



**POLITECNICO  
SETUBAL**

FILIPA SOFIA BRAVO CORREIA

210139010

**PENSAR NA ORGANIZAÇÃO DOS  
ESPAÇOS E MATERIAIS EM EDUCAÇÃO  
DE INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE UMA  
ESTAGIÁRIA.**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de  
Educação.

**ORIENTADOR**

**PROFESSORA DOUTORA SOFIA CORRÊA FIGUEIRA**

dezembro 2023

FILIPA SOFIA BRAVO CORREIA

210139010

**PENSAR NA ORGANIZAÇÃO DOS  
ESPAÇOS E MATERIAIS EM EDUCAÇÃO  
DE INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE UMA  
ESTAGIÁRIA.**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Corrêa Figueira

*Vogal:* Professora Doutora Ilda Clara da Cruz Rodrigues

dezembro 2023

## AGRADECIMENTOS

Com o término de uma caminhada repleta de desafios restam-me os votos de agradecimento para os que me acompanharam lado a lado e me viram crescer.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, os meus mais que tudo, pela oportunidade e confiança que depositaram em mim ao ingressar na vida acadêmica. Um especial agradecimento para eles, para o meu irmão e avó pelo incentivo, paciência e compreensão nos dias mais difíceis.

Agradeço, também, à restante família que me acompanhou e apoiou as minhas decisões no decorrer deste percurso.

Aos meus amigos, que perceberam que, ao assumir este compromisso, teria de fazer escolhas para alcançar este que era um dos meus maiores sonhos o meu obrigada.

Agradeço à minha madrinha Joana pelos telefonemas de encorajamento constantes e pelos seus conselhos.

Deixo, ainda, o meu agradecimento, às Matildes (Lima e Santos), à Inês Lomba e à Maria Simas por terem sido o meu braço direito durante estes anos.

Aos professores que me acompanharam neste percurso deixo, por escrito, o meu agradecimento.

Quero, também, fazer um agradecimento às educadoras cooperantes pela oportunidade de integrar as suas salas e aprender com as suas práticas que, ao serem ricas em experiências, contribuíram para a construção, gradual, da minha identidade profissional.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especial à professora Sofia Corrêa Figueira por me ter orientado neste que é o último desafio académico, mas também por ter sido uma peça fundamental no decorrer deste percurso pelo seu apoio e, também, pelas suas partilhas que tanto me fizeram refletir e crescer enquanto futura profissional.

Porque acredito que esta caminhada não teria sido a mesma sem vocês, o meu obrigada.

## RESUMO

O presente relatório de Projeto de Investigação centra-se na temática A Organização dos Espaços e dos Materiais em Contexto Educação de Infância.

Para o desenvolvimento deste estudo, procurei compreender o modo como eram pensados os espaços e os materiais e a forma como se encontravam organizados. Para além do mencionado, atentei na forma como as crianças se apropriavam dos mesmos.

Assim, este estudo foi desenvolvido no âmbito da metodologia de investigação qualitativa e da metodologia de investigação – ação. No sentido de dar resposta à questão de investigação “**Como potenciar o espaço em contexto Creche e Jardim de Infância?**”, foi fundamental apoiar-me em procedimentos de recolha e tratamento de informação característicos da metodologia apresentada, concretamente, a observação e notas de campo, registo fotográfico, pesquisa documental, conversas informais, inquérito por questionário e, posteriormente, proceder à análise de conteúdo. Estes procedimentos, permitiram-me, nos momentos de estágio, identificar os interesses e necessidades, não só do grupo, como também de cada criança, compreender diversos modos de organizar a sala tendo em consideração diferentes princípios pedagógicos e perceber a importância do espaço nos contextos supramencionados.

O estudo desta temática, organização dos espaços e dos materiais, permitiu-me compreender que um espaço bem estruturado e pensado de modo a responder às necessidades e interesses de cada criança e do grupo, desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Para além do mencionado, tornou-se visível que se os ambientes forem projetados pelas educadoras de infância de modo a permitirem a exploração, a descoberta e interação entre pares e entre crianças e adultos contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças.

**Palavras-Chave:** Espaços; Materiais; Creche; Jardim de Infância; Educador Gestor do Currículo.

## **ABSTRACT**

The present report of Projeto de Investigação focuses on the theme “The Organization of Spaces and Materials in the context of Nurseries and Kindergartens”.

For the development of this study, I tried to understand the way spaces and materials were conceived and the way they found themselves organized. Beyond that, I paid attention to how the children appropriated them.

Therefore, this study was developed within the scope of qualitative investigation methodology and investigation-action methodology. In the sense of giving an answer to the investigation question “**How to potentiate the space in Nursery and Kindergarten context?**”, it was fundamental to find support in recovery procedures and information treatment, characteristic of the presented methodology, concretely, the observation and field notes, photographic record, documental research, inquiry on form of questionnaires and, later, the analysis of the content. These procedures, allowed me, in the internship moments, to identify the interests and needs, not only of the group, but also of each child, to comprehend the various ways of organizing the classroom having in consideration different pedagogical principals and understand the importance of space in the above-mentioned contexts.

The study of this theme, space, and materials organization, allowed me to understand that a well-structured space, designed to respond to the needs of each child and the group, plays a crucial role in their development and learning skills. In addition, it became visible that if the environments were projected by cooperant teachers in a way to allow exploration, discovery and interaction between pairs, children, and adults, they contribute to the holistic development of children.

**Keywords:** Spaces; Materials; Nursery; Kindergarten; Curriculum management teacher.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Conceito de Espaço e Ambiente. ....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Organização do espaço em Educação de Infância.....</b>	<b>10</b>
1.2.1 A Organização do Espaço e dos Materiais na Abordagem High/Scope. ....	14
1.2.2 A Organização do Espaço e dos Materiais na Abordagem Reggio Emilia.....	15
1.2.3 A Organização do Espaço e dos Materiais no Movimento da Escola Moderna. ....	16
<b>1.3 O papel do educador na organização do espaço e dos materiais. ....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Investigação Qualitativa. ....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Investigação – Ação.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Procedimentos de recolha e tratamento da informação. ....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Observação e notas de campo. ....	23
2.3.2 Registo fotográfico.....	24
2.3.3 Pesquisa Documental .....	25
2.3.4 Conversas informais.....	26
2.3.5 Inquérito por questionário .....	26
2.3.6 Análise de conteúdo .....	27
<b>CAPÍTULO III – CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Contexto Creche .....</b>	<b>29</b>
3.1.1 Caracterização da Instituição .....	29
3.1.2 Grupo de crianças.....	29
3.1.3 Caracterização da equipa pedagógica .....	30
3.1.4 A sala – Organização do espaço e dos materiais .....	31
3.1.5 Descrição e Interpretação das Intervenções .....	34
<b>3.2 Contexto Jardim de Infância – Instituição B.....</b>	<b>43</b>
3.2.1 Caracterização da Instituição B.....	43
3.2.2 Grupo de crianças.....	44

3.2.3	Caracterização da equipa pedagógica .....	45
3.2.3	A sala – Organização do espaço e dos materiais .....	48
3.2.4	Descrição e Interpretação das Intervenções .....	53
<b>CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>68</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>79</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1- Participação das crianças na proposta: As figuras que conhecemos. ....	37
Figura 2- Momento do tapete com exploração do livro dos números.....	38
Figura 3- Participação de crianças no momento de construção de prateleiras.....	56
Figura 4- Participação das crianças no momento de pintura das divisórias.....	56

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Organização dos momentos de estágio de intervenção.....	28
---	----

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de Projeto de Investigação surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, e neste consta a investigação desenvolvida nos estágios em creche e jardim de infância, realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio, Estágio em Educação de Infância I, Estágio em Educação de Infância II e Estágio em Educação de Infância III e das Unidades Curriculares Seminário de Investigação e Projeto I e II.

Durante o meu percurso académico a Organização dos Espaços e dos Materiais constituiu-se um tema que despertava o meu interesse pelo facto de ser o local no qual a criança passa grande parte do seu tempo e, ser nele, que se desenvolve e aprende. Além do supramencionado, este tema tornou-se ainda mais relevante quando, na fase inicial da minha formação, percebi a importância desta dimensão na gestão do currículo.

Ao iniciar o primeiro momento de estágio observei que existia uma área na sala, a área dos livros, pela qual as crianças não revelavam muito interesse. Através da observação percebi que o grupo tinha interesse pelos livros, no entanto, a área em questão oferecia materiais danificados e em pouca quantidade. Neste sentido, e por acreditar que o espaço e os materiais são determinantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, abordar esta temática – Organização dos Espaços e dos Materiais em contexto Educação de Infância – de modo cuidado e atento e, de forma a aprofundar e construir conhecimento tornou-se significativo.

Deste modo, foi do meu interesse e motivação a escolha do tema tendo como Questão de Investigação – Ação: “Como potenciar o espaço em contexto Creche e Jardim de Infância?”.

Embora este seja um tema já abordado em muitos relatórios, em muitos artigos e livros é, na minha perspetiva, um tema fulcral na educação de infância uma vez que as crianças passam maioritariamente do seu tempo no espaço sala e, é nele que estabelecem as relações entre si, com os adultos e com o que os rodeia. É, neste sentido, com as potencialidades e desafios que os espaços e materiais proporcionam que as crianças experienciam e aprendem.

O presente relatório de Projeto de Investigação encontra-se organizado em quatro capítulos da seguinte forma: o Capítulo I, é a parte teórica do estudo no qual abordo o conceito de espaço e ambiente, a importância da organização dos espaços e dos materiais e

as abordagens que influenciam o educador de infância enquanto gestor do currículo na organização dos espaços e dos materiais.

No Capítulo II, são explicitadas as metodologias de investigação selecionadas de acordo com a natureza do estudo, concretamente, a metodologia de investigação qualitativa e a metodologia de investigação – ação. Ainda neste capítulo faço referência aos procedimentos de recolha e tratamento de informação.

No Capítulo III, são caracterizados os contextos educativos de creche e de jardim de infância, as equipas de sala, os grupos de crianças, os espaços físicos e é feita uma descrição e reflexão das intervenções realizadas em ambos nos contextos.

Por fim, no Capítulo IV, as considerações finais. Neste último capítulo, apresento uma reflexão de todo o percurso sendo referidas as dificuldades sentidas, as aprendizagens adquiridas e projeções futuras no que respeita à minha identidade profissional.

São, ainda, apresentadas as referências bibliográficas consultadas para a concretização deste estudo, bem como os apêndices e os anexos.

# CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

## 1.1 Conceito de Espaço e Ambiente.

Abordar a temática organização dos espaços e materiais em contexto educação de infância implica referir dois conceitos que são indissociáveis entre si – espaço e ambiente.

No que se refere ao conceito espaço, as autoras Horn (2017) e Forneiro (1998) definem o espaço sala, em educação, como um local físico, onde são realizadas atividades, constituído por determinados elementos, que o caracterizam, tais como materiais didáticos e a própria decoração. Barbosa (2006) define o espaço como o “(...) lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.” (p.120).

São, portanto, as intencionalidades de um educador que servem de base para a organização de todas as partes estruturantes pelo qual o espaço é constituído, sendo este um local privilegiado para fomentar e proporcionar oportunidades de aprendizagem. Deste modo, quanto mais rico e diversificado for, mais desafiante se revela para aqueles que o ocupam. (Barbosa, 2006).

Assim sendo, o espaço educativo é aquele que é pensado de forma a promover a aquisição de aprendizagens através das interações tendo, por isso, de ser adequado àqueles que o ocupam. O espaço deve, também, espelhar as propostas pedagógicas. Deste modo, “(...) o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído (...) é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.”. (Horn, 2004, p.16). O espaço pode, ainda, ser considerado “um terceiro educador”. (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p.335).

O conceito ambiente é caracterizado por diversos autores como, Zabalza (1998), Forneiro (1998), Horn (2004), Horn (2017), como um espaço no qual se estabelecem relações. Zabalza (1998) e Forneiro (1998), aludem que se pode definir o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões, concretamente, a dimensão física, a funcional, a temporal e, por último, a relacional. No que respeita à dimensão física consiste no “(...) espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e as suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc.)” (p.233), assim esta dimensão engloba os materiais físicos e o modo como estão organizados. A dimensão funcional está relacionada com a “(...) utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à

qual se destinam.” (p.233), ou seja, é de considerar o modo como se exploram os espaços e materiais assim como as suas funções. A dimensão temporal diz respeito ao modo como está organizado o tempo e aos períodos em que são explorados os diversos espaços (Forneiro, 1998, p.234). Por fim, a dimensão relacional, diz respeito “(...) às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula” (p.235), estas relações são induzidas pela organização dos espaços e concepções do/a educador/a de infância. (Forneiro, 1998).

O conceito ambiente, na perspectiva de Barbosa (2006), “(...) é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (p.119). Acompanhando a mesma linha de pensamento, Forneiro (1998), define-o como a união entre o espaço físico e as relações que nele se estabelecem, englobando os afetos, as relações entre pares, adultos e meio envolvente. Do mesmo modo, Horn (2017) descreve o ambiente como o espaço físico que envolve interações emocionais e sociais entre adultos e crianças.

Ambos os conceitos, espaço e ambiente são, na perspectiva de Zabalza (1998), como uma condição básica, que influenciará outros aspetos a ter em consideração em educação de infância como, por exemplo, a importância de materiais diversificados e polivalentes e a atenção individualizada dada a cada criança. O conceito espaço refere-se, portanto, ao aspeto físico e ao que nele existe como, objetos e materiais. Já o ambiente engloba não só o espaço físico, mas também as relações e interações que nele se estabelecem. Neste sentido, é de salientar que “em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes(...)”. (Horn, 2004. p.28).

Estes dois conceitos legitimam-se como “(...) um elemento curricular.” (Horn, 2004, p.35), sendo, por isso, fundamentais no que dizem respeito à organização dos espaços e dos materiais.

## **1.2 Organização do espaço em Educação de Infância.**

Um espaço organizado e os materiais adequados e dispostos ao alcance das crianças facilita a participação, a escolha e promove o desenvolvimento e aprendizagens. A situação contrária poderá criar sentimentos de frustração, por exemplo, se uma criança não conseguir alcançar um objeto, ou sentir-se deslocada e desconfortável. Neste sentido,

na perspectiva de Horn (2017), “(...) entende-se que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão expostas e das linguagens que ali estão representadas” (p.19). Na mesma linha de pensamento e, de acordo com um dos aspetos chave de uma educação infantil de qualidade defendidos por Zabalza (1998), “Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação.”. (p.53). Assim, seguindo a conceção dos autores supramencionados, um espaço organizado, capaz de proporcionar diversas oportunidades de exploração é reconhecido como uma estrutura facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nos contextos educativos, é importante que os/as educadores/as tenham em consideração o modo como organizam o espaço e os materiais sendo, na minha perspectiva, de extrema importância garantir à criança os seus direitos, nomeadamente o direito de ser consultada e ouvida, pois os seus interesses e as suas opiniões devem ser tidas em consideração, para que se sintam felizes e interessadas naquele que será o local onde permanecerão a maior parte do seu tempo. De acordo com o que é referido na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.13).

Pensar na organização da sala é fundamental, pelo que a mesma deve ser pensada previamente, de modo a responder às necessidades e interesses das crianças. Segundo Portugal (2012), a disposição dos espaços pode facilitar o processo de aprendizagem, se forem criados desafios, despertada a curiosidade, promovida a autonomia das crianças e fomentadas as relações interpessoais positivas. Só estes espaços proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças e, por isso, é fundamental que respondam às características, não só do grupo, como também de cada uma das crianças, devendo oferecer conforto, segurança e uma grande variedade de materiais. De facto,

Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo como propriedade, a interação com

outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução das suas necessidades. (Horn, 2017, p.21).

A organização do espaço e dos materiais constitui-se como um elemento de extrema relevância para as aprendizagens das crianças. Com efeito, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o tipo de equipamento, os materiais disponíveis e a sua organização constituem-se como recursos que desempenham um papel condicionante no desenvolvimento de aprendizagens na organização dos diversos espaços na educação pré-escolar. A autora Horn (2017), defende que o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. (p.19).

