instrumento útil tanto para a investigação como para a melhoria dos programas* (...) [e também para] *avaliar a qualidade*” (Clifford, Cryer & Harms, 2008: 5).

A ECERS-R, na edição publicada em Portugal, mantém a definição de ambiente da escala original, apesar das subescalas utilizadas não serem idênticas. As sete subescalas da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância são: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem – Raciocínio; Actividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal.

Na classificação das subescalas e respectivos itens foram mantidos os mesmos sete pontos: 1 (inadequado), 2, 3 (mínimo), 4, 5 (bom), 6 e 7 (excelente). O ponto 2, 4 ou 6 é cotado quando todos os indicadores do ponto que lhe está imediatamente atrás estão registados e, pelo menos, metade dos indicadores do ponto que lhe está imediatamente a seguir estão registados.

Para a caracterização do ambiente educativo, avaliámos a qualidade do “Espaço e Mobiliário” utilizando para isso esta subescala referente à escala de avaliação do ambiente educativo (ECERS-R). Na escala de cotação de 1 a 7, utilizada na classificação deste instrumento, a pontuação por nós atribuída foi de 4,38, o que significa que este espaço tem uma pontuação acima da média (3,5) (ver classificação dos itens no anexo nº 4).

Contudo, o equipamento e o material didáctico e pedagógico da sala G é maioritariamente antigo, pois proveio de uma extinta escola que faz também parte do agrupamento. Encontrava-se num estado razoável de conservação. Contrariamente às restantes salas de actividades do jardim de infância, ainda não existia qualquer equipamento informático. Pelo anteriormente exposto, a classificação de alguns itens da subescala em avaliação não foram melhor classificados.

Tendo subjacente o “*corpus de conhecimento*”, resultado do nosso plano de observação, em que conjugávamos a utilização dos instrumentos anteriormente referidos com diferentes e diversificados momentos de análise e de reflexão, começámos a delinear a intervenção que veio a decorrer no segundo semestre.

Orientámos e delineámos a nossa acção e intervenção na pedagogia participativa, em que a criança é “*um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade (...) no âmbito do quotidiano educativo*” (Formosinho, 2011: 100).

A pedagogia participativa da infância segue uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, em que a criança é o centro de todas as motivações. Neste modo de fazer, a criança questiona, planeia, experimenta e investiga, coopera e resolve problemas e o adulto, sempre em interacção com ela, organiza, observa, avalia, planifica e investiga (Marchão, 2011).

Assim, durante o projecto de acção, procurámos sempre ouvir as crianças, observá-las no contexto em que se moviam e, acima de tudo, reflectir com elas acerca do espaço educativo e fizemo-lo propondo a sua participação activa no pensar esse espaço como seu.

Conjugámos, no âmbito dessa pedagogia, a “*escuta da voz das crianças*” (Oliveira-Formosinho, 2011). A entrevista que se fez a cada criança, no final do ano lectivo, como avaliação do projecto de investigação-acção, realizou-se no contexto da sala de actividades, no horário da componente lectiva. Contudo, foi previamente escolhido um espaço reservado da sala para que o restante grupo de crianças não comprometesse este momento. Assim, enquanto nos encontrávamos a realizar estas entrevistas, a educadora titular supervisionava o restante grupo, que se encontrava em actividades livres.

Neste momento, assumindo um papel de entrevistador, desafiámos as crianças, dentro do espaço/área que se pretendia avaliar, a responder a algumas questões de forma informal, como se de uma conversa se tratasse. Foi dessa forma que explicámos esse momento às crianças: “*Vamos brincar às rádios, eu faço de entrevistadora, faço-te umas perguntas e tu respondes-me, pode ser?*” (Os protocolos das entrevistas constam do anexo nº. 5).

Procurámos através da entrevista responder à questão que se colocou no momento inicial do projecto, isto é, saber se ao longo do ano lectivo a sala de actividades foi “*sentida*” pelas crianças do grupo G do Jardim de Infância como sua. Este momento foi fácil para as crianças pois levámo-las a falar sobre algo que elas conhecem muito bem, a sua sala de actividades.

O recurso às entrevistas a crianças mostrou-se uma excelente forma de dar “*expressão à voz das crianças*” (Máximo-Esteves, 2008: 100), pois durante a realização da entrevista as

crianças falaram “sobre as suas próprias preferências, concepções ou avaliações” (Carvalho *et al.*, 2004: 291-292).

A entrevista com crianças “*não é um instrumento melhor ou pior do que a observação direta, e exige o mesmo rigor metodológico: nos dois casos, a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados*” (*idem*: 299).

O projecto foi desenvolvido de acordo com o seguinte calendário.

<b>Datas</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Acção</b>
28 a 30 de Março de 2011	1º. Momento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação das áreas da sala de actividades que precisam de uma intervenção directa;</li><li>• Brainstorming de ideias (através de uma conversa informal) para o melhoramento da área da leitura (biblioteca) e da área da escrita;</li><li>• Requalificação da área da leitura (biblioteca) e da área da escrita;</li><li>• Medidas para o aumento da frequência presencial na área da leitura (biblioteca) e da área da escrita.</li></ul>
16 de Maio de 2011	2º. Momento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Requalificação da área dos jogos e garagem, com intervenção em específico na garagem: substituição do tapete para brincadeira com carros de miniatura.</li></ul>
18 de Maio de 2011	3º. Momento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Brainstorming de ideias (através da leitura de desenhos realizados pelas crianças) para o melhoramento da área da casa;</li><li>• Requalificação da área da casa.</li></ul>
18 de Maio de 2011	4º. Momento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criação de uma nova área de interesse: a área da loja.</li></ul>
Últimas semanas do mês de Junho de 2011	Avaliação do Projecto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevistas individuais às crianças.</li></ul>

## 2 – ACÇÃO EM CONTEXTO

Num primeiro momento, previamente planificado no contexto da Prática de Intervenção Supervisionada (anexo nº. 6), optámos por questionar as crianças acerca da sua área de preferência durante uma conversa/reflexão em grande grupo, na área do acolhimento da sala de actividades.

Estavam presentes dezoito das vinte e três crianças do grupo. Uma a uma, marcaram a sua área de preferência num gráfico de barras.

Pela observação do referido gráfico pudemos concluir que:

- A área da casa e a área dos jogos e garagem recolhem o maior número de preferência das crianças do grupo (33% e 61%, respectivamente);
- A área da casa é preferencialmente nomeada por meninas;
- A área dos jogos e garagem é preferencialmente nomeada por meninos (no entanto, quando lhes é questionado o que mais gostam de fazer nesta área, a zona da garagem nunca é referida nas suas respostas);
- A área da matemática é preferência de apenas uma única criança (6%);
- As restantes áreas não registam qualquer preferência;
- As crianças não conseguem justificar a sua preferência, apenas dizem “*gosto mais*”;
- As crianças não conseguem justificar a sua frequência (quando diminuta) nas restantes áreas.

Neste momento, fomos também questionando as crianças acerca dos motivos que as levam a gostar mais de uma determinada área em detrimento de outra. Pretendíamos dessa forma recolher as opiniões das crianças, tendo em vista traçar o plano de intervenção para a sala.

Uma das áreas menos preferidas é a área da leitura (biblioteca). Propusemos, por isso, às crianças que pensassem em algumas ideias para melhorar esta área e registámos as suas respostas num diagrama radial.

Não foi um momento fácil e sentimos algumas dificuldades, pois as crianças não estavam habituadas a muitos momentos informais em que a sua opinião fosse pedida directamente. As respostas não ocorreram de forma espontânea, o que levou a alguma insistência da nossa parte: “*Relembrem-se das vezes que fomos à biblioteca da escola, o que havia lá que não existe aqui na biblioteca da nossa sala?*”, ou oferecendo algumas alternativas: “*E onde se*

costumam sentar para ouvir as histórias? Na biblioteca da escola existem só livros?”.

Podemos dizer que algumas respostas foram induzidas por nós.

Apresentam-se, sob a forma de diagrama radial, as opiniões das crianças:

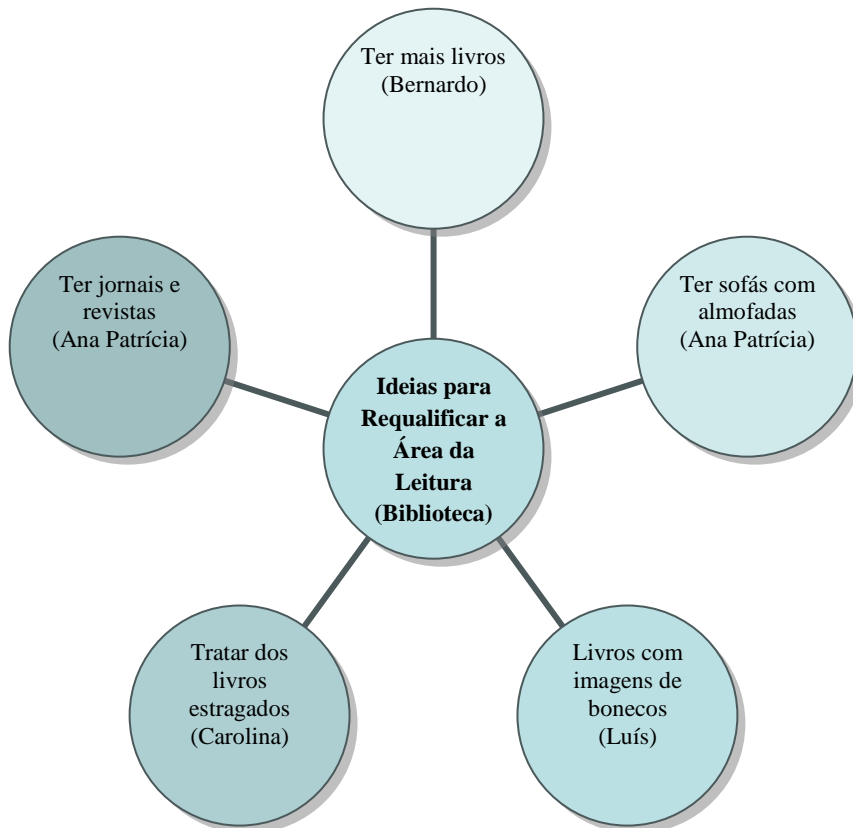


Figura 14 – Esquema de ideias para a Requalificação da Área da Leitura (Biblioteca)

Para que as crianças tivessem mais certezas do que era uma biblioteca agendámos uma visita à biblioteca da escola para o dia seguinte. Depois de uma visita guiada ao espaço, contámos-lhes uma história sobre uma biblioteca e os seus ocupantes, “*A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*” de Luísa Ducla Soares.

Seguidamente demos algum tempo às crianças para que elas explorassem o espaço e os materiais. As crianças sentaram-se na área dos sofás e seleccionaram os materiais que queriam explorar. Escolheram, na maioria, livros de histórias, que entusiasmadamente simulavam estar a contar aos colegas, ou então revistas que folheavam tal como faz qualquer adulto que consulta uma revista vendo apenas as suas imagens e lendo apenas as frases com letras “gordas” (permita-se a personificação na expressão, derivada do dialecto popular).



Figura 15 – Momentos de leitura

Voltando à sala de actividades, reflectimos em grupo sobre o que vimos neste espaço, que não era novo para as crianças, mas que fora observado desta vez com maior atenção ou, pelo menos, com outro objectivo. Seguidamente, foram as crianças apresentadas com uma surpresa: a estante onde estavam expostos os livros existentes na sala estava renovada.

Pensámos remodelar, previamente, a estante onde estavam expostos os livros na área da leitura, por esta ser esteticamente pouco atraente e, por isso, pouco apelativa à presença das crianças. Optámos, ainda, por realizar esta intervenção no nosso horário de trabalho autónomo (da Prática e Intervenção Supervisionada da unidade curricular de PES), porque a estante necessitava de uma maior intervenção e em que não era aconselhável a participação das crianças – encontrava-se um pouco degradada e, por isso, teve de ser lixada e pintada, tarefas pouco seguras para as crianças.

Assim, a estante velha passou a ser uma estante nova e mais atraente para as crianças.



Figura 16 – Estante da área da leitura (antes e depois)

À surpresa adicionaram-se ainda três pequenos *puffs*, feitos com materiais recicláveis. Os *puffs* foram construídos pela nossa colega de curso, Alexandra Calha, durante a interrupção lectiva, e aproveitados para esta situação.



Figura 17 – Processo de construção dos *puffs*

Pedimos ainda às crianças que trouxessem de casa revistas ou outros materiais que pudessem ser colocados na nova biblioteca, tendo como referência os materiais existentes na biblioteca da escola. Esta havia sido uma ideia dada pelas crianças, no momento de conversa já referido. Deu-se oportunidade de elas próprias arrumarem os materiais na estante e ajudou-se a colocar a estante no local designado, limitando-se ao espaço já existente para aquela finalidade.

Também os livros disponíveis na sala de actividades se encontravam em mau estado de utilização (folhas rasgadas, lombadas destruídas) e, por isso, algumas crianças reuniram-se para fazer a manutenção dos mesmos, com a nossa cooperação.



Figura 18 – Área da Leitura (Biblioteca) (depois)

De forma a despertar ainda mais o interesse das crianças em frequentar esta área de interesse propôs-se-lhes um desafio: cada criança teria um pequeno caderno onde marcaria com um sinal cada ida à biblioteca da sala, e assim, no final do ano lectivo, a criança que fosse mais vezes à biblioteca receberia um emblema de “Melhor leitor(/a)”.

Cada criança ilustrou a capa do seu caderno de presenças e escreveu-se o seu nome na capa para ser mais fácil o reconhecimento no momento de procura na caixa onde estavam guardados os mesmos.



