



Cátia Maria Lourenço
Penedo
Nº 150139007

**A Organização do Espaço, do
Tempo, dos Materiais e do Brincar
na Creche e no Jardim – de –
Infância**

Relatório de Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Outubro 2017

Versão Definitiva

Presidente: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Arguente: Professora Especialista Maria Manuela Sousa Matos

Orientador: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos

Agradecimentos

Quero começar por agradecer aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha formação, que me possibilita alcançar os meus sonhos. Agradecer a educação que me deram, toda a preocupação e todo o amor. Agradeço também aos familiares que sempre se preocuparam em ver-me crescer.

Um especial agradecimento às colegas de curso, que se tornaram amigas, por todo o apoio, todos os momentos que passámos, e continuaremos a passar, juntas pois o meu percurso pela ESE, no Mestrado, não teria sido o mesmo sem vocês!

Aos meus amigos, à melhor amiga, pela amizade, pelas conversas, pelo apoio e incentivo em todos os momentos bom e os de maior aflição e por nunca me deixarem sozinha.

Um especial reconhecimento a todos os docentes que contribuíram, no decorrer da Licenciatura e do Mestrado, para o meu crescimento e por transmitirem muitos dos conhecimentos que tenho sobre *Educação*.

Um enorme agradecimento à minha orientadora, Dra. Teresa de Matos, que sempre me apoiou em todas as dificuldades, tanto nos momentos de estágio como durante a construção do projeto de investigação. Esteve sempre disposta a orientar e a apoiar em tudo o que precisasse. Obrigada por ser a excelente profissional que é e dar-me a oportunidade de continuar a crescer e a aprender todos os dias com a melhor equipa.

Um agradecimento muito especial aos Professores Augusto Pinheiro e Manuela Matos por terem aceite fazer parte do júri e acompanhando-me ainda nesta fase final do meu percurso académico na ESE.

Um obrigada às educadoras cooperantes e auxiliares com quem tive oportunidade de trabalhar, pois deram-me liberdade para experimentar, pensar, refletir, superar expectativas, mas acima de tudo crescer enquanto pessoa e educadora.

Por fim, um grande obrigado também a todas as crianças que fizeram parte deste percurso, por todos os momentos vivenciados, todas as partilhas e por me permitirem aprender muito com vocês. Obrigada também às famílias das mesmas por se mostrarem sempre disponíveis para colaborar.

“Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade.” (Walt Disney, sd.)

Resumo

O presente projeto de investigação tem como temática central a organização do espaço, dos materiais e do tempo na Creche e no Jardim – de – Infância.

A presente investigação teve como ponto de partida as vivências experienciadas, em quatro momentos, em duas instituições distintas em contexto de Creche e Jardim – de – Infância, onde tive oportunidade de estagiar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este estudo teve como objetivo compreender como otimizar a organização do espaço, dos materiais e do tempo educativo, compreender e interpretar as conceções e o sentido pedagógico que as equipas atribuem à organização do espaço, dos materiais e do tempo, enquanto recursos educativos. Ao mesmo tempo, este estudo teve também como intencionalidade, intervir de modo a melhorar os espaços das instituições onde estagiei, de forma a criar novos desafios e experiências que contribuíssem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O projeto desenvolvido adota o paradigma interpretativo da investigação qualitativa, particularizando-se na abordagem da investigação – ação.

Palavras – Chave: educador de infância, organização, tempo, espaço, materiais, brincar.

Abstract

This research project has as its central theme the Organization of space, materials and time in the nursery and kindergarten.

The investigation took as its starting point the experiences experienced in four times, in two distinct institutions in context of Nursery and kindergarten, where I had the opportunity to intern for master degree in pre-school education – schools.

This study aimed to understand how to optimize the Organization of space, materials and educational time, understand and interpret the concessions and the pedagogical sense that teams attach to the Organization of space, time and materials, while educational resources. At the same time, this study had also as intentionality, intervene in order to improve the spaces of the institutions where I worked, in order to create new challenges and experiences that contribute to the learning and development of children.

The project developed adopts interpretive paradigm of qualitative research, more specifically on research-action approach.

Keywords: kindergarten teacher, organization, time, space, materials, play.