Assim, uma sala pensada com intencionalidade pedagógica, com o intuito de permitir a exploração autónoma por parte das crianças promove atividades iniciadas pelas mesmas e reduz a necessidade de intervenções constantes por parte do adulto. (Goldschmied & Jackson, 2006). Esta perspetiva ressalta a importância de organizar um espaço que promova a autonomia da criança, uma vez que este contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Um espaço amplo, organizado e com materiais adequados deve permitir às crianças expressarem-se e circularem livremente, assim como apropriarem-se dos materiais e explorá-los. Na verdade,

As crianças pequenas precisam de espaço para utilizarem materiais, explorar, criar e resolver problemas; espaço para se espalharem, andarem à volta, falarem abertamente sobre o que estão a fazer; espaço para trabalharem sozinhas e com outros; espaço para guardarem os seus pertences e mostrarem as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem a eles, apoiando as suas intenções e interesses. (Eipsten & Hohmann, 2019, p.172).

Acompanhando a perspetiva dos autores anteriormente referidos, Horn (2004), salienta a importância de proporcionar um espaço repleto de objetos que permitam à

criança “(...) criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores.”. (p.19).

Importa, contudo, sublinhar que as crianças estão em constante desenvolvimento e, por este motivo, o espaço deverá acompanhar a sua evolução, estando sempre de acordo com as suas necessidades, pelo que “É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas.” (Horn, 2004, p.17).

Deste modo, a organização dos espaços e materiais em contextos educativos não deve ser fixa durante todo o ano, devendo existir a preocupação por parte dos profissionais da sala de alterá-la, tornando o ambiente enriquecedor, desafiante e promotor de aprendizagens. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Tendo em conta o suprarreferido, o mais importante, é preparar um ambiente tranquilo e seguro, que seja rico para as crianças, permitindo que as crianças se desenvolvam e aprendam. Ou seja, um espaço que permita que as crianças explorem, brinquem e interajam, um ambiente no qual é possível realizarem aprendizagens de forma espontânea, intuitiva e natural. As autoras, Mena & Eyer (2014), ressaltam que a criação de um espaço físico seguro e adequado ao desenvolvimento, quer sejam espaços interiores ou exteriores, é fundamental para as aprendizagens e desenvolvimento da criança. O autor Zabalza (1987), reforça afirmando que, “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de actividades instrutivas.” (p.120).

Embora sejam variadas as abordagens e os modelos pedagógicos pelos quais os educadores de infância se regem, o espaço, enquanto local promotor de aprendizagens, é por todos valorizado pela sua importância. O que as distingue neste aspeto é o modo como deve estar organizado. O educador, enquanto gestor do currículo, é responsável por organizar a sua prática a partir de princípios pedagógicos. Para isso, recorre a abordagens ou modelos para intencionalizar a sua prática. Neste sentido, vou abordar, naquilo a que o espaço diz respeito, três abordagens/modelos, a Abordagem HighScope na creche, a *Reggio Emilia* e o modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) no Jardim de Infância,

dado que eram aquelas em que as educadoras, nas salas onde decorreram os estágios, se inspiravam.

### 1.2.1 A Organização do Espaço e dos Materiais na Abordagem *High/Scope*.

A organização dos espaços e dos materiais na abordagem *HighScope* tem como princípio a aprendizagem ativa das crianças, ou seja, é através da exploração dos espaços e dos materiais que a criança se desenvolve e aprende.

Neste sentido, pretende-se que a sala seja convidativa, segura e flexível para as crianças e organizada por áreas visivelmente delimitadas. (Post & Hohmann, 2011). Pretende-se que os objetos e os materiais presentes nas mesmas estejam visíveis e organizados permitindo que as crianças se movimentem livremente pelo espaço.

Os autores Post & Hohmann (2011), sugerem que as “Áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha.”. (p.102).

Assim, nesta abordagem, a sala deve ser um espaço no qual os equipamentos nela presentes possam ser deslocados facilmente, não devendo existir obstáculos no chão. Além do mencionado, deve apresentar áreas visivelmente delimitadas assegurando fácil acesso ao exterior. Estas características são, na perspectiva de Araújo (2018), fundamentais para promover um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagem.

Nas salas *HighScope* deve existir numerosidade e variedade de materiais permitindo, desta forma, uma grande variedade de brincadeiras.

A presente abordagem tem como premissa promover o desenvolvimento e aprendizagens focando-se no desenvolvimento da autonomia das crianças através da aprendizagem ativa. Para isso, defende que na sala de atividades os materiais estejam visíveis, etiquetados e ao alcance das crianças, desta forma assegura que a criança se sinta segura, confiante e envolvida nos processos de exploração.

Em suma, com o intuito de promover a aquisição de capacidades através da aprendizagem ativa, tem como estratégia

a escolha de materiais que apelem aos seus sentidos e o proporcionar de espaço e materiais que favoreçam os seus movimentos, considerando critérios como a variedade em termos de escola, diferentes níveis físicos e áreas para acomodar diferentes tipos de atividade. (Araújo, 2018, p. 84).

### 1.2.2 A Organização do Espaço e dos Materiais na Abordagem *Reggio Emilia*.

A organização dos espaços na Abordagem *Reggio Emilia* constrói-se indo ao encontro dos interesses da criança, sendo o espaço uma estrutura que reflete e responde às necessidades, interesses, interações e experiências do grupo no qual os educadores e as crianças aprendem em conjunto.

As salas deverão estar organizadas por áreas com divisórias baixas de modo a que as crianças sejam capazes de observar o espaço e todas as oportunidades que cada área possibilita. (Lino, 1998). De acordo com o autor acima referido, nas áreas, os materiais disponibilizados, devem ser específicos para o jogo e/ou brincadeira que nela se possa realizar. (Lino, 1998)

No sentido de promover a autonomia sugere-se que na sala existam caixas individuais de cada criança nas quais são guardados os seus objetos pessoais.

Na escolha dos materiais, os adultos procuram ter em consideração, não só o contexto cultural em que a escola se insere, como também o ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. (Lino, 1998). Neste sentido, os materiais disponibilizados na sala tendem a ser ricos e variados quanto à sua forma, cor e textura. No que respeita à organização dos mesmos, devem encontrar-se em caixas transparentes, acessíveis às crianças e dispostos de modo aprazível. (Lino, 1998).

Um dos aspetos mais característicos nesta abordagem no que respeita aos espaços recai nas paredes das salas, uma vez que são utilizadas como exposições para documentar e afixar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. De acordo com Loris Malaguzzi citado por Edwards, Gandini & Forman (2016), “As paredes das nossas pré-escolas falam e documentam.”. (p.334).

Nesta abordagem o espaço é considerado um terceiro educador (Edwards, Gandini & Forman, 2016), neste sentido, deve acompanhar o desenvolvimento do grupo de modo a responder às suas necessidades. Relacionando o suprarreferido com a perspectiva de Lino

(1998), salienta-se que, como educador, o espaço deve ser mutável, recetivo a mudanças propostas quer pelas crianças quer pelo educador de modo a responder às necessidades do grupo e a permitir que as crianças sejam os “protagonistas do seu conhecimento.” (p.111).

Esta é uma abordagem que promove a arte como forma de expressão e procura o desenvolvimento e aprendizagem despertando para a curiosidade acreditando ser através da investigação e trabalho colaborativo que a criança se desenvolve.

Em *Reggio Emilia*, o espaço é reconhecido como uma estrutura que se desenvolve e se transforma acompanhando as experiências e aprendizagens das crianças.

### 1.2.3 A Organização do Espaço e dos Materiais no Movimento da Escola Moderna.

No modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, a organização dos espaços e dos materiais constitui-se como uma peça crucial no processo de aprendizagem. (Vala, 2012). Neste sentido, Serralha (2009), destaca a importância de um espaço organizado por áreas de trabalho nas quais, os materiais e instrumentos de pilotagem, se encontrem expostos de forma a possibilitar a sua utilização de forma autónoma.

Neste sentido, prevê-se que o espaço de uma sala que siga os princípios do modelo Movimento da Escola Moderna se encontre organizado em oito áreas distintas, em torno da Área Polivalente, tais como a Área da Biblioteca e Centro de Documentação, a da Reprodução da Escrita, a das Construções, a do Laboratório das Ciências e Matemática, a do Ateliê das Expressões Plásticas, a da Expressão Dramática e a da Cultura Alimentar. (Vala, 2012).

A sua distribuição deverá ser em torno da Área Polivalente, uma vez que esta representa o espaço central no qual se dialoga e se utilizam os instrumentos de pilotagem. (Fernandes, Rocha, & Peres, 2022).

Contudo, Niza (2007), afirma que o espaço educativo se organiza em seis áreas de atividades distintas à volta de uma zona central polivalente composta por mesas e cadeiras para o grupo, capazes de assegurar os momentos em grande grupo. Assim, segundo o autor, as áreas são a da biblioteca e documentação, a oficina da escrita e reprodução, a do laboratório de ciências e experiências, a da carpintaria e construções, a das atividades plásticas e outras expressões artísticas e numa área de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

(Niza, 2007). Refere ainda que, caso não exista uma cozinha acessível para as crianças, deverá existir uma área destinada à cultura e educação alimentar.

No que diz respeito aos materiais, estes devem estar organizados nas respetivas áreas permitindo à criança a exploração de diferentes atividades em cada área de conhecimento. (Folque, 2014).

Em relação aos materiais, o presente modelo prioriza a utilização de materiais reais (Folque, 2014) e sugere que estes estejam acessíveis às crianças para que os possam explorar sem necessitarem da ajuda de um responsável de sala.

No modelo Movimento da Escola Moderna a organização dos espaços e materiais é projetada de modo a favorecer a autonomia das crianças na exploração do espaço construindo-se um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagem através da interação.

### 1.3 O papel do educador na organização do espaço e dos materiais.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico definido pelo Decreto de Lei nº241/2001, de 30 de agosto, “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Neste sentido, a intencionalidade do educador é uma peça fundamental quando se aborda a temática “espaço”, pois as suas opções têm impacto no grupo e no processo de ensino/aprendizagem. As autoras Carvalho & Portugal (2017) referem que o educador “(...) é um coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem (...)”. (p.16). Os autores Dempsey & Frost (2002), referem que “o educador sensato usa o ambiente para atingir os seus objetivos.” (p.688).

A observação desempenha um papel fundamental na Educação de Infância, uma vez que permite que os educadores compreendam as necessidades individuais de cada criança, assim como os seus interesses e as diferentes etapas de desenvolvimento em que cada criança se encontra. Neste sentido, como ponto de partida para a organização do espaço,

o educador deve observar atentamente o grupo e deve focar o seu olhar nos interesses de cada criança. Através de uma observação cuidada e atenta, é possível criar um ambiente mais adequado que possibilite a exploração de um espaço rico e estimulante para cada criança. Para além do mencionado, observar possibilita avaliar o progresso, identificar problemáticas do espaço e facilitar o modo de agir indo ao encontro dos interesses do grupo o que permite que o espaço seja centrado na criança incentivando o seu desenvolvimento holístico.

Assim sendo, a organização do espaço, deve espelhar a intencionalidade educativa do educador de infância, de modo a promover o desenvolvimento de aprendizagens, pois

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

Indo ao encontro do anteriormente mencionado, a autora Horn (2017), refere que a organização do espaço para a dinâmica das atividades que se vivenciam no ambiente refletem os objetivos, ideias pedagógicas e a conceção de criança que o adulto possui.

As crianças estão em constante aprendizagem e desenvolvimento e, por este motivo, é crucial que o espaço acompanhe a sua evolução. Deste modo, é imprescindível que o educador observe continuamente o grupo, para que consiga perceber se o espaço e os materiais continuam a ser desafiadores e a promover o desenvolvimento holístico.

Neste sentido, de acordo com o Decreto Lei supramencionado, o educador deve, não só organizar o espaço de modo a “(...) proporcionar às crianças experiências educativas integradas”, como também disponibilizar e utilizar “(...) materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”.

No caso de o espaço não se encontrar de acordo com os critérios suprarreferidos, o educador deve questionar-se, refletir e promover alterações de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Sendo as crianças seres competentes, dotadas de

direitos e que aprendem pela ação estas devem ser participantes ativas no seu processo de aprendizagem sendo, por isso, crucial o saber escutá-las dando-lhes voz.

Enquanto educador gestor de currículo, de modo a promover o desenvolvimento holístico da criança, é crucial que este respeite a individualidade da criança, valorizando-a como participante ativo, capaz de construir o seu conhecimento através da interação com o meio. Neste sentido e, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo (...) constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Concluindo, a organização do espaço e dos materiais desempenha um papel fundamental na educação de infância sendo, o educador, o responsável por proporcionar um local acolhedor, motivador e organizado, possibilitando desenvolvimento e aprendizagens. Ao observar o grupo, o educador compreende os seus interesses permitindo-lhe organizar o espaço de modo a ir ao encontro das necessidades de cada criança. É responsabilidade do educador garantir que os materiais estejam acessíveis às crianças, proporcionando a autonomia do grupo na apropriação do espaço. Sendo um mediador do processo de ensino-aprendizagem, a escuta, a observação e a reflexão contínua tornam-se essenciais. Esta prática possibilita adaptar o espaço sempre que necessário de modo a acompanhar a evolução do grupo assegurando um ambiente propício ao desenvolvimento holístico da criança.

Assim, “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. (Malaguzzi, 2016, p.84).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Investigação Qualitativa.

Tendo como ponto de partida o estudo a que me propus realizar, considere adequado adotar a Investigação Qualitativa, uma vez que se entende que a mesma é “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

Segundo as ideias dos autores supramencionados, esta investigação assenta num conjunto de cinco características que a diferenciam das outras metodologias:

i) *a fonte direta dos dados é um ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Deste modo, o investigador estabelece um contacto direto com o ambiente, sendo o responsável por etapas como a observação e a recolha de informação mais adequada sendo que, nesta, pode recorrer a registos em formato de vídeo, áudio ou registos escritos;

ii) *é descritiva*, uma vez que os investigadores não reconhecem dados quantitativos, sendo que, por este motivo, a informação é expositiva ou através de imagens, “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48);

iii) os investigadores *interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, desta forma relacionam-se mais com o processo do que com o produto final, pois é através do mesmo que podem surgir as mudanças;

iv) os investigadores *tendem a analisar os dados de forma indutiva*, visto que partem do ambiente natural da investigação para a teoria e não no outro sentido, “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...).” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50);

v) *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*, dado que os investigadores se inquietam com a perspetiva dos intervenientes, tentando perceber qual o sentido que determinados aspetos têm para os sujeitos. Deste modo, “Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Durante o processo de reflexão sobre a ação, existe produção do saber, o que conduz à construção do conhecimento dos intervenientes da situação e do contexto em estudo. (Amado, 2014, p.188)

Sendo uma metodologia que envolve relações interpessoais, mais concretamente entre o investigador e os intervenientes da investigação, é necessário que exista respeito e transparência. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), orientar uma investigação qualitativa pode ser descrito como tendo mais semelhanças ao desenvolvimento de uma amizade do que ao cumprimento de um contrato, isto porque na investigação qualitativa, a relação desenvolve-se continuamente, com o decorrer do tempo.

Assim, esta é uma metodologia de investigação que concede valor à observação, à descrição e à análise das concepções pessoais de cada interveniente.

## 2.2 Investigação – Ação.

Ao abordar a investigação – ação (IA), verificam-se algumas semelhanças com a metodologia de investigação qualitativa o que leva a que “alguns autores considerem a IA como uma modalidade de investigação Qualitativa”. (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira 2009, p. 361).

Segundo Amado (2014), a investigação-ação representa uma ambiguidade de sentidos, contudo, os autores Bogdan & Biklen (1994) apresentam uma definição que consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (p.292). Deste modo, posso inferir que esta metodologia tem como objetivo investigar (compreender o contexto) com o objetivo de atuar de modo a desencadear mudanças efetivas (agir).

De acordo com as ideias de Amado (2014), é fundamental

conceber uma relação dialética entre dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente: a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior. (p.188).

Consoante os objetivos dos intervenientes é possível afirmar que existem duas modalidades de investigação-ação. Deste modo, atendemos a *investigação – para – a – ação*, que se caracteriza por uma necessidade “(...) de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução.” (p.191) e a *investigação – na/pela – ação*, que é mais complexa “devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos; estes apontam (...) para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competência nos participantes (objetivos de formação).” (Amado, 2014, p.191).

