



**CÍNTIA DANIELA
GONÇALVES
ALCÂNTARA**

**ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
COMO PROMOTOR DAS
INTERAÇÕES EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

4 de Julho de 2025

CÍNTIA DANIELA
GONÇALVES
ALCÂNTARA

**ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
COMO PROMOTOR DAS
INTERAÇÕES EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ilda Clara Almeida
Rodrigues, ESE/IPS

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, ESE/IPS

Arguente: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de
Matos, ESE/IPS

4 de Julho de 2025

Agradecimentos

Chegar até aqui representa muito mais do que a conclusão de um ciclo. Foram anos de dedicação, esforço, dúvidas, superações e, acima de tudo, de crescimento. Por isso, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso e que, de alguma forma, contribuíram para que este momento fosse possível.

Agradeço à minha orientadora, pela orientação, disponibilidade e acompanhamento ao longo deste processo. A todos os professores que marcaram o meu caminho, no Curso Técnico Superior Profissional em Serviço Familiar e Comunitário, na Licenciatura em Educação Básica e agora no Mestrado em Educação Pré-Escolar, deixo um agradecimento sincero por tudo o que me transmitiram, pelos desafios que me lançaram e pelo incentivo constante.

Às colegas que se tornaram mais do que amigas, obrigada pelas partilhas, pelo apoio nos momentos mais exigentes e pela amizade que nasceu entre trabalhos, prazos e conversas.

Às instituições de estágio, um agradecimento especial pela forma como me receberam. Às educadoras cooperantes, pela partilha de experiências, pela confiança e pelo espaço dado à construção conjunta. E às crianças, que, sem saberem, ensinaram-me, o verdadeiro sentido da educação.

À minha família, o meu apoio de sempre, não posso mencionar um a um, mas eles sabem quem são, obrigada por acreditarem em mim. Em especial, ao meu irmão mais novo, que, sem o saber, foi a inspiração e a razão para dar início a este caminho. E, sobretudo, ao meu marido, obrigada por estares sempre ao meu lado, com paciência, força e carinho. Esta conquista também é tua.

Foram sete anos intensos e conciliar os estudos com o trabalho nem sempre foi fácil, mas hoje sei que valeu a pena.

Quando era pequena, sonhava com este momento, mas muitas vezes pensei que não teria capacidades para o alcançar. Hoje sei que consegui. E dedico esta conquista ao meu avô, que já não está entre nós, mas que acredito estar a ver-me, orgulhoso, onde quer que esteja.

A tua neta conseguiu, avô!

Resumo

O presente projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, tem como principal objetivo compreender de que forma a organização do espaço pode promover interações em contextos de infância. A questão de partida que orienta este estudo é: “Como organizar o espaço de forma a potenciar interações entre pares, em creche e jardim de infância?”

O estudo insere-se numa metodologia de investigação qualitativa, e de investigação-ação, desenvolvido nos contextos de creche e jardim de infância. Durante o processo, foram utilizados vários procedimentos de recolha de informação, tais como a observação e as notas de campo, a análise documental, os registos fotográficos e o inquérito por questionário. Posteriormente, os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo.

A reflexão das intervenções realizadas permitiu perceber como a organização do espaço influencia diretamente as interações entre pares, destacando a importância de um espaço bem organizado, que permita a exploração e a interação. Foi possível compreender que, ao responder às necessidades e interesses das crianças, a organização do espaço facilita interações sociais espontâneas e contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este estudo evidenciou ainda o papel fundamental do educador de infância enquanto gestor do ambiente educativo, sendo essencial que o educador planeie e organize o espaço de forma intencional, criando condições que favoreçam as interações e o desenvolvimento social das crianças.

Palavras-chave: Organização do espaço; Interações; Educação de infância; Desenvolvimento social; Educador de infância.

Abstract

The present research project, developed within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education, has as its main objective to understand how the organization of space can promote interactions in childhood contexts. The starting question that guides this study is: "How to organize the space in order to enhance interactions between peers, in daycare centers and kindergartens?"

The study is part of a qualitative research and action research methodology developed in the contexts of daycare and kindergarten. During the process, several information collection procedures were used, such as observation and field notes, documentary analysis, photographic records and questionnaire research. Subsequently, the data were analyzed using the content analysis technique.

The reflection on the interventions carried out allowed us to understand how the organization of the space directly influences interactions between peers, highlighting the importance of a well-organized space that allows exploration and interaction. It was possible to understand that, by responding to the needs and interests of children, the organization of space facilitates spontaneous social interactions and contributes to their development and learning.

This study also highlighted the fundamental role of the early childhood educator as a manager of the educational environment, with it being essential that the educator plans and organizes the space intentionally, creating conditions that favor interactions and the social development of children.

Keywords: Space organization; Interactions; Early childhood education; Social development; Early childhood educator.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	13
1. Desenvolvimento Social da Criança nos Primeiros Anos (0-6 anos)..	13
2. Interações Sociais	18
3. Ambiente Educativo: Organização dos Espaços e Materiais em Educação de Infância.....	22
4. Papel do Educador como Gestor do Currículo	30
Capítulo II – Metodologia de Investigação	33
1. Investigação Qualitativa	34
2. Investigação – Ação	37
3. Procedimentos de Recolha e Tratamento da Informação	40
3.1. Observação e Notas de Campo	40
3.2. Análise Documental	41
3.3. Registos Fotográficos	42
3.4. Inquérito por Questionário	42
3.5. Análise de Conteúdo.....	44
4. A Ética na Investigação em Educação	45

Capítulo III – Caracterização dos Contextos e Análise e Interpretação das Intervenções	46
1. Contexto Creche – Instituição A	47
1.1. Infraestruturas e Espaço Físico.....	47
1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	48
1.3. Equipa Educativa e Pedagógica.....	49
1.4. Grupo de Crianças	50
1.5. Espaço e Materiais.....	53
2. Descrição e Interpretação das Intervenções - Instituição A	55
2.1. Intervenção: Uma Nova Área dos Livros	56
2.2. Intervenção “Os Óculos da Mariana”	59
2.3. Balanço Geral	63
3. Contexto Jardim de Infância – Instituição B	65
3.1. Infraestruturas e Espaço Físico.....	65
3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	66
3.3. Equipa Educativa e Pedagógica	67
3.4. Grupo de Crianças	67
3.5. Espaço e Materiais.....	68
4. Descrição e Interpretação das Intervenções - Instituição B	70
4.1. Intervenção das Áreas da Sala – Foco na Área da Biblioteca	72
4.2. Observações de Alguns Projetos Realizados.....	77
4.2.1. Projeto “25 de Abril”	78

4.2.2. Projeto “Ida do Stitch à Sala Amarela”	80
4.3. Balanço Geral	82
Considerações Finais.....	86
Referências Bibliográficas	91
Apêndices.....	97
Apêndice 1 - Inquérito por Questionário.....	97
Apêndice 2 - Análise das Respostas aos Inquéritos por Questionário	98
Apêndice 3 - Sala Lilás da Instituição A.....	101
Apêndice 4 - Sala Azul da Instituição A	101
Apêndice 5 - Planta da Sala da Instituição A	102
Apêndice 6 - Sala da Instituição B	102
Apêndice 7 - Planta da Sala da Instituição B	104
Apêndice 8 – Áreas Alteradas da Instituição B.....	105
Anexos.....	108
Anexo 1 - Respostas do Inquérito por Questionário da Educadora A...	108
Anexo 2 - Respostas do Inquérito por Questionário da Educadora B...	110

Lista de Abreviaturas/Siglas

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);

OPC - Orientações Pedagógicas para a Creche;

MEM- Movimento da Escola Moderna.

Índice de Figuras

Figura 1 – Sítio da Sala Alterado	58
Figura 2 – Resultado da Intervenção - Uma Nova Área dos Livros	58
Figura 3 - Momento Colorir a Parede	60
Figura 4 - Exploração das Fotografias	62
Figura 5 - Mini-História "A caneta".....	61
Figura 6 - Área da Biblioteca (Antes da Alteração).....	71
Figura 7- Área da Biblioteca (Depois da Alteração).....	73
Figura 8 - Interação na Nova Área da Biblioteca.....	75
Figura 9 - Cartaz do 25 de Abril	80
Figura 10 - Ida do Stitch à Sala Amarela	82

Introdução

O presente Projeto de Investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este relatório resulta da consolidação de diversos trabalhos desenvolvidos ao longo dos três semestres, nas Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III, bem como nas Unidades Curriculares de Seminário de Investigação e Projeto I e II. Ao longo dos três estágios, realizados em contexto de creche e jardim de infância, fui construindo um olhar cada vez mais reflexivo sobre a prática, intervindo de forma intencional que agora convergem neste projeto de investigação. As intervenções e a recolha de informação decorreram nos contextos de estágio, o que me permitiu desenvolver um estudo fundamentado nas experiências vividas e nas aprendizagens adquiridas.

A escolha do tema deste projeto está relacionada com o meu interesse pela “organização do espaço como promotor das interações em educação de infância.” Este interesse surgiu de uma experiência pessoal durante a pandemia, quando fiquei em casa com o meu irmão mais novo, que tinha três anos na altura. Durante esse período, percebi a importância de reorganizar o espaço para que este se adequasse melhor às suas necessidades e interesses. A reflexão sobre como o espaço pode influenciar o comportamento e as interações das crianças despertou em mim a vontade de aprofundar essa questão no contexto educativo.

Embora este tema já tenha sido abordado em outros relatórios de investigação na área da educação de infância, continua a revelar-se pertinente e atual. A organização do espaço influencia diretamente as experiências das crianças e as oportunidades de interação social, o que reforça a importância de um olhar atento por parte dos profissionais. Assim, a questão de

investigação que orienta este projeto é: **“Como organizar o espaço de forma a potenciar interações entre pares, em creche e jardim de infância?”**

A relevância deste tema surge na crescente valorização dos contextos educativos na primeira infância, onde o espaço desempenha um papel determinante nas dinâmicas sociais e de aprendizagem. Tanto as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destacam a importância de ambientes bem planeados, que favoreçam relações mais autónomas, cooperativas e enriquecedoras. Numa sociedade em constante transformação, onde as crianças passam cada vez mais tempo em instituições, é crucial compreender como o espaço pode influenciar as suas interações, tornando esta questão ainda mais pertinente e atual.

Este estudo visa perceber como a organização do espaço pode potenciar as interações sociais, aprofundando a compreensão sobre a importância da intervenção do educador nesse processo. Pretende-se refletir sobre práticas pedagógicas que promovam ambientes favoráveis às interações. Deste modo, este projeto contribui para o meu crescimento profissional, permitindo-me consolidar uma prática pedagógica mais consciente e intencional enquanto futura educadora de infância.

O relatório está dividido em três capítulos:

No Capítulo I, apresento o enquadramento teórico, onde abordo o desenvolvimento social da criança nos primeiros anos (0 aos 6 anos), as interações sociais, a organização do espaço e materiais em educação de infância, e o papel do educador como gestor do currículo.

No Capítulo II, explico as metodologias de investigação adotadas, adequadas à natureza do estudo, nomeadamente, a investigação qualitativa e a investigação-ação. Este capítulo também aborda os procedimentos de recolha e tratamento de informação.

No Capítulo III, descrevo os contextos educativos de estágio, a Instituição A (creche) e a Instituição B (jardim de infância), mais especificamente as infraestruturas, as equipas pedagógicas, os grupos de crianças, bem como os espaços e materiais das instituições. Em seguida, apresento e analiso as intervenções realizadas.

No final, apresento as considerações finais, refletindo sobre o processo de investigação, as intervenções realizadas e os desafios encontrados. Respondo à questão de investigação, destaco os conhecimentos adquiridos, e faço uma reflexão sobre o futuro, considerando como este percurso contribuiu para a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Por último, este relatório inclui as referências bibliográficas, os documentos consultados, e os apêndices e anexos que complementam a pesquisa.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento Social da Criança nos Primeiros Anos (0-6 anos)

O desenvolvimento social da criança é “um período riquíssimo e fundamental no processo de desenvolvimento” (Matta, 2001, p.116), onde a criança aprende a interagir, comunicar e relacionar-se com outras pessoas e com o ambiente que a rodeia.

Vygotsky (1991) enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento da criança, argumentando que as interações com os outros, especialmente com adultos e crianças mais competentes, são cruciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Criou o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que se define como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p. 58).

Por outras palavras, a ZPD corresponde à distância entre o que uma criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais competente. Podemos, assim, afirmar que as interações sociais desempenham um papel positivo no desenvolvimento cognitivo e social da criança, já que, como observou Vygotsky (1978), “quando a criança está a interagir com outras pessoas no seu meio e em cooperação com os seus pares.” (p. 90) ela adquire aprendizagens significativas. A interação social, considerada como motor principal do desenvolvimento, é essencial, pois é através dela que as crianças assimilam o que aprendem.

Também Bronfenbrenner (1996) reconhece a relevância destas interações próximas, salientando que “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam.” (p. 46). Contudo, ao contrário de Vygotsky (1991), que se foca nas interações entre pares ou entre criança e adulto, Bronfenbrenner (1996) amplia esta perspectiva ao considerar que o desenvolvimento social da criança é influenciado por uma ecologia mais vasta de sistemas inter-relacionados (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) que influenciam o desenvolvimento da criança em diferentes níveis.

Neste sentido, Bronfenbrenner (1996) aborda o desenvolvimento social da criança como um processo complexo, influenciado por múltiplos ambientes interligados que formam a ecologia do desenvolvimento humano. Por outras palavras, o autor salienta que o desenvolvimento social não ocorre isoladamente, mas sim como resultado das interações contínuas entre a criança e os diversos contextos sociais em que está inserida.

Dentro desses sistemas, o microsistema, composto pelos ambientes mais próximos da criança, como a família, a escola e o grupo de amigos, desempenha um papel central no desenvolvimento social. No âmbito deste estudo, é essencial evidenciar a influência do microsistema, uma vez que é nele que a criança forma as suas primeiras relações sociais e aprende as normas e valores fundamentais que guiarão as suas interações futuras. É importante salientar que a qualidade das relações dentro do microsistema, como o apoio emocional e as oportunidades de participação ativa, são cruciais para o desenvolvimento social saudável.

O mesossistema, que consiste nas interações entre diferentes microsistemas, como a relação entre a família e a escola, é também relevante. Bronfenbrenner (1996) argumenta que a consistência e a comunicação entre

estes ambientes podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento social da criança. Por exemplo, uma colaboração eficaz entre pais e professores pode reforçar valores e comportamentos sociais positivos.

No exossistema, Bronfenbrenner (1996) evidencia as influências indiretas que, embora não interajam diretamente com a criança, impactam significativamente o seu desenvolvimento social. Um exemplo disso é o ambiente do trabalho dos pais, que pode afetar o tempo e os recursos disponíveis para interações familiares, influenciando assim a qualidade das relações sociais da criança.

O macrossistema, que abrange as normas culturais, as políticas e os valores predominantes na sociedade, molda o contexto mais amplo em que o desenvolvimento social da criança ocorre. Bronfenbrenner (1996) sublinha que as expectativas sociais e as políticas educacionais, por exemplo, influenciam as oportunidades e os desafios que as crianças enfrentam na construção das suas competências sociais.

Por fim, o cronossistema inclui a dimensão temporal, considerando de que forma as mudanças ao longo do tempo, tanto no ambiente externo como nas circunstâncias pessoais da criança, influenciam o desenvolvimento social. Mudanças como uma transição familiar, alterações na política educativa ou transformações culturais podem ter impactos duradouros na forma como a criança desenvolve as suas competências sociais.

Ou seja, para Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é concebido como o resultado progressivo das interações entre o indivíduo em crescimento e as múltiplas camadas do seu ambiente imediato, mais distantes, e ao longo do tempo.

Schaffer (1999) reforça esta visão ao afirmar que “qualquer ação social deve tão inevitavelmente requerer processos cognitivos como deve inevitavelmente ser emocionalmente harmonizada.” (p. 16). Para este autor,

o desenvolvimento social da criança ocorre através das interações com os adultos e, posteriormente, com os pares. As primeiras experiências sociais, particularmente aquelas com os cuidadores principais, são fundamentais para o estabelecimento de um sentimento de confiança e segurança, que servem de base para o desenvolvimento de vínculos afetivos cruciais para o bem-estar emocional da criança.

À medida que a criança cresce, as interações com os pares promovem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais mais complexas, como a cooperação, a resolução de conflitos e a empatia. Schaffer (1999) destaca que estas interações permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, testem limites e compreendam melhor as normas e expectativas sociais. Além disso, o autor sublinha que o desenvolvimento social não ocorre de forma isolada, mas está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Afirma que a capacidade de entender e interpretar os sentimentos e as intenções dos outros, conhecida como "teoria da mente", é um marco importante no desenvolvimento social.