Índice

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	4
Abstract	5
Introdução.....	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico	10
1. A Organização dos Espaços, do Tempo e dos Materiais	11
2. Os modelos curriculares e a organização do tempo, espaços e materiais	14
2.1. A organização do tempo, espaços e materiais no MEM	15
2.2. A organização do tempo, espaços e materiais no modelo eclético	16
3. Perspetivas teóricas sobre Brincar	16
3.1. Definições de Brincar	16
3.2. Modalidades de Brincar	19
4. A Intervenção do Educador de Infância.....	23
Capítulo II – Metodologia de Investigação	26
1. Investigação Qualitativa.....	27
2. Investigação – Ação	28
3. Objetivo do estudo	31
4. Procedimentos de recolha e tratamento de informação	32
4.1. Observação participante	33
4.2. Notas de campo	34
4.3. Registo fotográfico	34
4.4. Pesquisa e análise documental	35
Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção	36

1. Contexto Educativo Creche I.....	38
1.1. O contexto	38
1.3. A organização do espaço, tempo e materiais	42
1.4. A Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala.....	48
2. Contexto Educativo Jardim – de – Infância I.....	55
2.1. O contexto	55
2.2. Os grupos e as equipas pedagógicas	58
2.3. A organização do espaço, tempo e materiais	59
2.4. Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala.....	66
3. Contexto Educativo Creche II.....	68
3.1. O contexto	68
3.2. O grupo e a equipa pedagógica	68
3.3. A organização do espaço, tempo e materiais	68
3.4. A Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala.....	69
4. Contexto Educativo Jardim – de – Infância II	71
4.1. O contexto	71
4.2. Os grupos e as equipas pedagógicas	71
4.3. A organização do espaço, tempo e materiais	72
4.4. Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala.....	77
Capítulo IV - Considerações Finais	80
Referências bibliográficas.....	84
Apêndices	88

Introdução

O presente relatório consiste no resultado de um estudo realizado por mim, enquanto estagiária, nas valências de Creche e Jardim de Infância, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde oportunidade de observar, refletir e intervir.

Este relatório surgiu no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação e Projeto, onde foi solicitada a escolha de uma temática, com base nas vivências experienciadas no primeiro momento de estágio, que fosse transversal à Creche e ao Jardim – de – Infância e a realização de alguns produtos escritos sobre a temática escolhida por cada estudante. O relatório tem como finalidade a consolidação das aprendizagens feitas ao longo de todo o processo investigativo, bem como a apresentação das intervenções realizadas nos contextos pedagógicos.

Deste modo, desde o primeiro momento de estágio que, um dos meus objetivos era encontrar uma situação – problema, algo que necessitasse de intervenção, com o intuito de melhorar a ação pedagógica. Para tal, focando-me nos objetivos, as observações centraram-se nos interesses das crianças, nas brincadeiras desenvolvidas, nos materiais e nas áreas mais escolhidas por eles e a forma como estas se encontravam organizadas.

O relatório desenrola-se em torno da temática organização do espaço, tempo e materiais e a sua relação com o brincar em diversos momentos e espaços nos contextos. O processo de escolha desta temática foi difícil pois senti que precisava de começar por conhecer verdadeiramente toda a rotina e funcionamento da sala para poder encontrar uma questão – problema. Assim, precisei de tempo e oportunidades de participar e proporcionar algumas atividades aos bebés, conhecer a forma de trabalhar da equipa pedagógica e os espaços disponíveis, observar os bebés, as suas interações e explorações.

Este estudo foi desenvolvido segundo a metodologia qualitativa, particularizando-se na abordagem de investigação – ação. Para tal, ao longo dos estágios fui fazendo várias leituras, registando algumas notas de campo e registo fotográfico de acontecimentos que foram relevantes e alterações feitas no espaço, tal como das brincadeiras/explorações que possibilitaram a realização da minha intervenção.

No que diz respeito à organização do relatório, este está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **Enquadramento Teórico**, é composto por um conjunto de

considerações teóricas sobre a organização dos espaços, do tempo e dos materiais e as perspectivas sobre brincar, bem como as diferentes modalidades.

No segundo capítulo, denominado **Metodologia de Investigação**, faço referência à investigação qualitativa, à investigação ação, ao objetivo do estudo e aos procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados para a realização do projeto.