Pretende-se que nesta investigação exista a participação de todos os intervenientes, o que será benéfico para todos os sujeitos que nela participam. Indo ao encontro das ideias de Amado (2014), esta investigação “(...) ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialistas, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro.” (p.191).

Os autores Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) referem que, presente metodologia “(...) pode ser descrita como conjunto de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.”. (p.300).

Assim, uma das características da investigação-ação assenta no modo como se desenvolve, uma vez que decorre de forma cíclica passando por fases, tais como: i) planificação; ii) ação; iii) observação; iv) reflexão.

O processo de construção de novas realidades de ensino, pode acontecer tendo por base a investigação-ação, que como produtora de conhecimentos sobre a realidade pode desencadear este processo, pondo em causa os modos de pensar e de agir das comunidades educativas atuais. (Sanches, 2005).

Deste modo, e uma vez que a investigação – ação se baseia no processo observar, refletir e compreender aquilo que pode desencadear mudanças na prática, considere-se a metodologia que melhor se adequava ao presente projeto, pois existe intencionalidade e reflexão para uma intervenção que tem como intuito otimizar o espaço num contexto educativo.

## 2.3 Procedimentos de recolha e tratamento da informação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem, do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente (...)” (p.149). Os dados, são, elementos essenciais para se refletir de “forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). Neste sentido, como forma de recolher informações para utilizar na investigação, foi necessário dedicar um olhar especial às técnicas de recolha de informação de modo a recolher os mais significativos para o meu Projeto de Investigação. Deste modo, para o meu Projeto de Investigação, a recolha de informação baseou-se na observação, mobilizando notas de campo, nos registos fotográficos, na pesquisa documental, nas conversas informais e, por fim, no inquérito por questionário. Com os dados recolhidos, foi fundamental refletir e analisar o seu conteúdo.

### 2.3.1 Observação e notas de campo.

De acordo com Carmo & Ferreira (2008), “(...) observar é selecionar informação pertinente, através de órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade da questão.” (p.111). Deste modo, a observação constitui-se como o ponto de partida de um projeto de investigação, que, por sua vez, acompanha a investigação até ao seu término.

Enquanto estagiária e investigadora, procurei focar o meu olhar à forma como as crianças interagem e se apropriavam do espaço da sala. Assim, observar permitiu-me recolher informações e registá-las de modo a ser capaz de compreender onde deveria focar a minha intervenção. De acordo com o autor Tuckman (2000), “O aspecto mais crítico da observação é “olhar”, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar” (p.542).

Posso concluir que, a observação constituiu-se como um instrumento de extrema relevância, pois foi através da mesma que surgiu o ponto de partida da investigação e a condução da mesma.

Um investigador deve realizar registos do que observa. Deste modo, devemos realizar notas de campo, que constituem um registo do que se observou, bem como um

registo de ideias e informações. Estas constituem-se em dois tipos de registos, concretamente o descritivo e o reflexivo.

No que diz respeito ao registo descritivo, os autores Bogdan & Biklen (1994) afirmam que neste, a “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas.” (p.152). Contudo, no reflexivo os mesmos autores referem que se constitui como a “parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (p.152).

Assim, as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1998, p.150). As mesmas, originam

um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.150,151).

Nos contextos, foquei a minha observação e os meus registos no modo como as crianças exploravam as áreas, como se apropriavam dos materiais, assim como nas suas necessidades e em outros aspetos que considerei fundamentais nas salas como, por exemplo, a organização do espaço das salas.

### **2.3.2 Registo fotográfico**

O registo fotográfico está estreitamente relacionado com a investigação qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994). Esta é uma técnica que permite que o investigador registre e, mais tarde, observe, permitindo, também, analisar de forma mais detalhada e “voltar a viver” o momento da ação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “Embora as fotografias dêem uma perceção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada em conjunção com outras fontes.” (pp.184-185).

A escolha deste procedimento de recolha de informação permitiu-me, obter uma representação visual rica e detalhada de momentos concretos, possibilitando-me consultar e analisar minuciosamente elementos que poderiam ter sido descurados caso recorresse somente ao procedimento de recolha – observação direta. Efetivamente, a fotografia permitiu “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.189).

A fotografia é uma técnica fiável e credível que permite uma análise retrospectiva. Ferreira (2012).

Na investigação, as fotografias podem surgir de duas formas, sendo separadas em duas categorias, uma delas obtida por outros intervenientes e outras obtidas pelo investigador. (Bogdan & Biklen, 1994).

Posto isto, no decorrer deste projeto de investigação, utilizei esta técnica de registo das duas formas, ou seja, umas fotografias foram obtidas por mim outras pela equipa, educadora cooperante e auxiliares de ação educativa. É de salientar que, os registos fotográficos por mim tirados, tiveram como foco as brincadeiras das crianças nas diferentes áreas da sala, dando especial atenção às explorações realizadas antes e após as intervenções em áreas específicas das salas nos dois contextos de estágio.

### 2.3.3 Pesquisa Documental

Entende-se por pesquisa documental “(...) um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.”. (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009, p. 5).

A pesquisa documental é, então, um processo que pode incluir diversos documentos, podendo passar por documentos escritos como, por exemplo, livros, artigos e documentos oficiais e não escritos, como registos de som e imagem. Pretende-se ir ao encontro de informações concretas como instrumento para a investigação em curso. De acordo com Tuckam (2000), “A informação que compilar a partir dos documentos, ajudá-lo-á a preparar o seu próprio plano para reunir a informação directa, como parte integrante do estudo de caso.”. (p.525).

Os autores Bogdan & Biklen (1994) referem que existem duas categorias de documentos escritos, tais como os pessoais, que são produzidos pelos indivíduos, e os oficiais, que são escritos pelas instituições. Neste processo de investigação, senti a

necessidade de recorrer à pesquisa de documentos onde conseguisse ter acesso a informações pertinentes para o estudo, pelo que recorri aos Projetos Pedagógicos de modo a perceber o que referiam relativamente à organização dos espaços e materiais.

Esta pesquisa foi realizada com intuito de compreender o que os documentos institucionais referiam acerca do tema em investigação.

#### **2.3.4 Conversas informais**

As conversas informais são interações entre participantes na qual se estabelecem diálogos não estruturados que surgem de forma espontânea, proporcionando um espaço propício à reflexão, partilha de pensamentos, experiências, sugestões e de opiniões. O autor Patton (2002), evidência que numa investigação – ação, as conversas informais também se constituem como um método de recolha de dados.

Neste sentido, no decorrer deste estudo, estas conversas informais tiveram um lugar importante uma vez que resultaram em oportunidades de reflexão, questionamentos e consolidação de informações. As conversas informais com as educadoras cooperantes mobilizadas no presente estudo realizaram-se, na sua maioria, nos momentos de repouso das crianças e nos períodos não letivos. Como forma de registo, recorria ao caderno de campo utilizado nos momentos de estágios.

#### **2.3.5 Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário, segundo Ferreira (2012), “Consiste num conjunto de perguntas sobre um determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito (...)”. (p.25).

É, portanto, uma técnica de investigação qualitativa que tem como característica o facto de não existir interação direta entre o investigador e o inquirido e visa a compreensão da conceção dos inquiridos no que respeita às questões colocadas acerca da temática em estudo.

Autores como Carmo & Ferreira (1998) afirmam que este método de recolha de dados carece de alguns cuidados tais como, por exemplo, o número de questões e o modo de formulação das mesmas. No que diz respeito ao número de questões, não devem ser nem muito reduzidas nem numerosas, “Num inquérito por questionário a noção de *Q.B.*

é indispensável quando se reflete sobre o número de questões a introduzir (...).” (p.141). Quanto à sua formulação, os autores referem que devem ser pertinentes, claras e acessíveis.

Por considerar relevante ter acesso às concepções das educadoras no que respeita à temática do meu projeto, construí um inquérito por questionário. O questionário utilizado no presente estudo é composto por quatro questões: (1) Enquanto gestora do currículo que importância atribui à organização dos espaços e dos materiais em educação de infância?; (2) De que forma o modelo/princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática influenciam a organização dos espaços e materiais?; (3) Na sua prática a organização do espaço e os materiais disponibilizados sofrem alterações ao longo do ano? Porquê?; (4) Na sua opinião qual a relevância da organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?. (Apêndice 1).

O Inquérito por questionário foi enviado via *e-mail* e as respostas foram recolhidas pelo mesmo meio.

### 2.3.6 Análise de conteúdo

O processo de análise de conteúdo é fundamental na medida em que “é um processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a (...) compreensão desses mesmos materiais e de (...) permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Neste sentido, após ser recolhida a informação foi crucial organizá-la e interpretá-la. Este é um processo que permite uma compreensão mais detalhada e aprofundada do significado dos elementos recolhidos. Assim, a análise de conteúdo possibilita realizar inferências a respeito de mensagens estudadas e organizadas. (Vala, 2001). Dentro da mesma linha de pensamento, a autora Guerra (2008), refere que a análise de conteúdo é o “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido.” (p.62).

Assim, as respostas aos inquéritos por questionário foram analisadas e organizadas num conjunto de categorias (Apêndice 2). De acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), as categorias “(...) constituem um meio de classificar dados descritivos (...)” recolhidos de modo a que “(...) um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.” (p.221).

### CAPÍTULO III – CONTEXTOS EDUCATIVOS

Os estágios de intervenção no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar organizaram-se em dois contextos distintos, creche e jardim de infância da seguinte forma: no primeiro ano dez semanas no primeiro semestre em creche e dez semanas em jardim de infância no segundo semestre. No segundo ano, o regresso às instituições onde foram realizados os estágios. O objetivo é, no segundo ano, as estudantes regressarem aos contextos em que realizaram os estágios, no entanto e uma vez que ambas as educadoras cooperantes não deram continuidade nas instituições o meu estágio foi realizado tendo em consideração a solução mais adequada. Assim, no segundo ano de mestrado, não regressei ao contexto creche, pois as crianças do grupo tinham transitado para o jardim de infância e fiz as quatro semanas em jardim de infância na sala onde tinha estagiado e, apesar da educadora cooperante ser outra, já tinha estabelecido relação com a mesma no ano letivo transato dado que, no momento referido, desempenhava a função de coordenadora da instituição.

De forma a manter o anonimato das instituições, das educadoras e das crianças, o contexto de creche é designado como instituição A, assim como a educadora cooperante como educadora A. O Jardim de Infância é mencionado por instituição B e as educadoras cooperantes como B1 e B2 de acordo com os períodos de estágio supramencionados. No que respeita às crianças os nomes são fictícios.

<b>Estágios de Intervenção</b>	<b>Ano letivo 2021/2022</b>		<b>Ano letivo 2022/2023</b>
	<b>1º Ano de Mestrado</b>		<b>2º Ano de Mestrado</b>
	1º momento	2º momento	3º momento
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Jardim de Infância
Duração	10 semanas	10 semanas	4 semanas

*Tabela 1- Organização dos momentos de estágio de intervenção*

## **3.1 Contexto Creche**

### **3.1.1 Caracterização da Instituição**

Fundada em janeiro de 1961 e situada na cidade de Setúbal, a instituição A encontrava-se inserida na rede de ensino particular. Funcionando das 07h30 às 19h00 este estabelecimento de ensino operava em seis valências – Creche, Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e também Ensino Secundário.

No que concerne ao edifício e valência na qual estagiei –Creche – a instituição abriu em 2017 e tinha capacidade para 42 crianças dos 0 aos 36 meses, distribuídas por três salas – Sala dos 0 meses até à aquisição da marcha: 10 crianças; Sala Azul (marcha até aos 24 meses): 14 crianças e Sala Amarela (dos 24 aos 36 meses): 18 crianças.

O espaço físico deste edifício dividia-se em dois pisos: o piso inferior, composto pela entrada, uma secretaria, direção e uma casa de banho destinada ao pessoal docente e o piso superior no qual se encontrava uma sala de reuniões, uma sala de berçário, duas de creche, três salas de jardim de infância, três casas de banho, um refeitório e uma zona exterior, parcialmente coberta.

Quanto à distribuição dos espaços comuns, o momento da refeição era feito no refeitório por todas as salas deste edifício à exceção do Berçário e da Sala Azul. No que respeita às casas de banho, o Berçário disponha de um fraldário como parte integrante da sala, a Sala Azul partilhava a casa de banho com as salas de Jardim de Infância e, por fim, a Sala Amarela usufruía de uma casa de banho que se localizava fora da sala.

Os recursos humanos que a instituição possuía correspondiam a: seis educadoras de infância, sendo três de creche e as restantes de jardim de infância, nove ajudantes da ação educativa; para a área de música contava com dois docentes e um professor de Motricidade Infantil. No que diz respeito ao funcionamento das salas, as equipas pedagógicas eram constituídas por uma educadora e uma ajudante da ação educativa, à exceção da sala de berçário que era constituída por uma educadora e duas ajudantes da ação educativa. Existia, ainda, uma ajudante da ação educativa com funções polivalentes.

### **3.1.2 Grupo de crianças**

As crianças da sala formavam um grupo constituído por dezassete crianças, o que cumpre o mencionado no artigo 7º da Portaria nº262/2011 que refere que a capacidade de

crianças por grupo entre os 24 e os 36 meses é de 18 crianças. Cinco das crianças eram do sexo feminino e doze do sexo masculino.

A nível social, o grupo era comunicativo, curioso e encontrava-se na fase do egocentrismo que é característica desta faixa etária, pelo facto de a criança ainda não ser capaz de se colocar no ponto de vista do outro. Como todas as crianças já tinham adquirido a marcha movimentavam-se livremente pela sala interagindo, não só umas com as outras, como também com a equipa da sala revelando maior interesse a nível das expressões plásticas, do jogo simbólico, dos animais e da exploração de histórias contadas pelo adulto.

A autonomia do grupo era evidente nos momentos de transição como, por exemplo, no arrumar os brinquedos e, nos momentos de higiene. É de referir que duas crianças já tinham feito o desfralde.

As crianças no que respeita à linguagem, encontravam-se em fases diferentes dado que umas crianças pronunciavam algumas palavras, outras revelaram ser capazes de ter um diálogo e outras ainda se expressavam pela linguagem não verbal, através de gestos ou sons.

### **3.1.3 Caracterização da equipa pedagógica**

No que diz respeito à equipa pedagógica de sala, esta era constituída pela educadora A e por uma ajudante de ação educativa. A educadora cooperante tinha Mestrado em Educação Pré-Escolar creditado pelo Instituto Politécnico de Setúbal e a auxiliar possuía o curso de Ajudante de Ação Educativa. Para além destes dois elementos, a sala possuía o apoio de dois professores, uma vez por semana, responsáveis por orientar sessões de motricidade e de música.

Relativamente ao trabalho que a equipa desenvolvia, era um trabalho com base no respeito. O facto de existir uma rotina consistente permitia que, tanto a educadora como a auxiliar, soubessem o que ia acontecer de seguida e, desta forma, sabiam como agir, pelo que o trabalho fluía naturalmente.

Embora fosse a educadora a responsável pela gestão do trabalho pedagógico na sala, existia a partilha, e troca de ideias com a auxiliar. Este hábito revelou um grande sentido de cooperação e comunicação entre a equipa o que contribuía positivamente para o bom

funcionamento das dinâmicas de trabalho, criando, simultaneamente, bom ambiente dentro da sala. De acordo com Epstein & Hohmann (2019),

Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter ambientes de aprendizagem pela ação para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os membros da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de metas atingidas e trabalho bem-sucedido, e um sentimento de pertença a um grupo de aprendizes. (p.122).

No que respeita à intencionalidade educativa e à sua prática, a Educadora A e, consequentemente, a da equipa pedagógica era sustentada por uma perspetiva socio-construtivista, inspirando-se na *abordagem HighScope para organizar a sua sala e os materiais*. (conversa informal, 10 de novembro de 2021).

#### 3.1.4 A sala – Organização do espaço e dos materiais

No que concerne a organização do espaço e dos materiais, a educadora A valorizava um espaço que fosse ao encontro dos interesses e necessidades do grupo promovendo, desta forma, o desenvolvimento, a construção de conhecimento e a autonomia das crianças. (Projeto Pedagógico – Sala A).