Figura 19 – Cadernos de presença na biblioteca

A frequência desta área aumentou consideravelmente e, tal como combinado, no último dia de prática, o vencedor do desafio foi anunciado. Concomitantemente, as restantes crianças receberam um emblema pois foi notório que todas frequentaram mais vezes esta área. Muito orgulhosas, as crianças exibiram os seus emblemas durante o restante tempo do dia.



Figura 20 – Crianças exibindo os seus emblemas de “Bom leitor”

No segundo momento, planeado ainda em função da conversa com as crianças acerca das suas preferências das áreas da sala, verificámos que apesar da área dos jogos e garagem despertar o seu interesse, as crianças encontravam-se, na maioria das vezes, mais interessadas nos materiais de construção de outros brinquedos que se encontravam arrumadas nas caixas do móvel existente nessa área e raramente brincavam no tapete.

Nesse espaço existe um tapete tipo “cidade” onde as crianças podem brincar com os carros/miniatura.

Assim, propusemos ao grupo de crianças intervir novamente na nossa sala, mas agora na área da garagem, para que conseguíssemos a total remodelação deste espaço/área (anexo nº. 7).

Pensou-se dar a esse espaço uma outra dinâmica, que atraísse também as meninas do grupo, e não somente os meninos como era habitual na brincadeira com estes materiais, e propôs-se ao grupo, que se encontrava a ilustrar as suas próprias casas em modelos tridimensionais, no âmbito das actividades do dia da Cidade de Portalegre, colocá-las no tapete, de forma a torná-lo mais “real”.



Figura 21 – Modelos tridimensionais representativos das casas das crianças



Figura 22 – Modelos tridimensionais representativos das casas das crianças

Mas, porque o tapete bidimensional não retratava um modelo real de cidade, desafiámos também as crianças a construírem um novo tapete numa base de cartão grosso, desafio esse que elas aceitaram entusiasmadamente.

Caracterizou este momento, o discurso directo e constante entre as crianças e as crianças e a educadora estagiária. A prioridade residiu na escuta das sugestões das crianças.

Começou-se por observar o tapete existente e definiram-se os aspectos a manter na nova base – as estradas com passeios, as passadeiras para os peões, o estacionamento (maqueta de madeira que já existia nesta área), árvores, jardim com lago, e as casas. Seguidamente, sentados numa roda e com a base de cartão no meio da mesma, começámos a dividir tarefas.

O esforço de todas as crianças por uma produção em conjunto foi notório, e numa tomada de decisão de grupo, escolheram onde queriam situar cada zona a criar no tapete novo. A primeira tarefa foi a pintura da base, a qual todo o grupo realizou. Dessa forma foi possível ir tomando as decisões no momento da execução do projecto. Depois de seca a tinta preta da estrada, as crianças traçaram as faixas brancas da mesma, desenharam as passadeiras, e ainda a cinzento desenharam os passeios.



Figura 23 – Projecto de intervenção na área da garagem (base)

As tarefas que se seguiram incluíam a construção de bancos para os jardins e árvores para os espaços verdes.



Figura 24 – Projecto de intervenção na área da garagem (bancos de jardim e árvores)

Depois de a maquete estar montada, colocámo-la na área da garagem, e cada criança foi dispor a sua casa.

Decidiu-se ainda, por acordo de todas, não fixar as casas, para que no final do ano lectivo, pudessem levar a pequena construção para as suas casas.



Figura 25 – Projecto de intervenção na área da garagem (produto final)

Passando agora a retratar a intervenção na área da casinha, num terceiro momento do nosso projecto de acção, considerámos a representação simbólica da criança, isto é, pedimos-lhe que num desenho apresentasse as suas ideias para área da casinha ficar mais parecida com as suas casas e para que também os meninos gostassem dela e a frequentassem (isto porque no primeiro momento do projecto verificámos que esta área era preferencialmente frequentada pelas meninas do grupo) (anexo nº. 8).

A proposta apresentada desafiava cada criança a fazer um desenho: “*como gostaria que fosse a casinha da nossa sala*”, incluindo as ideias para a melhorar. As crianças aceitaram a proposta; fizeram os seus desenhos e, de seguida, eu e a minha colega de estágio fomos circulando pelas mesas para escrever a legenda dos desenhos e, assim, ser mais fácil no momento que se seguia fazer a leitura de cada um.

Terminada a tarefa, reunimo-nos novamente na área do acolhimento onde analisámos cada desenho, pensando em cada ideia dada e na forma de a operacionalizar, pois havia ideias que teriam de ser realizadas *a posteriori* e ideias que poderiam ser realizadas nesse dia, tendo em conta os recursos disponíveis.



Figura 26 – Projecto de intervenção na área da casinha (discussão de ideias em grupo)

As ideias foram várias, algumas mais fáceis que outras de pôr em prática, mas todas as crianças participaram, sugerindo:

- Almofadas;
- Animais domésticos (cão, gato, peixe);
- Armário e acessórios de casa de banho;
- Armário para guardar as roupas;
- Audiovisuais;
- Bonecas;
- Cama para os bonecos;
- Candeeiros;
- Casa das bonecas;
- Cortinados para as janelas;
- Electrodomésticos;
- Materiais de construções (pregos, martelo grande);
- Mesas;
- Roupas;
- Sofá;
- Tapete;
- Utensílios de limpeza;
- Vasos com flores.

Esta lista de ideias surgiu a partir das ilustrações que as crianças do grupo fizeram da casinha que gostariam de ter na sala e que a seguir se apresentam (anexo nº. 9):



Figura 27 – Projecto de intervenção na área da casinha (desenhos com ideias)

Este foi um momento em que o grupo se dividiu, metade das crianças intervieram na requalificação da área da casinha e a outra metade na nova área que a seguir se iria propor.

Também já havíamos observado que faltava a esta área um “baú das trapalhadas”, onde houvesse disponíveis roupas e acessórios que ajudassem as crianças a viver mais intensamente as personagens que criam quando se encontram a brincar nesta área. Assim, logo que surgiu essa ideia pedimos à educadora titular se poderíamos utilizar uma caixa que

existia na sala e não tinha qualquer uso. Construámos uma tampa e dela fizemos um baú. Como o objectivo era serem as crianças a criar, deixámos ao seu critério a decoração da tampa do baú. Assim, elas escolheram fazer desenhos com marcadores e cada uma deu o seu contributo.

Levaram-se ainda algumas roupas e combinou-se que também as crianças iriam trazer de casa alguns materiais para juntar ao baú.



Figura 28 – Projecto de intervenção na área da casinha (baú)

As crianças reorganizaram os móveis desta área, colocando-os no espaço que consideraram mais adequado dentro da casinha; trouxe-se se um dos sofás da área da leitura (biblioteca) e, também, a mesa que se encontrava na área da matemática, e que nunca havia sido utilizada para essa finalidade, foi importada para esta área remodelada e aí se colocou um telefone real (com ligação cortada), uma lista telefónica, ainda a caixa dos primeiros socorros (construída a propósito da semana da saúde) e duas cadeiras.

Os acessórios de cozinha foram reorganizados nas prateleiras de um dos móveis, separando os pratos dos talheres, dos copos, dos tachos. Todos esses utensílios são de plástico, existindo apenas uma pequena frigideira de metal.

Os bonecos (tipo Nenuco) foram “deitados” no carrinho de bebé de brincadeira. E os bonecos dispostos no parapeito da janela.

Tal como era de esperar, a brincadeira foi surgindo naturalmente durante a execução do plano de trabalho.



Figura 29 – Projecto de intervenção na área da casinha (momentos de brincadeira)

Posteriormente, e porque era também uma ideia das crianças, costurámos uns cortinados para colocar na janela da sala junto aos móveis da casinha. Trouxeram-se algumas das plantações que estavam situadas numa das janelas da sala para a janela desta área. O tapete era estendido no chão pelas crianças e guardado ao final do dia e, muitas vezes, chegava mesmo a ser utilizado para colocar sobre o assento das cadeiras, simulando uma cama.

A aquisição de uma cama foi uma das ideias que nos foi impossível concretizar, já que o espaço existente na sala para esta área de interesse era bastante reduzido.

Também em relação aos aparelhos audiovisuais, além do rádio que já se encontrava sobre o móvel que dividia a área da casinha da área dos jogos e garagem, levou-se para aí posteriormente um modelo de televisão que a minha colega de estágio construiu para uma apresentação com cartão.



Figura 30 – Projecto de intervenção na área da casinha (depois)

Para finalizarmos as intervenções no âmbito deste projecto, no mesmo dia da intervenção na casinha e ao mesmo tempo, pensámos propor às crianças a criação de um novo espaço na sala de actividades. Anteriormente já havia sido planeado entre elas e a educadora titular a organização da área do cabeleireiro. No entanto, por oposição dos pais, que realçaram as questões de falta de higiene que este espaço poderia constituir, possibilitando o contágio de piolhos devido ao uso de escovas e outros materiais, essa ideia foi abandonada.

Porque as crianças apreciam bastante a brincadeira com as moedas e notas de papel que existem na área da casinha e, porque muitas vezes as víamos a efectuar trocas monetárias por bens materiais em situação de brincadeira, propusemos-lhes substituir a ideia do cabeleireiro por uma loja. As crianças quiseram logo pôr em prática essa proposta e, aproveitando uma estante que antes estava localizada na área da casinha, criámos a área da loja, anexando-a à área da matemática por decisão da educadora titular do grupo.

Reuniram-se as crianças de metade do grupo, para decidir como fazer a gestão deste novo espaço; como juntar os materiais; como dispor as embalagens vazias; como identificar o local designado para cada categoria; e qual o limite máximo de utilizadores desta área (tal como acontece nas restantes áreas).



Figura 31 – Criação da área da loja

As crianças participaram nesta tarefa do princípio ao fim e, a partir desse momento, todos os dias esta era uma das áreas mais frequentadas, constituindo-se ainda como uma continuidade da área da casinha, embora separadas no espaço da sala, pois as crianças iam à loja fazer “as compras” para a sua casa.

A organização das embalagens pelas categorias definidas inicialmente foi mantida, e depois dos momentos de brincadeira livre, as crianças voltavam a arrumar as embalagens nas suas prateleiras e havia sempre o cuidado de trazer para aqui o que havia sido levado para a casinha em situação de “faz de conta”.



Figura 32 – Área da Loja

Em símile, recordamos agora as questões iniciais e que nos permitiram tomar decisões para o desenvolvimento deste projecto de investigação-acção:

- Será a sala de actividades “sentida” pelas crianças do grupo G do jardim de infância como sua?
- Será que as crianças se sentem bem nesse espaço que para elas foi organizado?
- Será que a opinião das crianças foi tida em conta na organização da sala de actividades?
- Será que a criança considera importante dar a sua opinião na organização da sala de actividades?
- Será que se a criança tivesse participado na organização do espaço da sala de actividades ela se manteria igual?

Nenhum projecto se pode finalizar sem que se proceda à sua avaliação. Foi, por isso, que recorreremos “à entrevista com crianças”. Contrariamente ao que se pretendia, que era fazer esta entrevista a cada elemento do grupo, este momento de intervenção recaiu apenas sobre catorze crianças, pois no tempo marcado pelo calendário, muitas já se encontravam em período de férias lectivas. Às questões da entrevista, as catorze crianças responderam que se sentiam bem na sua sala e que esta já se encontrava organizada quando chegaram no primeiro dia.

A entrevista realizada individualmente, também num espaço previamente pensado para este momento, dentro da sala de actividades, iniciou-se com as seguintes questões: “*Como te*

sentas na tua sala de actividades?” e “Quando chegaste no primeiro dia a tua sala já estava toda organizada?”. As questões colocadas fazem parte do primeiro bloco da entrevista, em que pretendemos verificar se a sala de actividades é vista pelas crianças do grupo através de um sentimento de pertença.

É importante que as crianças se sintam bem no espaço onde se movimentam, e esta é uma condição fundamental para que consigam construir aprendizagens. Sabe-se que:

*“O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas” (Ministério da Educação, 1997: 20-21).*

De seguida questionámo-las: “Alguma vez pediram que desses a tua opinião sobre a tua sala?” e nesse momento as respostas dividiram-se:

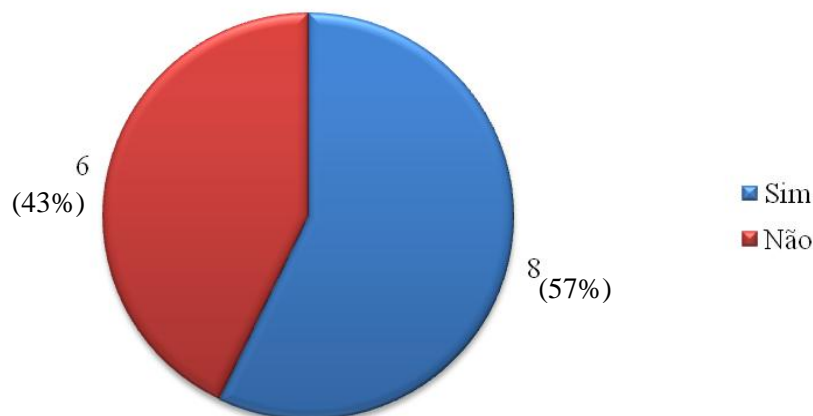


Gráfico 1 – Respostas à questão “Alguma vez pediram que desses a tua opinião sobre a tua sala?”