Em síntese, o mesmo autor refere-se ao desenvolvimento social da criança como um processo contínuo e interativo, no qual as experiências sociais iniciais desempenham um papel crucial na formação das habilidades e competências que a criança utilizará ao longo da sua vida.

De acordo com Silva et al. (2016), autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal.” (p. 25). Assim, é importante considerar que cada criança lida com as interações sociais de forma única. Algumas procuram proximidade, enquanto outras podem sentir-se mais inibidas, precisando de mais tempo e apoio para estabelecer relações.

Da igual forma, Marques et al, (2024), autoras das Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), sublinham que as interações entre pares devem ser cuidadosamente observadas, uma vez que, embora as crianças partilhem a necessidade de se relacionar com os outros, têm diferentes ritmos e formas de se expressar e de interagir. Esse reconhecimento das diferenças individuais é essencial para compreender como o desenvolvimento social da criança se dá de maneira única para cada uma.

Em resumo, o desenvolvimento social da criança é um processo complexo e multifacetado, influenciado por interações sociais, contextos ecológicos e competências emocionais. A compreensão deste conceito é essencial para educadores, psicólogos e outros profissionais que trabalham com crianças, com o intuito de promover um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e harmonioso.

Importa ainda mencionar que o desenvolvimento social da criança começa desde o nascimento e não segue um caminho linear, sendo um processo de evolução contínua. Esta evolução manifesta-se em diversas áreas, como a motora, afetiva, cognitiva e social. As interações são fundamentais para o nosso desenvolvimento como seres humanos, pois é através delas que aprendemos a relacionar-nos com as pessoas que partilham o mesmo ambiente e experiências. Contudo, é essencial considerar que cada criança “tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 71), o que implica que as experiências sociais variam de criança para criança.

Pode-se entender, então, que o desenvolvimento social da criança não é algo que acontece de forma isolada, mas está profundamente ligado às interações que esta estabelece com outras pessoas. Conforme Silva et al. (2016) referem, o desenvolvimento social da criança ocorre através da

procura por conexões significativas com os outros e pelo desejo de se afirmar e alcançar autonomia.

2. Interações Sociais

Schaffer (1999) sublinha que as interações sociais são bidirecionais e dinâmicas, o que significa que as crianças não se limitam a responder ao ambiente social, mas também o moldam ativamente. As crianças aprendem por meio de experiências diretas com os outros, como a reprodução, a cooperação e a troca de informações, sendo que estas interações variam consoante o contexto social e a natureza da relação envolvida.

Ou seja, o autor destaca que as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento de vínculos emocionais e para a socialização, ajudando a criança a adaptar-se e a compreender as regras e normas da sociedade em que vive. Assim, estas interações são centrais no processo de formação da identidade e na compreensão das expectativas sociais.

Complementando esta perspetiva, DeVries e Zan (1998) salientam a importância das interações sociais no desenvolvimento moral e cognitivo. Segundo as autoras, através das interações com os pares, as crianças são expostas a diferentes perspetivas, o que estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em conjunto. Estas interações permitem que as crianças confrontem as suas ideias com as dos outros, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e morais, como a empatia, o respeito mútuo e a compreensão das normas e regras sociais.

Neste sentido, é relevante destacar, que segundo as autoras,

as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da

reciprocidade implícita nas relações de igualdade. (DeVries & Zan, 1998, p. 61).

Neste sentido, as autoras acrescentam que estas interações sociais devem ser caracterizadas pela reciprocidade e pela co-construção do conhecimento. Isto significa que, num ambiente de interação social saudável, as crianças não são recetoras passivas de conhecimento, mas participam ativamente na construção do seu entendimento e no desenvolvimento das suas competências sociais e cognitivas. Essas interações revelam-se cruciais para a formação de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

Na visão de Arezes e Colaço (2014), a interação envolve o comportamento do indivíduo e requer a participação do outro, seja em uma conversa, numa troca de gestos, num jogo ou até mesmo durante um conflito.

De acordo com Fochi (2015), as interações entre as crianças desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento, especialmente na primeira infância. A curiosidade que o bebé demonstra pelo outro, através de ações como tocar, olhar, comunicar e interagir, é fundamental para o seu processo de descoberta e aprendizagem.

O autor destaca que as interações entre pares não são apenas um espaço para a prática de competências sociais, mas também um contexto onde as crianças constroem significados, aprendem normas sociais e desenvolvem as suas identidades. Ao interagirem com os seus pares, as crianças estão continuamente a aprender e a ajustar o seu comportamento com base nas respostas dos outros, o que contribui para o desenvolvimento de competências sociais mais complexas.

As interações são influenciadas por diversos fatores, como o ambiente em que ocorrem, a mediação de adultos e as características individuais das crianças. A qualidade das interações entre pares pode variar, e Fochi (2015)

sugere que as experiências positivas de interação são essenciais para o desenvolvimento saudável, enquanto interações negativas ou conflitos mal resolvidos podem ter um impacto adverso. Assim, o autor enfatiza a importância de promover ambientes que facilitem interações sociais positivas entre as crianças, como forma de apoiar o seu desenvolvimento integral.

Acrecenta ainda que, na prática pedagógica, “o interesse do adulto não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem.” (Fochi, 2015, p. 151), sublinhando o papel do adulto como facilitador de um ambiente que favoreça essas interações.

Ostetto (2013) afirma que as interações sociais desempenham um papel crucial, pois ajudam

as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional (p. 210).

Neste sentido, a autora realça que as interações sociais não só ajudam as crianças a controlar os seus impulsos, mas também desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento global nos contextos educativos. Para a autora, as interações sociais funcionam como um meio através do qual as crianças aprendem a internalizar normas sociais e comportamentais, adaptando-se a um sistema de controle e sanções que regula o comportamento em grupo. Esse processo de internalização é crucial para que as crianças desenvolvam a capacidade de agir de acordo com as expectativas sociais, compreendendo as consequências dos seus atos e a importância de seguir regras.

Destaca também que essas interações permitem às crianças desenvolver uma maior sensibilidade ao ponto de vista dos outros, o que é essencial para a cooperação e a construção de relações saudáveis. Ao interagirem com os seus pares, as crianças aprendem a reconhecer e respeitar diferentes perspectivas, o que enriquece a sua compreensão do mundo à sua volta. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro não só promove a empatia, mas também fortalece a habilidade de resolver conflitos de forma construtiva.

Neste contexto, destaca-se ainda o desenvolvimento de várias formas de comunicação, que são importantes para que as crianças possam expressar os seus sentimentos, lidar com os conflitos e alcançar uma satisfação emocional no grupo. Através das interações sociais, as crianças expandem o seu repertório comunicativo, aprendendo a expressar-se de maneira que sejam compreendidas e valorizadas pelos outros. Isso contribui para a construção de um ambiente social em que todos se sentem ouvidos e respeitados, o que é essencial para o bem-estar emocional das crianças.

De um modo geral, Schaffer (1999) destaca a bidirecionalidade e a dinâmica das interações, destacando como as crianças moldam e são moldadas pelo ambiente social. Complementando esta perspectiva, DeVries e Zan (1998) enfatizam a importância da reciprocidade e da co-construção do conhecimento, argumentando que as interações com os pares são fundamentais para o desenvolvimento de competências como a empatia e o pensamento crítico.

Fochi (2015), por sua vez, foca-se nas interações entre pares, particularmente na primeira infância, realçando a necessidade de ambientes que promovam interações positivas para um desenvolvimento integral saudável.

Ostetto (2013) refere como as interações são cruciais para o controle dos impulsos, a internalização de normas sociais e a construção de formas eficazes de comunicação. Destaca que, através das interações, as crianças desenvolvem sensibilidade ao ponto de vista alheio e aprendem a cooperar e resolver conflitos, aspectos fundamentais para a sua integração social e bem-estar emocional.

Assim, ao considerar as várias dimensões das interações sociais discutidas pelos autores anteriormente referenciados, fica evidente que estas não facilitam apenas a aprendizagem de normas sociais e a formação de vínculos emocionais, mas também são cruciais para o desenvolvimento de uma identidade social robusta e de uma compreensão profunda das expectativas e regras da sociedade. As interações sociais, não são apenas uma componente do desenvolvimento infantil, constituem o núcleo a partir do qual as crianças aprendem a compreender o mundo e a si mesmas.

Neste sentido, as interações entre pares têm um papel ainda mais abrangente, pois, como afirmam Ladd e Coleman (2010), “os pares podem contribuir para várias áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo o seu bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e a adaptação à escola, bem como as suas competências escolares” (p. 151).

3. Ambiente Educativo: Organização dos Espaços e Materiais em Educação de Infância

Analisar a organização dos espaços e materiais em educação de infância implica a compreensão e distinção de dois conceitos interligados: espaço e ambiente. No que concerne ao conceito de espaço, Barbosa (2006) define-o como um “(...) 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). De forma complementar,

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) descrevem o espaço como “(...) um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais.” (p.11).

Forneiro (1998) reforça esta ideia ao definir o espaço como um local físico crucial, onde ocorrem diversas atividades educativas, sendo composto por uma série de elementos que o caracterizam, tais como materiais didáticos, mobiliário e a decoração da sala.

Relativamente ao conceito de ambiente, Barbosa (2006) afirma que “(...) um ambiente 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). Forneiro (1998) vai além da definição do espaço físico, considerando o ambiente como a ligação entre o espaço físico e as interações humanas. Envolve não só a disposição física, mas também os aspetos emocionais e as relações interpessoais no contexto educativo.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) destacam que o ambiente educativo não se limita ao espaço físico, mas inclui também as interações sociais, emocionais e culturais que nele ocorrem. Trata-se de um contexto dinâmico onde as crianças podem explorar, aprender e desenvolver-se de forma integral. De acordo com Post e Hohmann (2011) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (p. 101).

Zabalza (1998) sublinha que o espaço é o cenário físico onde ocorrem atividades educativas, enquanto o ambiente engloba não só o espaço físico, mas também as relações e interações que nele se estabelecem. Ambos os conceitos são fundamentais para a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Compreender a distinção e a interligação entre espaço e ambiente é essencial para a organização de espaços educativos que promovam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Um espaço bem concebido, com materiais adequados e uma disposição pensada, pode incentivar as interações, a exploração e a aprendizagem. Contudo, é o ambiente que confere significado a este espaço, através das relações que se estabelecem, das interações sociais e da forma como as crianças e os educadores se apropriam do espaço e dos materiais disponíveis.

Desta forma, ao planear a organização de um espaço educativo, o educador de infância deve considerar não apenas os aspetos físicos, mas também a criação de um ambiente rico em oportunidades de interação. Este ambiente tem de responder às necessidades emocionais e sociais das crianças, promovendo um desenvolvimento holístico e equilibrado, o que permitirá criar contextos educativos que realmente favoreçam o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças.

As OCEPE e as OPC sublinham que a organização do espaço e do ambiente no contexto educativo deve ir além da disposição física, criando um espaço que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Ambas as orientações destacam a importância de um ambiente que promova interações sociais, emocionais e cognitivas, ajustado às necessidades de cada criança, permitindo que elas explorem, aprendam e se desenvolvam de forma equilibrada.

A organização do espaço em educação de infância é essencial, pois um ambiente bem estruturado promove oportunidades de interação e aprendizagem ativa. Além disso, um espaço organizado contribui para a segurança e o bem-estar das crianças, criando um ambiente acolhedor. Para que o espaço tenha um impacto educativo positivo, deve ser planeado de forma intencional, com o objetivo de favorecer a participação ativa das

crianças e o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais e emocionais.

Essa intencionalidade educativa deve ser refletida em todos os aspectos da organização do espaço, pois não basta apenas estruturar fisicamente o ambiente. É fundamental que o educador se proponha a organizar o espaço de maneira que favoreça a participação ativa das crianças e o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

De acordo com Marques et al. (2024),

a intencionalidade educativa no cotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo. A sensibilidade e a ética do/a educador/a criam condições para que se estabeleça um clima de participação e comunicação, escutando as crianças, desde bebês, e respondendo às suas múltiplas linguagens. (p. 32).

Também as OCEPE realçam que a organização do espaço e a prática pedagógica devem estar alinhadas com uma avaliação sistemática, que permite ajustar a prática educativa de forma contínua. Neste sentido, como afirmam Silva et al. (2016), “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.” (Silva et al., 2016, p. 13). A integração constante da avaliação no processo de planificação é essencial para que a organização do espaço esteja sempre ajustada às necessidades do grupo e das crianças, garantindo um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.

Malaguzzi (1999), fundador da Abordagem Reggio Emilia, considera o espaço como “terceiro educador”, essencial para promover a criatividade e a colaboração. Segundo o autor a organização do ambiente deve refletir a cultura e os interesses das crianças, criando um espaço que estimula a exploração e a expressão. Horn (2017) corrobora esta perspetiva ao indicar

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). Portanto, “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.” (Zabalza, 1998, p. 53).

Da mesma forma, Montessori (2023) também enfatiza a importância da organização do espaço, mas com um foco particular na autonomia das crianças. Defende que o ambiente educativo deve ser cuidadosamente preparado para favorecer a independência e permitir que as crianças explorem e utilizem os materiais de forma autônoma. Assim, a pedagogia Montessori continua a influenciar práticas educativas, valorizando a autonomia e a organização espacial como fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Marques et al. (2024) reforçam esta ideia, afirmando que “a organização pedagógica dos espaços e materiais necessita de ser atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente.” (p. 46). Assim a organização do espaço deve “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p. 12).

A perspectiva sociocultural também realça a importância do espaço na aprendizagem. Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, a organização do espaço deve promover a interação e a colaboração entre as crianças, criando um ambiente propício ao desenvolvimento social e cognitivo. Sobre esta ideia, Zabalza (1998) acrescenta que “o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de tal forma que constituam um ambiente rico e

estimulante de aprendizagem” (p. 241). Destaca ainda que “seja qual for a organização da sala... será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autônoma, a ação compartilhada em grupo.” (p. 262).

Numa perspectiva complementar, Gardner (2005) com a sua teoria das inteligências múltiplas, sugere que o ambiente deve ser projetado para responder às diversas formas de inteligência das crianças, oferecendo recursos e oportunidades para diferentes tipos de aprendizagem. Defende que um espaço educativo bem estruturado deve possibilitar a expressão e o desenvolvimento de múltiplas formas de inteligência, desde a linguística até a cinestésica.

Ainda sobre a importância da organização do espaço, Zabalza (1998) realça que esta pode impactar as emoções e a interação entre as crianças na sala. Por isso, os educadores devem observar cuidadosamente como o ambiente é estruturado, considerando o seu efeito nas relações interpessoais e no bem-estar emocional das crianças.

Moyle (2005) argumenta que o espaço deve ser pensado para favorecer a aprendizagem através do jogo, criando ambientes flexíveis e adaptáveis que incentivem a criatividade e o desenvolvimento social. De acordo com o autor, um ambiente bem planejado pode facilitar o envolvimento das crianças em experiências lúdicas e educativas. Nesse sentido, a exploração dos materiais e objetos disponíveis no espaço é fundamental, pois proporciona uma multiplicidade de experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento.

A organização do espaço em educação de infância é um elemento essencial que influencia diretamente o processo educativo e o desenvolvimento integral das crianças. Este ambiente bem estruturado não promove apenas oportunidades de interação e aprendizagem ativa, mas

também contribui para a criação de um espaço seguro e acolhedor, em conformidade com as diretrizes das OPCE, que asseguram o bem-estar das crianças. A visão de Malaguzzi sobre o espaço como o "terceiro educador" enfatiza a necessidade de criar ambientes que reflitam a cultura e os interesses das crianças, incentivando a exploração e a expressão.

Diversas abordagens pedagógicas e perspectivas como Montessori, High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia em Participação destacam a importância de um ambiente educativo bem organizado e acessível. Cada uma dessas abordagens tem uma visão distinta sobre o papel do ambiente na aprendizagem, mas todas convergem para a ideia de que o espaço deve ser cuidadosamente estruturado para apoiar o desenvolvimento das crianças.

A abordagem Montessori enfatiza a autonomia das crianças, permitindo que estas explorem o ambiente de forma independente, enquanto a abordagem High/Scope dá ênfase à aprendizagem ativa e ao planejamento conjunto entre crianças e educadores.

No contexto da Abordagem High/Scope, Post e Hohmann (2011) referem que, para as crianças mais pequenas, o espaço deve ser organizado de modo a garantir o conforto e o bem-estar, oferecendo simultaneamente amplas oportunidades para aprendizagem ativa. Também no âmbito desta abordagem, Hohmann, Banet e Weikart (1979) defendem que

o espaço da sala de atividades funciona melhor quando dividido em áreas de trabalho distintas. Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho. (p. 51).