O espaço físico da sala era amplo, com uma disposição bastante favorável por apresentar espaço para que as crianças circulassem livremente e com três janelas de grande dimensão, por onde entrava muita luz natural. (Apêndice 3).

A decoração escolhida era em tons de amarelo, a condizer com o nome da sala o que, contraria a perspetiva dos autores Formosinho & Araújo (2018), que defendem que a cor das paredes deve ser de um tom suave. (p.84). (Apêndice 4). Neste espaço, as crianças movimentavam-se livremente, apropriavam-se dos materiais e interagem, assim como faziam a sesta e as suas refeições ligeiras, mais concretamente o lanche da manhã e o da tarde.

O espaço da Sala Amarela encontrava-se organizado por diferentes áreas de exploração, ou seja, estava dividido por áreas devidamente identificadas: Área da Casa, a Área do Livro, a Área das Artes e dos Jogos e a Área das Construções, tal como o modelo

seguido pela educadora sugere, “O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras.” (Eipsten & Hohmann, 2019, p.177).

A Área da Casa era uma das mais escolhidas pelas crianças. Neste local podiam encontrar materiais associados a situações do seu quotidiano. De acordo com Post & Hohmann (2011), nesta área “as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objetos relacionados com a cozinha (...)” (pág.158). Através dos materiais presentes nesta área, as crianças tinham a oportunidade de desenvolver o jogo simbólico, pois era um espaço que propiciava a recriação das situações do dia-a-dia, como, por exemplo, o lavar a loiça, o dar comida ao bebé e o cozinhar. De acordo com as ideias de Eipsten & Hohmann (2019), “Ao propiciar um espaço de representações de diferentes papéis sociais, a área da casa permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.” (p.194).

A Área do Livro era um espaço constituído por um móvel, em que se encontravam expostos alguns livros e uma palete que simulava um sofá. O grupo não revela tanto interesse por esta área, uma vez que os recursos existentes não satisfaziam as necessidades do grupo em termos de quantidade e qualidade.

A Área das Artes e dos Jogos estavam situadas no mesmo local, sendo constituídas por duas mesas, dezoito cadeiras, um móvel de apoio destinado aos adultos e um móvel com apenas dois jogos, ao alcance das crianças.

A Área das Artes só se encontrava disponível para momentos de atividades propostas pela educadora cooperante e os materiais não se encontravam ao alcance das crianças. Quando disponibilizados, as crianças revelavam enorme interesse na sua exploração. O espaço potenciava o desenvolvimento de competências no domínio do sensorial e motor, aliando a criatividade ao desenvolvimento do sentido estético e artístico.

Quanto à Área dos Jogos, quando disponibilizados às crianças, tinham a oportunidade de construir *puzzles*. De acordo com Post & Hohmann (2011), “Devem fazer parte desta área brinquedos, *puzzles* e outros materiais que as crianças possam juntar, encaixar ou separar; brinquedos ou recipientes de tamanhos em série que se encaixam uns nos outros (...)” (p.161). Neste sentido, julgo que a área não se encontrava rica a nível de materiais o que, não potenciava o desenvolvimento holístico da criança.

A Área das Construções localizava-se no tapete, na zona central da sala. Esta era constituída por um móvel com várias caixas identificadas ao alcance das crianças. Os materiais com os quais as crianças se apropriavam eram peças de encaixe com diferentes dimensões, animais, carros e duas bolas. Esta era uma área que oferecia inúmeras potencialidades como, por exemplo, o desenvolvimento e articulação de várias áreas de conhecimento como, por exemplo, a Área do Conhecimento do Mundo (identificação de animais) e da Matemática (noção de tamanho, quantidade e sequências). As autoras Eipsten e Hohmann (2019), referem que “À medida que as crianças brincam, quer sozinhas, quer com outras, os educadores identificam e apoiam as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e “faz – de – conta”. (p.192).

Uma das principais intencionalidades da educadora A, na organização do espaço e dos materiais recaía na necessidade de *permitir a exploração livre e promover a autonomia do grupo*. (Conversa informal, 12 de novembro de 2021). Desta forma, optou por organizar a sala por áreas, colocando ao alcance das crianças grande parte dos materiais e brinquedos. As autoras Goldschmied e Jackson (2006), defendem que “Uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades” (p.52) o que acontecia na Sala Amarela exceto na Área dos Jogos e na das Artes, pois funcionavam só com o apoio dos adultos da sala.

A educadora cooperante identificou, com fotografias, os locais nos quais os materiais deviam ser arrumados, o que permitia a autonomia na hora de os arrumar. De acordo com a perspetiva dos autores Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011),

a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa.” (p.12).

Como já referido, outro dos espaços educativos, que a instituição oferecia era, o espaço exterior, mais concretamente, uma varanda vedada com relva sintética e com estruturas de plástico, um escorrega, um túnel, peças de construção e uma casa.

Para concluir, as janelas grandes permitiam que o espaço tivesse boa luminosidade e fosse um espaço arejado, os materiais que o constituíam encontravam-se ao alcance das crianças proporcionando-lhes acesso aos brinquedos garantido, deste modo, a segurança necessária para a sua utilização. Tal como defendem os autores Formosinho & Araújo (2013), no que respeita à organização dos espaços e dos materiais os profissionais de educação devem ter em consideração um conjunto de critérios que recaem nas questões de saúde e segurança, no pensamento para um espaço organizado e adequado aos interesses e necessidades das crianças de forma que ofereça conforto, não só físico como também psicológico e um espaço que permita a exploração.

O projeto pedagógico, no que diz respeito aos espaços e aos materiais, fazia a descrição dos mesmos e apresentava a orientação da sala através de uma planta. No que concerne à forma como podiam ser explorados a educadora sugeria que a sua organização e disposição deveria ser pensada e planeada de forma que estivesse estreitamente ligada e relacionada com as necessidades e interesses do grupo, a fim de proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças. (Projeto Pedagógico – Sala A). Mencionava, ainda, que quando se organiza o espaço de uma sala de creche é preciso ter em conta que a organização desse espaço pressupõe ações, experiências, objetivos, intencionalidades, aprendizagens, interações que condicionarão ou facilitarão o desenvolvimento da criança. (Projeto Pedagógico – Sala A).

### 3.1.5 Descrição e Interpretação das Intervenções

Tendo em consideração o Decreto Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância o educador deve desempenhar a função de “Observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.3).

Assim, numa fase inicial procurei conhecer o grupo, os seus interesses e as suas necessidades. Com o intuito de dar resposta aos parâmetros suprarreferidos e, tendo em

consideração o tema do meu projeto de investigação, observei, também, o modo como o grupo se apropriava dos espaços, bem como dos materiais.

Como referido anteriormente a sala encontrava-se organizada por áreas e através da observação percebi que, nos momentos de brincadeira livre, as crianças procuravam a Área do Livro, contudo, perdiam o interesse rapidamente.

O T. foi buscar um livro à área do livro e sentou-se num canto da sala encostado à parede, mas rapidamente perdeu o interesse.

Nota de campo, 9 de novembro de 2021

A V. no momento de brincadeira livre deslocou-se à área do livro, permaneceu por instantes a olhar e, de seguida, sem retirar nenhum livro escolheu a Área da Casinha.

Nota de campo, 12 de novembro de 2021

Ao identificar esta situação foquei o meu olhar no modo como as crianças exploravam esta área e percebi que esta oferecia poucos recursos e de baixa qualidade o que a tornava pouco desafiadora. (Apêndice 5).

Deste modo, com o objetivo de focar a minha intervenção na otimização da área do livro procurei conversar com a educadora e compreender a sua conceção e os seus princípios relativamente à organização desta área. No momento de repouso das crianças, ao conversar com a educadora cooperante, a própria referiu que *inicialmente disponibilizada os livros, mas eles começaram a rasgar e eu fui ficando sem recursos porque a instituição ainda não disponibilizou materiais*. (Conversa Informal, 23 de novembro de 2021).

Neste sentido, com o intuito de otimizar a área do livro pensei numa intervenção que fosse ao encontro dos interesses do grupo e das suas necessidades. Planifiquei a construção de livros com materiais mais resistentes considerando estar a ir ao encontro

de uma das características dos modelos/abordagens em educação de infância, concretamente no que consiste a proporcionar um ambiente interessante e rico.

Como observei que as crianças tinham interesse especial por livros e tinham revelado interesse pelos números e por fotografias das famílias planifiquei duas intervenções.

### ***i) Intervenção: Livro dos números (1 a 10)***

Após observar o interesse das crianças pela contagem de objetos e pela exploração do abaco (Apêndice 6), refleti com a educadora e sugeri a construção de um livro sobre a temática dos números. A minha intencionalidade, para além de ser a de otimizar a área do livro foi, também, de ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo promovendo a exploração da matemática através de um livro. As notas de campo que se seguem retratam esse interesse pela matemática.

*O T. no momento de brincadeira livre foi buscar o abaco e, deslocando as peças de um sentido para o outro, contou-as uma a uma.*

*Nota de campo, 12 de novembro de 2021.*

*Na atividade do S.Martinho o M. após colar as castanhas contou: um, dois, três, quatro.*

*Nota de campo, 14 de novembro de 2021*

No que respeita à escolha dos materiais para a construção do livro existiu uma escolha cuidadosa, uma vez que teria de atender a critérios como o de durabilidade e, também, o de segurança. De acordo com o referido pela educadora A “É essencial existirem materiais seguros (...)” (Inquérito por Questionário – Educadora A).

Considerei que utilizar folhas de feltro com argolas seria uma mais-valia, pois seria seguro, resistente e iria permitir manter as características de um livro, mas com uma

textura a que o grupo não estava familiarizado. Neste sentido, pretendi valorizar o desafio sensorial o que vai ao encontro da perspectiva de Portugal, Carvalho & Bento (2016) que referem que “Numa etapa da vida em que o mundo é compreendido através dos sentidos e das ações com as quais o sujeito contacta, importa garantir que as crianças têm oportunidade para interagir com estímulos variados e versáteis.”. (p.24).

Como ponto de partida, depois do momento do acolhimento, realizou-se uma reunião no tapete na qual perguntei às crianças se gostariam e queriam livros novos para a sala. Ao questionar as crianças pretendi que a criança fosse considerada como um ser competente capaz de colaborar no seu processo educativo. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

De acordo com a resposta positiva por parte das crianças questionei se me queriam auxiliar no processo de construção do livro, sendo que a tarefa consistia no pintarem imagens que tinham sido trabalhadas anteriormente pela educadora cooperante – formas geométricas e elementos da natureza – para as integramos no nosso livro. Assim, ao envolver o grupo no processo promovi a participação das crianças potenciando uma pedagogia participativa. Os objetivos da mesma consistem no envolvimento ativo das crianças em experiências de aprendizagem e na construção do conhecimento através de interações contínuas e colaborativas. (Formosinho & Formosinho, 2013).

No momento de brincadeira livre, foram disponibilizados numa das mesas da sala lápis e canetas de cor para que as crianças que pretendiam participar tivessem a liberdade de pintar o número de formas e desenhos que desejavam.



*Figura 1- Participação das crianças na proposta: As figuras que conhecemos.*

A nota de campo que se segue retrata o envolvimento das crianças, na atividade por mim proposta.

Após disponibilizar os materiais na mesa da sala o T., a J. e o J.G envolveram-se ativamente na atividade proposta. No final da manhã, todas as crianças participaram na proposta acabando por pintar mais do que uma figura. O grupo demonstrou persistência na realização da proposta dado que dedicou, por vontade própria, o seu momento de brincadeira livre a pintar as figuras sugeridas.

Nota de campo, 12 de janeiro de 2021.

Posteriormente, sem a intervenção do grupo, cortei as figuras e construí o livro com folhas de feltro de várias cores com os respetivos espaços para as figuras pintadas anteriormente pelas crianças.

Em grande grupo, novamente no tapete após o acolhimento, mostrei o livro que iríamos colocar na respetiva área, dando-lhes a oportunidade de explorar.



*Figura 2- Momento do tapete com exploração do livro dos números.*

Depois de ter colocado o livro na estante tive oportunidade de observar e registar diversas interações e explorações que as crianças realizaram que me permitiram realizar notas de campo que ilustram situações de aprendizagem e interações entre pares. A reação

das crianças permitiu-me compreender os efeitos benéficos que este novo material trouxe para a sala. Destaco o sentido de partilha, o entusiasmo ao explorarem o material e aprendizagens ao nível da contagem e da identificação de figuras geométricas. (Apêndice 7).

Durante o momento de brincadeira livre o I. transportou o livro para a área do tapete e sentou-se com a V. e o M. a explorarem o livro no qual permaneceram grande parte da manhã. Durante a exploração conversavam sobre o que observavam e faziam, em conjunto, a contagem (termo a termo).

Nota de campo, 18 de janeiro de 2022

Num outro momento, foquei o meu olhar na interação entre o T. e o I.

O T. e o I. encontravam-se, sentados, na área do livro a explorarem o material. O I. estava com dificuldade na contagem das figuras presentes nas páginas e o T. fazendo a contagem um a um de cada página ia ajudando o I.

I: Um, dois, três, cinco, seis...

T: Não. Assim – um, dois, três, quatro, cinco, seis...  
(colocando o seu dedo por cima de cada imagem enquanto as contava).

Nota de campo, 25 de janeiro de 2022

## ***ii) Intervenção: Livro das famílias***

O livro das famílias surgiu após observar, não só o interesse das crianças pela árvore de Natal com fotografias das famílias com as crianças que se encontrava na sala (Apêndice 8), mas também pelo facto de os familiares não terem oportunidade de entrar na instituição devido às condições de segurança exigidas pela Direção Geral de Saúde (DGS) devido à situação pandémica COVID 19. De facto, as crianças têm um grande

fascínio por fotografias que as retratam a elas próprias assim quanto as suas famílias. (Post & Hohmann, 2011).

Num primeiro momento, procurei o apoio da educadora cooperante questionando se a temática do livro seria pertinente e se me poderia ajudar, uma vez que durante o período de estágio não tive a oportunidade de estabelecer contacto com as famílias das crianças.

De seguida, relativamente à escolha dos materiais para a construção do livro fiz, novamente, uma escolha cuidadosa, uma vez que tinha como objetivo, assim como no livro dos números, atender ao critério de durabilidade e, também, o de segurança. Assim, foram utilizadas folhas de feltro coloridas com argolas. Foi a educadora que solicitou, através do *WhatsApp* as fotografias às famílias.

Com as fotografias reunidas iniciei a construção do livro. Cada página tinha o apelido e a fotografia de cada criança, assim como a fotografia da sua família. (Apêndice 9). Nesta intervenção, a minha intencionalidade, era otimizar a área do livro e, simultaneamente, abordar a identificação do “eu”, os graus de parentesco e o contacto com a escrita. Post e Hohmann (2011) afirmam que

Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e conversando sobre as coisas nas imagens (...) são experiências à partida muito agradáveis que têm impacto duradouro. (p.148).

Com a construção deste livro proporcionei, também, o sentido de pertença e conforto, na medida em que, passou a existir na sala um livro com as fotografias de cada família, ao qual as crianças podiam recorrer para conversarem umas com as outras e com os adultos promovendo, deste modo, a interação entre pares e entre adulto –criança.

No momento do tapete, com as crianças, explorámos cada página do livro e, de seguida, perguntei às crianças onde iríamos arrumar o livro.

J: Alí

Estagiária: E que sítio é aquele?

M: É para os livros.

(De seguida o M. foi colocar o livro na área respetiva área e demos início à canção do Bom dia).

Nota de campo, 8 de janeiro de 2022

Após a canção do bom dia, as crianças deslocaram-se diretamente para a área do livro.

Nota de campo, 9 de janeiro de 2022

Nos períodos de exploração tive oportunidade de observar a forma como as crianças exploravam o livro. Estas observações permitiram-me fazer notas de campo:

I: Olha, olha é eu, a minha mãe, o meu pai e o Gabriel.

M: Agora sou eu (virando as páginas).

Nota de campo, 31 de janeiro de 2022

A V. encontra-se a explorar o livro sozinha. De seguida, a J. aproxima-se e iniciam um diálogo.