Às oito crianças que responderam “sim” perguntou-se-lhes em seguida “Quando?”, isto é, quando é que lhes pediram a sua opinião sobre a sala. Optámos por esta questão, pois é importante especificar o momento em que a sua opinião foi solicitada. No primeiro momento de intervenção neste projecto, também nós colocámos essa questão, por isso, o que se esperava era saber se essa questão também havia sido colocada no início do ano lectivo pela educadora titular de grupo. E também aqui as respostas se dividiram:

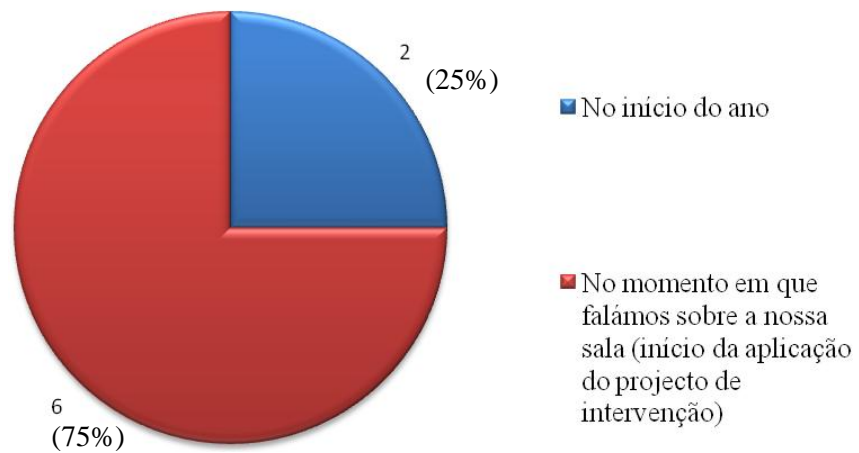


Gráfico 2 – Respostas à questão “Quando pediram a tua opinião sobre a tua sala?”

Às mesmas crianças perguntou-se depois: “Porque achas que pediram a tua opinião?”. Observaram-se as seguintes respostas:

- “É importante eu dizer o que eu gosto” (Ana Lúcia);
- “Porque tinham de se fazer trabalhos que eram muito importantes e iam deixar a sala mais bonita” (Ana Patrícia);
- “Porque a sala era bonita, mas tinha de ficar mais” (Beatriz);
- “A minha opinião é importante” (Carolina);
- “Para saberes o que eu gosto” (Gabriel C.);
- “Para não se fazerem coisas mal” (Maria Leonor);
- “Porque a minha mãe também pede sempre a minha opinião” (Maria Eduarda);
- “Para eu gostar dela” (Pedro).

As primeiras respostas das crianças revelam ainda a sua característica egocêntrica, colocando-se no centro da preocupação, onde tudo o que o rodeia serve de uma forma ou de outra para satisfazer as suas necessidades e responder aos seus interesses, já as últimas respostas revelam um nível de autonomia moral mais elevado, em que a criança percebe que pode contribuir com a sua opinião para a situação em foco.

Às seis crianças que responderam “não”, na questão “Alguma vez pediram que desses a tua opinião sobre a tua sala?”, perguntámos: “Achas que era importante teres dito como

*gostavas que fosse a tua sala?*”. Todas responderam que “sim”. Questionadas com um “*Porquê?*” responderam:

- “*Para saber a minha opinião*” (Andreia, Diana, Gabriel L. e João Pedro);
- “*Porque eu tenho de dizer o que quero*” (Bernardo);
- “*Para saber o que eu gosto mais*” (Jorge).

No segundo bloco da entrevista, pretende-se verificar se as áreas de maior preferência das crianças continuam a ser a área da casinha e a área dos jogos e garagem, tal como se havia constatado no momento inicial deste projecto de intervenção (a vinte e oito do mês de Maio do ano de dois mil e onze).

Na interpretação das respostas a esta questão, não foi tida em conta a resposta individual de cada criança, mas a “mancha” final do gráfico de preferências. Esta foi também uma estratégia à qual recorreremos para avaliar a eficácia do nosso projecto de investigação-acção, pois se houvesse uma maior disparidade entre as áreas de preferência das crianças significava que todas as áreas estavam a ser frequentadas e eram do agrado de todas as crianças do grupo.

Assim, nas respostas à questão “*Qual o sítio onde gostas mais de estar na sala?*” verificou-se uma maior disparidade em relação ao momento em que se iniciou o projecto de intervenção. No entanto, o número de crianças que respondeu a esta questão também não satisfaz os requisitos, isto é, nos dois momentos não estavam presentes as mesmas crianças, e nunca foi obtida a resposta de todas as crianças do grupo.

Houve notoriamente uma mudança relativamente à primeira observação realizada. Veja-se o gráfico:

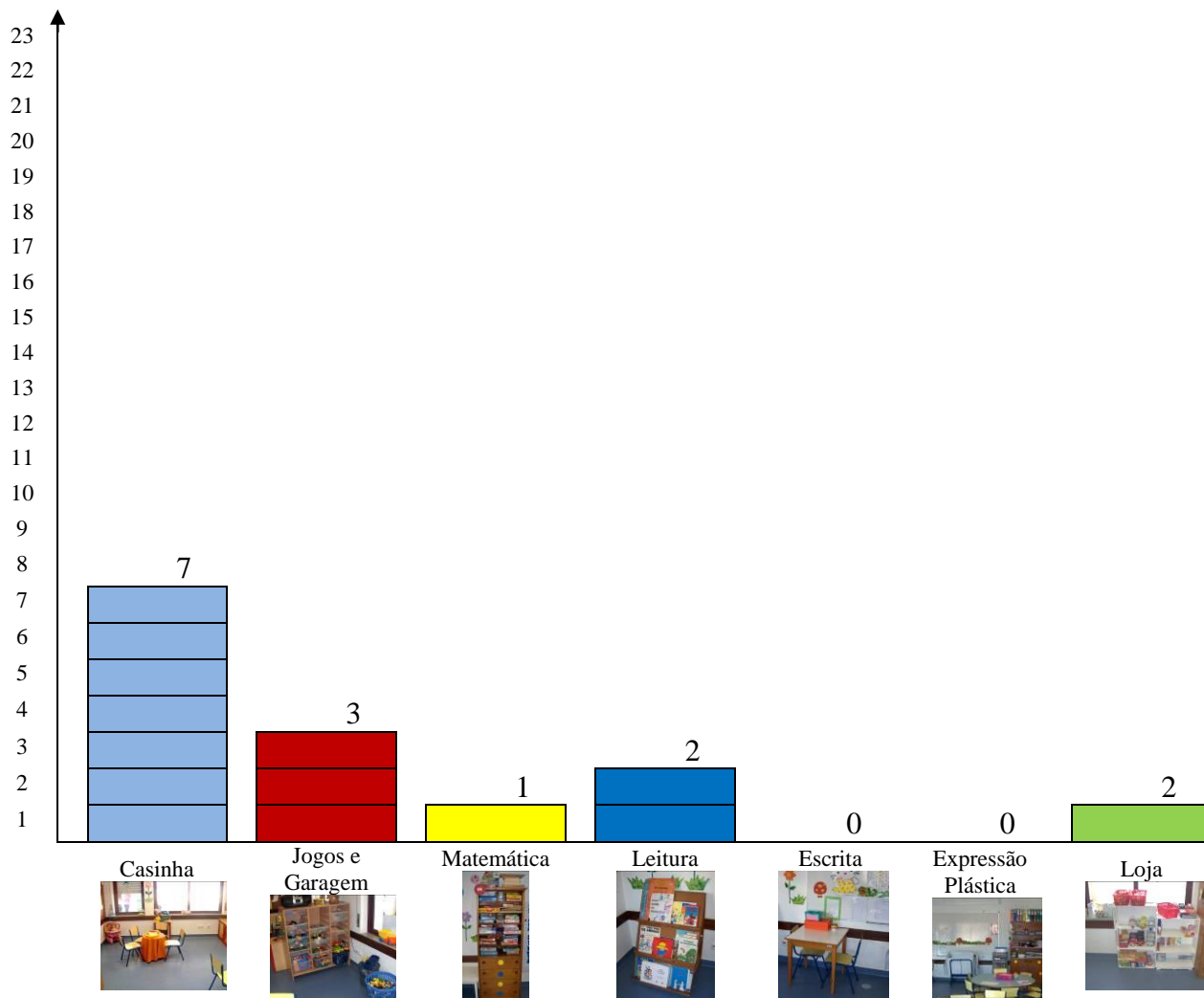


Gráfico 3 – Áreas de preferência das crianças da sala G do Jardim de Infância depois da aplicação do Projecto de intervenção

Da interpretação deste gráfico, podemos aferir que 50% das crianças inquiridas tem como preferência a área da casinha, mantendo-se a preferência do início do projecto. Esta é uma área maioritariamente da preferência das meninas do grupo, embora na observação do dia a dia, depois da intervenção nessa área, também os meninos tenham começado a estar mais presentes, em constante ligação com a área da loja.

As restantes áreas dividem-se preferências, à excepção da área da escrita e da expressão plástica, que continuam a não reunir as preferências das crianças. Talvez por serem áreas pouco definidas no espaço da sala e utilizadas com finalidades diferentes, isto é, a área da escrita é frequentada todas as manhãs para os registos que fazem parte das rotinas diárias da sala e a área da expressão plástica, à qual as crianças não têm acesso livre, a não ser em

momentos de atividade dirigidas, em que a própria educadora distribuiu os materiais provindos dessa área.

No terceiro e último bloco da entrevista pedimos às crianças para imaginar que eram elas os educadores de infância, e quando se pede a uma criança para imaginar, espera-se que ela expanda as suas capacidades de resposta e diga coisas, muitas vezes, inimagináveis para qualquer adulto. Pedimos-lhe que dissessem como seria a sala onde elas iriam receber o seu grupo de crianças, se seria igual ou diferente da que têm. As respostas foram as seguintes:

- *“Os meninos têm de ajudar na decoração da sala”* (Ana Patrícia);
- *“Com mais flores, porque eu gosto da minha sala colorida”* (Ana Lúcia);
- *“Uma sala mais arrumadinha e limpinha. Com uma decoração bonita. Paredes às cores, com riscas, como no arco-íris”* (Andreia);
- *“Ter mais jogos, porque eu gosto muito de aprender com os jogos”* (Beatriz);
- *“Mais coisas para as meninas e mais coisas para os meninos. (Pequena pausa em que perguntámos: “E que coisas eram essas?”, surgindo a resposta: “Bebés e bolas”* (Bernardo);
- *“Fazer lugares para experiências com massas, porque essa ideia é muito bonita e eu divirto-me muito”* (Carolina);
- *“Os meninos é que fazem trabalhos para a sala ficar mais bonita”* (Diana);
- *“A sala fica mais bonita com desenhos nas paredes. Gostava de ter um arco-íris”* (Gabriel C.);
- *“A nossa sala é linda, mas gostava de ter mais livros diferentes e bonitos, porque há os livros com desenhos e os das letras, e mais jogos, também. Também temos uma casinha muito linda aqui na nossa sala. Era igual mas tinha mais materiais”* (Gabriel L.);
- *“Arrumada, com muitas peças de jogos, mais carros e livros”* (João Pedro);
- *“Colar os trabalhos dos meninos em todas as paredes para todos verem”* (Jorge);
- *“Com casinhas para bonecas, garagem, biblioteca, jardins e praias pintados nas paredes, ia com os meninos à piscina”* (Maria Eduarda);
- *“Muitos livros na biblioteca”* (Maria Leonor);
- *“Um computador, e coisas muito bonitas para decorar a sala e ela ficar muito linda e alegre”* (Pedro).

As ideias sugeridas pelas crianças mostram a sua capacidade de abstracção do espaço onde se encontram inseridas e, também, revelam bastante criatividade nas sugestões dadas. Ressaltam dessas respostas a importância da cor para as crianças, referindo-se muitas delas às paredes coloridas, às flores, à exposição dos seus trabalhos (aspecto importante para o desenvolvimento da sua auto-estima), materiais em grande quantidade e variedade, entre outras.

Chamar as crianças a participar na sua própria vida, na instituição que frequentam, permite que estas se sintam numa “*atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos*” (Hohmann & Weikart, 2010: 77). É, por isso, fundamental que isso aconteça desde que as crianças chegam à nova sala de actividades, mesmo nos casos em que a sala se mantém de um ano para o outro, pois as aprendizagens alteram-se, as necessidades e interesses já são diferentes e é necessário adequar o espaço às novas características dos seus “habitantes”.

## **CONCLUSÃO**

Quando definimos as linhas orientadoras do nosso projecto de investigação-acção tínhamos uma ideia um pouco distante daquela que temos hoje, enquanto estamos a redigir este relatório. A verdade é que muitas das nossas ideias iniciais se revelaram completamente contraditórias. Partíamos do pressuposto que as crianças não eram chamadas a intervir no momento de organização do espaço, mas com a pesquisa desenvolvida percebemos que a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança tem vindo a ser amplamente discutida no século XX pelas várias teorias do desenvolvimento humano. Consequentemente, acredita-se que desde o primeiro momento do planeamento do ambiente educativo, o desenvolvimento global, as necessidades e os interesses das crianças são elementos condicionantes que não devem ser esquecidos nessa prática.

Também, como elemento condicionante, aparecem os modelos curriculares educativos, que definem a organização e gestão do espaço educativo consoante os seus princípios pedagógicos. Assim:

- No modelo High-Scope assume-se uma posição bastante flexível quanto à organização do espaço educativo, que poderá sofrer modificações, consoante os projectos desenvolvidos pelas próprias crianças. É papel do educador apoiá-las e permitir que essas alterações se tornem possíveis de concretizar.
- O modelo Reggio Emilia, por sua vez, assenta na ideia de trabalho de cooperação, onde o espaço é previamente pensado para as crianças, para que elas tenham oportunidade de desenvolver os seus próprios projectos, com recursos físicos e materiais para tal. O papel do educador é estar sempre atento à evolução dos projectos para orientar a criança ou as crianças que os estiverem a desenvolver, para fazerem o melhor uso possível dos recursos que têm disponíveis. O espaço é também bastante flexível, na medida em que terá de estar sempre preparado para apoiar a criança durante a sua aprendizagem.
- No modelo do Movimento da Escola Moderna, modelo em que a criança é considerada participante e construtora da sua própria aprendizagem, é o educador que cria e organiza um espaço potenciador de aprendizagens que seja o mais próximo possível da realidade adulta.