Além disso, a organização do espaço deve considerar a representação de diferentes papéis sociais. Epstein & Hohmann (2019) destacam que,

ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. 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).

Já o MEM, que enfatiza a participação ativa das crianças e o trabalho em grupo, propõe igualmente que o espaço seja dividido em áreas distintas de trabalho para facilitar essa aprendizagem. Segundo Folque (2018), “os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento.” (p. 57).

A Pedagogia em Participação refere a importância da interação e a colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa, promovendo o envolvimento das crianças nas decisões sobre o ambiente educativo. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço pedagógico deve ser concebido como um lugar de encontro, acolhimento e abrigo, onde se integram múltiplas intencionalidades e se respeitam diferentes ritmos, identidades e culturas.

As interações sociais, conforme sublinhado por Vygotsky, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional, reforçando a ideia de que a organização do espaço deve facilitar a colaboração entre as crianças.

Ao planear ambientes educativos, é imperativo considerar a diversidade das inteligências e as necessidades individuais de cada criança. Um espaço bem organizado, que estimula a curiosidade e as relações interpessoais positivas, não só facilita aprendizagens significativas, mas

também contribui para um desenvolvimento social, emocional e cognitivo harmonioso. Assim, a atenção à organização do espaço deve ser uma preocupação constante dos educadores de infância, garantido contextos educativos que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagens significativas e promovam interações.

4. Papel do Educador como Gestor do Currículo

O papel do educador em educação de infância é de extrema importância e exige uma reflexão profunda sobre a sua prática pedagógica. Assim, o educador deve ponderar sobre o seu

papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva et al., 2016, p. 13).

Neste sentido, a intencionalidade do educador desempenha um papel crucial na abordagem do conceito de “espaço”, 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 et al., 2016, p. 26).

Em educação de infância, a organização do espaço e materiais são determinantes para a organização de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, assumindo o educador de infância posição central nesse processo. Neste processo, é o educador que toma decisões, baseando-se na sua conceção de criança e educação, nos princípios pedagógicos em que acredita, bem como no apoio dos documentos oficiais, como as OPC e as

OCEPE, e de diferentes abordagens, modelos e perspectivas pedagógicas que sustentam as suas escolhas. Cabe-lhe planejar e organizar o espaço físico de modo a proporcionar experiências significativas e enriquecedoras, não apenas na disposição da mobília e dos materiais, mas também na criação de ambientes que incentivem a exploração, a interação e o desenvolvimento das competências das crianças.

Como refere Malaguzzi (1999) “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências.” (p. 90). O educador deve, portanto, estar atento às necessidades individuais e coletivas das crianças, adaptando o espaço de acordo com os interesses e as etapas de desenvolvimento. Além disso, desempenha um papel ativo no uso do espaço como ferramenta pedagógica, criando oportunidades para a aprendizagem por meio da manipulação, experimentação e interação com o ambiente.

Desta forma, a organização do espaço e o papel do educador estão intrinsecamente ligados, pois é por meio da sua atuação que o espaço se transforma em um ambiente educativo estimulante e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Assim, o espaço físico em educação de infância é moldado pelas intenções e objetivos do educador.

Cada aspeto da sua organização é cuidadosamente planeado para criar um ambiente propício à aprendizagem, ou seja, o educador organiza o espaço para potenciar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Desta forma, o espaço torna-se um local onde as crianças podem explorar, interagir e descobrir o mundo, sob a orientação do educador.

Neri e Vecchi (1982, cit. por Zabalza, 1998) referem que a organização do espaço é uma parte essencial do trabalho dos educadores. Estes devem estar cientes de que a organização dos espaços é uma responsabilidade fundamental dentro do seu trabalho pedagógico. Isto

significa que os educadores não devem apenas concentrar-se no ensino e na interação com as crianças, mas devem também planejar e estruturar cuidadosamente os ambientes físicos. Devem considerar a disposição do mobiliário, a distribuição dos materiais, a segurança e a acessibilidade do espaço para garantir que seja adequado e favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Além da organização do espaço físico, é igualmente fundamental que os educadores reconheçam e valorizem os sentimentos e emoções das crianças, pois isso ajuda a fortalecer a sua autoestima. Silva et al. (2016) defendem que o papel dos educadores vai muito além de ensinar, envolve também a criação de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. Segundo as autoras, quando os educadores reconhecem e dão importância aos sentimentos e emoções das crianças, estão a promover um desenvolvimento emocional saudável, o que é crucial para o fortalecimento da autoestima das crianças.

As autoras destacam que esse reconhecimento deve ser feito de forma consciente e deve estar presente em todas as interações e relações dentro do grupo. Quando os educadores valorizam e respeitam as crianças, estão a enviar uma mensagem importante de aceitação incondicional, que ajuda as crianças a sentirem-se seguras e confiantes. Este ambiente de apoio encoraja as crianças a expressarem-se livremente, a explorarem as suas capacidades e a crescerem num contexto onde os seus progressos são estimulados e celebrados.

Realçam ainda que, ao encorajar as crianças a verem as diferenças como uma fonte de aprendizagem e crescimento, estão a preparar as crianças para viverem em sociedade de forma empática e inclusiva. Ou seja, para as autoras a valorização dos sentimentos e emoções, juntamente com o apoio às

interações no grupo, não é apenas uma prática pedagógica eficaz, mas uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, evidencia-se que o educador tem uma função determinante nas opções que toma relativamente à ação pedagógica que desenvolve nos contextos educativos. A reflexão contínua sobre a sua prática pedagógica, a organização intencional do ambiente educativo e a valorização das emoções e sentimentos das crianças convergem para uma prática adequada e promotora de desenvolvimento e aprendizagem. Estas dimensões, interligadas e sustentadas por uma abordagem pedagógica consciente, desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para participar de maneira ativa e empática na sociedade.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo, antes de apresentar as metodologias utilizadas no projeto de investigação final, começo por clarificar o conceito de investigação, baseando-me em diferentes autores.

De acordo com Fernandes (2006) “a investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.” (p. 82).

Já Sanches (2005) classifica a investigação em dois tipos: fundamental e aplicada. Ambas as modalidades “são utilizadas no campo educativo, podendo uma complementar a outra, com o objetivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar.” (p. 127-128).

De um modo geral, a investigação é um processo que recorre a conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos para responder a diferentes questões e desafios. Além disso, pode ser fundamental ou aplicada,

sendo que ambas as abordagens são relevantes no campo educativo e podem articular-se para impulsionar mudanças com impacto na qualidade de vida das pessoas.

1. Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.”(p. 11), nesta perspetiva, a abordagem qualitativa foca-se na descrição detalhada, na identificação de padrões, na construção de teorias a partir dos dados recolhidos e na análise das percepções individuais dos participantes.

Estes autores referem também que a investigação qualitativa se caracteriza por cinco elementos essenciais:

1. O ambiente natural é a principal fonte de dados, sendo o investigador o principal agente na recolha dessas informações;
2. Os dados recolhidos pelo investigador são predominantemente descritivos;
3. Os investigadores valorizam mais o processo do que os resultados ou produtos finais;
4. A análise de dados ocorre de maneira indutiva;
5. O objetivo primordial do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem que, na investigação qualitativa “(...) a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (p. 66).

Assim, destaca-se uma característica distintiva da pesquisa qualitativa: a prioridade dada à compreensão profunda e contextual. O foco está na riqueza e na especificidade dos dados em um determinado contexto, permitindo que outros investigadores avaliem a possibilidade de aplicação dos resultados em diferentes cenários ou grupos.

Além disso, esta investigação “(...) requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Ou seja é realçada a importância da empatia na investigação qualitativa.

Diferente de outras abordagens, esta visa compreender as experiências e perspectivas dos participantes, exigindo um envolvimento ativo dos investigadores e o desenvolvimento de uma conexão empática com os sujeitos do estudo.

Segundo os mesmos autores,

esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes (...). (p. 287).

Por outras palavras, ao adotar métodos qualitativos, os educadores em formação têm a oportunidade de experienciar a realidade educativa, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva de si mesmos, das suas crenças e de como esses elementos moldam as suas práticas educativas. Como tal, esta abordagem visa desenvolver profissionais mais conscientes e reflexivos em relação ao seu papel na educação, dando ênfase à subjetividade e à complexidade de experiências humanas.

Outros autores, como Carmo e Ferreira (2008), destacam algumas características fundamentais da abordagem qualitativa:

Indutiva: Os investigadores analisam os dados e elaboram conceitos que conduzem à compreensão dos fenómenos com base em padrões identificados durante a recolha de informações;

Holística: As pessoas, os grupos e as situações são considerados na sua totalidade, valorizando a sua história;

Naturalista: Os dados emergem de situações naturais, envolvendo uma interação entre o investigador e os participantes;

A importância do ‘significado’: Os investigadores procuram compreender os participantes a partir das suas realidades, deixando de lado as suas próprias perspetivas e convicções;

Métodos qualitativos ‘humanísticos’: O investigador imerge na realidade dos participantes, experienciando as suas vivências;

Descritiva: A apresentação dos dados deve ser detalhada, respeitando a forma como foram registados ou transcritos.

Ou seja, os investigadores qualitativos procuram uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes, utilizando um processo interativo que envolve o questionamento contínuo. O objetivo é capturar as vivências dos sujeitos, desenvolvendo estratégias que assegurem uma análise rigorosa das suas perspetivas.

Esta abordagem exige, portanto, um elevado grau de comprometimento e atenção por parte do investigador. A análise e fundamentação dos resultados baseiam-se nas observações e registos do próprio investigador, sendo essencial garantir que as fontes utilizadas sejam fidedignas. Além disso, deve haver um cuidado especial na transcrição de

entrevistas, na descrição de observações e no relato de interações, assegurando uma abordagem ética e precisa na interpretação das informações recolhidas.

Neste sentido, os ambientes de estágio assumem um papel fundamental na formação dos discentes, servindo como base para a realização de observações e registos essenciais na elaboração do projeto de investigação final.

2. Investigação – Ação

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise, das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (p. 82).

No que diz respeito à utilização da investigação-ação na área da educação, esta acaba por ser vista como uma “estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (Moreira, 2001, cit. por Sanches, 2005, p. 129).

Neste contexto, a investigação-ação surge como uma estratégia para desenvolver a reflexão na formação de educadores. Ou seja, no contexto educativo, esta abordagem permite que os educadores regulem constantemente as suas ações, recolhendo e analisando informações relevantes, que são posteriormente usadas na tomada de decisões e na intervenção pedagógica. Assim, a investigação-ação na educação é um ciclo contínuo de observação, análise e adaptação, no qual os educadores têm como intencionalidade promover mudanças nas práticas que desenvolvem.

Segundo Sanches (2005) “a investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.” (p. 130).

Já de acordo com Coutinho et al. (2009) “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Acção, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.” (p. 362).

De acordo com os mesmos autores, a investigação-ação apresenta as seguintes características:

Participativa e colaborativa: Envolve todos os participantes no processo;

Prática e interventiva: Atua diretamente na realidade que se ambiciona investigar;

Cíclica: Integra uma sequência de ciclos que provocam transformações, incluindo de maneira interativa a teoria com a prática;

Crítica: Os envolvidos desempenham papéis como incitadores de mudança, analistas e autoavaliadores, experimentando transformações ao longo do processo;

Autoavaliativa: A avaliação da mudança é realizada com a intenção de analisar a capacidade de adaptação e a geração de novos conhecimentos.

Segundo Ainscow (2000, cit. por Sanches, 2005):

a investigação-acção obriga a que os próprios grupos-alvo «assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para

monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação», o que aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto. (p. 128).

Neste sentido, o autor destaca a característica participativa e responsável da investigação-ação. Quando aplicada, esta abordagem exige que os próprios grupos-alvo, ou seja, aqueles diretamente envolvidos no contexto em estudo, assumam a responsabilidade de identificar as mudanças necessárias. Além disso, as interpretações e análises críticas feitas por esses grupos não só informam o processo de avaliação, mas também servem como base para decidir os próximos passos na investigação. Assim, o envolvimento direto dos participantes não aprimora apenas a qualidade do processo de investigação, mas também aumenta a eficácia do resultado final, uma vez que as mudanças são informadas pelas perspectivas e experiências dos próprios envolvidos.

Como refere Coutinho et al. (2009), “tudo isto nos leva a concluir que a Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.” (p. 376).

Essa frase destaca uma distinção fundamental da Investigação-Ação. Em vez de ser simplesmente uma metodologia objetiva que observa e analisa a partir de uma posição externa, a Investigação-Ação é caracterizada como uma forma de investigar para a educação. Isso significa que os participantes e investigadores não estudam apenas a educação de maneira distante, mas estão ativamente imersos no contexto educativo em questão. Eles não se limitam a observar; participam ativamente, implementando mudanças, experimentando práticas e contribuem para melhorias diretas na educação. Portanto, a Investigação-Ação é mais do que uma observação externa, é uma abordagem envolvente e participativa que visa aprimorar a prática educativa.

No âmbito deste projeto, a investigação-ação foi escolhida como metodologia pelo seu foco na observação, reflexão e intervenção prática, com o objetivo de promover mudanças na prática educativa. Durante os estágios em educação de infância, refleti sobre as minhas intervenções, observações e a interação com os participantes (crianças, educadoras e auxiliares).

Após definir o tema, foi fundamental formular a questão de investigação-ação: "Como organizar o espaço de forma a potenciar as interações entre pares?".

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento da Informação

Os principais procedimentos de recolha de informação na investigação foram a observação participante, as notas de campo, a análise documental, os registos fotográficos e o inquérito por questionário. O tratamento da informação recolhida foi realizado através da análise de conteúdo.

3.1. Observação e Notas de Campo

A observação "(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas." (Aires, 2011, p. 24-25). A observação participante, que foi o tipo de observação que utilizei em contexto de estágio, "(...) tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado." (Amado, 2014, p. 153).

O êxito de um estudo que envolve a observação reflete-se nos registos minuciosos, preciosos e abrangentes, nos quais todas informações são registados como notas de campo. Estas notas ajudam o investigador a acompanhar a evolução do projeto, a perceber o impacto dos dados recolhidos

no plano de investigação e a entender como esses dados orientaram o percurso da pesquisa.

Tal como refere Bogdan e Biklen (1994), “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.” (p. 150).

3.2. Análise Documental

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a análise documental, “(...) visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scripto, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido. Por outro lado, tem por objetivo executar essas mesmas operações relativamente a fontes indirectas.” (p. 73).

Os autores destacam a natureza e os objetivos da análise documental. Esta tem como propósito selecionar, processar e interpretar a informação presente em suportes estáveis, como documentos escritos, registos de áudio, vídeo e outros formatos de informação. O objetivo é extrair significado dessa informação bruta, compreendendo o seu contexto e sentido subjacente, além de interpretar tanto as fontes originais como as interpretações indiretas.

A análise documental visa então realizar essas operações em relação a fontes indiretas, ou seja, não se restringe apenas à interpretação direta de documentos primários, mas também inclui a capacidade de analisar fontes secundárias, como interpretações, comentários ou análises feitas por outros autores. Dessa forma, procura compreender não só o conteúdo direto dos documentos, mas também extrair sentido tanto das fontes originais como das interpretações indiretas que podem enriquecer a pesquisa.

Neste sentido, analisei documentos oficiais disponíveis na instituição, como o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico, para obter informações

essenciais sobre a temática em estudo, apesar de não ter encontrado muita informação, a que encontrei mobilizo na caracterização dos contextos educativos.

3.3. Registos Fotográficos

Relativamente aos registos fotográficos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores também usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como adquirido (...).” (p. 186). Como tal, as fotografias têm o poder de revelar aspetos que são considerados como adquiridos ou dados como certos pelas pessoas. Ou seja, as imagens podem fornecer insights valiosos sobre a visão do mundo dos participantes, revelando elementos que podem passar despercebidos noutras formas de pesquisa. Portanto, o uso de fotografias como meio de investigação permite aos investigadores explorar implicitamente as perspetivas das pessoas, capturando nuances e detalhes que podem não ser expressos de forma verbalmente, enriquecendo assim a compreensão global do contexto em estudo.

Durante os estágios, recorri frequentemente a fotografias para compreender a organização do espaço e do ambiente, bem como para registar as interações entre crianças em diferentes momentos do dia e da rotina.

3.4. Inquérito por Questionário

De acordo com Coutinho (2011) e Morgado (2013, cit. por Sá et al., 2021) “o inquérito apresenta-se como uma técnica e /ou estratégia de recolha de dados.” (p. 15). Neste sentido, constitui um método relevante para a obtenção de perceções individuais sobre um determinado fenómeno, possibilitando uma análise mais sistematizada das respostas.