J: Deixa ver

V: Olha aqui é o M.M a mãe e o pai.

J: Passa. Quero ver.

Nota de campo, 31 de janeiro de 2022

A C. encontrava-se a explorar o livro sentada na área do livro quando o T.B. foi ao pé dela e lhe tirou o livro correndo para o tapete. C levantou-se e foi atrás T.B., quando chega perto do T.B este mostra-lhe a sua fotografia e sentam-se os dois a explorar o livro.

Nota de campo, 31 de janeiro de 2022

O A. estava a chorar e aproximou-se do adulto de referência da sala com o livro na sua mão. O adulto pegou-a ao colo e iniciaram a exploração do livro A., gradualmente, parou de chorar focando-se na página da sua família.

A: mãe (apontando para a mãe).

Nota de campo, 31 de janeiro de 2022

### Síntese:

Os livros revelaram ser materiais com potencialidades de aprendizagem para as crianças. As crianças procuraram ativamente os livros novos da sala e realizaram diferentes aprendizagens, interações entre pares e entre adulto-criança e brincadeiras. Observei que as crianças passaram a procurar a Área do Livro durante os momentos de brincadeira livre, o que não acontecia com tanta frequência. Segundo Post & Hohmann (2011),

Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colco do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens (...) são experiências à partida muito agradáveis e têm um impacto duradouro. (p.148).

Sendo a criança um ser ativo, competente e com direitos considero ter dado espaço a que a criança fosse um ser ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois foi envolvida no processo e concebida a oportunidade de “agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo.” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Considero que com estas duas intervenções contribui para a otimização da área do livro, que as crianças começaram a utilizar diariamente. Durante a exploração dos livros

observei momentos de interação, muitas conversas, e momentos de desenvolvimento e aprendizagens.

## **3.2 Contexto Jardim de Infância – Instituição B**

### **3.2.1 Caracterização da Instituição B**

Situada na cidade de Setúbal, a instituição B, abriu em 1990 com o objetivo de dar resposta a uma necessidade social da freguesia. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Funcionando das sete e trinta da manhã às dezanove horas. Esta instituição tinha duas valências Creche e Jardim de Infância.

No contexto Creche existiam dois Berçários (com capacidade para oito bebés cada sala), duas Salas de Aquisição de Marcha com crianças com um ano de idade (com capacidade máxima de 14 crianças por sala), uma sala heterogénea de um – dois anos (com capacidade máxima de 14 crianças por sala) e três salas de dois anos (com capacidade máxima de 18 crianças por sala). Na valência de Jardim de Infância, existiam sete salas heterogéneas com crianças dos três aos seis anos de idade, com capacidade máxima de 25 crianças por sala.

Esta instituição tinha dois pisos, tendo o piso no qual estagiei duas salas de Creche e quatro salas de Jardim de Infância. Relativamente aos espaços comuns, possuía de uma zona de refeição (local onde as crianças das salas de Jardim de Infância almoçavam e lanchavam), três casas de banho e o espaço exterior.

O espaço exterior era uma zona ampla com estruturas fixas (escorregas, pneus e caixa de areia) e com alguns materiais ao dispor das crianças como, por exemplo, bolas, carrinhos, peças de encaixe e uma cozinha.

O espaço proporcionava interação entre todas as crianças e adultos, bem como entre as famílias das mesmas o que, para mim, permitiu observar a interação entre pares e momentos de aprendizagem. De acordo com as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos

sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (p.8).

No que concerne à equipa educativa da instituição, era constituída por uma coordenadora pedagógica que era a responsável pela equipa educativa de ambas as valências, sete educadoras de infância e sete Auxiliares da Ação Educativa.

Quanto ao Projeto Educativo da Instituição B, no primeiro momento de estágio não me foi facultado e, no segundo momento, ainda se encontrava em construção pelo que não tive acesso ao mesmo.

### **3.2.2 Grupo de crianças**

#### **Estágio I**

A Sala das Tartarugas, era constituída por um grupo heterogéneo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, sendo que oito eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino.

Este era um grupo maioritariamente de nacionalidade portuguesa, contudo existiam crianças com descendência Brasileira e Moldava. Existia, também, uma criança diagnosticada com atraso global no Desenvolvimento e na Linguagem.

As principais características deste grupo recaiam no interesse pelas atividades propostas, na criatividade que manifestavam na partilha de opiniões e na sugestão de ideias em relação a assuntos que surgiam no dia a dia.

As brincadeiras preferidas eram lutas e corridas provavelmente estes comportamentos estariam associados ao facto de ser um grupo com muitos rapazes e, também à privação do contacto social decorrente da pandemia e dos vários períodos de confinamento a que estas crianças estiveram sujeitas o que os leva a que explorem essas necessidades físicas de contacto e medição de forças numa idade em que supostamente já não deveria ser tão proeminente.

#### **Estágio II**

No segundo momento de estágio, o grupo, continuava a ser heterogéneo, composto por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, das quais dezoito eram do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Este grupo era constituído por doze crianças novas, sendo que onze fizeram a transição da creche e uma criança veio do Brasil para Portugal em maio do ano suprarreferido. (Projeto Curricular de Grupo – Instituição B).

Este grupo tinha crianças mais novas que o anterior e, conseqüentemente, tinha diferentes características.

Em consonância com o referido no Projeto Curricular de Grupo da educadora B2, as crianças mais pequenas apresentavam comportamentos mais dependentes do adulto, por exemplo ao nível da alimentação e da higiene, embora, maioritariamente a grande maioria já demonstrasse autonomia nas suas ações. Os mais novos também se mostravam mais dependentes e sem conhecimento das regras e das rotinas, apresentando algumas fragilidades nos momentos e grande grupo no que respeita o saber escutar e esperar pela vez para falar. Contudo, os mais velhos auxiliavam neste processo, mostrando-se disponíveis para ajudar e colaborar com as crianças mais novas. Em consequência, um grupo heterogéneo permite que as crianças se desenvolvam numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Folque (2014), a ZDP é “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia executar sozinha.” (p.72). Edwards, Gandini & Forman vão ao encontro de Folque referindo que a ZDP é a “distância entre os níveis de capacidades expressados pelas crianças e os seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados.”(p.95).

Os principais interesses deste grupo incidiam no desejo de querer fazer, em especial propostas relacionadas com as Artes, na exploração em zonas como a das Construções e Jogo Simbólico – Área da Casa.

### **3.2.3 Caracterização da equipa pedagógica**

#### **Estágio I**

A equipa pedagógica da Sala das Tartarugas era composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

A educadora cooperante B1, licenciou-se na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Urich, em Lisboa, em 2013. Após licenciar-se e ter feito uma pausa no seu percurso ingressou no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, na Escola Superior de Educação de Setúbal, no final de 2015. Contudo, percebeu que o seu interesse estava direcionado em marcar a diferença nas crianças mais novas tendo, por isso, optado por mudar para o Mestrado em Educação Pré-Escolar no segundo semestre do primeiro ano.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, a educadora assumia que a sua prática era sustentada por dez pilares, tais como: a Imagem da criança; o Papel do educador; a Pedagogia da Relação; o Espaço/Ambiente como terceiro educador; a Pedagogia da escuta; o Currículo emergente; a Aprendizagem progressiva; as Cem linguagens; a Documentação pedagógica e a Participação das famílias e comunidade (Projeto Curricular de Grupo – Instituição B).

A educadora nas suas intervenções valorizava a criança como ser competente, capaz de agir e relacionar-se socialmente. A mesma, pretendia saber mais e questionar-se acerca do “porquê das coisas”, ou seja, era uma educadora investigadora. Procurava que as crianças se relacionassem entre si e priorizava dar à criança ferramentas para que a mesma fosse capaz de construir a sua personalidade, o saber pensar e o sentido de si. Procurava organizar o espaço indo ao encontro dos interesses das crianças disponibilizando, assim um ambiente pensado de forma cuidada. Respeitava o ritmo de cada criança e era atenta. Proporcionava ferramentas para que as crianças se expressassem de diferentes formas e constatei que dava a conhecer às famílias o trabalho que desenvolvia com as crianças documentando sempre que possível. Desde modo, conclui-se que os pilares que a educadora assumia sustentar-se no seu projeto curricular de grupo iam, efetivamente, ao encontro da sua prática.

Quanto à auxiliar de ação educativa manteve pouco contacto, uma vez que a mesma se encontrava muitas vezes fora da sala, tendo sido evidente a inexistência de trabalho em equipa. No trabalho de equipa é essencial, respeitarem-se as diferenças individuais em vez de as evitar, sendo, por isso, necessário debater as diferenças de opiniões e ideias, valores, práticas e perspetivas sobre o currículo. (Hohmann & Weikart, 1997, p.138).

No que diz respeito à prática da educadora B1 e, conseqüentemente, a prática da equipa na da Sala das Tartarugas no ano letivo em questão, a mesma encontrava-se alicerçada nos princípios definidos na abordagem *Reggio Emilia*.

## **Estágio II**

A equipa pedagógica da Sala das Tartarugas, era constituída pela educadora B2 e por uma Auxiliar de Ação Educativa (a mesma do ano letivo anterior). A educadora cooperante era licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada e possuía uma Pós-Graduação em Intervenção Precoce creditada pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Embora seja a educadora B2 a responsável pela organização e gestão do tempo assim como pelo trabalho pedagógico na sala, a educadora afirmava ter o apoio da auxiliar de ação educativa. (Projeto Curricular de Grupo – Instituição B).

Contrariamente ao primeiro momento de estágio nesta instituição a auxiliar de ação educativa encontrava-se mais presente na sala, assim sendo as funções que assumia consistiam em apoiar a educadora no dia a dia e assegurar o tempo sócio – educativo. A própria revelou sentir-se mais confortável com as atividades que a educadora B2 propunha, assim como com a sua metodologia pelo facto de terem trabalhado juntas anteriormente. Foi visível a alteração de atitude de um momento de estágio para o outro, o que se refletiu na motivação e participação no trabalho de sala.

A educadora cooperante B2 incluía a auxiliar de modo a privilegiar os momentos de partilha acerca de situações específicas que ocorriam na sala no do dia a dia do grupo ou para transmitir o que se ia suceder. De acordo com a perspetiva de Hohmann e Weikart (1997), no que respeita ao trabalho de equipa, “Para (...) ser bem-sucedida os seus membros precisam de construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência.” (p.137).

Relativamente às intencionalidades educativas da Educadora Cooperante B2, a sua prática era sustentada no Movimento da Escola Moderna. Sérgio Niza (2007) defende que este modelo “(...) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas.” (p.125).

### 3.2.3 A sala – Organização do espaço e dos materiais

#### **Estágio I**

O espaço físico da Sala das Tartarugas era amplo com uma disposição que permitia às crianças movimentarem-se livremente, e tinha quatro janelas grandes, por onde entrava luz solar. De acordo com Zini & Ceppi (2013),

A quantidade de luz natural é uma das características mais importantes da iluminação de interiores, primeiramente por questões biológicas, mas também porque uma grande quantidade de luz natural nos torna capazes de “sentir” o exterior, as variações das condições meteorológicas, da hora do dia e das estações. (p.61).

Relativamente à organização do espaço físico, o mesmo encontrava-se organizado por zonas de interesse visivelmente delimitadas, tais como: a zona de exploração da luz/sombra, a das construções e jogo heurístico, a da brincadeira simbólica, a dos livros, dos jogos e a das mesas. (Apêndice 10). Nesta sala era notório que cada zona tinha sido pensada de modo “a manter viva a sede de aprender”. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B1).

A zona exploração de luz oferecia a exploração de sombras através de lanternas, espelhos e mesas de luz disponibilizadas pontualmente na presença de um adulto. Com efeito, Zini & Ceppi (2013) referem que,

A sombra é também um elemento importante no ambiente escolar. (...) As crianças devem ter oportunidades de interagir com as sombras (e também com os raios de luz), que tornam-se ativas e interessantes para a produção de coreografias autónomas do ambiente. (p.54).

A zona das construções e o jogo heurístico constituíam-se como uma das principais áreas de interesse para o grupo de crianças. Este espaço permitia a manipulação de diferentes objetos, formas e materiais como, por exemplo, tubos de cartão, blocos de madeira, formas de construção com transparências e materiais naturais que possibilitavam à criança a descoberta através dos seus sentidos.

Na zona da brincadeira simbólica eram disponibilizados objetos que, ao serem utilizados podiam ser associados a situações do quotidiano como, por exemplo, uma cozinha equipa com os respetivos utensílios, uma caixa de supermercado, bonecos, entre outros. A intencionalidade subjacente ao disponibilizar estes materiais recaía no desenvolvimento do jogo simbólico, uma vez que era um espaço que estimulava a criatividade, o desenvolvimento da linguagem e o sentido de pertença proporcionando a recriação de inúmeras situações do dia-a-dia como, por exemplo, a venda de alimentos, o cuidar do bebé e a brincadeira “aos pais e aos filhos”. De acordo com Epstein & Hohmann (2019),

Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem em conjunto, expressarem os seus sentimentos usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responder às necessidades e pedidos uma das outras. (p.194).

A zona dos livros era um espaço em que as crianças ouviam, contavam e recontavam histórias. Tinha livros de diversos géneros literários (narrativo, dramático e poético), adequados à faixa etária do grupo que permitia o desenvolvimento de diversas aprendizagens e experiências como, por exemplo, o enriquecimento de vocabulário, a criação de hábitos de leitura, a associação de nomes aos objetos e ao desenvolvimento de criatividade. As autoras Silva, Martins & Cavalcanti (2012), sugerem que

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico,

vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida. (p.37).

Os jogos disponibilizados – jogos de encaixe, peças de construção e associação – desenvolviam capacidades como a motricidade fina, interajuda, respeito pelo outro e atenção/concentração, uma vez que podiam ser jogados de forma individual, a pares ou em pequenos grupos. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “ao jogar com os outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas (...), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição.” (Silva, Maques, Mata & Rosa, 2016, p.45).

Nas mesas da Sala das Tartarugas as crianças podiam realizar os jogos, fazer as suas produções escritas e os seus desenhos com recurso a todo o tipo de materiais de artes como, lápis, canetas e técnicas de moldagem com barro ou plasticina e utilizar a sua imaginação.

O espaço físico foi sofrendo alterações para responder aos interesses e às necessidades do grupo tendo sido visível esta característica nas intencionalidades da educadora B. No que respeita à organização do espaço e dos materiais, a educadora cooperante, valorizava que um ambiente devia ser flexível e transformável ao longo do tempo, acompanhando o crescimento do grupo de crianças e adultos que o habitam. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B1).

O espaço exterior na Instituição B era uma zona ampla que permitia às crianças deslocarem-se livremente. Possuía estruturas fixas como, um escorrega, um túnel, uma caixa de areia e pneus. Neste espaço as crianças também se apropriavam de outros materiais como motas, triciclos, blocos de encaixe e bolas. Este era um espaço que promovia a brincadeira livre, a interação entre pares e a motricidade. De acordo com Neto (2020),

Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através das ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e contruídos) e na relação com os outros.

«Brincar» (...) deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos, ou laços. (p.37).

A educadora regia-se pela Abordagem *Reggio Emilia* pelo que não posso deixar de mencionar que na perspetiva de *Loris Malaguzzi*, o atelier é merecedor de grande destaque, pois “é um espaço que possibilita às crianças encontrar contextos interessantes e atraentes, onde elas podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas e combinatórias.” (p.301).

A sala que descrevo tinha, frequentemente, propostas nas mesas feitas pelo educador que eram desafiadoras pelas suas potencialidades, uma vez que proporcionavam um grande envolvimento por parte das crianças permitindo-lhes “dar asas” à sua imaginação e comunicar através das várias linguagens – as cem linguagens. (Edwards, Gandini & Forman, 2012). Estas propostas iam ao encontro dos interesses que o grupo ia manifestando no decorrer dos seus dias, a título de exemplo destaco a proposta da esponja e da água que pretendia demonstrar a formação das nuvens. Esta característica vai, não só ao encontro da abordagem anteriormente referida, como também remete para os dez pilares que a educadora assume sustentar-se no seu projeto curricular de grupo uma vez que fornecia ferramentas para que as crianças se expressem de diferentes formas – cem linguagens. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B1).