Com tudo isto, fica ainda a dúvida se haverá algum modelo capaz de dar oportunidade à criança de ser activa dentro de um espaço que é seu e desde o primeiro momento em que se vê inserida nele.

Será que a observação inicial das crianças, das características da faixa etária e do conhecimento de quais os recursos disponíveis são elementos suficientes para preparar um espaço educativo que se destina a responder a um grupo de crianças em crescimento?

Permitam-nos colocar a hipótese de a resposta a esta questão ser “não”. O projecto de investigação-acção que desenvolvemos, e que neste relatório apresentamos, prova-nos que as crianças têm muito mais a dizer sobre o espaço e que as suas ideias devem ser consideradas como válidas no momento de organização do mesmo.

Como se espera, há ideias das crianças que vão muito além do concretizável. No entanto, até mesmo essas ideias podem, por vezes, ser adaptadas e com a ajuda do educador tornarem-se possíveis. Por exemplo, quando as crianças sugeriram que na área da casinha houvesse electrodomésticos, foi impossível naquele momento disponibilizar esses equipamentos – um pequeno frigorífico velho, um microondas sem uso, um pequeno aspirador, uma televisão velha, etc. Contudo, se tivéssemos mais tempo para a implementação deste projecto, não só isso seria possível como seria bastante enriquecedor, pois o espaço da sala de actividades ter-se-ia constituído ainda mais como um construtor de aprendizagens, pois quanto mais próximo da realidade se aproximarem as áreas de interesse e os materiais que as constituem, mais a criança se prepara para integrar na sociedade e na vida adulta.

Este projecto contribuiu assim para percebermos a importância de envolver as crianças na gestão e organização do espaço educativo da sala de actividades. É, por isso, a resposta à questão-problema que norteou a nossa investigação-acção e que se colocou às crianças que foram chamadas a intervir no seu próprio espaço, passando a olhá-lo de outra maneira.

No início da Prática de Ensino Supervisionada (PES) observávamos as crianças sempre em interacção nas áreas da casinha e dos jogos e garagem. Depois da implementação do projecto, e (re)organizadas as áreas da sala, essas interacções verificavam-se também em outros espaços e, várias vezes, as crianças “transportavam” umas áreas para as outras. Uma vez, um pequeno grupo que se encontrava em brincadeira na área da casinha colocou alguns utensílios numa mochila, tipo sacola, e deslocou-se para a área do acolhimento, estendendo uma toalha e fazendo aí o seu piquenique.

Também a área da loja passou a ser um complemento da área da casinha, pois tal como já foi referido neste Relatório, as crianças mantendo-se fiéis às personagens que se encontravam a desempenhar na casa deslocavam-se à loja, onde se encontravam outras crianças em actividades livres, para aí fazerem as “compras” para a casa.

Apesar das dificuldades sentidas, decorridas de algumas metodologias que escolhemos para a implementação do projecto, pensamos ter aprendido muito com o processo de investigação-acção que realizámos ao longo deste ano curricular, na unidade de PES.

Entendemos, ainda, que caso a aplicação deste projecto se estendesse para o novo ano lectivo, com o mesmo grupo, esta tarefa já seria muito mais fácil, e desde o início do ano procuraríamos implementá-lo, esperando assim que as crianças se sentissem bem num espaço que fora decidido por elas e pensado com elas.

Este projecto constitui-se, assim, como uma mais valia para a nossa prática profissional futura. Aprendemos a dar mais importância ao que as crianças têm para dizer, aprendemos que estas se sentem motivadas quando a sua opinião é solicitada.

Ficam também muitas aprendizagens que esperamos poder vir a aplicar na nossa futura sala de actividades, quando assumirmos a responsabilidade e o desafio de “trabalhar” com um grupo. Nesse sentido, quando pensarmos em organizar o espaço educativo para um determinado grupo, procuraremos previamente fazer o planeamento do espaço com as crianças, questionando-as, logo no primeiro contacto, acerca dos seus interesses, dos seus gostos, da forma como gostariam de ver organizado o seu espaço e procurando que elas próprias participem na organização do mesmo, solicitando-lhes também contribuições que poderão trazer de casa e que acrescentarão ao espaço da sala de actividades um aspecto mais familiar.

Acredito piamente na eficácia do projecto que Rigolet propõe no seu livro *“Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar”*, onde constatou que *“nenhuma área da sala de um jardim-de-infância não é integrável na casinha”* (Rigolet, 2006: 90).

A planificação com as crianças é ela própria uma actividade

*“onde todos e cada um tem uma palavra a dizer, que será ouvida, uma opinião a emitir, que será submetida à negociação saudável, uma responsabilidade a cumprir, que mais ninguém poderá cumprir em vez dele, uma aprendizagem a realizar, na qual todos irão participar, fomentando uma competitividade saudável, mais próxima de uma emulação dos talentos particulares de cada um. (...) Planificar assim é lúdico, é prazenteiro, é rico em sobressaltos, criativo e dinâmico, cada indivíduo encontrando o seu lote de benefícios pessoais”* (Rigolet, 2006: 34 e 35).

É urgente mudar de atitudes e pensar a criança como um interveniente activo na sua própria aprendizagem, desde o momento do planeamento até ao momento da avaliação.

É desejável e possível (re)organizar o espaço da sala de actividades com as crianças.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (11-69).
- BANET, B., HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1995). *A criança em acção*. 4ª. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).
- CARVALHO, A., BERALDO, K., COELHO, M. & PEDROSA, M. (2004,). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, Maio/Agosto, v. 9, 2, 291-300.
- CLIFFORD, R. M., CRYER, D. & HARMS, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Coleção Livpsic – Livros de Psicologia. Porto: Legis Editora.
- CORREIA, R. (1993). *Contextos Formais de Educação e Desenvolvimento da Criança – contributos para a Educação Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa.
- FORMOSINHO, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora (98-117).
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOMEM, C. (2009). A Ludoterapia e a importância do Brincar: Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, Dezembro, 88, 21-24.

- LINO, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (93-133).
- LOURENÇO, O. (2010). Piaget e Vygotsky: muitas semelhanças, uma diferença crucial. In: BAHIA, S. & MIRANDA, G. (orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores (52-68).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (51-90).
- MARCHÃO, A. (2011). *Falar de Modelos Curriculares para a Infância*. Texto produzido para o Módulo “Currículos em Educação de Infância” da Unidade Curricular “Contextos e Processos em Educação de Infância” do Mestrado em Educação Pré-escolar, *Escola Superior de Educação de Portalegre*.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- NIZA, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (137-156).
- OLDS, S. & PAPALIA, D. (1998). *O Mundo da Criança*. São Paulo - Brasil: McGraw-Hill.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Ed. CIDInE.

Projecto Curricular de Grupo (2010-2011) da Sala G da Escola Básica do 1.º Ciclo com jardim de infância.

RAFAEL, M. (2010). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In: BAHIA, S. & MIRANDA, G. (orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores (121-137).

RAFAEL, M. (2010). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné. In: BAHIA, S. & MIRANDA, G. (orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores (166-179).

RIGOLET, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar. Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

SARACHO, O. & SPODEK, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed.

## ANEXOS

**Anexo nº. 1 – Ficha do estabelecimento de ensino**

**Anexo nº. 2 – Ficha do espaço educativo da sala de actividades**

**Anexo n.º 3 – Entrevista à educadora**

**Anexo nº. 4 – Folha de cotação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista referente à subescala “Espaço e Mobiliário”**

**Anexo nº. 5 – Protocolos das entrevistas às crianças**



Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação

## **Guião de entrevista às crianças**

**Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada**

**Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Alexandra Isabel Dias Calha

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Co-orientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, 30 de Junho de 2011

<p>Objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber se a sala de actividades é sentida como sua pelas crianças do grupo G do Jardim de Infância.</li> </ul>	<p>Objectivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber se a criança se sente bem na sua sala de actividades;</li> <li>Saber se a opinião da criança foi tida em conta na organização da sala de actividades;</li> <li>Saber se a criança considera importante dar a sua opinião na organização da sala de actividades;</li> <li>Saber quais os sítios (ou áreas de interesse) mais apreciados na sala de actividades;</li> <li>Saber se a criança manteria a sua sala de actividades igual, caso fosse ela o/a educador/a, ou se seria diferente.</li> </ul>	
<p>IDENTIFICAÇÃO</p>	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p>	
<p>A SALA DE ACTIVIDADES VISTA COM UM SENTIMENTO DE PERTENÇA PARA AS CRIANÇAS</p>	<p>Como te sentes na tua sala de actividades?</p> <p>Quando chegaste no primeiro dia a tua sala já estava toda organizada?</p> <p>Alguma vez pediram que desses a tua opinião sobre a tua sala?</p> <p>Se sim, quando? E porque achas que foi importante teres dito como gostavas que fosse a tua sala?</p> <p>Se não, achas que era importante teres dito como gostavas que fosse a tua sala?</p> <p>Porquê?</p>	<p>(Notas da entrevista)</p>
<p>ÁREAS DE INTERESSE MAIS APRECIADAS NA SALA DE ACTIVIDADES</p>	<p>Qual o sítio onde gostas mais de estar na sala?</p>	<p>(Notas da entrevista)</p>
<p>SE FOSSE EDUCADOR/A A MINHA SALA SERIA ASSIM...</p>	<p>Se fosses educador/a como seria a tua sala?</p>	<p>(Notas da entrevista)</p>

**Anexo nº. 6 – Plano de trabalho do 1º. Momento**

## PLANO DE TRABALHO PARA O DIA 28 DE MARÇO DE 2011

### Objectivos:

- Conseguir expressar sentimentos, desejos, ideias e necessidades;
- Ser capaz de ouvir histórias;
- Interpretar dados apresentados em tabelas simples;
- Contar com correcção o número de elementos com uma dada propriedade;
- Conseguir associar o número à quantidade objectos;
- Saber comparar o número de objectos;
- Desenhar de várias formas: desenhar, garatujar, inventar ortografias, escrever o nome.

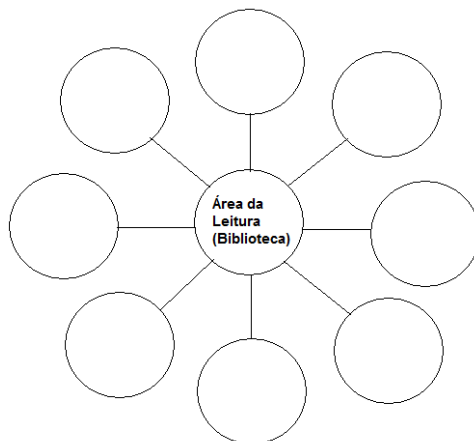
### Exploração:

No tapete da área do acolhimento irei conversar com as crianças, marcando assim o início do projecto que irei propor. Para isso, devo questioná-las acerca das suas preferências dentro da sala de actividades, começando da seguinte maneira: “Na nossa sala existem muitas áreas onde os meninos podem brincar e fazer trabalhos, quais são essas áreas?”. Espero que nesta altura me enumerem as áreas de interesse em que se divide a sala de actividades (casinha, jogos e garagem, matemática, leitura (biblioteca), escrita, e expressão plástica) e, à medida que isso acontece, irei apresentando os cartões com as imagens dessas mesmas áreas. Depois colocarei a seguinte questão “Qual a área de que gostam mais?” e ouvidas as respostas irei perguntar como poderemos registar quantos meninos gostam da casinha, quantos gostam dos jogos e garagem, e quantos gostam das restantes áreas, recordando se necessário o pictograma construído na semana anterior acerca da flor preferida das crianças. Nesse momento, caso nenhuma criança dê resposta à minha questão irei sugerir construirmos um gráfico juntos, “O que acham se construíssemos um gráfico em que cada um de vocês coloca um cartão na área da sala de que mais gosta? Depois é só contarmos qual o que tem mais cartões, o que acham?” (ver o modelo de gráfico no *Anexo 3*).

Apresentarei nesse momento o gráfico onde colaremos um quadrado de cartolina, na área preferida, e será então feito o registo.

No preenchimento do gráfico irei questionar todas as crianças acerca dos motivos que as levam a gostar mais de uma determinada área “O que gostam mais de fazer quando estás na

biblioteca? Gostavas que a biblioteca fosse diferente? Como é que podemos fazer isso, sabes?”. Ou seja, pretende-se desencadear uma série de opiniões nas crianças e traçar o plano de requalificação da área da leitura. Focando a conversa nessa área, irei depois registar as ideias das crianças numa cartolina branca, seguindo o seguinte modelo:



Este registo ficará no cavalete até ao dia seguinte, momento em que se pretende pôr em prática o projecto de requalificação da área da leitura (biblioteca). Em cada espaço escreverei as ideias que as crianças vão apresentando.

Durante as intervenções das crianças, irei sempre que possível introduzir algumas estratégias, por mim pensadas, são elas:

- Construir três *puffs* (tarefa por mim preparada);
- Renovar o expositor de livros (tarefa por mim preparada);
- Consertar os livros da área da leitura (tarefa a realizar em pequenos grupos);
- Aumentar o leque de ofertas do expositor com jornais, revistas, folhetos, panfletos, entre outros;
- Decorar a área da leitura (biblioteca).

Para finalizar, informá-las-ei que no dia seguinte iremos fazer uma visita à biblioteca da escola para a conhecermos melhor e para conhecer os materiais que nela existem.

Dadas por terminadas as tarefas deste dia, darei tempo para as crianças brincarem livremente pelas diversas áreas de interesse da sala de actividades.