Carmo e Ferreira (2008), acrescentam que “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.” (p. 153). Assim, ao não existir a influência direta do investigador no momento da resposta, este método permite que os inquiridos reflitam sobre as questões de forma autónoma. No entanto, a sua aplicação exige alguns cuidados metodológicos, nomeadamente na construção e formulação das perguntas.

Os mesmos autores alertam que o número de perguntas deve ser equilibrado, evitando tanto um conjunto demasiado reduzido, que possa comprometer a profundidade da informação recolhida, como um número excessivo, que possa desmotivar os participantes. Sublinham, então, que “num inquérito por questionário a noção de Q.B. é indispensável quando se reflecte sobre o número de questões a introduzir (...)” (p. 156-157). Além disso, a formulação das perguntas deve ser clara, acessível e pertinente para garantir a compreensão e a qualidade das respostas.

Tendo em conta estes princípios e a necessidade de compreender as concepções das educadoras sobre a temática do estudo, foi elaborado um inquérito por questionário composto por cinco questões abertas. Este formato permitiu às participantes expressarem as suas opiniões de forma detalhada e fundamentada. As questões formuladas foram as seguintes:

- 1- Enquanto gestora do currículo que princípios orientam a organização dos espaços na sua sala?;
- 2- A organização dos espaços da sala sofre alterações ao longo do ano? Porquê?;
- 3- Que características considera que um espaço tem de ter para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
- 4- Da sua experiência, como é que a organização do espaço promove a interação entre as crianças?;

- 5- Que mudanças gostaria de implementar na organização dos espaços na sua sala?. (apêndice 1).

As respostas ao inquérito por questionário foram enviadas às participantes via WhatsApp, meio pelo qual também foram recolhidas.

3.5. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um processo essencial, pois permite organizar e interpretar os dados recolhidos de forma sistemática. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), trata-se de um “processo de busca e de organização sistemático de transações de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p. 205). Assim, a interpretação da informação recolhida torna-se crucial para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Como sublinha Amado (2013), a análise de conteúdo é “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias.” (p. 300). Este processo permitiu estruturar os dados de forma coerente e identificar padrões e significados que contribuem para a reflexão sobre o tema investigado.

Para garantir uma abordagem rigorosa, as respostas aos inquéritos por questionário foram analisadas detalhadamente e organizadas em categorias (apêndice 2). A categorização da informação desempenha um papel fundamental neste tipo de análise, uma vez que possibilita a classificação e interpretação das informações recolhidas, proporcionando uma visão mais aprofundada sobre as concepções das participantes.

4. A Ética na Investigação em Educação

A prática pedagógica e investigativa em educação de infância exige um compromisso ético rigoroso, baseado no respeito, nos direitos e na dignidade de todas as partes envolvidas – crianças, famílias e equipas pedagógicas. Nos dois estágios realizados no Mestrado em Educação Pré-escolar, todas as decisões foram tomadas com base em princípios éticos, essenciais para garantir a legitimidade das práticas profissionais.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. (...) em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo.” (p. 75). Neste sentido, todas as ações realizadas durante os períodos de estágio priorizaram a confiança e o respeito mútuo pelas crianças, seguindo os princípios da Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Para isso, promovi um ambiente seguro que valorizava a autonomia das crianças e assegurava o consentimento informado antes de realizar registos de observações ou fotografias, sempre com autorização prévia da educadora responsável.

Com as equipas pedagógicas e as famílias, mantive uma postura de colaboração e transparência, em conformidade com os princípios éticos da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação (2020). Procurei respeitar os contextos culturais e sociais, considerando-os fundamentais para estabelecer um diálogo ético e construtivo.

Para garantir a confidencialidade dos dados, utilizei abreviaturas e recorri a uma codificação para identificar as instituições e as educadoras (Instituições A e B; Educadoras A e B). As fotografias foram editadas, assegurando a desfocagem quando necessário, para salvaguardar a privacidade, em consonância com os desafios éticos destacados por

Fernandes (2016), que sublinha a importância de equilibrar a recolha de dados relevantes e o bem-estar das crianças.

Nas intervenções, segui o princípio da não maleficência, evitando atividades que pudessem causar desconforto às crianças. Este cuidado foi particularmente evidente ao permitir que uma criança se retirasse de uma atividade de leitura em grupo, devido a sinais de cansaço e desinteresse, respeitando o seu ritmo e bem-estar emocional.

Deste modo, este percurso evidenciou a importância de uma reflexão ética contínua, essencial para a construção de práticas educativas e investigativas responsáveis. Assim, o compromisso ético consolida-se como um elemento central para atender às necessidades e aos direitos das crianças, famílias e comunidades educativas.

Capítulo III – Caracterização dos Contextos e Análise e Interpretação das Intervenções

No capítulo III, apresento os contextos onde decorram as intervenções no âmbito do projeto de Investigação-Ação, desenvolvido ao longo dos estágios que realizei durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Realizei três períodos de estágio em duas instituições distintas. O estágio na Instituição A foi realizado durante o 1.º ano do mestrado, entre 6 de novembro de 2023 e 24 de janeiro de 2024. Na Instituição B, o primeiro estágio também ocorreu no 1.º ano, entre 11 de março de 2024 e 3 de junho de 2024. Posteriormente, no 2.º ano do mestrado, regresssei à Instituição B para um novo período de estágio, que decorreu entre 30 de setembro de 2024 e 25 de outubro de 2024.

De acordo com o plano de estudos do mestrado, estava previsto que, no 2.º ano, regressasse também à Instituição A. Contudo, tal não foi possível

devido à saída da educadora cooperante, que passou a integrar a rede pública. Assim, todo o período de estágio no 2.º ano foi realizado exclusivamente no contexto de jardim de infância na Instituição B.

Por fim, importa referir que recorri à informação presente no dossier pedagógico da Unidade Curricular de Estágio I, bem como às reflexões cooperadas desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II, ambas do 1.º ano do Mestrado.

1. Contexto Creche – Instituição A

A Instituição A é caracterizada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Atualmente, é constituída pelas repostas sociais de Creche, Jardim de Infância e Creche Familiar (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027, p. 6).

A instituição dispõe de seis salas de Creche e duas salas de Jardim de Infância.

1.1. Infraestruturas e Espaço Físico

A organização das infraestruturas da instituição reflete a diversidade das suas valências, sendo os espaços distribuídos por três edifícios, cada um destinado a diferentes áreas e funções.

No primeiro edifício, encontram-se, no rés-do-chão, a cozinha, o refeitório destinado ao Pré-Escolar, o refeitório para o pessoal docente e não docente, os cacifos e casas de banho de apoio. No primeiro andar, situam-se duas salas de Creche para crianças dos 2 aos 3 anos, casas de banho de apoio e um gabinete utilizado pelas educadoras para atividades não letivas, atendimento às famílias e reuniões com outros técnicos. No segundo andar, encontram-se duas salas de Creche para crianças de 1 a 2 anos, duas salas de Berçário, uma copa, casas de banho de apoio e o gabinete de psicologia. Já

no terceiro piso, encontra-se o refeitório da Creche, uma arrecadação e casas de banho de apoio.

O segundo edifício inclui a secretaria, a sala de reuniões do pessoal docente e não docente, o gabinete da diretora e uma arrecadação.

O terceiro edifício contém as duas salas de Jardim de Infância, uma no rés-do-chão e outra no primeiro andar, ambas acompanhadas de casas de banho de apoio.

Relativamente aos espaços exteriores, a instituição dispõe de uma área ampla, com espaços exteriores associados a todos os edifícios. Estes são equipados com materiais lúdicos, como um escorrega, duas casinhas e pneus, entre outros. Contudo, os espaços não estão plenamente aproveitados, considerando o potencial disponível, existindo margem para uma melhor valorização e utilização.

1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

Durante o período de estágio, o Projeto Educativo da Instituição não me foi disponibilizado, uma vez que este se encontrava em fase de conclusão. Contudo, através do website da sede, foi possível perceber que já se encontra finalizado e disponível para consulta pública. Trata-se de um documento da instituição, aplicável a todas as valências e unidades que o integram.

De acordo com o referido documento, o agrupamento fundamenta o seu trabalho com crianças das valências de creche e jardim de infância em dois documentos orientadores: as OPC e as OCEPE. Estes documentos estabelecem uma base comum para as práticas pedagógicas, assegurando que o trabalho desenvolvido nos diferentes equipamentos seja coerente e alinhado com os princípios educativos da Instituição. (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

Além disso, são valorizados seis pilares fundamentais no desenvolvimento das práticas pedagógicas: a comunicação, a cooperação, o ambiente democrático, a investigação, a curiosidade e a relação escola-família. (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

Esses pilares estão diretamente relacionados com os fundamentos e princípios educativos que orientam o trabalho pedagógico na instituição, nomeadamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico (2023-2024), este reflete os princípios e as práticas educativas da instituição, estruturadas em áreas como o diagnóstico, a fundamentação das opções educativas, a metodologia, a organização do ambiente educativo, a planificação e avaliação e a divulgação. A flexibilidade do projeto, associada a um processo contínuo de observação e reflexão, possibilita a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais das crianças, respeitando a sua diversidade e o contexto cultural em que se inserem. A participação ativa de toda a comunidade educativa é considerada fundamental, assegurando a criação de um ambiente inclusivo e de elevada qualidade. (Projeto Pedagógico de Sala: Instituição A, 2023-2024).

1.3. Equipa Educativa e Pedagógica

A equipa pedagógica das diversas salas da instituição é composta da seguinte forma: no Berçário, nas duas salas existentes, encontra-se uma educadora de infância e quatro auxiliares de ação educativa. Nas restantes quatro salas de Creche e nas duas de Jardim de Infância, existe uma auxiliar de ação educativa, uma educadora de infância e uma auxiliar de apoio para

cada duas salas. No serviço de Creche Familiar (Amas), a equipa é constituída por oito amas e uma educadora enquadrante.

Os recursos humanos da instituição integram, também, uma psicóloga, uma coordenadora que também desempenha funções de educadora de infância, e uma diretora.

A Educadora Cooperante, iniciou a Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha) na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo concluído em 2007, após um percurso de quatro anos. Em 2024, concluiu uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais, com especialização nos Domínios Cognitivo e Motor, na Faculdade de Motricidade Humana, e atualmente encontra-se a trabalhar na rede pública.

Quanto aos princípios pedagógicos da Educadora Cooperante, estes assentam num modelo eclético, uma vez que a mesma considera que não se deve fundamentar numa única abordagem ou modelo pedagógico. A educadora entende que nenhum modelo isoladamente é capaz de dar resposta a todas as necessidades identificadas no atual contexto educativo. Por conseguinte, adota uma prática inspirada em diferentes perspetivas pedagógicas, selecionando aquelas que considera mais pertinentes e ajustadas ao contexto em que se insere. Entre as abordagens e modelos pedagógicos, a Educadora Cooperante valoriza o Movimento da Escola Moderna, a Abordagem Reggio Emilia e a Abordagem de Emmi Pikler.

1.4. Grupo de Crianças

O grupo de crianças da Sala Azul e Lilás era composto por oito crianças em cada sala, sendo cinco do género masculino e três do género feminino. Na Sala Azul, sete crianças tinham idades entre os 4 e os 8 meses, enquanto uma tinha entre os 9 e os 12 meses. Na Sala Lilás, todas as crianças

tinham idades entre os 9 e os 12 meses, e, em ambas as salas todas são de nacionalidade portuguesa.

O grupo como um todo, caracteriza-se por ser acolhedor, afetuoso e alegre, recebendo e integrando bem novos elementos, sejam estes adultos ou crianças provenientes de outras salas.

Relativamente ao desenvolvimento social, observei, com frequência, momentos de interação espontânea entre as crianças do grupo, iniciados, sobretudo, pelos bebés mais velhos. Os bebés mais novos respondem de forma visível e positiva a estas interações, dando continuidade a estes momentos de socialização. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adultos e as crianças.” (p. 48). Importa referir que estes momentos de interação ocorriam com maior frequência junto a um espaço com livros, sugerindo que este ambiente potenciava a proximidade e o envolvimento entre os bebés.

No domínio da autonomia, ainda se observava competências por adquirir ou consolidar. Os bebés mais velhos enfrentavam desafios no âmbito da autonomia funcional, como a participação ativa nos momentos de refeição e a consolidação de marcos de desenvolvimento, como gatinhar ou adquirir a marcha.

Quanto à comunicação e à linguagem, o grupo mostrava-se desperto e disponível para interagir com os adultos, evidenciando satisfação e bom grau de envolvimento nas trocas comunicativas. Os bebés mais novos apresentavam vocalizações intencionais, como balbúcias, enquanto os bebés mais velhos começavam a utilizar vocabulário simples, como palavras soltas.

Na área da motricidade, eram notórias as diferenças de desenvolvimento entre as duas faixas etárias, bem como variações significativas dentro do mesmo grupo. Na motricidade global: nos bebés mais novos, havia uma diversidade de progressos, desde bebés que ainda não se

sentavam sem apoio até outros que já tentavam erguer-se agarrando-se a objetivos. Entre os bebés mais velhos, alguns consolidaram a marcha enquanto outros estavam a iniciar o deslocamento em pé, com apoio. Na motricidade fina: os bebés mais novos começavam a desenvolver a habilidade de usar o sistema de pinça para agarrar pequenos objetos, com relativo sucesso, adequado à sua faixa etária. Por sua vez, nos bebés mais velhos, esta competência encontrava-se em fase de consolidação.

Relativamente aos momentos preferidos, observei que a maioria das crianças se dirigiam frequentemente para a estante de livros, que disponibiliza obras adequadas às respetivas faixas etárias. Imediatamente, iniciavam interações significativas entre pares. O facto de a estante estar posicionada ao nível das crianças permite-lhes um acesso direto, promovendo a sua autonomia e criando oportunidades para momentos de interação espontânea. Durante essas interações, registei que as crianças partilhavam livros e imitavam-se umas às outras, o que favorecia a comunicação e a colaboração. Esses momentos pareciam não só fortalecer o vínculo entre os pares, mas também incentivar o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha e a escuta ativa.

Noutros momentos, como a narração de histórias, seja através dos livros disponíveis ou da projeção destes, o cântico de músicas pela equipa da sala, a audição de músicas reproduzidas numa coluna, bem como a manipulação e exploração de materiais, são igualmente ocasiões em que os bebés demonstravam maior envolvimento. Nestas atividades, as crianças continuavam a partilhar livros, imitar gestos e brincar juntas. Este tipo de envolvimento continuava a promover a comunicação e a colaboração, criando um ambiente de aprendizagem social, onde as interações espontâneas surgiam de forma natural.

É relevante destacar que todas as características mencionadas, foram identificadas com base na observação direta e em diálogo com a educadora. Esta abordagem fundamenta-se na perspectiva de Parente (2012), que afirma: “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (p. 6).

1.5. Espaço e Materiais

As salas de berçário desta instituição foram planeadas de forma a promover a autonomia e a liberdade de movimentos dos bebés. A organização dos espaços, os seus limites e os materiais disponíveis refletem as necessidades do desenvolvimento das crianças, os seus interesses e as interações com os adultos.

Como afirmam Folque et al. (2015),

os princípios organizadores dos espaços e dos materiais correspondem naturalmente às funções que atribuímos à creche e à forma como entendemos o processo de aprendizagem. Sendo a creche um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos e crianças, o espaço deverá ser pensado em função das crianças e dos adultos e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam. (p.12).

As áreas não estavam rigidamente definidas, o que favoreceu a livre circulação e a exploração espontânea. Na sala Lilás, destacava-se um móvel com materiais e brinquedos acessíveis às crianças, bem como um espaço com espelho e tapete. Havia uma estante com livros e cartões de imagens adequados à faixa etária. Além disso, a sala dispunha de uma mesa polivalente, utilizada para refeições, atividades pedagógicas e brincadeiras (apêndice 3).

As vivências e produções das crianças, famílias e equipa educativa estavam expostas nas paredes, reforçando o envolvimento comunitário e a intencionalidade pedagógica, como, por exemplo, os trabalhos realizados pelas crianças.

A sala Azul tinha uma organização semelhante, mas adaptada às suas dimensões físicas (apêndice 4). Ambas as salas incluíam um espaço contíguo com berços, destinado ao repouso, e partilhavam uma área de higiene devidamente equipada, que fazia a separação entre elas. A planta de ambas as salas está disponível no apêndice 5.

Todo o equipamento foi cuidadosamente selecionado para se adequar às características da faixa etária, ou seja, com dimensões adequadas, promovendo assim um ambiente seguro e estimulante. Tal como referem Post e Hohmann (2011), “a mobília à medida dos bebés e das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda de um adulto seja sempre necessária.” (p. 110).