A escolha dos materiais era feita de forma cuidada e com intencionalidade pedagógica. Na sala, estes encontravam-se ao alcance das crianças procurando proporcionar momentos de exploração livre.

Percebi, também, que tal como refere esta abordagem, a educadora utilizava as paredes da sala para a exposição dos trabalhos das crianças, documentando-os sempre que possível. Tal como refere Malaguzzi (1999), “As paredes das nossas salas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e adultos trazem à vida.” (p.155).

A educadora cooperante B1, tinha como intencionalidade pedagógica, desafiar e estimular as crianças, possibilitando a exploração livre, a expressão e comunicação possibilitando momentos de reflexão não limitando a curiosidade natural da criança. A intencionalidade da educadora recaía no preparar a criança para a vida, como seres pensantes de uma necessidade que necessita do seu contributo.

No projeto de sala, a organização do espaço e dos materiais não eram merecedores de grande destaque sendo apenas apresentada a planta da sala e mencionado que o espaço era flexível. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B1).

## **Estágio II**

No regresso à instituição o espaço físico da Sala das Tartarugas era o mesmo que o anterior, um espaço amplo, com uma disposição favorável que permitia a circulação livre das crianças.

A organização do espaço e dos materiais, decidida pela educadora cooperante no início do ano letivo teve como fundamento os princípios pedagógicos do modelo em que acredita e também o conhecimento prévio que tinha das crianças que permaneceram no grupo. As áreas da sala eram as seguintes: a Área das Construções, do Faz de Conta, das Expressões Plásticas, da Biblioteca, e dos Jogos. (Apêndice 11).

No que diz respeito à zona de exploração Área das Construções permitia a exploração de vários materiais, como peças de lego de várias dimensões, jogos de encaixe, uma pista de comboios, carros e bonecos e materiais de fim aberto, nos quais possibilitavam brincadeiras e a construção daquilo que a sua imaginação permitisse.

A Área de Faz de Conta, constituída pela casa das bonecas e mercearia, era uma das áreas de preferência das crianças mais novas. Continha inúmeros materiais que remetiam para o quotidiano das crianças, como telemóveis, carteiras e mochilas/malas. Estes materiais potenciavam o jogo simbólico, permitindo à criança a recriação de momentos que faziam parte do seu dia a dia/contexto familiar.

Na Área das Expressões Plásticas as crianças exploravam a sua criatividade, e desenvolviam o sentido estético e competências a nível da motricidade (fina ou grossa) através da exploração de vários materiais e atividades como, a pintura, as aguarelas, a moldagem, técnicas de impressão e a montagem e colagem de materiais, por exemplo, materiais de desperdício.

A Área da Biblioteca correspondia a uma zona de leitura com acesso a livros para apoio que estimulava o prazer pela leitura e pela escrita. Neste espaço existia uma estante onde se encontravam arrumados e organizados livros infantis de diversos géneros textuais aos quais as crianças tinham acesso, não só para leitura como para pesquisa para a realização de projetos.

Quanto à Área dos Jogos de Mesa era um espaço no qual as crianças se apropriavam dos jogos de forma individual ou a pares e desenvolviam o raciocínio, espírito de equipa, persistência, o saber ganhar e saber perder e a concentração. Os jogos disponíveis nas estantes correspondiam a jogos de motricidade fina, agrupamento de cores, puzzle e jogos de encaixe.

Como suporte às diversas atividades na Sala das Tartarugas eram utilizados alguns instrumentos de registo, nomeadamente: o mapa de presenças, o plano do dia, o mapa do tempo, o quadro semanal de distribuição das tarefas e o mostrar contar ou escrever. De acordo com Folque (2014), “O conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (...)”. (p.55).

Cada uma das áreas possuía o material e mobiliário adequado à faixa etária das crianças. A educadora acreditava que um grupo bem-adaptado ao espaço físico e aos materiais seria um grupo dinâmico e autónomo nas aprendizagens. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B2).

No que diz respeito ao espaço exterior, este possuía as características suprarreferidas no momento de estágio anterior à exceção de uma zona que criaram que correspondia a uma cozinha. Este espaço possibilitava às crianças a exploração de materiais que as crianças podiam associar a situações do seu quotidiano. Além disso, permitia o contacto com a natureza, dado que as crianças se apropriavam da terra para fazer “refeições”.

No Projeto de Sala, estavam explicitados os espaços e aos materiais, sendo feita uma descrição dos mesmos assim como as suas potencialidades para o grupo de crianças. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B2).

### **3.2.4 Descrição e Interpretação das Intervenções**

#### ***i) Estágio I – Prateleiras para as produções***

Inicialmente, procurei observar o grupo e cada criança individualmente de modo a compreender, não só as necessidades e interesses de cada uma, como também as suas especificidades. A observação permite recolher informação, deste modo é considerada como uma técnica fundamental na prática de um educador de infância, de acordo com

Oliveira – Formosinho (2013), “(...) a observação individual da criança e o conhecimento de todo o grupo são (...) a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades.”. (p.77).

Neste sentido, ao observar a forma como as crianças arrumavam os seus desenhos, pinturas e outras produções percebi que as colocavam todas no mesmo local – por cima de uma estante. (Apêndice 12). Ao conversar com a educadora, esta referiu que *muitas vezes não conseguia identificar o autor dos desenhos, uma vez que não se encontravam identificados*. (Conversa Informal, 23 de março 2022). Nessa conversa referiu, ainda, que já tinha solicitado *ajuda monetária às famílias para adquirir material para a sala e que, neste momento, ainda estava a pensar numa solução para organizar as produções, uma vez que não tinha montante suficiente para a aquisição de prateleiras*. (Conversa Informal, 23 de março 2022).

Deste modo, após a primeira conversa com a educadora, sugeri a construção de prateleiras de modo que as crianças, após terminarem as suas produções, tivessem a possibilidade de as arrumar num local individual.

Dada a resposta positiva por parte da educadora optei por conversar com o grupo a fim de saber a sua opinião acerca de uma possível implementação de organizadores com divisórias para a sala com o intuito, não só de manter a sala mais organizada, mas também de haver um espaço individual para guardarem as suas produções.

Estagiária: Já repararam que na sala colocamos as nossas produções em cima do móvel onde guardamos os nossos estojos? Vou contar-vos um segredo... Às vezes a L., a C. e eu temos dificuldade em sabermos quem fez alguns desenhos e então pensámos que seria bom arranjarmos um outro sítio para guardarmos as nossas obras.

C.: Sim, podíamos guardar nas capas assim já sabíamos de quem era.

L.: Mas eu não consigo chegar lá.

P.: Era bom se tivéssemos um sítio só para nós.

S.: Podiam ser caixas.

Estagiária: Eu acho que se tivermos 24 caixas na sala vamos ocupar muito espaço no chão ou nos móveis. Mas podíamos usar

uma caixa para guardar vários desenhos fazendo um género de prateleiras.

(De seguida, mostrei imagens que preparadas previamente com ideias de desenhos organizados).

Nota de campo, 2 de maio de 2023.

Neste sentido, e uma vez que o grupo se encontrava a explorar aspetos relacionados com a natureza e a sua proteção decidimos que, para a construção dos organizadores, iríamos reutilizar tampas de caixas de resmas de papel e as respetivas caixas, deste modo, acredito que “A utilização de materiais reutilizáveis (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica (...)”. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26). Assim sendo, seriam necessárias vinte e quatro tampas e oito caixas. Tendo em consideração os materiais escolhidos foi uma forma de consciencializar as crianças para questões ambientais, concretamente, para a reutilização de materiais. (Youngs, 2011).

Concluída a fase em que se definiram os materiais que se iriam utilizar, seguiu-se a montagem das prateleiras nas caixas onde eram armazenadas as resmas de folhas. A nota de campo que se segue retrata o momento em que duas crianças do grupo demonstraram intenção de participar na fase que se seguia.

A C. e o S. quiseram apoiar na montagem.

C: Estás a fazer o quê?

Estagiária: Vou começar a montar as prateleiras nas caixas.

C: Posso ajudar?

S: Também quero.

Nota de campo, 3 de maio de 2023.

A nota de campo retrata uma situação na qual me encontrava na sala durante o período de brincadeira livre no espaço exterior para iniciar a montagem das divisórias na caixa das resmas de papel. As duas crianças mencionadas anteriormente observaram-me

na fase inicial do processo de montagem e expressaram o seu interesse em ajudar. Com a devida autorização da educadora cooperante, as duas crianças participaram na montagem das prateleiras com a minha supervisão. De facto, acredito que este momento foi benéfico para todos os envolvidos, pois enquanto estagiária permiti-me constatar uma vez mais que a criança é um ser competente. Além do suprarreferido, promoveu o desenvolvimento de habilidades na criança como a motricidade fina em torno de uma pedagogia participativa.



*Figura 3- Participação de crianças no momento de construção de prateleiras.*

Posteriormente, todas as crianças tiveram a oportunidade de pintar, com tintas e pincéis, a sua divisória.



*Figura 4- Participação das crianças no momento de pintura das divisórias.*

É de salientar que de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala, por vezes, pintámos as divisórias no espaço exterior. Indo ao encontro do que está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “(...) as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior (...)”. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

Nesta proposta, ainda foi dada a oportunidade à criança de colar o seu nome na respetiva divisória. (Apêndice 13).

Terminada a penúltima fase, identificação e colagem dos nomes, reuni com o grupo para vermos o resultado do projeto reforçando a necessidade de cada um ser responsável por arrumar a sua produção no devido local demonstrando alguns exemplos práticos com produções de crianças. Este momento foi fundamental, pois permitiu o conhecimento da prática que passaria a ser implementada na sala.

Esta intervenção teve como intencionalidade uma melhor organização da sala e promoção da autonomia do grupo, pelo que foi fundamental envolver as crianças, por isso, procurei organizar “(...) materiais da sala, com a participação das crianças, para que se apropriem da utilização do espaço e da localização dos diferentes tipos de material.” (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.37). A educadora B1 referiu, no que respeita à organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que, “Um ambiente bem organizado é facilitador da autonomia das crianças.” (Inquérito por questionário –Educadora B1). Com a identificação e colagem do nome nas divisórias as crianças contactaram com a escrita. Com este contacto, não se tratou de “uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66).

#### Síntese:

Concluo que esta intervenção foi significativa no sentido em que as crianças revelaram interesse e entusiasmo na construção do material para sala e, de facto, verificaram-se mudanças significativas a nível organizacional, uma vez que a partir do momento que a nova estratégia ficou disponível, as crianças passaram a apropriar-se do material deixando de ser visível produções em cima dos móveis. (Apêndice 14). Para a educadora, “o espaço e os materiais desempenham um papel importantíssimo na organização do quotidiano”. (Inquérito por questionário – Educadora B1) e esta alteração foi nesse sentido.

De forma geral, o grupo revelou autonomia e interesse na utilização do novo material e esta introdução na sala permitiu uma melhor organização das produções, de acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais (...)” (p.26). Contudo, o facto desta intervenção ter sido realizada no período final do estágio não me permitiu observar as mudanças num período alargado nem a durabilidade do material.

### *ii) Estágio II – Reorganização da sala*

Como ponto de partida desta intervenção, uma vez mais, observei o grupo e o modo como as crianças se apropriavam do espaço e dos materiais.

Percebi que as crianças, nos momentos de brincadeira livre exploravam todas as áreas e, muitas vezes, as suas brincadeiras geravam conflitos entre pares. A título de exemplo, apresento a seguinte nota de campo,

No período da manhã o V., com o pano da Área da Casinha, derrubou a construção que o M. e o S. se encontravam a fazer na Área das Construções. Acabando por gerar conflito entre pares que acabou por ser mediado pela educadora cooperante.

Nota de campo, 17 de outubro de 2022.

Ao conversar com a educadora, a própria referiu que o grupo ainda não se encontrava adaptado ao espaço mencionando que *as brincadeiras ainda estão confusas e o grupo*

*não distingue as áreas do brincar e o que fazer em cada uma.* (Conversa Informal, 17 de outubro de 2022). A partir desse momento, a minha preocupação, em conjunto com a educadora, foi a de intervir na reorganização da sala. Primeiramente, foram definidos objetivos como, o de respeitar os interesses das crianças, o de proporcionar espaços amplos para que se deslocassem livremente e o de delinear as áreas a manter e integrar na sala. Sendo que o espaço era constituído por cinco áreas – Área das Construções, Área do faz-de-conta, Expressões Plásticas, Biblioteca e Jogos de Mesa – e todas elas eram exploradas pelas crianças decidimos que as áreas existentes se iriam manter e apenas iríamos alterar a sua disposição e aumentar o número de áreas dando a oportunidade à criança de explorar materiais da área do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação, concretamente, o Domínio da Matemática assim como o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita.

Com a intencionalidade de promovermos melhorias significativas no espaço escutando as crianças, no período da tarde, reunimos e conversámos sobre o funcionamento e os espaços da nossa sala e possíveis alterações a serem feitas. Neste sentido, acredito que as crianças, ao serem consultadas, participarem e terem conhecimento do que se passa na sua sala e na forma como a mesma está organizada têm a oportunidade de se sentirem intervenientes ativos do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, contribuí-se para o desenvolvimento da autonomia. De facto, “Na escola, os espaços destinados às crianças devem ser cuidadosamente planejados e replanejados levando em consideração também, a visão dos pequenos.” (Matos, 2015, p.11042), permitindo que sejam ouvidos no que lhes diz respeito.

O grupo apresentou várias ideias para a reorganização do espaço conforme apresento nas notas de campo que se seguem.

C: Então a Área das construções podia passar para ali (apontando para a um dos cantos da sala).

S: Assim não dava porque depois não podíamos ir para a rua.

L: A casinha fica ali. Assim temos muito espaço para brincar.

M: Também quero ter espaço nos legos.

T: Filipa, podemos meter os livros ali (apontando para o lado das janelas) e depois metemos os jogos naquela parede que é grande.

P: Eu quero muito espaço para fazer desenhos, não é M.I.?

(Notas de campo, 19 de outubro de 2022).

Após a conversa com as crianças e, uma vez que a conduzi de forma autónoma com as crianças, reuni, novamente, com a educadora com o intuito de partilhar e refletirmos sobre as ideias e propostas das crianças. Refletimos sobre a perspetiva do grupo e concluímos que a Área das Construções e a Área da Casa eram o principal foco do grupo, deste modo, definimos que seriam as áreas que deveríamos destacar na sala ao nível de exploração.

Neste sentido, ao existir greve da função pública, no dia 21 de outubro de 2022, sem crianças na instituição, em conjunto com a educadora cooperante, reorganizámos a sala. Desta forma, a sala sofreu alterações, resultando na transformação das cinco áreas originais (Apêndice 15) – Área das Construções; Área de Faz de Conta; Área das Expressões Plásticas; Área da Biblioteca e Área dos Jogos de Mesa – em sete áreas de exploração: a Área das Construções; a Área de Faz de Conta; a Área das Expressões Plásticas; a Oficina da Escrita, O laboratório das Ciências e da Matemática; a Área da Biblioteca e, por fim, a Área dos Jogos de Mesa. (Apêndice 16). Esta nova organização ia ao encontro da ideia de Niza (2007), uma vez que o autor refere que espaço educativo deve estar organizado em seis áreas básicas de atividades, das quais um

espaço para a biblioteca e documentação; numa oficina de escrita reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. (Formosinho, Lino & Niza, p.132).

A educadora referiu que, a reorganização do espaço, permitiu tornar mais visível as áreas de exploração, pois as crianças tinham oportunidade de trabalharem segundo os seus interesses em diferentes atividades em simultâneo permitindo, assim, uma gestão apropriada do currículo. (Projeto Curricular de Grupo – Educadora B2).

No que concerne às novas áreas – Oficina da Escrita e Laboratório das Ciências e da Matemática – a Oficina da Escrita tornou-se uma área na qual era possível a realização de atividades individuais e/ou a pares de escrita com ou sem o apoio de ficheiros. Neste espaço foram colocados cartões com imagens e o respetivo nome por baixo (meios de transporte animais, por exemplo), jogos de construção de palavras, letras, materiais de escrita, afias, borrachas e cadernos e folhas. Nesta área pretendia-se desenvolver a concentração e ofereciam-se estímulos para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Quanto ao Laboratório das Ciências e da Matemática, propusemos experiências desafiadoras para as crianças. Esta zona integrou materiais e jogos das áreas de conteúdo mencionadas, um microscópio e uma suculenta. Segundo a educadora esta passaria a ser uma área que seria enriquecida com novas propostas ao longo do ano. (Conversa Informal, 28 de outubro de 2022).