No terceiro capítulo, **Apresentação e Interpretação da Intervenção** apresento os contextos educativos onde estagiei e desenvolvi a minha investigação, faço a caracterização dos grupos e das equipas pedagógicas, descrevo a organização do espaço, tempo e materiais em cada um dos momentos e apresento e interpreto as intervenções pedagógicas realizadas.

No quarto capítulo apresento as **Considerações Finais**, sobre todo o percurso realizado e os resultados do projeto de investigação.

Por fim, menciono as referências bibliográficas utilizadas no projeto e apresento os apêndices.

Deixo aqui também registadas algumas notas de modo a que os leitores deste relatório possam entender algumas das minhas opções:

- O registo escrito deste relatório é feito na primeira pessoa, eu como estagiária, registo e descrevo como realizei a minha intervenção, porque efetivamente me facilita, sabendo, no entanto, que o presente Relatório tem a colaboração e apoio da minha orientadora. Este foi um acordo entre ambas.
- Em algumas partes/páginas do presente relatório recorro a citações de autores, mais do que observações e descrições pessoais por considerar que as primeiras são efetivamente mais claras, fundamentais e cruciais para sustentar os objetivos a que me propus.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste capítulo abordo algumas das temáticas que considero relevantes para a compreensão do tema do projeto de investigação, nomeadamente a organização do ambiente educativo (tempo, espaço e materiais), os modelos curriculares e algumas perspetivas sobre o brincar.

Para a elaboração deste capítulo consultei diversas obras de referências sobre a temática, que considerei importantes para a sua compreensão e mobilização da fundamentação teórica.

Importa também salientar que nesta parte do trabalho faço referência a alguns modelos pedagógicos, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Eclético, modelos pelos quais as educadoras cooperantes sustentavam as suas práticas.

1. A Organização dos Espaços, do Tempo e dos Materiais

Quando nos referimos a crianças em idade de Creche e Pré – Escolar, o espaço, o tempo e os materiais ganham um papel bastante importante, pois é na sala que os grupos passam grande parte do seu tempo. Neste sentido, a organização dos espaços, do tempo e dos materiais é um fator que influencia a qualidade do contexto educativo, e como tal, deve estar organizado de forma a proporcionar uma sensação de segurança e confiança na criança para que esta se possa desenvolver e aprender. Deste modo, Barbosa e Horn (2001:73), defendem que *o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.*

É no espaço e no que este lhes proporciona que as crianças começam a estabelecer as primeiras interações e relações uns com os outros e com os adultos e desta forma, a adquirirem conhecimentos, a criar uma identidade pessoal e social. Zabalza (1992:120) reforça a ideia e evidencia a importância dos espaços referindo que:

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

A organização do espaço, do tempo e dos materiais educativos deve ser pensada e apresentar-se como um ambiente promotor do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Como tal, é necessário que a equipa pedagógica crie condições que permitam às crianças sentirem segurança e confiança para interagirem uns com os outros e com os adultos, com o espaço e que tenham acesso a todo o material para poderem explorar e criar livremente. No entanto, o educador de infância deve ter sempre em consideração as idades do grupo com que vai trabalhar pois a organização do espaço, os materiais disponibilizados e a rotina terá obrigatoriamente de ser diferente para crianças em idade de Creche (dos 0 aos 3 anos) e em idade de Jardim – de – Infância (dos 3 aos 6 anos). Para além das idades do grupo, também é importante conhecer o grupo, fazer a sua caracterização em diferentes perspetivas, quais os seus interesses e níveis de desenvolvimento pois são fatores que variam de grupo para grupo e influenciam a organização da sala. Nesta perspetiva Zabalza (1992:135) realça que:

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

Reforça igualmente que:

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

Post e Hohmann (2011:101), acrescentam ainda que *um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.*

Como referido anteriormente, a organização do espaço, do tempo e dos materiais deve ser adequar-se às idades e às necessidades das crianças que constituem o grupo. Deste modo, a organização de uma sala, tanto de Creche como de Jardim – de – Infância, deve refletir a rotina e os interesses do grupo.