No final do dia, reflectiremos juntos acerca do resultado conseguido na área do acolhimento, e faremos a avaliação do dia, em que as crianças dizem “Gostámos muito”, “Gostámos mais ou menos” ou “Não gostámos nada” das actividades da manhã, e o mesmo para as da tarde, para fazer esse registo existe uma tabela onde se coloca um *smile* de cor verde, amarela ou vermelha, respectivamente.

## PLANO DE TRABALHO PARA O DIA 29 DE MARÇO DE 2011

### Objectivos:

- Contar com correcção o número de elementos com uma dada propriedade;
- Conseguir associar o número à quantidade objectos;
- Saber comparar o número de objectos;
- Manifestar interesse em conhecer e compreender o mundo que o rodeia;
- Ser capaz de ouvir histórias;
- Conseguir expressar sentimentos, desejos, ideias e necessidades;
- Desenhar de várias formas: desenhar, garatujar, inventar ortografias, escrever o nome;
- Conseguir desenvolver atitudes positivas e de prazer face à leitura.

### Exploração:

Assim que terminarem as rotinas da manhã, questionarei as crianças se se lembram do programa que tínhamos definido para este dia. Caso não obtenha resposta, lembrarei as crianças que tínhamos combinado ir à biblioteca da escola. Depois irei pedir ao grupo: “Estejam muito atentos na biblioteca para quando chegarmos da visita podermos em conjunto iniciar as “obras” na nossa biblioteca”.

Durante a visita deverei ir lembrando as crianças que devem estar muito atentas e focar a sua atenção para os diversos materiais de leitura aí existentes. Por fim, irei pedir-lhes que se sentem para ouvirem a história escolhida para este dia, “*A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*” de Luísa Ducla Soares.

Depois de ler o título da mesma, irei colocar algumas questões ao grupo: “Do que acham que fala este livro? Quem será a Fada Palavrinha? Será uma fada boa ou uma fada má? E o Gigante das Bibliotecas, quem será? Acham que ele é um Gigante parecido com o da história do João e o Pé de Feijão (história que já é conhecida das crianças) ou será um Gigante simpático?”, com estas questões pretende-se não só despertar a curiosidade das crianças para o conteúdo da história como fazê-las comunicar oralmente, formando frases cada vez mais complexas. Irei também mencionar o nome da autora da história como a pessoa que escreveu

a história, Luísa Ducla Soares, e o nome da ilustradora da história, Maria João Raimundo, como a pessoa que fez a ilustração da mesma.

De seguida iniciarei a leitura da história, sem quaisquer interrupções, para que as crianças “vivam” a emoção que nela está presente.

Terminada a leitura da história e a troca de opiniões acerca desta, a educadora deverá promover o reconto da história pelas crianças, assegurando que todas participam na actividade.

Depois faremos a pausa para a merenda da manhã e, quando esta terminar, voltaremos à sala de actividades.

Quando regressarmos à sala, pedirei que as crianças se sentem à volta da mesa para conversarmos um pouco acerca da visita. Começarei por questioná-las se “Gostaram de ir conhecer a biblioteca da nossa escola?” (até agora as crianças só se deslocaram à biblioteca para ouvir contar histórias, nunca para desfrutar desse espaço, numa interacção mais pessoal).

Depois irei questioná-las se “Acham que na biblioteca da nossa sala existem assim tantos materiais de leitura como os que vimos na biblioteca? E o que acham que podemos fazer para que não seja assim? Podemos melhorá-la de alguma maneira?”. Consoante as respostas das crianças, irei dirigir a conversa no sentido de relembrar as ideias que já tínhamos registado no dia anterior. Apresentarei aí alguns materiais novos para juntar à nossa biblioteca, tais como, jornais, revistas, folhetos, panfletos, entre outros.

Depois apresentarei às crianças os três *puffs*, por mim construídos, para acrescentar ao nosso projecto de requalificação.

E nesse momento iniciaremos o processo de alteração da área, decidiremos juntos o local onde colocar os *puffs*, onde colocar o expositor de livros, e todas as demais alterações a fazer em toda a área que delimita esse espaço (se vamos aumentá-la ou mantê-la), como consertar os livros existentes na biblioteca (colando fita cola transparente na lombada e nos cantos da capa e contra-capas), decorar a área com um friso de livros pintados pelas crianças, com marcadores e lápis coloridos, entre outras que possam ser sugeridas pelas crianças.

Neste momento iremos dividir os trabalhos pelas três mesas da sala, e para isso, formar grupos heterogéneos para que as crianças mais velhas possam auxiliar as crianças mais novas durante a execução das mesmas. Previamente irei nomear as crianças que ficam em cada grupo.

Em cada mesa estará também uma das adultas da sala, para que tudo corra pelo melhor, já que em alguns casos será necessário aplicar algumas medidas de segurança para o uso das tesouras.

Numa das mesas as crianças decorarão os livros para o friso, e nas duas mesas restantes, consertarão os livros que, por serem muito usados, estão um pouco danificados.

Aproximando-se a hora do almoço, faz-se uma pausa nos trabalhos, e serão retomados à tarde.

Da parte da tarde, iremos retomar a actividade iniciada de manhã, assim que os trabalhos forem terminando darei tempo para as crianças brincarem livremente nas áreas de interesse da sala de actividades.

Aproveitando esse momento irei colocar o friso na parede à volta da área da leitura (biblioteca) e dispor os materiais de leitura no expositor, também ele requalificado por mim própria.

No final do dia, reflectiremos juntos acerca do resultado conseguido na área do acolhimento, e faremos a avaliação do dia, em que as crianças dizem “Gostámos muito”, “Gostámos mais ou menos” ou “Não gostámos nada” das actividades da manhã, e o mesmo para as da tarde, para fazer esse registo existe uma tabela onde se coloca um *smile* de cor verde, amarela ou vermelha, respectivamente.

**Anexo nº. 7 – Plano de trabalho do 2º. Momento**

## **PLANO DE TRABALHO PARA O DIA 16 DE MAIO DE 2011**

### **Competências e objectivos:**

#### **Expressão Dramática**

- Utilizar diferentes formas de dramatizar:
  - Utilizar fantoches como suporte para a criação de histórias.

#### **Expressão Plástica**

- Explorar espontaneamente diversos materiais;
- Representar a sua casa;
- Interagir com o grupo;
- Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;
- Escolher e utilizar materiais de diferentes texturas (cartão, tecido, lã, papel, cortiça, madeira, elementos da natureza...), que permitam a expressão tridimensional.

#### **Formação Pessoal e Social**

- Demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro:
  - Organizar/ arrumar os materiais;
  - Aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças dos outros;
  - Colaborar em actividades de grupo.
- Ser capaz de cooperar:
  - Ajudar os colegas;
  - Saber esperar pela sua vez para falar;
  - Ouvir o outro;
  - Partilhar os materiais;
  - Realizar tarefas em grupo.
- Ser independente e autónomo:
  - Possuir hábitos de higiene;
  - Utilizar adequadamente materiais e outros instrumentos – tintas, pincéis, lápis...;
  - Saber escolher uma actividade e os materiais que necessita.

#### **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

- Ser capaz de participar/ manter um diálogo:
  - Planear o que se pretende fazer;
- Partilhar oralmente vivências;
- Construir frases mais correctas e complexas.

## **Matemática**

- Reconhecer e representar diferentes noções espaciais e topológicas.

## **Exploração:**

Para iniciar as tarefas deste dia, irei pedir às crianças que permaneçam sentadas na área do acolhimento e que juntas façamos a descoberta da história da Dona Galinha Ovolina. Nesse momento mostrarei um fantoche de uma galinha, feita por mim, e semelhante à personagem da história.

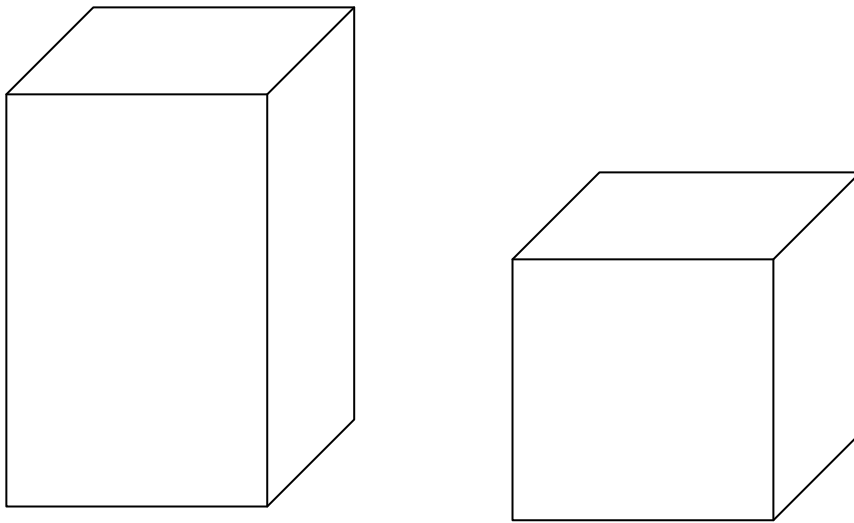
Assim, questionarei as crianças sobre a personagem da história, se acham que na nossa história só existe uma galinha ou se existem mais animais, caso me respondam que existem outros animais irei questioná-los para saber quais são esses animais, caso a resposta seja a pretendida (um galo), irei de imediato aproveitar, respondendo afirmativamente e contando “Pois é, na nossa história existe a Dona Galinha Ovolina mas também existe um galo, o Senhor Galo Cucuduco e, sabem qual era a profissão deste galo? Não era só cantar ao nascer do sol, ele era um galo construtor, vocês querem saber mais sobre esta história?” e assim irei iniciar o conto com a apresentação do cenário da cena, numa caixa de cartão.

Esta história conta que a Dona Galinha Ovolina tinha o desejo de ter uma casa com janela que abrisse e fechasse. À medida que a história for decorrendo irei apresentando a personagem do Senhor Galo Cucuduco e irei “construindo” uma casa para a Dona Galinha Ovolina. A caixa do cenário terá já incluído o fundo, e pedirei a uma das crianças que coloque a casa na caixa do cenário, e no final da história ficarão também as personagens.

Esta casa apresentar-se-á inicialmente desmontada e à medida que eu for construindo a história pedirei ajuda às crianças (na fala da personagem do Senhor Galo Cucuduco) para construí-la. Em papel semelhante às tábuas de madeira e telhas em cartão vermelho.

Penso que este será um momento diferente, das habituais leituras de história na sala de actividades e, como aborda a construção de uma casa, servirá de mote para introduzir a actividade que sugerirei ao grupo em seguida. Mas antes questionarei as crianças se acham

que também as galinhas merecem uma casa individual, perguntarei se se lembram como se chama a casa das galinhas (resposta esperada: galinheiro) e, o que acham que a galinha lá ia pôr dentro da casa (respostas esperadas: uma cama, um sofá, um local de comida, entre outras) e, para finalizar questioná-las-ei se também gostariam de construir uma casa, a casa onde moram com o pai, a mãe, a avó e/ou os irmãos. Em caso afirmativo mostrarei dois modelos de casas, uma em forma de paralelogramo e outra em forma de cubo, simulando respectivamente, a casa num prédio com vários apartamentos e a casa tipo moradia.



Neste momento pedirei ao grupo que me digam qual o modelo que mais se assemelha à sua casa e dando-lhe esse mesmo modelo devem dirigir-se para as mesas de trabalho, onde estarão alguns materiais de desenho, nomeadamente marcadores e lápis coloridos. Cada criança deverá construir o paralelogramo ou o cubo, colando-o pelas margens auxiliares e, ilustrar as quatro vistas da sua própria casa. Em relação ao telhado, irei junto a elas perguntar-lhes se o telhado das suas casas tem telhas, ou se é plano, pois as construções mais recentes geralmente apresentam telhado plano e sem telhas. Caso me respondam que têm um telhado fornecer-lhes-ei também um bocado de cartolina que irão dobrar ao meio, colando-o no cimo da casa, de forma a simular o telhado.

Dependendo do tempo de realização desta actividade irei iniciar a seguinte, antes da merenda da manhã ou somente depois.

Apresentarei um cartão grosso, tamanho A1 ou A2 (o que irá depender dos recursos disponíveis), onde irei sugerir construirmos um bairro com as nossas casas, este é um projecto para requalificar a “Área dos jogos e garagem” da nossa sala de actividades. Nesta área

encontra-se um tapete que não é utilizado pelo grupo de crianças e que simula um bairro com estradas e estacionamento para os carros, jardim com lago.

Pedirei também ao grupo que traga de casa, caso tenha, um carro de brinquedo (de entre aqueles que já estejam esquecidos na caixa dos brinquedos) para colocarmos na nossa cidade e poderem circular nela. Irei ainda sugerir construirmos alguns locais fundamentais numa cidade – o hospital, a polícia e a escola; esperando nesta altura que algumas crianças se ofereçam para esta tarefa.

Assim, em grupo decidiremos como dispor as casas, onde colocar a estrada e o estacionamento (irei sugerir nesta altura, aproveitar a estrutura do estacionamento em madeira que já existe nesta área), e outras sugestões que possam surgir da parte das crianças, por exemplo um parque infantil com baloiço, um campo de futebol, algumas árvores e flores. Esta actividade prolongar-se-á durante a tarde, com a pintura da base em cartão grosso, em que as áreas acordadas pelo grupo devem ser previamente marcadas no cartão para a cada criança poder atribuir-se uma função. Esta tarefa deverá ser realizada em pequenos grupos heterogéneos, organizados de acordo com as idades, para evitar a espera das crianças e para se poderem ajudar mutuamente. Assim delegarei às crianças, que nesse momento não estiverem na pintura da base, algumas tarefas, supervisionadas pela minha colega de prática, tais como construir as árvores, os baloiços para o parque, os bancos para a cidade, o lago para o parque, marcar os lugares de estacionamento no parque de madeira, entre outras, caso surjam.