Em relação aos materiais, e considerando 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.” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 52), os materiais eram diversificados, organizados por características semelhantes e renovados periodicamente, de acordo com os interesses e as necessidades do grupo.

A intencionalidade da educadora na organização do espaço e dos materiais favoreceu uma exploração aberta, promovendo a autonomia das crianças, enquanto se envolviam ativamente no processo de aprendizagem. De acordo com Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

Em alinhamento com esta perspectiva, todos os materiais estavam dispostos de forma visível e acessível, permitindo que as crianças circulassem livremente pela sala e explorassem de forma espontânea. A acessibilidade dos materiais e a organização do espaço favoreceram não só a autonomia individual, mas também a interação entre as crianças. Quando estas se envolviam na exploração conjunta de materiais, como a partilha de brinquedos ou a descoberta de novos objetos, desenvolviam competências sociais fundamentais, como a comunicação, a partilha e o trabalho em conjunto. Esse ambiente de exploração aberta criou oportunidades naturais para interações entre pares, onde as crianças aprendiam a colaborar e a aprender umas com as outras.

De um modo geral, o ambiente em ambas as salas foi desafiante e potencializou novas aprendizagens, proporcionando às crianças oportunidades de interação, exploração e autonomia. À medida que as crianças cresciam, o espaço e os materiais eram alterados para acompanhar o seu desenvolvimento, garantindo um contexto promotor de desenvolvimento e aprendizagens e propício ao crescimento integral.

2. Descrição e Interpretação das Intervenções - Instituição A

Antes de iniciar o meu estágio em contexto de creche, mais especificamente em berçário, tinha algumas conceções em relação ao trabalho com bebés. A faixa etária do berçário parecia-me extremamente desafiante, sobretudo porque imaginava que seria difícil desenvolver projetos ou atividades adequadas, tendo em conta a idade tão precoce das crianças. Estava habituada a encarar a prática educativa a partir de uma perspectiva em que as interações verbais e o desenvolvimento de atividades mais estruturadas desempenhavam um papel central, algo que pensava não ser possível com

crianças tão pequenas, o que refletia uma desvalorização das idades mais precoces no contexto educativo.

Contudo, logo no primeiro dia de estágio, essa percepção mudou e comecei a perceber que ser educadora no berçário era diferente da concepção que eu tinha. Através da observação e da compreensão do papel fundamental da educadora, percebi que a intervenção no berçário não depende exclusivamente de atividades complexas, mas sim de uma presença atenta e respeitosa. Como referem Marques et al. (2024), “observar é, assim, um processo de escuta sensível e ética que requer uma compreensão empática do modo como os bebés e as crianças exploram e interpretam o mundo e os significados que estão a atribuir às suas experiências e aprendizagens.” (p. 34).

A observação assume, assim, um papel essencial, permitindo interpretar os sinais da comunicação não verbal e o envolvimento dos bebés no ambiente. Dessa forma, é possível desenvolver propostas que respeitem as suas necessidades e curiosidades, alinhadas com a intencionalidade pedagógica da educadora. Ao longo do estágio, fui desconstruindo a minha concepção inicial sobre a função do educador de infância no berçário, e desenvolvi propostas pedagógicas ajustadas aos interesses e necessidades das crianças. Esta mudança de perspetiva proporcionou-me uma experiência enriquecedora, permitindo-me repensar a minha prática em função do desenvolvimento das crianças e das necessidades do grupo.

2.1. Intervenção: Uma Nova Área dos Livros

Nota de campo, 13 de dezembro de 2023:

Através do projeto “O feijão verde da T.” e da confiança que a educadora me tem vindo a transmitir desde o primeiro dia de estágio,

senti-me segura para intervir com base no meu tema do projeto de investigação, “A organização do espaço como promotor das interações”.

Este sentimento de segurança e a minha observação diária levaram-me a perceber que as crianças da sala Lilás demonstravam um grande interesse por livros e histórias, tornando uma oportunidade para dar continuidade aos interesses do grupo. Decidi, então, que seria adequado criar uma área dos livros, uma vez que, apesar de existirem livros na sala, estes estavam guardados numa estante encostada a um móvel, sem uma área específica e acolhedora para que os bebés pudessem explorar e interagir com os livros livremente.

Neste sentido, a educadora mostrou-se recetiva à proposta da organização do espaço, destacando que já tinha pensado em criar uma área dos livros, mas ainda não tinha conseguido concretizar essa ideia. Ao partilhar essa informação, reforçou a pertinência da minha intervenção e destacou a importância de alinhar a organização do espaço com as intenções pedagógicas da equipa. Este apoio ajudou-me a perceber que a organização do espaço pode ser mais eficaz quando se baseia numa visão partilhada entre todos os membros da equipa educativa.

A ideia inicial era organizar toda a sala, para criar uma área dos livros mais ampla e integrada no espaço. No entanto, devido à falta de espaço disponível e à impossibilidade de mover móveis fixos da sala, não foi viável a organização da sala por completo. Por isso, decidi centrar-me apenas na organização da área dos livros, propondo a remoção das cadeiras de refeição altas, que já não estavam a ser utilizadas pelos bebés. Ao remover as cadeiras, foi possível criar um espaço acolhedor e confortável, que viria a tornar-se a nova área dos livros.

Figura 1 – Sítio da Sala Alterado Figura 2 – Resultado da Intervenção - Uma Nova Área dos Livros



Coloquei um tapete com o objetivo de criar um ambiente acolhedor, que permitisse a exploração livre e espontânea dos livros. A estante, que já existia na sala, foi mantida e organizada, agora com os livros de forma acessível, compondo a estrutura central da área. O modo como o espaço foi organizado acompanha a perspectiva de Post e Hohmann (2011), que defendem que

a área dos livros para as crianças deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros. (p. 149).

As mesmas autoras referem que deve ser “um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras.” (p. 148).

A intencionalidade desta organização foi criar um espaço confortável para os bebés, respeitando o seu interesse por livros e, ao mesmo tempo, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e das interações.

Quando finalizei a organização do espaço, observei interações que revelavam o interesse das crianças pela nova área dos livros, onde, sentados no tapete e exploravam os livros com entusiasmo.

Nota de campo, 9 de janeiro de 2024:

Depois de terminar o espaço, observei o M. a aproximar-se repetidamente da estante da nova área dos livros. Escolheu um livro, sentou-se no tapete e começou a folheá-lo com visível interesse. Ao fim de alguns minutos, levantou-se, dirigiu-se à auxiliar, entregou-lhe o livro e acompanhou atentamente o momento em que ela o abria e lhe mostrava algumas imagens. Repetiu este gesto por diversas vezes, trazendo livros diferentes e mantendo-se próximo da auxiliar, sorridente e a vocalizar.

Enquanto o M. interagia com a auxiliar, outros dois bebés observavam atentamente e começaram também a manusear os livros disponíveis. A B. aproximou-se do M. com um livro na mão e sentou-se ao seu lado. Trocaram olhares e sorrisos, tendo o M. apontado para uma imagem, o que levou a D. a imitar o gesto.

O ambiente revelou-se calmo e acolhedor, com as crianças a explorarem os livros de forma autónoma, num espaço agora mais organizado e pensado para respeitar os seus ritmos. A presença do tapete, a acessibilidade dos livros e a proximidade entre os elementos criaram um cenário propício à comunicação e ao envolvimento.

Compreendi assim que a mudança no espaço favoreceu o desenvolvimento das interações entre os bebés, tal como tinha sido o meu objetivo.

2.2. Intervenção “Os Óculos da Mariana”

Durante o processo da criação da área dos livros, reparei no interesse de uma criança pelos óculos de uma auxiliar. Esse momento despertou em mim a ideia de criar uma atividade que respondesse a essa curiosidade. A

atividade “Os Óculos da Mariana” foi desenvolvida nesse contexto, no espaço dos livros, após a remoção das cadeiras que ali se encontravam. Desta forma, as crianças participaram na mudança do espaço, contribuindo para o resultado final.

A Educadora A, ao refletir sobre a organização do espaço, destacou a importância de considerar “(...) fatores como a faixa etária e/ou os interesses do grupo.” (inquérito por questionário). Esse ponto foi crucial na construção da atividade, pois, ao perceber o interesse da criança pelos óculos da auxiliar, pude planejar a proposta para responder a essa curiosidade, criando um espaço que favorecesse a exploração e interação.

A proposta envolveu o estabelecimento de relações de correspondência entre imagens e teve como base a exploração do desenho. Coloquei papel cenário na parede, substituindo as cadeiras de refeição altas, criando uma superfície adequada para os bebês interagirem e explorarem a sua criatividade.

Figura 3 - Momento Colorir a Parede



Através das fotografias, é possível ver as crianças a colorir a parede forrada com papel cenário, o que permitiu que participassem ativamente na atividade. De seguida, coloquei no papel cenário, que foi colorido pelas crianças, fotografias dos bebês sem óculos e, com velcro, fixei recortes dos

olhos das crianças, com óculos de sol, permitindo-lhes colocá-los nas fotografias.

Esta ação contribui para o processo de identificação e para a interação entre os bebês e o novo espaço. Durante esta alteração, observei que todos os bebês se envolveram ativamente na proposta. Um exemplo disso foi um momento de interação entre duas crianças, que me permitiu realizar uma mini-história.

Figura 4 - Mini-História "A caneta"

Nota de Campo , 8 de janeiro de 2024



Deste momento destaco como a organização do espaço pode favorecer a interação entre as crianças, criando um ambiente que as motiva a explorar e a comunicar.

Como Vygotsky (1991) defende, o espaço deve ser organizado de forma a facilitar a interação e a colaboração entre as crianças, proporcionando um contexto que apoie a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo.

Por sua vez, Post e Hohmann (2011), afirmam que “quando proporciona um ambiente envolvente confortável e materiais interessantes, o espaço para brincar atrai a curiosidade dos bebês e encoraja-os a interagir com as pessoas os materiais.” (p. 135).

Figura 5 - Exploração das Fotografias



Após a realização da atividade, o espaço ficou concluído e preparado para ser utilizado pelos bebês.

Referindo-se à organização do espaço, a Educadora A referiu que deve ser “confortável, harmonioso, organizado, equilibrado, possuir materiais adequados e apelativos, e acompanhar a vida do grupo. Deve ser pensado segundo um conjunto de intenções pedagógicas que reflitam as características e evolução do grupo.” (inquérito por questionário). Este conceito de espaço pensado de forma intencional e ajustado às necessidades do grupo foi claramente visível na intervenção realizada, uma vez que as mudanças no ambiente, como a remoção das cadeiras e a adição do papel cenário, foram feitas com o objetivo de promover um espaço confortável e estimulante. A atividade proposta, que envolveu exploração e criatividade, foi um exemplo

de como o espaço pode ser adaptado para responder aos interesses e necessidades das crianças, tal como a educadora destacou.

2.3. Balanço Geral

Durante toda a intervenção, as principais intencionalidades pedagógicas foram: promover interações sociais entre pares; fomentar a criatividade e a expressão individual; promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação; incentivar a exploração livre e espontânea; promover autonomia; contribuir para a exploração da identidade e a compreensão das diferenças; e promover a motricidade fina e grossa.

A organização do espaço e a criação da nova área facilitaram o acesso aos livros, promovendo a exploração individual e a partilha de experiências entre as crianças. Além disso, a organização do espaço contribuiu significativamente para o desenvolvimento das crianças, proporcionando momentos de exploração visual e identificação.

A colocação do papel cenário na parede permitiu que desenhassem e interagissem, estimulando a exploração da identidade e despertando a curiosidade, especialmente ao verem as imagens correspondentes. Como refere Forneiro (1998), “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).

A atividade "Os Óculos da Mariana", que surgiu a partir do interesse de uma criança, desempenhou um papel fundamental ao incentivar a curiosidade e o diálogo. Tratou-se de uma proposta planeada de forma informal, resultante da observação diária e da escuta atenta aos interesses manifestados pelas crianças. Ao identificar o interesse de uma criança pelos óculos de uma auxiliar, percebi a oportunidade de propor uma situação com

significado, articulando esse interesse com a possibilidade de explorar a identidade, a linguagem e a interação social.

Para a realização da atividade, utilizei diversos recursos físicos, como: papel cenário, canetas de feltro, um tapete, velcro, fotografias dos olhos das crianças com e sem óculos de sol, tesoura, papel para plastificar e uma estante com livros. Importa referir que esta organização foi feita na hora do almoço, com o apoio da educadora, e que a disponibilidade dos materiais na sala permitiu que o projeto fosse feito e apresentado no mesmo dia.

Os recursos humanos incluíram a minha participação, o grupo de crianças, a educadora e duas auxiliares. A atividade teve a duração de 1 hora. Este tipo de atividade é coerente com a visão de Vygotsky sobre a aprendizagem como um processo colaborativo e social, que ocorre através da interação e do diálogo, promovendo o desenvolvimento cognitivo das crianças de forma conjunta.

Embora tenha enfrentado desafios, como a limitação de espaço e a impossibilidade de realizar uma organização mais ampla, a intervenção revelou-se bem-sucedida. As mudanças realizadas responderam às necessidades e interesses das crianças, algo que foi observado através do envolvimento manifestado nos primeiros dias. No entanto, devido ao término do primeiro estágio e à impossibilidade de realizar o segundo estágio conforme planejado, não foi possível compreender o impacto a longo prazo. Contudo, a reação imediata das crianças indicou que as alterações foram positivas, promovendo interações significativas e uma maior exploração do espaço. Zabalza (1987) sublinha 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), o que reforça a importância das alterações realizadas.

Esta reorganização facilitou também momentos de interação entre pares, evidenciados pela criação de uma mini-história, o que favoreceu a comunicação e partilha de ideias.

O feedback da educadora foi positivo, reconhecendo as alterações realizadas e mantendo o espaço conforme a reorganização. No entanto, como a educadora deixou a instituição, não tenho informações sobre o estado atual do espaço ou sobre as modificações feitas pela nova educadora. Durante o tempo em que a educadora permaneceu na instituição, o espaço manteve-se conforme a reorganização.

3. Contexto Jardim de Infância – Instituição B

A Instituição B é uma escola pública, com respostas para o jardim de infância e o 1.º ciclo.

No que diz respeito ao número de salas, a instituição conta com quatro salas de jardim de infância, todas organizadas em grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No 1.º ciclo, existem cinco salas: duas para o 1.º ano e as restantes para o 2.º, 3.º e 4.º ano.

3.1. Infraestruturas e Espaço Físico

No edifício, no rés-do-chão, encontram-se as quatro salas de jardim de infância, a cozinha, o refeitório do jardim de infância e do 1.º ciclo, a sala do pessoal docente e não docente, o ginásio, a arrecadação, o ATL e as casas de banho de apoio. No 1.º andar, encontram-se duas salas do 1.º Ciclo, correspondentes ao 2.º e aos 3.º anos.

Na parte exterior, estão colocados quatro contentores, onde funcionam as salas do 1.º ano, a sala do 4.º ano e a biblioteca escolar.

A instituição dispõe ainda de um amplo espaço exterior, acessível a todas as crianças das duas valências, e conta com uma horta escolar. No entanto, na minha opinião, o espaço não está devidamente valorizado, apesar do seu grande potencial, encontra-se pouco aproveitado. Durante os primeiros dias de estágio, observei que as educadoras têm feito esforços para utilizá-lo da melhor forma possível, promovendo atividades ao ar livre com os pais e envolvendo as crianças na limpeza do espaço. Por ser uma área aberta e de fácil acesso, é frequente encontrar lixo espalhado pelo chão.

3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo da Instituição (2024-2027) aplica-se a todas as valências e equipamentos da instituição, sendo resultado de uma profunda reflexão conjunta sobre a missão, os resultados obtidos e a história da instituição. (Projeto Educativo da Instituição B, 2024-2027).

No que diz respeito ao Projeto Pedagógico (2023-2024), este reflete as aprendizagens a serem desenvolvidas no grupo de crianças, tendo em consideração as suas características, necessidades e interesses. O documento evidencia a gestão do currículo realizada pela educadora, articulada com o Projeto Educativo da Instituição.

Neste projeto, a educadora destaca a importância de criar um ambiente educativo planeado, organizado e avaliado, que promova aprendizagens integradas, inclusivas e diferenciadas. Além disso, o documento sublinha o compromisso de assegurar que todas as crianças desenvolvam competências essenciais, através de uma abordagem intencional e contínua, que integra as etapas de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Assim, o projeto pedagógico reflete uma visão orientada para aprendizagens significativas e para a preparação das crianças para os desafios futuros. (Projeto Pedagógico de Sala: Instituição B, 2023-2024).