Em contexto de Creche, é importante que exista um espaço livre e amplo para os bebés/crianças poderem movimentar-se livremente e os materiais que possam ser utilizados por eles se

encontrem acessíveis, para também poderem explorar livremente. Neste sentido, Cândida Bertolini e Ivanira B. Cruz enfatizam que:

os espaços e objetos de uma Creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas [...]. O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.” (citado por Rossetti - Ferreira et al, 2007:147 - 149).

Conforme as crianças vão crescendo, por volta dos 2/3 anos, já se torna importante organizar o espaço de forma um pouco diferente, isto é, começar a introduzir algumas áreas distintas de brincadeira pois o nível de desenvolvimento e de exploração já é diferente. Relativamente a esta perspectiva Abramowicz e Wajskop (1999:43) defendem *pode-se organizar um cantinho com vários [bonecos]. Carrinhos, fantasias, maquiagem, roupas velhas e panelinhas enriquecem a brincadeira de faz-de-conta, que ganha enorme importância nesta faixa etária.*

Em contexto de Jardim – de – Infância, a organização do espaço deve ser feita de forma mais organizada, isto é a criação de áreas com materiais que se identifiquem com as mesmas e que permitam às crianças brincar autonomamente. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999:46):

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

Em cada uma destas áreas, devem ser proporcionadas atividades lúdicas, que potencializem o desenvolvimento tanto pessoal como coletivo.

É também importante que estas áreas estejam organizadas de forma a promover o aparecimento de descobertas e propostas espontâneas, ou seja, que através de uma brincadeira, de um momento ou situação as crianças, em pequeno ou grande grupo, demonstrem curiosidade sobre descobrir e aprender mais, tendo assim possibilidade de construir projetos diversos. Através destes projetos, as crianças, autonomamente, vão aprendendo, explorando e por fim apresentam ao grupo as suas descobertas.

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

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

Em suma, é importante que os educadores tenham criatividade para adequar os espaços, organizarem a sala, escolherem os materiais adequados a cada faixa etária e estabelecerem uma rotina que transmita segurança para as crianças e reflita a personalidade do grupo e da equipa pedagógica. É essencial que o educador seja atento e observador, tal como Zabalza (1992) defende,:

é preciso que o [educador] tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem uma vez que, o ambiente de [sala], enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas (Zabalza, 1992:121).

2. Os modelos curriculares e a organização do tempo, espaços e materiais

Durante os momentos e espaços onde realizei o estágio tive oportunidade de observar as práticas pedagógicas inspiradas por diferentes modelos. A educadora de Creche tinha como base de trabalho pedagógico o modelo do Movimento da Escola Moderna, tal como a segunda educadora em Jardim – de - Infância com quem tive oportunidade de aprender. No estágio em Jardim – de – Infância, no primeiro momento a educadora baseava a sua prática no “modelo eclético”.

Neste ponto apresento uma breve abordagem a ambos os modelos seguidos pelas educadoras cooperantes, no que diz respeito à organização do espaço, tempo e materiais.

2.1. A organização do tempo, espaços e materiais no MEM

No modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), a escola é definida

como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos (Niza, 1998:141).

De acordo com o MEM, o espaço é um fator de extrema importância na educação das crianças e deve estar organizado em várias, áreas básicas de atividades, distribuídas pela sala e uma área central polivalente para trabalho em grande grupo. Segundo Folque (2014:577), as áreas de atividades são “Laboratório de Ciências e Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina de Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de Conta”, “Área das Construções e da Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar”. Algumas educadoras adaptam as áreas aos seus espaços juntando ou separando algumas das atrás mencionadas.

Todos os materiais utilizados e postos à disposição das crianças devem aproximar-se o mais possível dos originais, ou até mesmo serem utilizados os originais. Os educadores devem optar por materiais que possibilitem uma representação próxima da realidade, ao invés de brinquedos miniatura ou que não representem o real.

Niza (2013:150), afirma ainda:

O canto dos brinquedos inclui outras atividades de “faz de conta” e jogos tradicionais de sala. É neste espaço que as crianças dispõem de uma arca que guarda roupas e adereços que as ajudam a compor as suas personagens para atividades de “faz de conta” e projetos de representação dramática. Por vezes integra uma tradicional casa das bonecas

É importante que todos os materiais estejam organizados de forma a estarem acessíveis para as crianças, permitindo assim que estas os utilizem sempre que precisarem sem terem de recorrer ao adulto ou esperar que este possa facultar o material.