As árvores, na minha ideia, serão construídas com um cone de cartão castanho e a copa com uma bola de papel de jornal bem amachucada e pintada de verde; os baloiços com paus (que irão apanhar no recreio) e cadeiras de cartolina, presas por fio de lã; a relva pintada de verde com a técnica da esponja; e os bancos serão rolos de papel higiénico pintados a gosto. No entanto, caso surjam logo sugestões por parte das crianças, não executarei as minhas ideias iniciais, mas sim as delas.

De tarde, retomaremos os trabalhos da manhã, esperando poder montar todas as construções na base de cartão já seca.

Todas as construções serão coladas à base, à excepção das casas, para possibilitar que as crianças alterem sempre que quiserem a disposição do bairro.

No tempo restante darei oportunidade às crianças de brincar livremente pelas áreas de interesse da sala de actividades.

**Anexo nº. 8 – Plano de trabalho do 3º. e 4º. Momento**

## PLANO DE TRABALHO PARA O DIA 18 DE MAIO DE 2011

### Competências e objectivos:

#### Conhecimento do Mundo

- Saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios;
- Conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social;
- Ter conhecimentos que revelem rigor científico:
  - Conhecer alguns aspectos ao nível da geografia – conhecer o meio que a rodeia e/ou aprofundar-se e diversificar-se a partir dele.

#### Expressão Plástica

- Explorar diversos materiais e instrumentos;
- Interagir com o outro num trabalho de grupo;
- Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais.

#### Formação Pessoal e Social

- Demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro:
  - Organizar/ arrumar os materiais;
  - Aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças dos outros;
  - Colaborar em actividades de grupo.
- Ser capaz de cooperar:
  - Ajudar os colegas;
  - Saber esperar pela sua vez para falar;
  - Ouvir o outro;
  - Partilhar os materiais;
  - Realizar tarefas em grupo.
- Ser independente e autónomo:
  - Possuir hábitos de higiene;
  - Utilizar adequadamente materiais e outros instrumentos – tintas, pincéis, lápis...;
  - Saber escolher uma actividade e os materiais que necessita.
- Partilhar o poder:
  - Participar democraticamente em tarefas de grupo;

- Discutir o seu ponto de vista com os colegas;
- Cumprir tarefas combinadas;
- Ser cooperante e participativo.

### **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

- Ser capaz de participar/ manter um diálogo:
  - Negociar a distribuição de tarefas;
  - Planear o que se pretende fazer;
- Partilhar oralmente vivências;
- Construir frases mais correctas e complexas;
- Imitar a escrita.

### **Matemática**

- Agrupar materiais:
  - Reconhecer semelhanças e diferenças (diferentes secções nas estantes da mercearia);
- Ter noção de número cardinal;
- Ter noção de tempo:
  - Diferenciar os momentos que sucedem ao longo do dia;
  - Tomar consciência do desenrolar do tempo (semana, mensal e anual).

### **Exploração:**

Irei iniciar as actividades com a leitura da história “Os três porquinhos”, sei que esta é uma história muito conhecida de todas as crianças, por isso farei algumas “brincadeiras”, trocando algumas frases, para verificar a sua capacidade de detecção das irregularidades. Por exemplo, em vez de “Era uma vez três porquinhos” direi “Era uma vez três ursos”, em vez de “construir uma casa de madeira” direi “construir uma casa de papel” e, em vez de “Amigo Pedreiro, podes dar-me por favor alguns tijolos e um pouco de cimento” direi “Amigo Pedreiro, podes dar-me por favor algumas caixas e um pouco de cimento”.

Com a leitura desta história pretendo introduzir a temática das “Casas”, assim irei questionar o grupo se acham que a nossa “Casinha” é tão forte como a casa do porquinho mais velho, se acham que é bonita, se mudariam alguma coisa para que ela fosse melhor, e

nesse momento desafiarei as crianças a fazerem um desenho que represente as suas ideias, como gostariam que a nossa “Casinha” fosse se lhe fizéssemos algumas modificações, tal como fizemos na Área da Leitura (Biblioteca).

Assim, pretendo pôr em prática a temática do meu Relatório Final de Mestrado, em que proponho a requalificação da área da “Casinha” partindo das ideias das crianças, mas desta vez, pela leitura dos seus desenhos, visto a primeira técnica de recolha de ideias (oralmente) não ter resultado muito bem. Primeiramente deixarei que façam essa representação, depois voltaremos à área do acolhimento onde discutiremos em grupo as ideias presentes nos desenhos do grupo e, decidiremos as alterações a fazer.

Depois falarei com as crianças acerca de uma ideia que me vem passando pela cabeça, procurando a sua aprovação, que é a divisão da área inicial da casinha em dois espaços, um onde permanecerá a “Casinha” e outro onde ergueremos uma mercearia, dado que o cabeleireiro (ideia da Educadora Elisabete) foi uma ideia rejeitada pelos pais das crianças por motivos de higiene.

Caso as crianças concordem perguntar-lhes-ei qual acham que será a melhor maneira de dividirmos o espaço das duas áreas e, dadas as suas sugestões, iremos de imediato proceder à primeira alteração. No entanto, se for necessário, irei negociar com elas essa decisão, de forma a garantir que os dois espaços não condicionem a livre movimentação das crianças pela sala de actividades.

Aproveitando as ideias das crianças, que espero serem muitas, irei propor dividir o grupo em dois subgrupos, e cada um terá uma tarefa, uma parte do grupo requalificará a área da “Casinha” e outra parte erguerá a nova área. Eu orientarei um grupo e a minha colega de estágio o outro.

Cada grupo deverá construir uma lista de tarefas para o dia, com as respectivas sugestões das crianças, assim juntos poderão executar o que fora pensado e decidido por todas.

Tenho também algumas ideias que espero poder aproveitar e juntar às ideias das crianças, mas isso não significa que as ideias das crianças serão desvalorizadas, apenas apresento um conjunto de ideias que pensei serem características destas áreas e, que no caso da “Casinha”, estão em falta.

Assim na área da “Casinha” tinha pensado:

- Colocar cortinados na janela adjacente à área;
- Decorar um Baú das Trapalhadas, onde colocaremos roupas e acessórios;
- Fazer um friso com papel de cenário a simular azulejos, e colocá-lo na parede desta área.

E na área da mercearia tinha pensado:

- Disposição de estantes para os produtos em venda;
- Disposição dos produtos nas estantes;
- Rotular as prateleiras;
- Construir um caixa registadora com caixas de cartão, uma vez que a actual se encontra danificada);
- Construir uma balança com caixas de cartão.

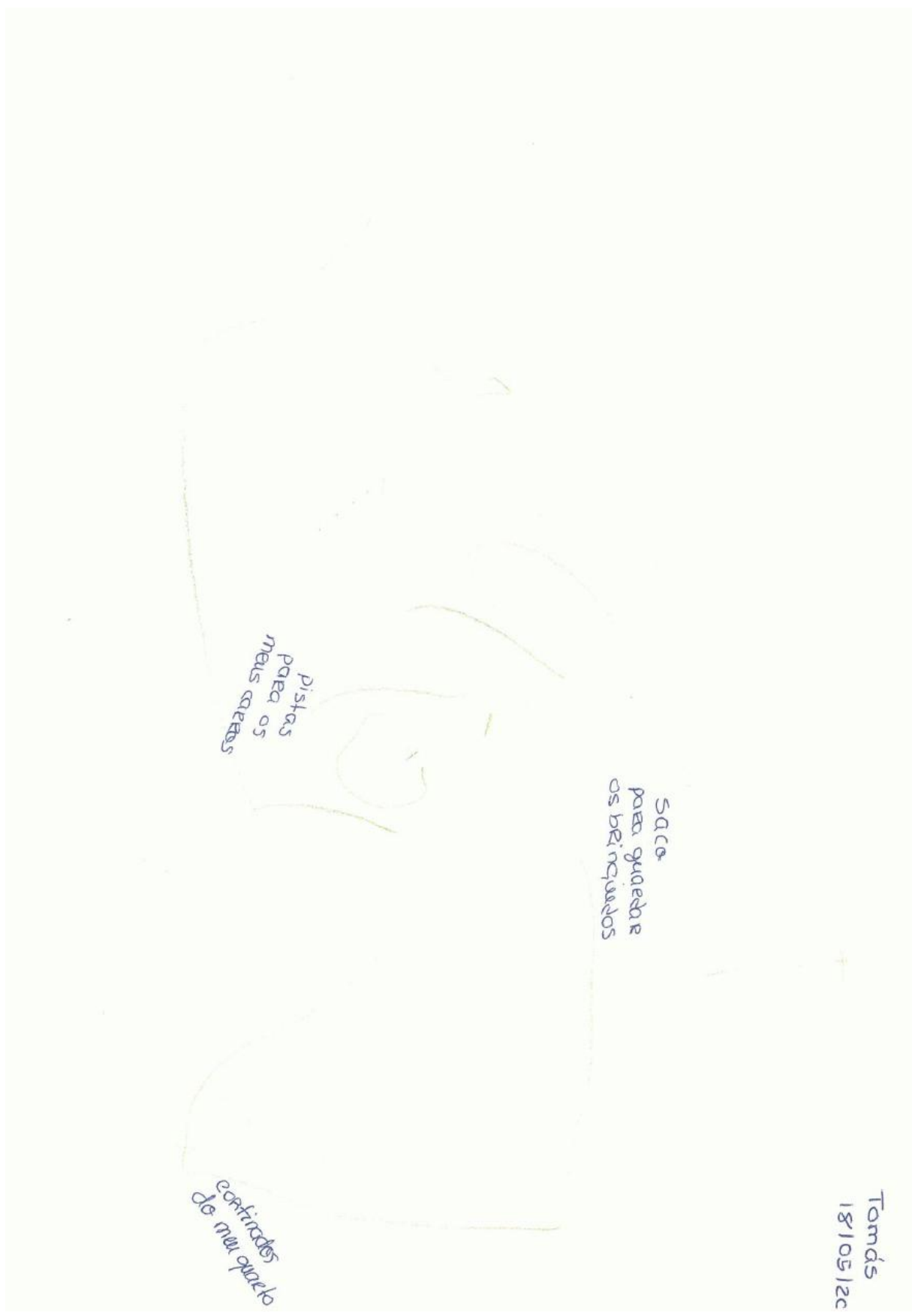
**Anexo nº. 9 – Representações das crianças das ideias para a Requalificação da Área da Casinha**

Tomás  
18/05/20

SACA  
PARA GUARDAR  
OS BRINQUEDOS

Pistas  
para os  
meus carros

cofrinches  
de mi carro



Boneca



Casa das bonecas



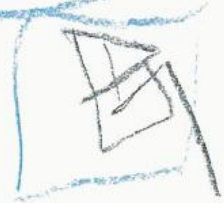
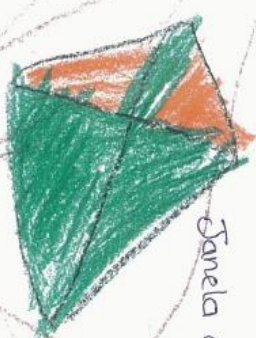
Boneca