No que respeita às áreas já existentes estas foram dispostas de modo diferente de modo a tornar mais visível para as crianças o espaço de cada área.

A nota de campo que se segue retrata o momento em que as crianças chegam à sala:

S: Temos uma sala nova.

G.M (deslocando-se pela sala): Uau

L: I. a casinha está escondida (com um olhar deslumbrado a olhar para a casinha).

T: os livros estão onde eu disse, não é?

M.P: A sala está grande.

S: M. tem letras, vamos escrever o nome. (Apontando para a área da Oficina da Escrita).

(Notas de campo, 24 de outubro de 2022).

Na reunião em grande grupo, eu e a educadora cooperante apresentámos cada área referindo o nome de cada uma, os materiais disponíveis e as diferentes brincadeiras que podiam ser feitas em cada uma. No momento de brincadeira livre, apoiámos o grupo e observámos as crianças em ação.

#### Síntese:

Com a reorganização do espaço foi notório o envolvimento do grupo nas áreas da sala demonstrando prazer pela descoberta, curiosidade e autonomia nas suas brincadeiras.

A reorganização da sala fez-me compreender a complexidade da organização de um espaço em salas de educação de infância, uma vez que deverá ter-se em consideração inúmeros critérios como, por exemplo, o de proporcionar espaços amplos, seguros e desafiadores para as crianças. A forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam as aprendizagens, pois, os materiais, devem estar distribuídos de modo a despertar a curiosidade das crianças para que, através da exploração, possam ser autónomos e, conseqüentemente, desenvolver aprendizagens. Forneiro (1998), refere que a organização dos materiais é um aspeto fundamental, uma vez que, enquanto educadores, “um dos nossos objetivos básicos é potencializar a autonomia das crianças, ou seja, que possam trabalhar sozinhas, os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autónoma.” (pp. 247-248).

Para além do mencionado, a introdução de novas áreas como, por exemplo, a Oficina da Escrita fez-me perceber a importância de o espaço acompanhar o desenvolvimento do grupo, pois permitirá a exploração de materiais e, conseqüentemente, levará à aquisição de conhecimentos. De facto, “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Assim, uma sala com organização cuidada, pensada e com intencionalidade tem um impacto na vida do grupo na medida em que promove aprendizagens significativas. Esta perspectiva vai ao encontro do mencionado pela educadora cooperante B2, “A forma como

os espaços e materiais são apresentados e dispostos, serão promotores de aprendizagem, um convite à descoberta!”. (Inquérito por questionário – Educadora B2).

## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este último capítulo retrata o culminar deste projeto de investigação que agora acaba. Assim, reflito acerca das experiências vividas, aprendizagens adquiridas e desafios que surgiram no decorrer deste percurso assim como o modo como foram ultrapassados. Para além do mencionado, apresentarei uma reflexão global no que diz respeito ao modo como o presente projeto impactou e influenciou a construção da minha identidade enquanto futura profissional.

Iniciando este percurso reflexivo e, uma vez que é uma prática fundamental na educação, considero revelante abordar o significado do ato de refletir. Trata-se, portanto, de uma prática consciente na qual ponderamos as ações com a intenção de avaliarmos os motivos subjacentes às decisões tomadas. Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007), sustentam a ideia defendendo que “O desejo de querer compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de reflectir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida.”. (p.130) É, neste sentido, uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, não só pessoal como também profissional, uma vez que “É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo.” (Marques, Oliveira, Santos, Neves, Pinto & Pinheiro, 2007, p.130).

Ao longo do meu percurso académico, a Organização dos Espaços e Materiais constituía-se um tema que ia, gradualmente, despertando o meu interesse pelo papel

crucial que desempenha na Educação de Infância, uma vez que é no espaço que a criança se desenvolve e aprende. Durante a licenciatura, compreendi a importância desta dimensão na gestão do currículo o que, reforçou a minha intenção de investigar a temática aquando do momento de escolha do tema para o projeto de investigação, pois percebi que, ao explorá-lo, seria uma oportunidade para compreender na prática os benefícios de uma organização cuidadosa dos espaços e materiais. Neste sentido, na chegada ao primeiro contexto de estágio – creche – e, uma vez que o espaço apresentava uma área fragilizada por falta de recursos o que a tornava pouco desafiante e pouco procurada pelo grupo, a escolha do tema tornou-se evidente e natural tendo, também, como motivação o facto de ser uma temática fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No primeiro momento de estágio as observações realizadas viabilizaram uma clara definição das temáticas para a construção dos livros tendo em conta os interesses manifestados pelo grupo. Identifiquei-me com a prática da educadora, pois a própria valorizava a aprendizagem pela ação respeitando o ritmo da criança. Além disso, contar com o seu apoio e cooperação foi fundamental e facilitou todo o processo de intervenção. No entanto, enfrentei um dos maiores desafios ao construir os livros, uma vez que o tempo para a sua realização acabou por se tornar limitado. Além da questão do tempo, a participação da criança era um dos objetivos, assim como a utilização de materiais resistentes para garantir a durabilidade dos livros e, ao mesmo tempo, promover a exploração sensorial. De facto, combinar todos os fatores supramencionados revelou-se um desafio, que foi contornado com o apoio dos intervenientes.

O segundo momento de estágio, foi aquele em que senti mais dificuldades, uma vez que não estava familiarizada com a prática pela qual a educadora cooperante se regia – abordagem *Reggio Emilia*. De modo a colmatar as minhas dificuldades procurei apoio através de conversas com os professores que se demonstraram preocupados e dispostos a ajudar. Além disso, contei com o apoio das minhas colegas de turma, que me incentivaram e procuraram auxiliar-me sempre que necessário neste processo de adaptação. O apoio da educadora cooperante foi especialmente relevante, pois ao compreender as minhas inseguranças encorajou-me a expandir o meu conhecimento através de leituras que considerava referências para a sua prática pedagógica. Além disso, incentivou-me a colocar em prática a teoria, proporcionando-me a oportunidade de vivenciar e desenvolver as aprendizagens que fui adquirindo, baseando-se na máxima que

*é fazendo que se aprende* (conversa informal, 24 de março de 2022). Assim, considero que com o apoio e incentivo de todos os intervenientes mencionados, gradualmente, adquiri mais confiança com a abordagem permitindo-me enfrentar novos desafios a cada dia. Embora a dificuldade sentida, a experiência foi enriquecedora contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

No que diz respeito à intervenção neste contexto foi fácil de identificar, uma vez que no início do estágio identifiquei a situação com clareza – ausência de um local devidamente organizado e designado para as crianças colocarem as suas produções. A identificação da problemática permitiu-me direcionar os recursos de forma eficiente de modo a proporcionar mudança na prática educativa – organização e autonomia das crianças. Neste processo, o apoio da educadora cooperante, a sua experiência e conhecimento aliados à pronta disponibilidade para dialogar e refletir, tornaram-se recursos essenciais o que enriqueceu o desenvolvimento da intervenção. A identificação da problemática, o apoio da educadora cooperante e a participação ativa das crianças permitiram que a minha intervenção fosse bem-sucedida, resultando com uma mudança e melhoria no contexto. Através desta experiência, fortaleci a minha perspetiva no que concerne à importância do trabalho de equipa.

Já no terceiro momento de estágio considero ter sido aquele em que aproveitei a experiência na sua plenitude. Embora estivesse com uma nova educadora, estava familiarizada com o grupo de crianças, com a ajudante da ação educativa, com as famílias e a dinâmica geral da instituição pelo que estes foram fatores facilitadores para uma rápida adaptação. Nesta experiência, identifiquei-me com a prática e, o facto de conhecer as características do modelo no qual a educadora se inspirava possibilitou-me acompanhar e participar ativamente na rotina da sala.

No decorrer deste momento final de estágio, tive oportunidade de realizar uma intervenção conjunta com a educadora cooperante, concretamente a nível da reorganização do espaço físico. Esta intervenção foi planeada de forma colaborativa tendo como base as nossas observações, a voz da criança e conhecimentos pedagógicos. O impacto da mesma foi visível de imediato, uma vez que se tornou um espaço mais funcional, facilitou a interação dos pares e o grupo demonstrou maior interesse pelas áreas da sala e curiosidade na sua exploração. Esta experiência evidenciou, uma vez mais, a importância do trabalho de equipa. Além disso, fez-me compreender o que é, na prática, organizar um espaço.

Relativamente à questão de investigação à qual procurei dar resposta ao longo do projeto: **“Como potenciar o espaço em contexto Creche e Jardim de Infância?”** percebi que potenciar um espaço é uma tarefa que vai para além de modificar a disposição física do mobiliário e dos materiais. É uma tarefa que exige sensibilidade para ouvir e respeitar a voz das crianças, as suas individualidades, necessidades e os seus interesses. Neste processo a intencionalidade pedagógica é fundamental, dado que o espaço deve ser seguro, acolhedor e convidativo à sua exploração. Assim, é essencial um educador considerar que o espaço deve ser mutável durante o ano de modo a ajustá-lo conforme as dinâmicas, necessidades e interesses do grupo. Ao permitir que exista esta flexibilidade o espaço será um espaço vivo que acompanhará a evolução do grupo.

Gostaria de salientar que, no que diz respeito à metodologia utilizada, concretamente aos procedimentos de recolha de informação a minha escolha recaiu no questionário, uma vez que quando decidi recorrer a um dos instrumentos o tempo para a realização de uma entrevista era reduzido. Contudo, é importante salientar que valorizo o contacto direto com os intervenientes e, enquanto investigadora que pretendo continuar a ser, a entrevista será um instrumento de recolha de informação que pretendo utilizar em futuras investigações. Embora tenha recorrido ao questionário como uma alternativa viável e, na minha perspetiva, eficaz para este projeto, compreendo que a realização de uma entrevista permite uma compreensão mais profunda e abrangente da perspetiva do entrevistado.

Gostaria ainda de referir que, conforme mencionado anteriormente, a reflexão foi uma prática que considerei fundamental no decorrer de todo o processo de investigação. Por essa razão, também a adotei como uma prática contínua durante os diversos períodos de estágio. No final de cada dia de estágio, dedicava um momento para refletir sobre as experiências vividas e definia palavras-chave ou momentos marcantes que melhor caracterizassem o dia. Assim sendo, e ao refletir sobre as aprendizagens realizadas no decorrer de todo este processo, fazendo um balanço global dos momentos de estágio, em contexto creche destaco a concessão de criança, uma vez que o paradigma atual da sociedade reconhece a criança como “atores sociais com direitos” (Tomás & Guerra, 2011, p.1), destacando a importância de considerá-las não apenas sujeitos na sociedade, mas sim como agentes ativos com competências e com voz fornecendo um “contributo inovador na melhoria dos espaços sociais em que vivem” (Tomás & Guerra, 2011, p.2). Em creche, compreendi que a criança tem capacidade de expressar de diversas formas as suas ideias e sentimentos. Já no primeiro momento em Jardim de infância realço o ato de

observar, escutar e dar voz à criança, dado que através destas práticas eram proporcionados ambientes nos quais as suas ideias, sentimentos e opiniões eram valorizadas e incorporadas de modo que as crianças fossem os protagonistas do seu processo de aprendizagem. Por último, no segundo momento em Jardim de Infância, evidencio a importância do espaço como terceiro educador, pois através da observação, reflexão e partilha foi possível modificar-se o espaço proporcionando um ambiente convidativo, propício à descoberta e com oportunidades de aprendizagens significativas e abrangentes. Considero importante ressaltar que o destaque de diferentes aspetos em cada contexto não implica que as diversas educadoras não valorizassem os aspetos mencionados nas suas práticas. Cada contexto possuiu as suas particularidades o que, naturalmente, influenciou a escolha destacada em cada contexto.

Por fim, no decorrer deste percurso, tive oportunidade de vivenciar práticas e abordagens distintas, assim como interagir em contextos educativos das valências de Creche e Jardim de Infância. Ao estar inserida em contextos distintos, tive a oportunidade de expandir os meus conhecimentos e desenvolver a capacidade de intervir de forma flexível. Esta experiência proporcionou-me oportunidades de aprendizagem e reflexão sobre o meu futuro profissional. Assim, como futura educadora de infância pretendo adotar uma prática reflexiva que valorize e respeite a criança, reconhecendo-a como ser competente e ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, acredito que irei contribuir para um ambiente seguro e rico em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa* . Imprensa da Universidade de Coimbra .
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Formosinho, J. O. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagogicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Barbosa, M. C. (2006). Por amor e por força: rotinas na educação infantil: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* . Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação : guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade* . Porto Editora .
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação- Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura* (vol.XIII, n<sup>o</sup>2), 355-380.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2022). Contextos Lúdicos na Educação de Infância . Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira Infância*. Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, C., Rocha, M., & Peres, N. (2022). Área Polivalente... um espaço de cooperação . *Revista do Movimento da Escola Moderna* , 23-30.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian .
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação - Ação: Uma Metodologia Para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência V.1,Nº2*, 16-31.
- Formosinho, J. O. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora .
- Formosinho, J. O., & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da associação da criança*. Porto editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-280). Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.
- Gonzalez, J. M., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações*. amgh.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Príncipia .
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banett, B. (1995). *A Criança em Ação* . Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.

- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto Editora.
- Marta Marques, C. O. (s.d.). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo* 6, 129-142.
- Matos, J. M. (2015). EDUCARE XII Congresso Nacional de Educação. *A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças*, pp. 11042-11058.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, S. Niza, & D. Lino, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 124-140). Porto Editora.
- Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 anos. *CIED. Da Investigação às Práticas*, 19-35.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 1-16.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1-15.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 127-142.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5-50.
- Silva, C. V., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em Família, Ler na escola, Ler na Biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Silva, I. L., Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). CULTURA DE (NÃO) PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR. *Educação, Territórios e (Des)igualdades- II Encontro de Sociologia da Educação*, pp. 1-22.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unidas, A. G. (s.d.). *Convenção dos Direitos da Criança*. Obtido de UNICEF: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5-12.
- Vala, J. (2001). A Análise de Conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

## **LEGISLAÇÃO**

- Decreto Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, - Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, - Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Portaria nº262, de 31 de Agosto de 2011

## **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

- Projeto Educativo da Instituição A
- Projeto Pedagógico de Sala – Instituição A

- Projeto Curricular de Grupo – Instituição B – Educadora B1
- Projeto Curricular de Grupo – Instituição B – Educadora B2

## OUTROS SITES CONSULTADOS

- Site – Instituição A
- Site – Instituição B

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Inquérito por questionário.



#### **Inquérito por questionário**

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é a Organização dos Espaços e Materiais em creche e jardim de infância. Com este questionário pretendo recolher informações sobre as concepções das educadoras de Infância cooperantes relativas à organização dos espaços e materiais.

**1- Enquanto gestora do currículo que importância atribui à organização dos espaços e dos materiais em educação de infância?**

**2- De que forma o modelo/princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática influenciam a organização dos espaços e materiais?**

**3- Na sua prática a organização do espaço e os materiais disponibilizados sofrem alterações ao longo do ano? Porquê?**

**4- Na sua opinião qual a relevância da organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?**

Obrigada pela cooperação.