3.3. Equipa Educativo e Pedagógica

A equipa pedagógica das salas é constituída da seguinte forma: no jardim de infância, para cada sala, há uma educadora de infância, uma assistente operacional e uma monitora de atividades de animação e apoio à família. No 1.º ciclo, existe um professor responsável por cada turma e quatro auxiliares de ação educativa.

Relativamente à formação da Educadora Cooperante, esta concluiu o Bacharelado no Instituto Piaget em 1994, com a duração de 4 anos. Em 1995, tirou um curso de Direção Pedagógica e Administração Escolar e, no ano de 2000, concluiu o complemento de formação com a Licenciatura em Educação Básica, ambos no mesmo instituto. Desde 2018, faz parte do quadro do agrupamento desempenhando funções de educadora de infância e de coordenadora do ensino pré-escolar e da Instituição.

Relativamente aos princípios pedagógicos da Educadora Cooperante, estes baseiam-se num modelo eclético, que não se apoia numa única metodológica, mas sim na conjugação de aspetos de diferentes modelos. Tendo como base o modelo construtivista e orientada pelos princípios da pedagogia em participação, a educadora utiliza contribuições da Metodologia de Trabalho de Projeto, do Movimento da Escola Moderna e da Abordagem Reggio Emília.

3.4. Grupo de Crianças

Relativamente à constituição da sala, no primeiro estágio, o grupo era composto por vinte e três crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino. De acordo com a informação disponível nos respetivos processos das crianças, uma estava clinicamente diagnosticada com espectro do autismo, outra apresentava atraso no desenvolvimento devido a uma perturbação neurológica e má formação

cognitiva (espinha bífida, com dificuldades motoras na paraparésia flácida dos membros inferiores) e, uma terceira apresentava atraso no desenvolvimento nas áreas da cognição, linguagem e da comunicação.

No segundo estágio, o grupo era constituído por vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades entre os 3 e os 6 anos. Treze crianças passaram para o 1.º ano de escolaridade e entraram 10 novas crianças na sala.

Tratava-se de um grupo acolhedor, afetuoso e alegre, que recebia bem novos membros, tanto adultos como crianças de outras salas.

Quanto aos momentos preferidos das crianças, destacavam-se as atividades ao ar livre, onde demonstravam grande entusiasmo e energia, especialmente quando se envolviam em jogos de grupo, como jogar à bola. Nestes momentos, as crianças colaboravam, ajudando-se mutuamente a organizar as brincadeiras e a partilhar brinquedos. Nos momentos de brincadeira livre nas áreas do faz de conta e das construções, o trabalho entre pares era visível quando construíam torres e estruturas, discutiam ideias e partilhavam tarefas, ou quando imitavam tarefas do quotidiano. Além disso, muitas crianças apreciavam as histórias e os momentos de expressão plástica, demonstrando criatividade ao explorar diferentes materiais e técnicas.

3.5. Espaço e Materiais

Segundo Silva et al. (2016), na educação pré-escolar, os espaços podem ser diversos, pois não se restringem à sala, mas estendem-se por todo o ambiente educativo. Assim, é responsabilidade do educador, de acordo com as necessidades do grupo de crianças, organizar o espaço da sala para que a criança “possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito de brincar e aprender.” (Formosinho & Gambôa, 2011, p. 28).

No início do ano, a equipa pedagógica da sala decide como organizar o espaço e quais materiais a utilizar, com base no conhecimento que têm das crianças que permanecerão no grupo. Durante o ano letivo, ao observar as necessidades e interesses das crianças, a equipa reflete e com o grupo adaptam as áreas e os materiais. Segundo Zabalza (1992), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades.” (p. 120). Assim, considero que, quando as crianças têm liberdade de explorar e se apropriar do espaço ao seu redor, conseguem tomar decisões independentes e experimentar os materiais de diversas maneiras.

A organização do espaço em áreas e a disposição dos materiais são algumas das primeiras intervenções da educadora. Tendo em conta que o espaço é um meio fundamental de aprendizagens, a sala foi dividida em áreas devidamente marcadas, de acordo com um dos modelos pedagógicos adotado, o MEM, segundo a Educadora B.

Neste sentido, a sala está dividida em várias áreas pedagógicas: Área da Escrita, Pintura, Desenho, Moldagem, Recorte e Colagem, Faz de Conta, Animais e Garagem, Construções, Matemática e Jogos, Computador, Ciências e Biblioteca.

De acordo com Folque (2018),

numa sala de jardim-de-infância do MEM encontram-se as seguintes áreas: Laboratório de Ciências e Matemática, Atelier de Artes Plásticas, Oficina de Escrita e Reprodução, Área da Biblioteca e da Documentação, Área da Dramatização e do Faz de conta, Área das Construções e da Carpintaria, Área de Cultura Alimentar. (p. 57).

Assim, verifica-se que a organização da sala de pré-escolar não corresponde totalmente ao modelo proposto pelo MEM, apresentando algumas diferenças nas designações e no número de áreas pedagógicas.

Apesar das diferenças identificadas relativamente ao modelo do MEM, observei que a organização das áreas na sala visa promover a participação ativa das crianças na utilização e gestão dos espaços. Silva et al. (2016) apontam que “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (p. 26). Além disso, cada área conta com um inventário realizado pelas crianças, no qual listam os materiais e as atividades possíveis.

Quanto aos materiais, estes são cuidadosamente selecionados pela educadora, para promover a exploração, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além disso, os materiais utilizados são escolhidos com base nos interesses e nas necessidades do grupo, permitindo que as crianças experimentem diferentes texturas, formas, cores e funções. A disponibilização de diferentes materiais, como blocos de construção, tintas, pincéis, papéis, livros e instrumentos musicais, oferece às crianças diversas possibilidades de aprendizagem. No apêndice 6 é possível visualizar a sala, bem como a sua planta, no apêndice 7.

4. Descrição e Interpretação das Intervenções - Instituição B

Ao iniciar o estágio em contexto de pré-escolar, logo na primeira semana, observei diversas interações entre pares, motivadas por novos interesses na sala, como os bichos-da-seda, ou ainda durante o momento “Mostrar, Contar ou Escrever”, quando as crianças traziam objetos para partilhar com os outros.

Além disso, percebi que as crianças frequentavam várias vezes a Área da Biblioteca, embora o tempo passado neste espaço fosse breve, já que a área se encontrava próxima da entrada e saída da sala.

Nota de campo, 8 de abril de 2024:

A B. dirigiu-se à Área da Biblioteca, pegou num livro e começou a folheá-lo atentamente. Entrou uma auxiliar de ação educativa para falar com a educadora sobre um dia que teria de faltar. Como a educadora também é coordenadora de estabelecimento, precisa de ser informada sobre estas situações. Durante essa conversa, a B., que até então estava concentrada no seu livro, largou-o e deslocou-se para escolher outra área.

No mesmo dia, à tarde, a C. escolheu a Área da Biblioteca e começou a “ler” o seu livro em voz alta. Pouco tempo depois, algumas crianças da sala do lado passaram, e a C. parou de “ler” e dirigiu-se para outra área.

Esta nota de campo evidenciou um problema relacionado com a localização da Área da Biblioteca, que se encontrava próxima da entrada e saída da sala (figura 6). Esta situação provocava interrupções constantes dificultando o envolvimento das crianças nas atividades que estavam a realizar. As crianças não conseguiam manter-se envolvidas nas suas ações, o que afetava o tempo que passavam na Área da Biblioteca.

Figura 6 - Área da Biblioteca (Antes da Alteração)



Neste sentido, sugeri à educadora a mudança daquela área para um local mais resguardado da sala, com o intuito de criar um ambiente mais tranquilo. Assim, realcei a importância da organização do espaço, pois

o espaço jamais é neutro. O educador não deve conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para se desenvolver. (Pol & Moraes, 1982, p. 3).

Após esta reflexão, em conversa com a educadora, a mesma demonstrou-se disponível e concordou com a alteração, mas referiu que, para mudar aquela área em específico, seria necessário reorganizar as restantes áreas, devido ao pouco espaço disponível. Neste sentido, comprometi-me a ajudar na mudança, com o objetivo de criar um espaço mais amplo e promotor de interações entre pares. Como a Educadora B afirmou, “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (inquérito por questionário), o que permitiu que o ambiente fosse adaptado consoante as necessidades do grupo.

4.1. Intervenção das Áreas da Sala – Foco na Área da Biblioteca

No dia 22 de abril de 2024, juntamente com a educadora, reorganizámos todas as áreas da sala, de modo a tornar a Área da Biblioteca mais resguardada (figura 7) e as restantes áreas mais amplas (apêndice 8). A alteração foi realizada durante a manhã e na hora do almoço, de forma a que, quando regressassem do exterior, as crianças encontrassem a sala completamente diferente.

Figura 7- Área da Biblioteca (Depois da Alteração)



Apesar de a educadora envolver habitualmente as crianças no que lhes diz respeito, optei por não as incluir neste momento específico. A minha intenção foi criar um ambiente surpresa, permitindo que, ao regressarem do exterior, encontrassem a sala transformada. Esta decisão teve como base a ideia de que uma mudança inesperada poderia despertar a curiosidade e a exploração do novo espaço. Ainda que não tenham participado diretamente na reorganização, esta foi planeada a partir dos seus interesses e das observações realizadas ao longo das semanas anteriores.

Por exemplo, a Área da Biblioteca foi reposicionada para um local mais resguardado, e as restantes áreas foram ampliadas, respondendo à necessidade de mais espaço para promover interações entre pares. Embora não fosse uma intervenção com a participação ativa das crianças no momento da mudança, as suas preferências e necessidades orientaram as decisões tomadas.

Nota de campo, 22 de abril de 2024:

O C. e o M. foram os primeiros a chegar à sala.

M.: A sala está enorme! E olha a área do faz de conta, C., temos tanto espaço. Vamos conseguir sentar à mesa e os outros meninos na cama, sem estarmos apertados.

C.: Sim, a sala parece muito maior e as áreas foram todas mudadas.

Estagiária: Gostaram das alterações? O espaço está mais amplo e organizado, não acham?

M.: Sim, sim, eu gostei muito.

C.: Eu também. Podemos ir brincar?

Neste momento, chegaram a L. e a D.

D.: A sala está tão diferente, não está L.?

L.: Sim, a Área da Biblioteca já não está na entrada da sala, que fixe!

Através desta nota de campo, percebi que as crianças demonstraram entusiasmo e satisfação face às alterações na sala, destacando, o que a L. disse sobre a nova disposição da área da biblioteca, agora mais resguardada.

A reação das crianças indicou que gostaram das modificações efetuadas. Após este momento, as crianças deslocaram-se para as diversas áreas da sala, e pude observar interações que registei.

Nota de campo, 22 de abril de 2024 (figura 8):

A C. escolheu a Área da Biblioteca, sentou-se nos sofás e começou a folhear atentamente um livro.

De imediato, a A. sentou-se ao seu lado e agarrou também um livro.

C.: Queres que te leia um livro?

A.: Sim, posso escolher?

C.: Sim.

A C. começou a “ler” o livro.

Depois da história lida, o S. aproximou-se, escolheu um livro e sentou-se.

C.: Queres ler um livro para nós?

S.: Sim, pode ser este que escolhi?

A.: Sim, eu gosto muito desse.

No final da história lida, o S. levantou-se, foi buscar os instrumentos musicais e começou a criar uma melodia sobre a história contada. A C. e a A. levantaram-se e começaram a dançar ao som dos instrumentos.

Figura 8 - Interação na Nova Área da Biblioteca



Através deste registo, é possível perceber que a C. demonstrou interesse pela leitura ao escolher a Área da Biblioteca e explorar um livro. Pouco depois, a A. juntou-se, iniciando-se uma interação marcada pela partilha e cooperação. A C. disponibilizou-se para ler um livro à A., permitindo que esta escolhesse a história, o que evidencia um envolvimento ativo na atividade.

Mais tarde, o S. aproximou-se, escolheu um livro e juntou-se à leitura. No final, utilizou os instrumentos musicais para criar uma melodia inspirada na história, estabelecendo uma ligação entre a leitura e a expressão musical. Esta sequência de acontecimentos mostra que a atividade não se limitou à leitura, integrando também movimento e interação social.

De um modo geral, esta nota de campo revela uma interação rica e dinâmica entre as crianças, evidenciando o interesse pela leitura, a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criatividade e a socialização. Estes são aspetos essenciais do desenvolvimento infantil, que são potenciados pelo ambiente educativo. Como referido por Silva et al. (2016), “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.” (p. 26). A experiência observada confirma esta ideia, pois a reorganização do espaço possibilitou novas formas de interação e exploração, alinhando-se ao envolvimento crescente das crianças na “leitura” e nas atividades musicais.

Além disso, foi a primeira vez que mais do que uma criança permaneceu na Área da Biblioteca e que permaneceu nesta área mais tempo, o que reforça a minha observação sobre este espaço. O facto de a Área da Biblioteca estar localizada junto à entrada e saída da sala fazia com que as

crianças fossem frequentemente interrompidas, dificultando o seu envolvimento na atividade.

As observações ajudam a ilustrar como a reorganização da sala favoreceu novas interações entre as crianças, permitindo que se envolvessem de forma mais autónoma e significativa nas atividades.

O feedback da educadora foi essencial para a reflexão sobre a transformação do espaço. A mesma referiu que a reorganização foi determinante para melhorar a qualidade das interações entre as crianças, destacando que, ao criar um ambiente mais organizado e resguardado, foi possível promover uma maior autonomia e facilitar interações espontâneas. A educadora salientou, ainda, que este tipo de reorganização deve ser ajustado às necessidades do grupo, reconhecendo que o espaço deve ser adaptado conforme as circunstâncias de cada momento.

4.2. Observações de Alguns Projetos Realizados

O facto de ter observado os projetos desenvolvidos pela educadora permitiu-me compreender de que forma as interações acontecem no quotidiano do jardim de infância. Ao longo destes projetos, fui percebendo que as interações emergem naturalmente quando as crianças partilham o mesmo espaço. A metodologia de trabalho de projeto revelou-se, assim, um meio eficaz para tornar essas interações ainda mais ricas e significativas.

Esta perspetiva pedagógica valoriza o trabalho de grupo/pares, respeitando e incentivando a partilha individual de cada criança. Permite que coloquem questões, procurem soluções e resolvam situações problema, o que as leva a trocar ideias e a pedir colaboração aos pares, tanto em pequeno como em grande grupo. Neste contexto, a criança torna-se mais autónoma e participa ativamente na gestão do seu processo de aprendizagem, inserindo-se numa pedagogia em participação.

Através da organização de atividades que envolvem colaboração e exploração de temas, as crianças têm a oportunidade de comunicar de forma mais aberta, partilhando experiências e conhecimentos, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade de trabalhar em grupo. Ao longo do desenvolvimento de um projeto, a criança aprende a organizar-se, a procurar e selecionar informação e a partilhar as suas descobertas, reforçando laços entre os elementos do grupo, “ (...) laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação.” (Guedes, 2011,p. 8).

O projeto oferece, assim, uma estrutura que vai além da simples interação espontânea, pois ao ser orientado por um tema específico e atividades focadas, proporciona um campo organizado onde as crianças podem aprofundar as suas relações sociais.

De acordo com Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto deve envolver originalidade, complexidade e incerteza, características que enriquecem as interações entre as crianças e tornam o processo de aprendizagem mais significativo.

A seguir, apresento exemplos de projetos realizados, que ilustram como a metodologia de trabalho de projeto contribuiu para o desenvolvimento das interações sociais entre as crianças.

4.2.1. Projeto “25 de Abril”

O projeto sobre o 25 de Abril foi desenvolvido com o intuito de sensibilizar as crianças para o conceito de liberdade e cidadania, promovendo momentos de reflexão partilhada sobre este marco da história de Portugal. A metodologia de trabalho de projeto revelou-se, mais uma vez, potenciadora de interações, ao proporcionar situações onde as crianças, ao estarem juntas,

podiam expressar as suas ideias e sentimentos, partilhar opiniões e colaborar na construção de um saber coletivo.

A exploração do tema envolveu a área da expressão plástica, promovendo a participação ativa e o trabalho em grupo. O espaço foi reorganizado para facilitar a colaboração entre as crianças, com materiais acessíveis e zonas bem definidas, o que favoreceu a autonomia e a comunicação.

Num dos momentos iniciais do projeto, foi possível observar como as interações espontâneas serviram de ponto de partida para aprendizagens significativas, como registado na seguinte nota de campo.

Nota de Campo, 15 de abril de 2024:

Estagiária: Sabem o que se celebra no dia 25 deste mês?

S.: Estamos de férias.

L.: Não é férias, é feriado.

Estagiária: E que feriado é esse, sabem?

As crianças ficaram com um ar pensativo e não responderam.

Educadora: Os meninos do ano passado sabem, até ouvimos uma música que vocês gostaram muito.