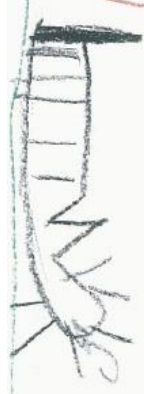
Porta da casa das bonecas

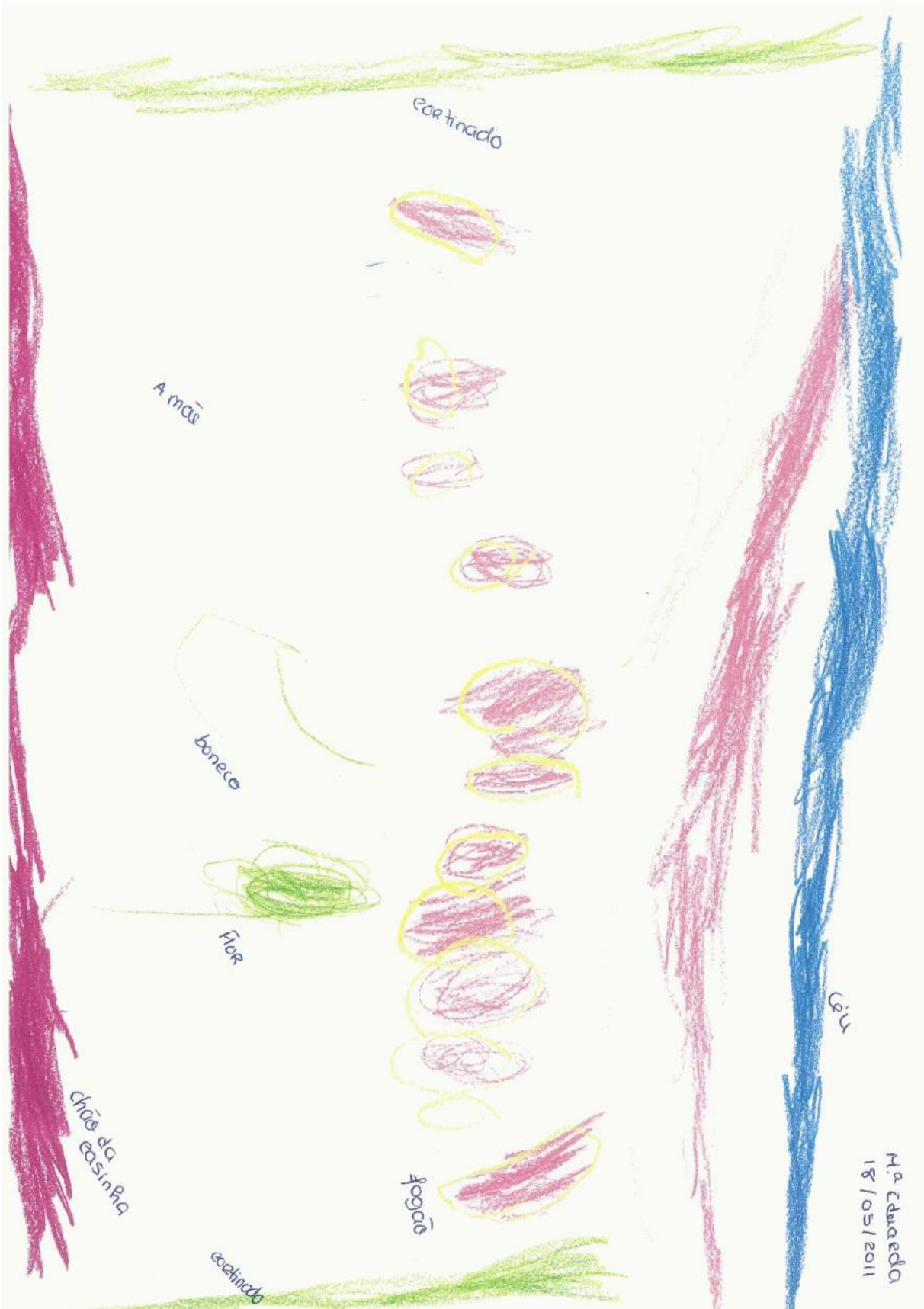


Janela com cortinados



MMA





Cortinado

A mãe

boneco

flor

fogão

Chão da casa da Mãe

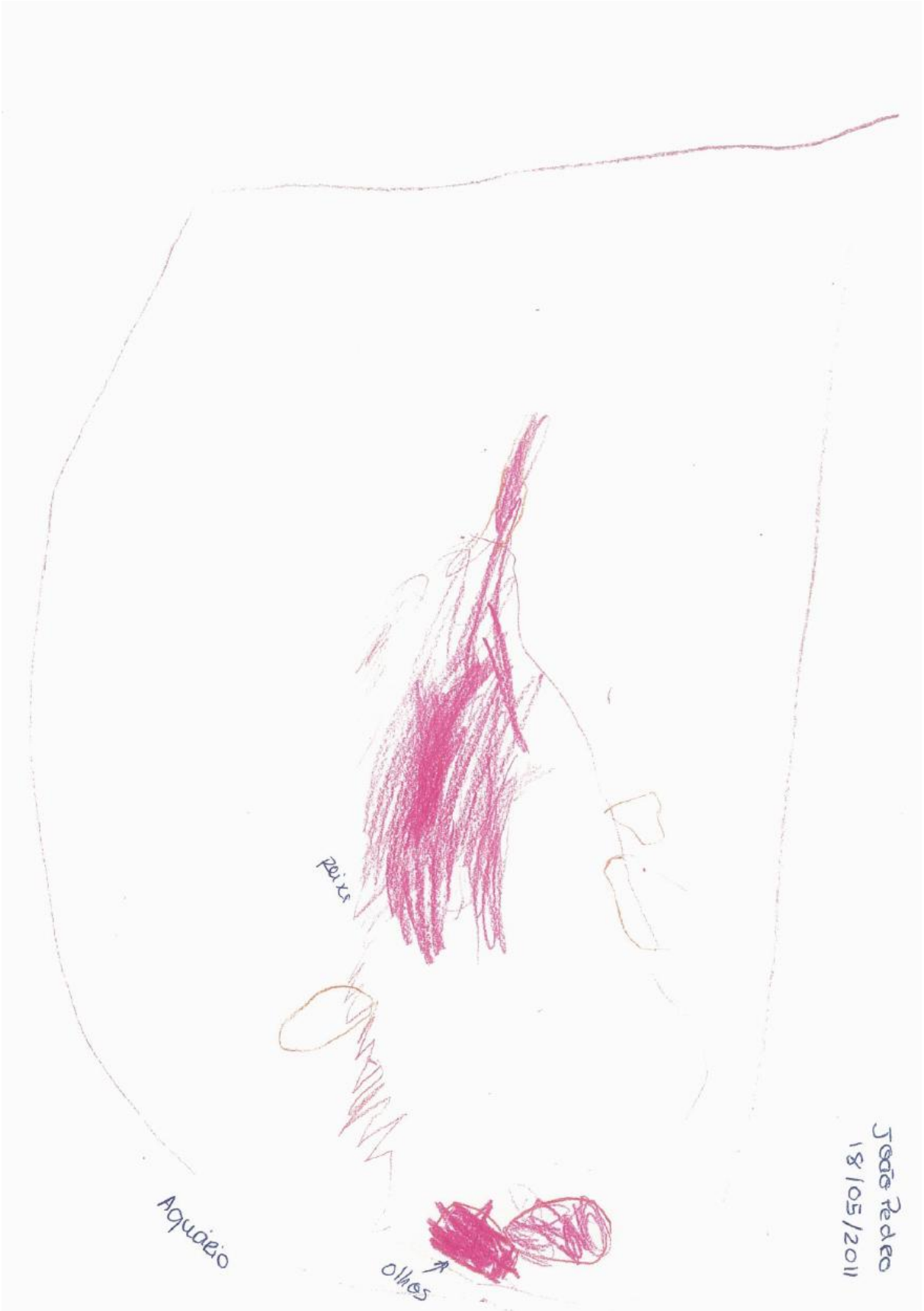
Cama

Céu

M.A. Chareada  
18/05/2011

Luisa-05-2011



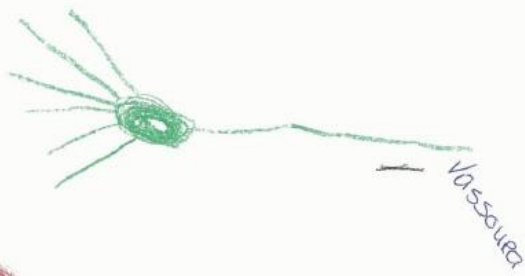


Aquario

Reis

Olives

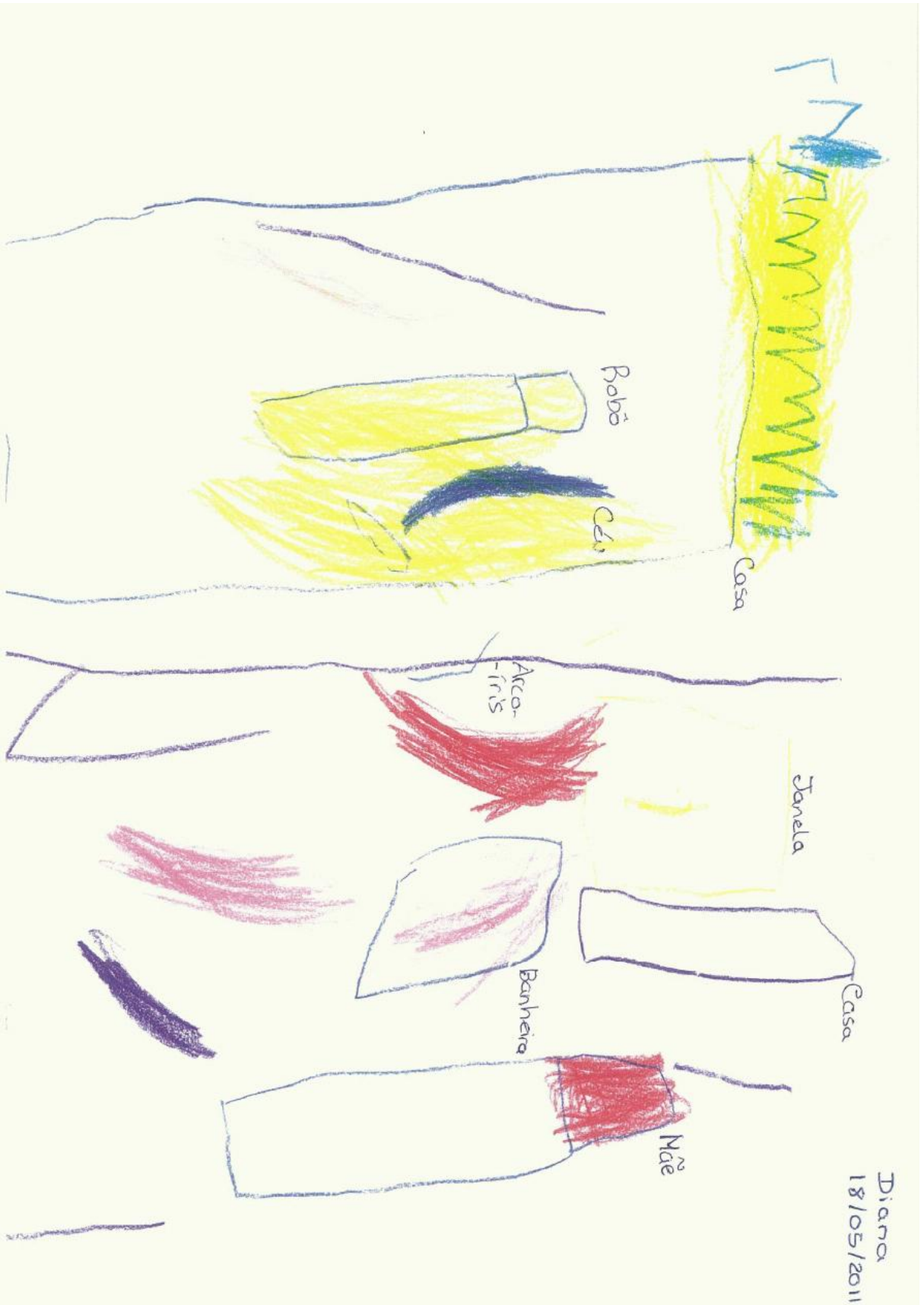
João Pedro  
18/05/2011



pregas



Gabriel D  
18/05/2011



Diana  
18/05/2011

UNIVERSIDADE - 05-2011



jarra com uma flor



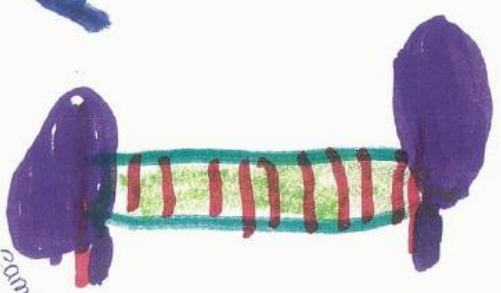
maçã



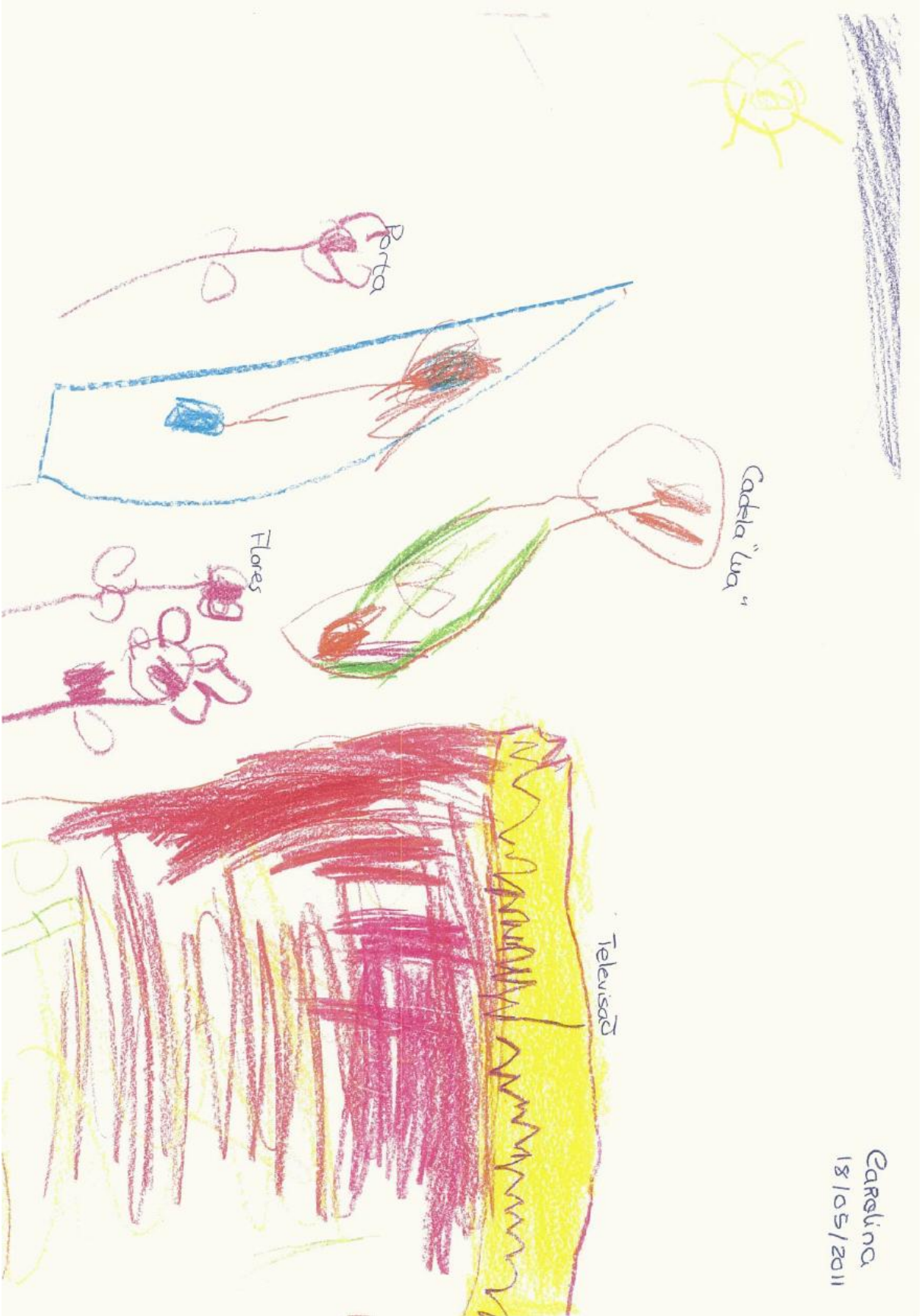
celular



cordão