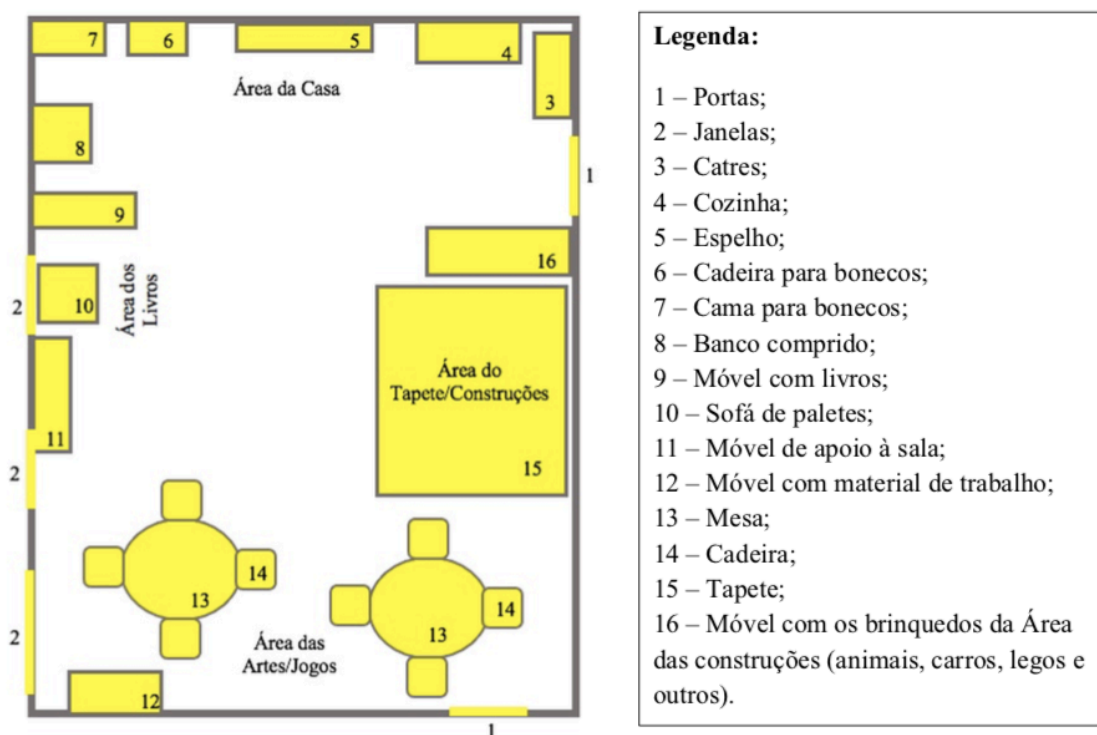
---

APÊNDICE 2 – Análise das respostas aos inquéritos por questionário.

CATEGORIA DE ANÁLISE	EDUCADORA A	EDUCADORA B1	EDUCADORA B2
Conceção das educadoras: organização do espaço	“É importante organizar os espaços e os materiais para existir organização na sala para a criança se sentir segura e confortável no espaço.”	“funciona como um “terceiro educador””	“Considero o espaço como 3º educador”
Modo como organiza o espaço	Observa e pensa como o pode ““estruturar” (áreas)”. “(...) sim.”	“Tenho como inspiração, para a minha prática pedagógica, a abordagem de Reggio Emília.”	“De acordo com os princípios pedagógicos, segundo os quais defino a minha linha de ação.”
Espaços mutáveis	“(...) por vezes é necessário a mudança, seja pela alteração dos “gostos” das crianças, seja pelo interesse das crianças, ou até pelo mau/bom funcionamento que aquele espaço/materiais está a ter no momento.”	“(...) o ambiente vai sendo alterado à medida da evolução das relações construídas entre as crianças, os adultos e as famílias.”  “O ambiente é dinâmico e flexível (...)”  “(...) o espaço e materiais sofrem alterações de acordo com as minhas observações e reflexão sobre as mesmas, seja sozinha ou com a equipa.”	“Sofrem alterações sempre que as mesmas sejam significativas para o grupo.”

<p>Espaço promotor de desenvolvimento e aprendizagem</p>	<p>“A organização dos espaços e dos materiais é essencial na aprendizagem e desenvolvimento da criança.”</p>	<p>“(…)ambiente bem organizado é facilitador da autonomia das crianças.” “(…) fulcral uma boa organização dos espaços e materiais para que as crianças possam aprender de forma natural e fluída”.</p>	<p>“A forma como os espaços e materiais são apresentados e dispostos, serão promotores de aprendizagem, um convite à descoberta!”</p>
--	--	--	---

APÊNDICE 3 – Planta da sala: Instituição A.



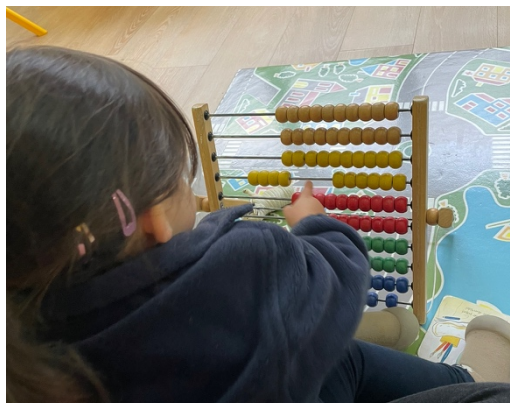
APÊNDICE 4 – Paredes da sala – Instituição A.



APÊNDICE 5- Área do livro: Instituição A.



APÊNDICE 6- Interesse do grupo na contagem.



APÊNDICE 7- Exploração do livro dos números.



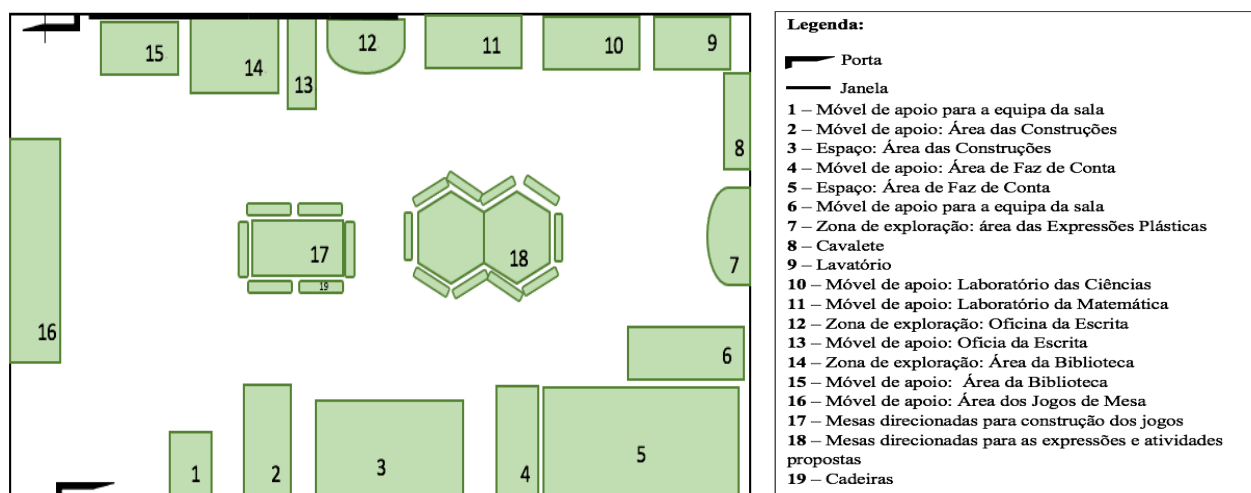
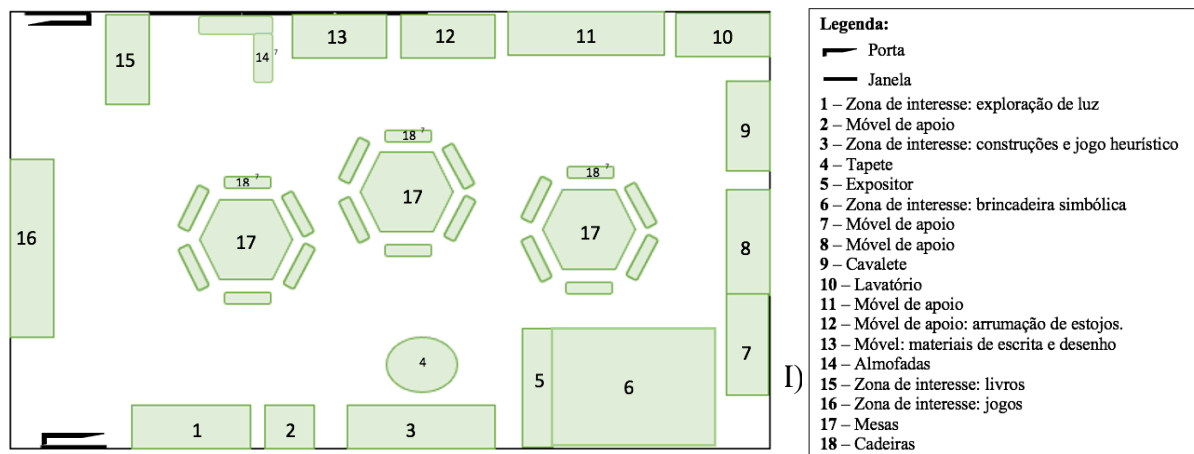
APÊNDICE 8- Observação das famílias das crianças.



APÊNDICE 9- Livro das famílias.



APÊNDICE 10 – Planta da sala: Instituição B (Estágio I).



APÊNDICE 12 – Elaboraões artísticas das crianças antes da intervenção.



APÊNDICE 13 – Participação das crianças na construção das prateleiras (identificação dos nomes).



APÊNDICE 14 – Apropriação



APÊNDICE 15 – Sala antes da intervenção.



APÊNDICE 16 – Sala após modificação.



**ANEXOS**

ANEXO 1 – Inquérito por questionário: Respostas educadora A

**1 - Enquanto gestora do currículo que importância atribui à organização dos espaços e dos materiais em educação de infância?**

É importante organizar os espaços e os materiais para existir organização na sala para a criança se sentir segura e confortável no espaço. É fundamental organizar a sala por áreas, pois cada uma delas tem objetivos concretos para serem trabalhados no momento lúdico. Além disso, alguns dos materiais precisam, também, de ser bem escolhidos com o intuito de poderem ser manuseados sem qualquer tipo de problema e que tragam desenvolvimento/ aprendizagens à criança.

**2 - De que forma o modelo/princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática influenciam a organização dos espaços e materiais?**

Como educadora, primeiro tento perceber o tamanho da sala, como é constituída, para depois pensar como a posso “estruturar” (áreas).

Depois, tento perceber quais os interesses das crianças para organizar o espaço e os materiais. Pessoalmente gosto de áreas espaçosas, para as crianças terem espaço para se deslocar dentro das mesmas, nem que para isso tenha de diminuir o número de áreas. Quanto aos materiais é preciso refletir sobre o que colocamos em cada áreas e perceber se realmente são benéficos para as crianças. Não sou apologista de ter muitos materiais, às vezes o menos é mais. É essencial existirem materiais seguros e à disposição das crianças.

**3 - Na sua prática a organização do espaço e os materiais disponibilizados sofrem alterações ao longo do ano? Porquê?**

Quando vejo necessidade sim. Porque por vezes é necessário a mudança, seja pela alteração dos “gostos” das crianças, seja pelo interesse das crianças, ou até pelo mau/bom funcionamento que aquele espaço/materiais está a ter no momento.

**4 - Na sua opinião qual a relevância da organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?**

A organização dos espaços e dos materiais é essencial na aprendizagem e desenvolvimento da criança. É através das diferentes áreas/materiais que as crianças interagem, comunicam, desenvolvem a linguagem, os conceitos matemáticos, o pensamento, o raciocínio lógico a criatividade, o relacionamento com os outros (parte social), a motricidade fina (essencialmente) e tantas outras competências básicas para a sua evolução enquanto pessoas.

ANEXO 2 – Inquérito por questionário: Respostas educadora B1

**1- Enquanto gestora do currículo que importância atribui à organização dos espaços e dos materiais em educação de infância?**

A organização dos espaços e materiais é fundamental para sustentar uma prática pedagógica. Ajuda a organizar o grupo de forma mais autónoma. Um espaço devidamente pensado e refletido tendo em conta as características individuais (personalidade, adaptação, amizades, interesses, etc.) e do grupo (dinâmicas, faixas etárias, interesses, conflitos, etc.) funciona como um “terceiro educador” (Loris Malaguzzi). Para isso, é importante conseguir escutar as crianças enquanto seres individuais, com as suas necessidades e especificidades e o grupo enquanto gerador de cultura. Esse processo de escuta, para ser efetivo, deve ser constante e consistente na prática docente.

Assim, para mim, o espaço e materiais desempenham um papel importantíssimo na organização do quotidiano. Contudo, para haver escuta tem de haver relação. Deste modo, quando inicio o meu trabalho com um grupo de crianças, não tenho como prioridade máxima a reorganização do espaço e materiais pois foco-me essencialmente em criar uma relação forte e de confiança quer com as crianças, quer com a equipa e famílias. Só depois

de criadas essas relações e de conhecer bem cada criança e a dinâmica do grupo é que intervenho ao nível do espaço e dos materiais. De outra forma, na minha opinião, qualquer intervenção se torna mais confusa que proveitosa para a dinâmica do grupo.

**2- De que forma o modelo/princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática influenciam a organização dos espaços e materiais?**

Tenho como inspiração, para a minha prática pedagógica, a abordagem de Reggio Emília. Nessa abordagem, o espaço e materiais são elementos importantíssimos pois funcionam como recursos pedagógico-didáticos no quotidiano das escolas.

Como já referido por mim, o espaço e materiais são considerados como um “terceiro educador” (Malaguzzi) e são pensados e cuidados de forma constante, onde imperam fortes valores éticos e estéticos que respeitam as crianças e a infância.

**3- Na sua prática a organização do espaço e os materiais disponibilizados sofrem alterações ao longo do ano? Porquê?**

Tal como referido por mim na primeira resposta, o ambiente vai sendo alterado à medida da evolução das relações construídas entre as crianças, os adultos e as famílias.

Todas as alterações costumam ser partilhadas com a equipa de sala e, algumas delas, com as crianças e famílias.

O ambiente é dinâmico e flexível, tal como são as relações entre as crianças (entre pares, com adultos). Portanto, não me faz sentido que o espaço e materiais não se alterem a par e passo com essas dinâmicas.

Ao longo do ano letivo, o espaço e materiais sofrem alterações de acordo com as minhas observações e reflexão sobre as mesmas, seja sozinha ou com a equipa.

**4- Na sua opinião qual a relevância da organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?**

Um ambiente bem organizado é facilitador da autonomia das crianças. Quando os materiais são cuidadosamente organizados e arrumados por categorias (por exemplo, cores, formas, funções, etc.), permitem às crianças saber onde procurar determinado objeto/brinquedo que necessitam.

Considero importante haver um momento inicial onde as crianças são apresentadas ao espaço e conhecem os materiais existentes e onde se encontram arrumados. Não posso exigir que as crianças arrumem, se elas não sabem onde arrumar os objetos. Não posso esperar que se organizem em brincadeiras de pares ou pequenos grupos, se elas não sabem que tipo de brincadeiras ou atividades podem realizar com esses materiais, ou seja, se não conhecem as gramáticas (formas de utilizar, manusear, etc.) os vários materiais.

Por outro lado, ao escolher os materiais para ter na sala, tenho em conta as etapas e características do desenvolvimento do grupo de crianças com quem trabalho. Escolho materiais, de preferência, naturais e de fim aberto, isto é, que permitam às crianças o máximo de ações possíveis e que favoreçam a criatividade.

Só existe verdadeira autonomia por parte da criança quando elas se sentem mais confortáveis no espaço onde estão diariamente. Portanto, considero fulcral uma boa organização dos espaços e materiais para que as crianças possam aprender de forma natural e fluída.

### ANEXO 3 – Inquérito por questionário: Respostas educadora B2

#### **1- Enquanto gestora do currículo que importância atribui à organização dos espaços e dos materiais em educação de infância?**

Considero o espaço como 3º educador, pelo que o considero fundamental na organização e gestão do currículo.

#### **2- De que forma o modelo/princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática influenciam a organização dos espaços e materiais?**

De acordo com os princípios pedagógicos, segundo os quais defino a minha linha de ação, o ambiente educativo é promotor das aprendizagens e vivências.

#### **3- Na sua prática a organização do espaço e os materiais disponibilizados sofrem alterações ao longo do ano? Porquê?**

Sofrem alterações sempre que as mesmas sejam significativas para o grupo. Sempre que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

#### **4- Na sua opinião qual a relevância da organização dos espaços e dos materiais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças?**

A forma como os espaços e materiais são apresentados e dispostos, serão promotores de aprendizagem, um convite à descoberta!