De imediato o C. diz: Sim, a canção da vila morena.

E a D., de imediato, diz: Sim, festeja-se o Dia da Liberdade.

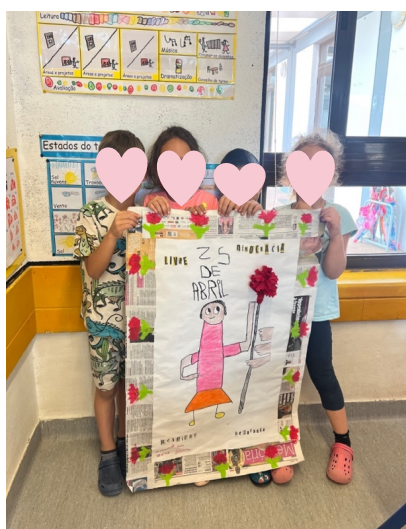
Estagiária: Muito bem! E vocês sabem o que é a Liberdade?

D.: Sim, podemos estar na escola com os meninos.

L.: Podemos ir passear ao parque.

Estes momentos de diálogo revelaram a importância de estarem juntos, ouvir os outros e construir significados coletivamente. O projeto culminou na construção de um cartaz coletivo (figura 9), em que as crianças expressaram as suas ideias sobre a liberdade, resultado de uma experiência vivida em grupo, repleta de interações significativas.

Figura 9 - Cartaz do 25 de Abril



4.2.2. Projeto “Ida do Stitch à Sala Amarela”

Esta intervenção surgiu de forma espontânea, a partir de um momento de partilha em grupo, no qual uma criança trouxe um porta-chaves do Stitch. A conversa que se seguiu revelou o interesse das crianças pelo boneco do porta-chaves, e ao partilhar que tinha um cão com o mesmo nome, fui incentivada a trazer o Stitch à sala. A visita do Stitch decorreu no dia 24 de abril de 2024 e foi recebida com grande entusiasmo, proporcionando um momento diferente, envolvente e emocionalmente rico.

A presença do Stitch promoveu interações significativas entre as crianças e consegui observar diferentes situações e sentimentos. Um desses

casos foi o do M., que demonstrou receio inicial em interagir com o animal, tal como ilustra a seguinte nota de campo.

Nota de Campo de 22 de abril de 2024:

Estagiária: M., porque não vens lá para fora brincar com Stitch?

M.: Eu tenho medo, prefiro ficar aqui.

Estagiária: Tens medo porquê? Já viste que ele não faz mal a ninguém e adora crianças.

M.: Sim, eu sei, ele parece muito fofinho, mas o vizinho da minha avó tem um cão que está sempre a ladrar e uma vez, se não fosse a minha mãe, quase me mordida.

Estagiária.: Eu percebo, infelizmente pode acontecer, mas eu prometo que o Stitch não te faz mal, se não, não o trazia para a sala. Vens lá para fora comigo e quando te sentires á vontade vens ter connosco, pode ser?

M.: Sim.

O M. ficou longe a observar-nos e passado algum tempo veio ter connosco.

Estagiária: M., podes dar-lhe uma festinha.

M.: Eu sei que ele não morde, já dou.

Passado algum tempo, o M. deu uma festinha ao Stitch e começou a correr feliz por ter conseguido fazê-lo.

A visita também deu lugar a uma conversa sobre os cuidados necessários a ter com um animal de estimação, destacando a importância da responsabilidade. As crianças refletiram sobre as exigências de cuidar de um cão, demonstrando interesse e compreensão.

Este momento foi significativo tanto do ponto de vista emocional como educativo, promovendo aprendizagens ligada à empatia, respeito pelo outro, responsabilidade e convivência em grupo. As notas de campo evidenciam as interações entre as crianças, comigo e com o Stitch, que contribuíram para esta experiência. As fotografias registadas com o Stitch ilustram o envolvimento das crianças e a forma calorosa como experienciaram esta vivência.

Figura 10 - Ida do Stitch à Sala Amarela



4.3. Balanço Geral

Durante a intervenção em jardim de infância, as principais intencionalidades pedagógicas foram: promover interações sociais entre pares; explorar livros de forma espontânea; criar um ambiente adequado às necessidades e preferências das crianças; e promover autonomia, num espaço em que as crianças fossem protagonistas do seu desenvolvimento e aprendizagem.

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).

Estes autores destacam a importância de uma colaboração eficaz entre os educadores, promovendo um ambiente que favorece a autonomia e as interações espontâneas entre as crianças.

A reorganização do espaço, especialmente a alteração da localização da Área da Biblioteca, permitiu criar um ambiente mais tranquilo e favorável à exploração dos livros. Como Malaguzzi (1999) sugere, o espaço deve ser considerado um "educador" que influencia diretamente o desenvolvimento e as interações das crianças, sendo, portanto, um elemento central para a aprendizagem. Nesse contexto, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) destacam que “é conferido ao educador um papel central na organização de um espaço e de materiais que facilitem as experiências de partilha de poder e, por outro lado, na criação de situações de aprendizagem ativa.” (p. 40), o que foi um fator importante para o sucesso da reorganização.

Como resultado, observou-se um aumento na permanência das crianças nesta área e uma maior interação entre elas, refletida na partilha espontânea de leituras e na criação de histórias. A mudança favoreceu a exploração mais autónoma dos livros, alinhando-se com as ideias de Vygotsky (1991), que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

A metodologia de trabalho de projeto, utilizada ao longo do estágio, foi também um meio para fomentar as interações sociais entre as crianças. Como mencionei anteriormente, os projetos realizados, como o “25 de Abril”

e o “Ida do Stitch à Sala Amarela”, revelaram-se momentos de grande colaboração e exploração de temas, proporcionando um ambiente onde as crianças puderam aprofundar as suas relações sociais e trabalhar em grupo. Estes projetos não permitiram apenas que as crianças interagissem, mas também que desenvolvessem a sua capacidade de trabalhar em grupo, partilhando experiências e conhecimentos.

A implementação da organização das áreas enfrentou alguns desafios. Inicialmente, havia uma ideia para a distribuição das áreas que não foi possível concretizar completamente devido a móveis fixos no espaço. Além disso, a necessidade de supervisão nas atividades mais livres e a gestão da autonomia das crianças foi um desafio, dando o aumento da independência. Apesar disso, essa maior liberdade de movimento e interação das crianças também é um reflexo positivo, como defendido por Neri e Vecchi (1982), que sublinha a importância de um ambiente que facilite a aprendizagem independente e dinâmica.

As alterações também resultaram em várias interações simultâneas, dificultando o acompanhamento detalhado de todas as dinâmicas. Contudo, este aumento das interações é indicativo do sucesso da reorganização, já que promoveu um ambiente mais dinâmico e interativo.

Apesar destes desafios, a intervenção revelou-se positiva, pois a reorganização proporcionou maior liberdade de movimento e envolvimento autónomo das crianças. O ambiente mais acolhedor da Área da Biblioteca incentivou o aumento do interesse pela exploração dos livros, resultando em interações significativas.

O feedback da educadora foi bastante positivo, destacando que as alterações tornaram o espaço mais amplo, funcional e propício à autonomia das crianças. Além disso, concordou com a mudança ao reconhecer que a antiga localização da Área da Biblioteca representava um obstáculo e que a

nova organização era mais vantajosa para o desenvolvimento das interações sociais.

No entanto, devido à duração do estágio, não foi possível avaliar as implicações a longo prazo da reorganização do espaço. Ainda assim, as observações registadas durante a intervenção indicam que as mudanças tiveram um impacto positivo imediato, proporcionando um ambiente mais adequado às interações e ao desenvolvimento das crianças.

Considerações Finais

Chegada à fase final deste projeto, apresento uma reflexão sobre o processo de investigação, as intervenções realizadas e as dificuldades que surgiram. Procuro dar resposta à questão de investigação, evidenciar as competências adquiridas e refletir sobre como este percurso contribuiu para a minha identidade profissional como futura educadora.

Com base na experiência vivida, tornou-se evidente a importância de refletir criticamente sobre o que aconteceu no contexto educativo. A reflexão sobre as abordagens pedagógicas é essencial para a formação de um educador, permitindo não apenas o aprimoramento contínuo da prática, mas também a adaptação às necessidades das crianças e do contexto educativo.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo perceber a organização do espaço como um fator determinante na promoção das interações entre pares em contextos de educação de infância. A questão de investigação, *Como organizar o espaço de forma a potenciar interações entre pares?*, orientou o estudo.

Ao longo do estudo, a fundamentação teórica foi essencial para sustentar as práticas observadas. Autores como Vygotsky (1991), Montessori (2023), Neri & Vecchi (1982) e Malaguzzi (1999), assim como as OPC e as OCEPE, foram cruciais para a construção de uma base sólida que permitiu compreender as implicações da organização do espaço nas dinâmicas de grupo e no desenvolvimento social das crianças. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre fundamentalmente através das interações sociais, e o ambiente físico é uma extensão das relações que se estabelecem entre os indivíduos. Esse pressuposto foi observado nas intervenções, nas quais a organização do espaço teve um impacto direto na intensificação da comunicação entre os pares. A relação entre a teoria e a prática permitiu uma observação e intervenção mais sustentadas e possibilitou perceber que, ao

criar zonas flexíveis e adaptáveis, as crianças tendiam a envolver-se mais ativamente em interações sociais espontâneas.

A reflexão sobre esses processos levou-me a observar como a reorganização no espaço físico influenciou a dinâmica do grupo. Em particular, pude perceber o que promoveu as interações entre os pares, e como essa mudança facilitou interações espontâneas. A partilha com as educadoras cooperantes foi essencial, permitindo um ajuste contínuo da intervenção e o reconhecimento da importância de um espaço adequado às necessidades e interesses das crianças.

No primeiro momento de estágio, no contexto de creche, a identificação de um espaço mal definido na sala, nomeadamente o canto onde estavam os livros, dispostos apenas numa estante encostada a um móvel e sem um espaço definido, permitiu-me realizar uma intervenção significativa, mesmo diante das limitações do tempo. Ao aproveitar um espaço inutilizado, anteriormente ocupado por cadeiras de refeição altas, consegui criar uma zona acolhedora onde as crianças poderiam estar, promovendo a exploração e interação entre os pares.

Já no segundo momento de estágio, no contexto de jardim-de-infância, a colaboração entre a equipa educativa foi fundamental para a organização do espaço. A partir das observações diárias, identificámos que a área dos livros precisava de ser organizada e começamos a pensar em soluções que favorecessem a exploração e o envolvimento das crianças. A reflexão constante entre a equipa e o respeito pelas necessidades do grupo resultaram numa organização eficaz que estimulou o interesse das crianças.

Através dos projetos "25 de abril" e "Ida do Stitch à sala amarela" percebi de forma mais clara a importância desta perspectiva pedagógica e do papel do educador na organização do espaço. Ao adotar a metodologia de trabalho de projeto, que favorece o envolvimento ativo das crianças em situações significativas e cooperativas, constatei que as interações entre as

crianças surgem naturalmente quando estão juntas, sem necessidade de intervenção do adulto. O papel do educador é criar as condições para que as interações ocorram de maneira espontânea e significativa. Tal como nos projetos desenvolvidos, ao proporcionar um ambiente em que as crianças podiam explorar, partilhar ideias e colaborar nas atividades, as interações surgiram de forma fluída e natural.

Após as intervenções, percebi que a reflexão sobre a prática pedagógica foi essencial para o meu desenvolvimento profissional. Ao lidar com os desafios diários, como a adaptação a diferentes modelos pedagógicos e a gestão do tempo para as intervenções, percebi a importância da prática reflexiva para melhorar a minha atuação pedagógica. Cada intervenção, seja na creche ou no jardim de infância, foi uma oportunidade de aprendizagem e contribuiu para o meu crescimento profissional, evidenciando, também, o impacto da organização do espaço nas interações sociais entre as crianças.

Assim, a investigação realizada reforçou a ideia de que a organização do espaço é um fator crucial na educação de infância, não apenas no que diz respeito à funcionalidade, mas também na criação de um ambiente que favoreça as interações e o desenvolvimento social das crianças. Este processo foi enriquecido pela constante troca de ideias com as educadoras cooperantes, o que permitiu uma intervenção mais eficaz e alinhada com as necessidades e interesses do grupo.

Relativamente à questão de partida, foi possível perceber que a organização do espaço teve um impacto nas interações sociais. A organização de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, onde as crianças podiam escolher o espaço em que queriam estar e o que queriam fazer, contribuiu para o aumento das interações espontâneas e do desenvolvimento de competências sociais. A teoria de Vygotsky, que defende que as interações sociais são a chave para o desenvolvimento, foi plenamente corroborada nesta etapa. Além disso, também reforçou a importância da observação constante

das crianças e da adaptação das práticas pedagógicas conforme as necessidades e interesses do grupo, garantindo que o espaço contribua para a promoção das interações entre as crianças.

Os estágios proporcionaram uma reflexão mais profunda sobre os desafios que surgem na prática pedagógica. A necessidade de adaptação contínua e a gestão das dinâmicas de grupo são apenas alguns dos desafios que fazem parte da prática de um educador. Através deste estudo, percebi que o processo de (re)organização do ambiente de aprendizagem exige da parte do educador, paciência, flexibilidade e uma constante capacidade de adaptação. Essa foi uma das principais aprendizagens, que influenciará a forma como irei encarar futuros desafios na minha prática pedagógica. Na prática, este estudo demonstrou que, mesmo sendo planejada, a intervenção pedagógica deve ser flexível, ajustando-se às necessidades e interesses das crianças.

Ao refletir sobre o meu percurso como futura educadora e o impacto desta investigação, percebo que a organização do espaço vai muito além de uma simples questão de disposição física de móveis. A forma como o espaço é configurado revela a nossa concepção de criança e a forma como vemos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Como futura educadora, aprendi que o ambiente de aprendizagem deve ser entendido como um agente ativo na construção do conhecimento, capaz de influenciar diretamente as interações e o desenvolvimento.

Deste modo, esta investigação contribuiu de forma significativa para a construção do meu perfil profissional, desafiando-me a refletir sobre a importância do papel do educador de infância enquanto gestor da sua prática, da adaptação contínua da prática pedagógica e da necessidade de organizar um espaço e ambiente adequados às necessidades e interesses das crianças.

Ao pensar no caminho que irei seguir como futura educadora, percebo que este percurso reforçou a importância de manter um olhar atento às

dinâmicas do grupo. Adaptar o espaço às suas necessidades e interesses permite que este se torne um verdadeiro recurso de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Reconheço, também, que a criação de ambientes inclusivos representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das principais responsabilidades do educador. As intervenções realizadas e a reflexão que delas resultou permitiram-me compreender o valor de ser uma educadora flexível, criativa e, acima de tudo, atenta e empática, de forma a tornar o espaço num verdadeiro aliado no desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Por fim, esta investigação foi mais do que uma reflexão teórica, tendo sido um processo contínuo de reflexão sobre a minha intervenção enquanto estagiária. Trouxe lições valiosas sobre o impacto que um educador pode ter na vida das crianças e ajudou-me a perceber que, como educadores, deixamos marcas duradouras nas crianças. Conforme afirmou Antoine de Saint-Exupéry:

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Ao longo deste percurso, compreendi que a educação é um processo de partilha constante, onde cada interação deixa algo no outro e somos transformados por cada criança que passa por nós.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche*. *Interações* (30), 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Baptista, I. (Coord), Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2020). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- 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, *XIII* (2), pp.355-379.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artes Médicas.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto ser mais – Educação para a sexualidade online*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64083/1/86116_LB1025-2_FERa_P_2006_TM_01_P.pdf
- Fernandes, N. (2016). *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/abstract/?lang=pt>
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebés em contexto de vida coletiva*. Penso.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian .
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Revista Escola Moderna, 6ª série (3), 13-34.
- Formosinho, J. O. (Org.) & Gambôa, R. (Org.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-280). Artmed.
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2.^a ed.). ArtMed.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 5^a série (40), 5-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. D. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2^a ed., pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofias básicas. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A. M., Araújo, S. (2024) *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da

Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Montessori, M. (2023). *O método montessori: Um Livro fundamental para pais e educadores*. Alma dos Livros.

Moyles, J. R. (2005). *A excelência do brincar*. Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-69). Porto Editora.

Ostetto, L. E. (2013). *Educação infantil - Saberes e fazeres de formação de professores*. Papyrus.

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

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação – Recolha de dados*. (1.^a ed.). UA Editora, Universidade de Aveiro e Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.

- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir* - Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação – Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A. (2024-2027).

Projeto Pedagógico de Sala: Instituição A. (2023-2024)

Projeto Educativo da Instituição B. (2024-2027).

Projeto Pedagógico de Sala: Instituição B. (2023-2024).