fungo



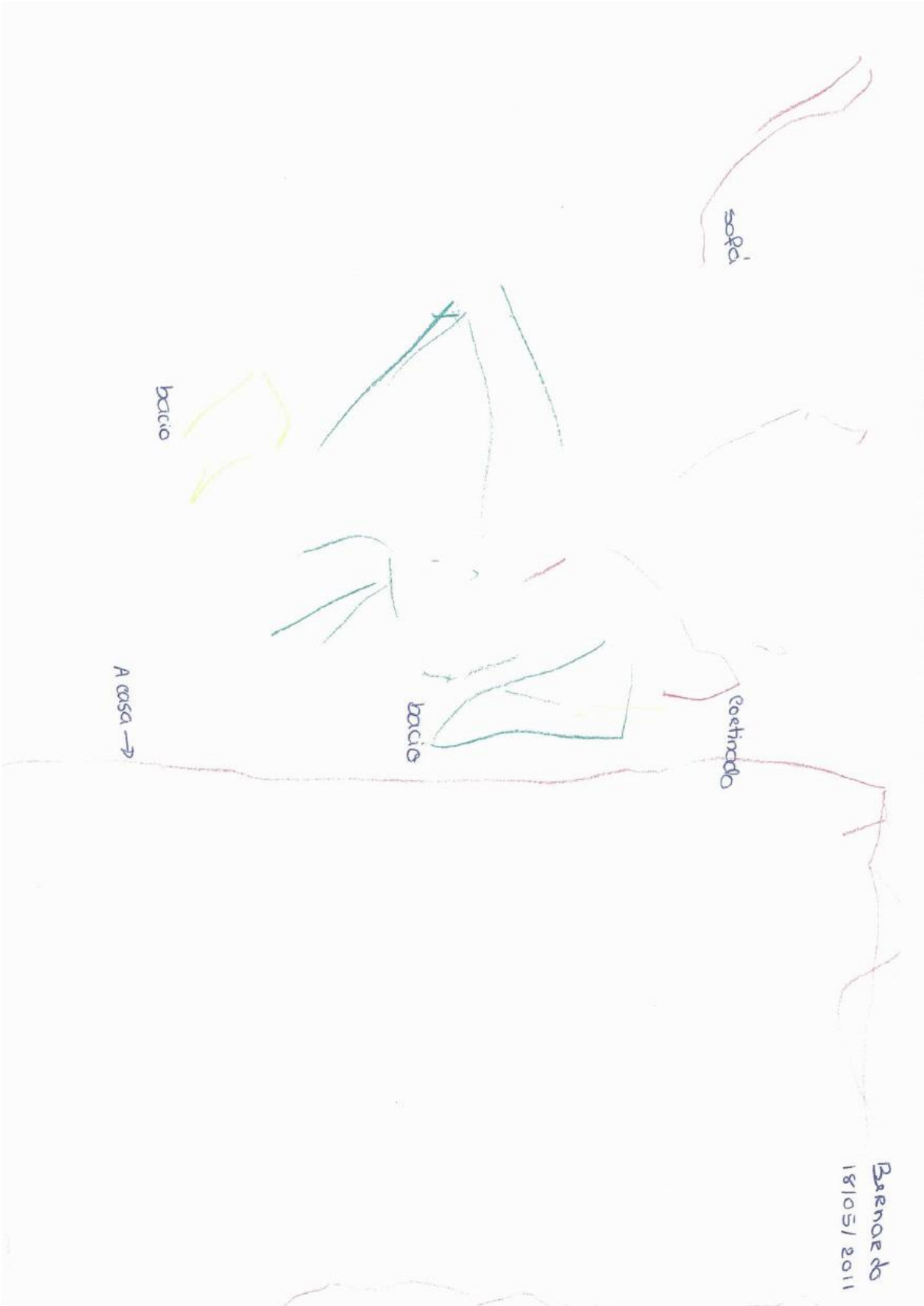
Porta

Flores

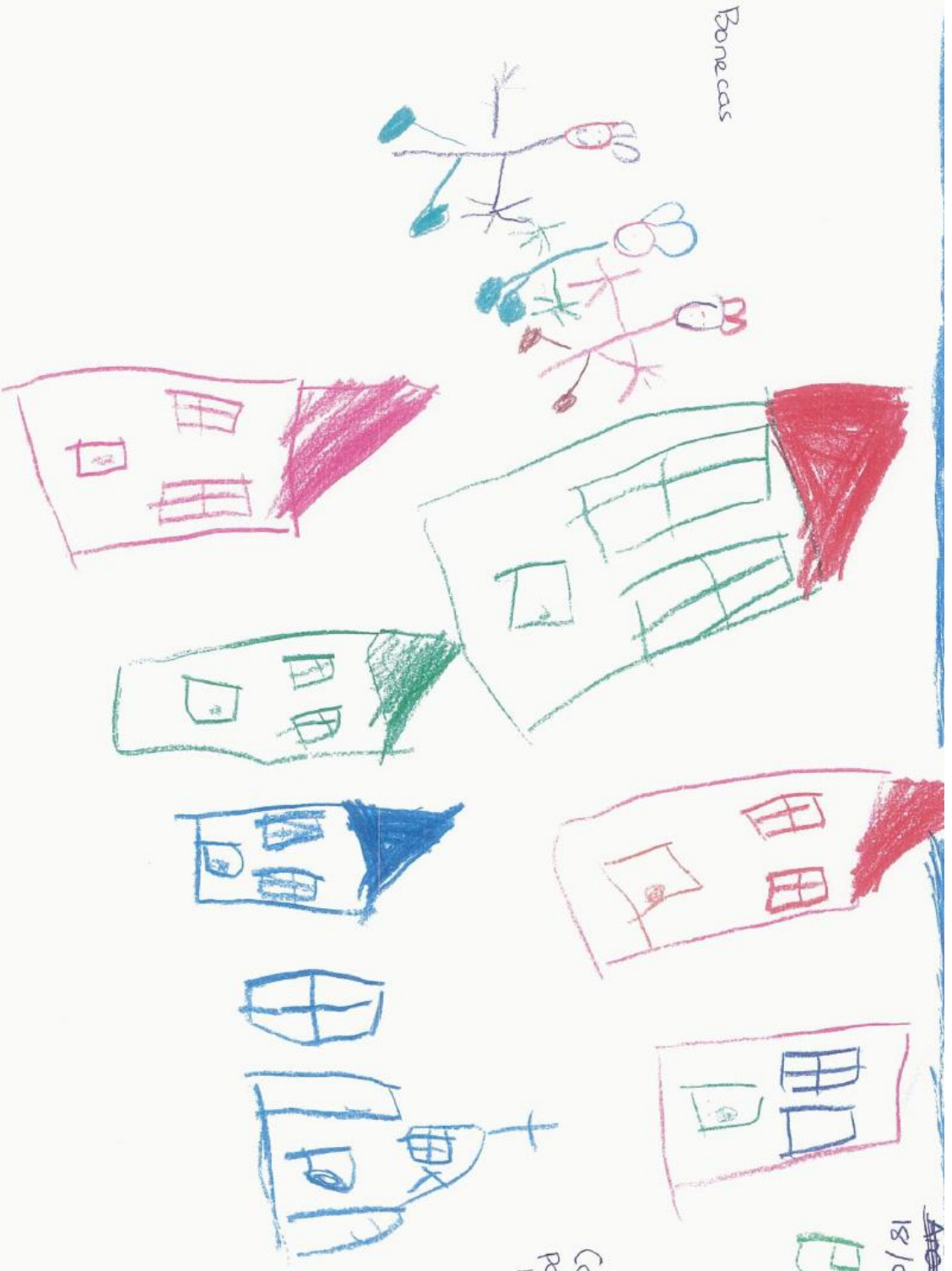
Cadeira "Luca"

Televisão

Carolina  
18/05/2011



Bernardo  
18/05/2011



Bonecas

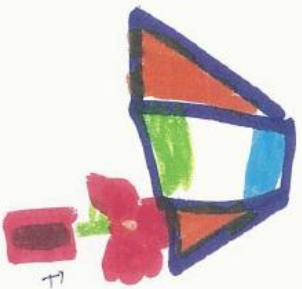
Casinhas  
para as  
bonecas

BENI

18/05/2011

~~APRESENTAÇÃO:~~

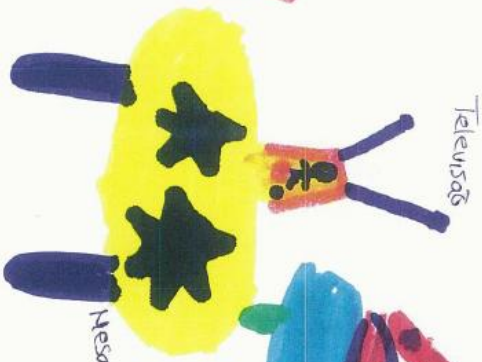
# ANAPATRICIA 18-05-2011



Flowers na janela

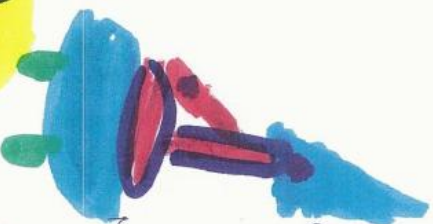


Sofa!



Televisão

Mesa



Mesa

Caneteiro



Camã do bebê



Janelas com cortinas as



Tapete



Noê

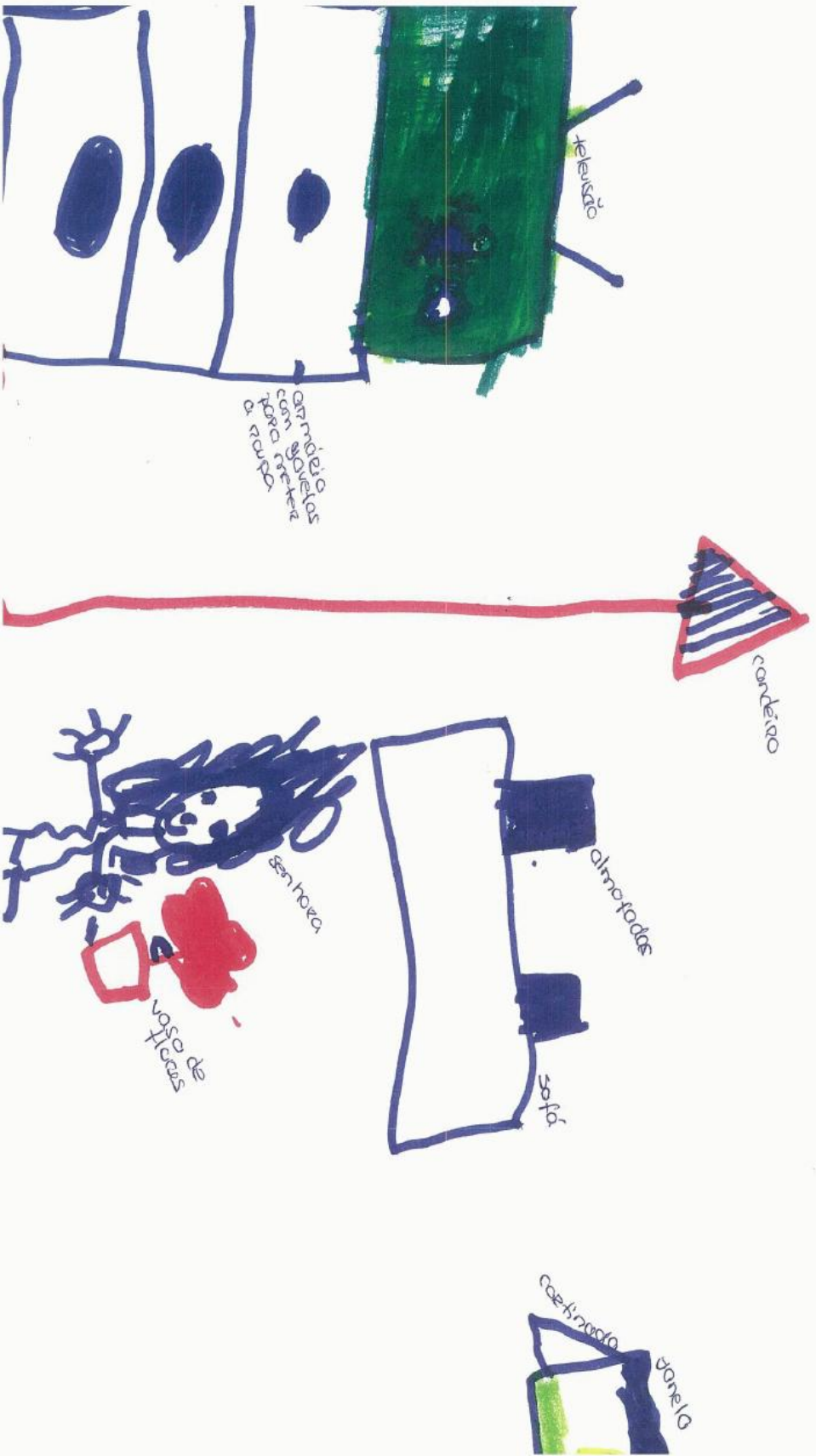


Aspirador



18/05/2011

HNALB01P218-05-2017



# VANIA 18-05-2011