Apêndices

Apêndice 1 - Inquérito por Questionário



Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como finalidade a recolha de informação para a elaboração do meu Relatório de Projeto de Investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo temática é Organização dos Espaços como Promotor da Interações em Educação de Infância.

Com este questionário pretendo recolher informações que me permitam compreender as conceções das Educadoras Cooperantes relativamente à temática em estudo.

A resposta a este questionário é importante para a realização do meu trabalho.

1. Enquanto gestora do currículo que princípios orientam a organização dos espaços na sua sala?
2. A organização dos espaços da sala sofre alterações ao longo do ano? Porquê?
3. Que características considera que um espaço tem de ter para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
4. Da sua experiência, como é que a organização do espaço promove a interação entre as crianças?
5. Que mudanças gostaria de implementar na organização dos espaços na sua sala?

Obrigada pela colaboração.

Apêndice 2 - Análise das Respostas aos Inquéritos por Questionário

Grelha de Análise de Conteúdo dos Inquéritos por Questionário às Educadoras de Creche e Jardim de Infância

Categoria	Subcategoria	Educadora A	Educadora B
Princípios Orientadores do Espaço	Faixa Etária e Interesses do Grupo	“A organização dos espaços contempla fatores como a própria faixa etária e/ou os interesses do grupo. Deste modo, quer a disposição dos elementos na sala, quer os materiais que a recheiam, surgem com intencionalidade e planeamento, almejando responder aos interesses e necessidades do grupo.”	“A sala está organizada por áreas de interesse /atividades, sendo suscetíveis de sofrerem alteração ao longo do ano, conforme os interesses do grupo.”
	Funcionalidades	“A funcionalidade é também outro aspeto a reter: espaços o mais amplos possível, que permitam a deslocação de crianças e/ou adultos é um fator determinante na organização do(s) espaço(s). A disposição dos materiais contempla fatores como a organização por áreas de interesse (p.e. ciências, matemática, exp. escrita, leitura...) como também é absolutamente determinante estarem ao alcance das crianças, fomentando a autonomia e a capacidade de escolha e de tomada de decisão.”	“A construção do ambiente educativo é participada por todos mas cabe aos educadores organizar e enriquecer, organizando materiais, dinâmicas e as rotinas tendo em conta a dinâmica institucional, as suas prioridades curriculares, os grupos/crianças e a sua identidade pessoal.”
	Ambiente	“Um outro fator, prende-se com a harmonia que considero importante: p.e. a área da leitura, deverá, se possível, estar um pouco afastada de áreas mais ativas, como p.e. a área das construções e munida de luz natural, sempre que as condições assim o	

		permitam. O espaço deve ainda espelhar a vida do grupo, através de registos individuais e/ou coletivos.”	
Alterações do Espaço	Interesses do Grupo	“Sim, por norma conhece. O Grupo é dinâmico. Os seus interesses e necessidades vão conhecendo alterações ao longo do ano. É por isso, fundamental que o espaço acompanhe o cariz dinâmico do grupo, conhecendo alterações ao longo do tempo. P.e. pode ser criada uma área relacionada com um Projeto que esteja a decorrer e, no seguimento, uma outra área ser reposicionada ou até mesmo, deixar de existir.”	“Sim. Como já referi anteriormente desde que as áreas / atividades deixem de ter interesse para o grupo ou não sejam funcionais.”
Organização do Espaço	Promotor de Aprendizagens	“Confortável, harmonioso, organizado, equilibrado, possuir materiais adequados e apelativos, e acompanhar a vida do grupo. Deve ser pensado segundo um conjunto de intenções pedagógicas que reflitam as características e evolução do grupo.”	“Os espaços das salas de pré-escolar considero que devem ter: materiais para o desenvolvimento do jogo simbólico; potenciem o raciocínio lógico matemático; instrumentos escritores, estimulem a linguagem, escrita; incentivar a leitura e pesquisas sobre diversas temáticas, para realização de trabalhos de projetos, audição de músicas, visualização de histórias multimédia; materiais para observação e exploração, elementos da natureza e materiais de expressão plástica (tintas, pastas de modelar, etc...).”
	Promotor de Interações	“O facto de ser possível circular e fluir pelo espaço, transportando materiais, o próprio espaço torna-se “palco” de interações espontâneas. As crianças partilham	“A organização do espaço e o tempo educativo com uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se

		conhecimentos, experiências e descobertas, e se o espaço considerar pontos de interesse comuns ao grupo, são frequentemente observáveis discussões e/ou partilhas profundamente baseadas na interação. Os materiais, não menos importantes que a organização física do espaço, são também determinantes para a promoção de interações, uma vez que oferecem pontos de interesse comuns.”	repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”
Alterações/Mudanças	Materiais	“Pensando única e exclusivamente nos Berçários, considero que a rotatividade de materiais é um foco de grande importância, pelo que a disponibilização de materiais relacionados com os projetos em curso seria determinante.”	“Neste ano letivo necessito de adequar os materiais existentes em cada um dos espaços da sala.”
	Ambiente	“Considero ainda que uma área de repouso, onde a/s criança/s possa/m encontrar um ambiente mais calmo e securizador, pode ser determinante (p.e. uma tenda com almofadas).”	

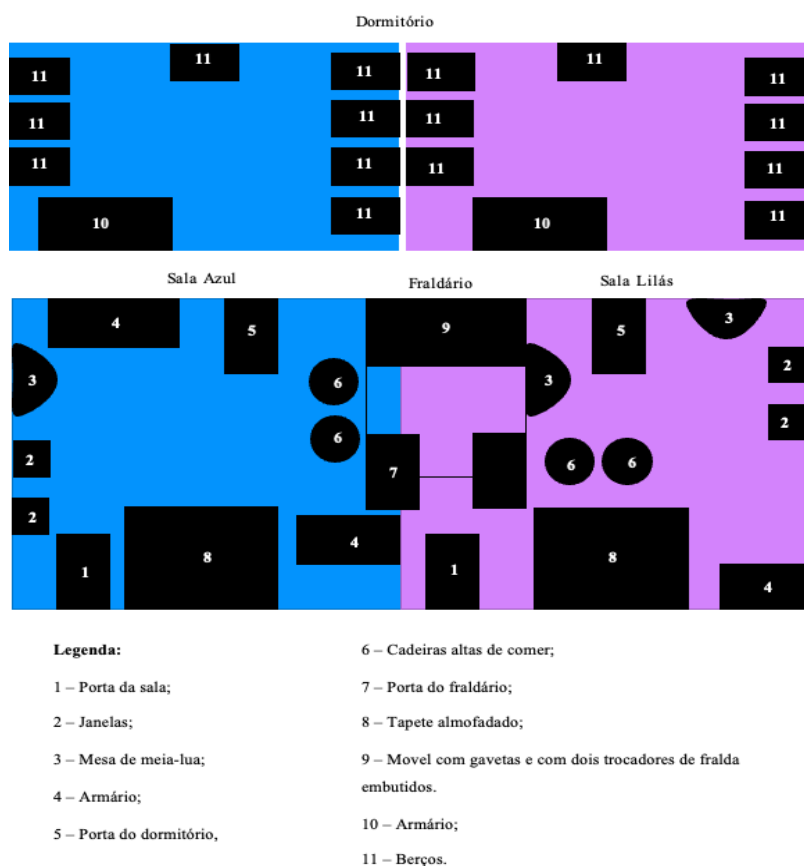
Apêndice 3 - Sala Lilás da Instituição A



Apêndice 4 - Sala Azul da Instituição A



Apêndice 5 - Planta da Sala da Instituição A



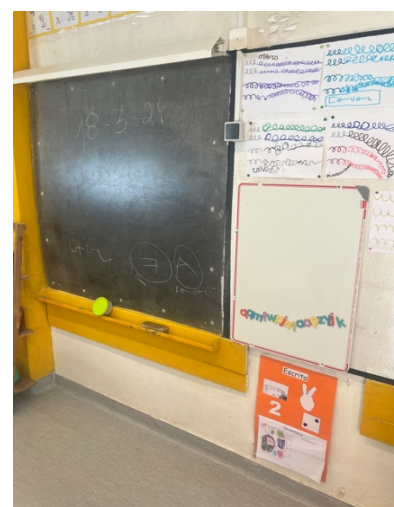
Apêndice 6 - Sala da Instituição B



Área da Biblioteca



Área da Ciências



Área da Escrita



Área da Computador



Área da Matemática e dos Jogos



Área dos Animais e Garagem/Construções

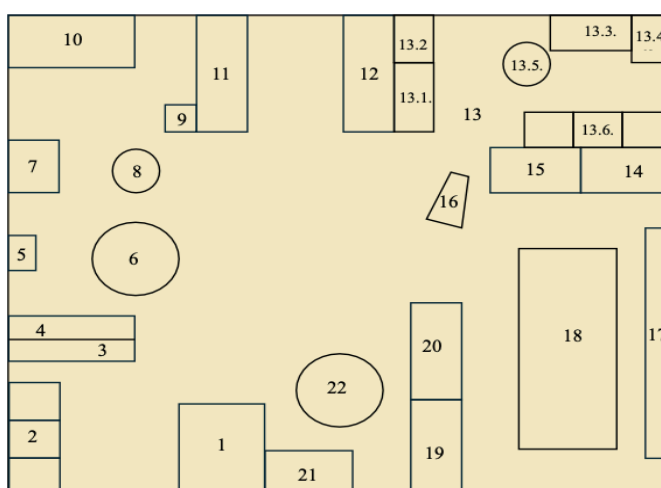


Área do Faz de Conta



Área da Expressão Plástica

Apêndice 7 - Planta da Sala da Instituição B



Legenda:

- 10- Porta;
- 11- Sofás da Área da Biblioteca;
- 12- Móvel dos livros;
- 13- Móvel da Área das Ciências;
- 14- Suporte para colocar as plantas;
- 15- Mesa de apoio à Área das Ciências;
- 16- Quadro de escrita;
- 17- Mesa de apoio à Área da Escrita;
- 18- Móvel de apoio à Área da Escrita;
- 19- Área do computador;
- 20- Área das Construções;
- 21- Área dos Animais e da Garagem;
- 22- Área do Faz de Conta;
- 13.1. - Roupeiro;
- 13.2. - Tocador;
- 13.3. - Cama;

- 13.4. - Espelho;
- 13.5. - Mesa;
- 13.6. - Eletrodomésticos de cozinha.
- 1- Móvel de apoio à Área da Moldagem e da Área Recorte e Colagem;
- 2- Móvel das pinturas;
- 3- Cavalete para pintarem;
- 4- Parede dos instrumentos de pilotagem;
- 5- Mesa da Área Grande e de apoio às Áreas das expressões plásticas;
- 6- Móvel para guardar os trabalhos das crianças;
- 7- Móvel de apoio à Área do Desenho;
- 8- Móvel de apoio à Área da Matemática e dos Jogos;
- 9- Mesa de apoio à Área da Matemática e dos Jogos.

Apêndice 8 – Áreas Alteradas da Instituição B



Área do Computador (Antes)



Área do Computador Depois)



Áreas da Expressão Plástica (Antes)



Áreas da Expressão Plástica (Depois)



Áreas da Matemática e dos Jogos (Antes)



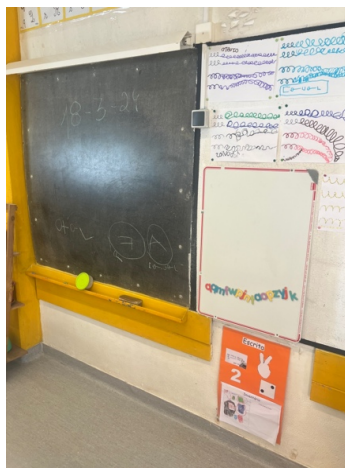
Áreas da Matemática e dos Jogos (Depois)



Área do Faz de Conta (Antes)



Área do Faz de Conta (Depois)



Área da Escrita (Antes)



Área da Escrita (Depois)



Áreas dos Animais e
Garagem/Construções (Antes)



Áreas dos Animais e
Garagem/Construções (Depois)



Área das Ciências (Antes)



Área das Ciências (Depois)

Anexos

Anexo 1 - Respostas do Inquérito por Questionário da Educadora

A

1. Enquanto gestora do currículo que princípios orientam a organização dos espaços na sua sala?

R: A organização dos espaços contempla fatores como a própria faixa etária e/ou os interesses do grupo. Deste modo, quer a disposição dos elementos na sala, quer os materiais que a recheiam, surgem com intencionalidade e planeamento, almejando responder aos interesses e necessidades do grupo. A funcionalidade é também outro aspeto a reter: espaços o mais amplos possível, que permitam a deslocação de crianças e/ou adultos é um fator determinante na organização do(s) espaço(s). A disposição dos materiais contempla fatores como a organização por áreas de interesse (p.e. ciências, matemática, exp. escrita, leitura...) como também é absolutamente determinante estarem ao alcance das crianças, fomentando a autonomia e a capacidade de escolha e de tomada de decisão. Um outro fator, prende-se com a harmonia que considero importante: p.e. a área da leitura, deverá, se possível, estar um pouco afastada de áreas mais ativas, como p.e. a área das construções e munida de luz natural, sempre que as condições assim o permitam. O espaço deve ainda espelhar a vida do grupo, através de registos individuais e/ou coletivos.

2. A organização dos espaços da sala sofre alterações ao longo do ano? Porquê?

R: Sim, por norma conhece. O Grupo é dinâmico. Os seus interesses e necessidades vão conhecendo alterações ao longo do ano. É por isso, fundamental que o espaço acompanhe o cariz dinâmico do grupo, conhecendo

alterações ao longo do tempo. P.e. pode ser criada uma área relacionada com um Projeto que esteja a decorrer e, no seguimento, uma outra área ser reposicionada ou até mesmo, deixar de existir.

3. Que características considera que um espaço tem de ter para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

R: Confortável, harmonioso, organizado, equilibrado, possuir materiais adequados e apelativos, e acompanhar a vida do grupo. Deve ser pensado segundo um conjunto de intenções pedagógicas que reflitam as características e evolução do grupo.

4. Da sua experiência, como é que a organização do espaço promove a interação entre as crianças?

R: O facto de ser possível circular e fluir pelo espaço, transportando materiais, o próprio espaço torna-se “palco” de interações espontâneas. As crianças partilham conhecimentos, experiências e descobertas, e se o espaço considerar pontos de interesse comuns ao grupo, são frequentemente observáveis discussões e/ou partilhas profundamente baseadas na interação. Os materiais, não menos importantes que a organização física do espaço, são também determinantes para a promoção de interações, uma vez que oferecem pontos de interesse comuns.

5. Que mudanças gostaria de implementar na organização dos espaços na sua sala?

R: Pensando única e exclusivamente nos Berçários, considero que a rotatividade de materiais é um foco de grande importância, pelo que a disponibilização de materiais relacionados com os projetos em curso seria determinante. Considero ainda que uma área de repouso, onde a/s criança/s

possa/m encontrar um ambiente mais calmo e securizador, pode ser determinante (p.e. uma tenda com almofadas)

Anexo 2 - Respostas do Inquérito por Questionário da Educadora B

1. Enquanto gestora do currículo que princípios orientam a organização dos espaços na sua sala?

R: “O ambiente educativo comporta diferentes níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (OCEPE)

A construção do ambiente educativo é participada por todos mas cabe aos educadores organizar e enriquecer, organizando materiais, dinâmicas e as rotinas tendo em conta a dinâmica institucional, as suas prioridades curriculares, os grupos/crianças e a sua identidade pessoal.

A sala está organizada por áreas de interesse /atividades, sendo suscetíveis de sofrerem alteração ao longo do ano, conforme os interesses do grupo.

2. A organização dos espaços da sala sofre alterações ao longo do ano? Porquê?

R: Sim. Como já referi anteriormente desde que as áreas / atividades deixem de ter interesse para o grupo ou não sejam funcionais.

3. Que características considera que um espaço tem de ter para potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

R: Os espaços das salas de pré-escolar considero que devem ter: materiais para o desenvolvimento do jogo simbólico; potenciem o raciocínio lógico matemático; instrumentos escritores, estimulem a linguagem, escrita; incentivar a leitura e pesquisas sobre diversas temáticas, para realização de trabalhos de projetos, audição de músicas, visualização de histórias multimídia; materiais para observação e exploração, elementos da natureza e materiais de expressão plástica (tintas, pastas de modelar, etc...).

4. Da sua experiência, como é que a organização do espaço promove a interação entre as crianças?

R: A organização do espaço e o tempo educativo com uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

5. Que mudanças gostaria de implementar na organização dos espaços na sua sala?

R: Neste ano letivo necessito de adequar os materiais existentes em cada um dos espaços da sala.