2.2. A organização do tempo, espaços e materiais no modelo eclético

O “modelo eclético”, como defendido por Larsen – Freeman (2003) e Brown (2001) *deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino.*

Alguns educadores preferem não ficar confinados a um modelo pedagógico, optando por recorrer a diferentes e construir o seu currículo de acordo com a “inspiração” em diferentes modelos.

De acordo com algumas educadoras, o “modelo eclético” é usado nas práticas recorrendo a vários modelos pedagógicos que as auxiliam nas suas vivências quotidianas. Ou seja, a designação “modelo eclético” não se pode considerar um modelo pedagógico, mas sim a reunião de partes/opções de vários modelos. Há muitos educadores em Portugal que se baseiam nesta forma de trabalhar com crianças no Jardim – de – Infância.

3. Perspetivas teóricas sobre Brincar

Neste sub - capítulo faço um breve enquadramento teórico relativamente às perspetivas sobre Brincar, pois em todos os contextos era notória a importância que as educadoras cooperantes davam ao brincar. Apresento uma definição e abordo algumas modalidades do brincar, com base na consulta de diversas obras que considere relevantes.

3.1. Definições de Brincar

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Brincar é definido como uma:

atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. O termo brincar é característico da língua portuguesa, não sendo certo que a sua origem provenha do latim vinculum (laço) ou do germânico blinkan (brilhar). O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar,

ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. Esta qualificação parece indicar que brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o acontece, e não obedece a regras prévias). Pode incluir-se o brincar no que é designado na literatura internacional como “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade. A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança. (OCEPE 2016:105)

É importante compreender que não existe apenas uma definição de brincar pois, segundo Neto, Barreiros e Pais (1989:57),

[...] brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. BRINCAR implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – BRINCAR – conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer, [...] é, na verdade, uma coisa séria. BRINCAR não é uma atividade neutra, mas sim a expressão de valores, de sentimentos e de significados.

Fontana (1997:139) refere ainda que *[...] brincar é sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser.*

O brincar observa-se na criança desde os seus primeiros momentos de vida, logo desde o nascimento. Inicialmente, até cerca dos dois anos de idade as crianças centram a sua brincadeira mais a nível da exploração sensorial e do movimento. Este tipo de exploração/brincadeira permite ao bebé manipular um brinquedo, tocar nele, descobrir o seu próprio corpo, sentir diferentes texturas, ou seja, descobrir tudo ao seu redor e sobre si. Posteriormente, conforme vai crescendo, vai começando a brincar através da imitação, tentando reproduzir alguns

comportamentos que observa no adulto. Começa a compreender melhor o que se passa à sua volta, o que acontece e a dar início às brincadeiras de faz-de-conta, no sentido em que [...] *desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo* (Haetinger, 2005:82).

A criança, através de simples brincadeiras, desde os seus primeiros anos de vida, consegue comunicar consigo mesma e com outros, isto é [...] *a brincadeira pode transformar-se [...] em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista* (Wajskop, 1995:67).

Para Piaget (2000:38),

A criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário uma assimilação deformante do real ao eu [...]
(citado por Oliveira – Formosinho J. 2007: 208-209).

Desta forma, tendo em conta a perspetiva de Piaget, o brincar ao faz – de – conta permite à criança criar símbolos, pois através destas brincadeiras ela consegue alterar objetos, imaginar e criar novas situações e significados.

É através do brincar que as crianças desenvolvem parte das suas aprendizagens a nível de diversos domínios, como por exemplo a nível cognitivo, físico e socio – emocional, a criança aprende a conhecer o mundo explorando aquilo que a rodeia, brincando. Consegue desenvolver competências de interação social, de representação de papéis, de partilha, cooperação, comunicação verbal e não – verbal, aquisição de novas palavras, ou seja, o brincar torna-se bastante importante no dia a dia das crianças por proporciona-lhes [...] *múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representa e responderem às necessidades umas das outras* (Hohmann & Weikart, 2011:188).

Se observamos as crianças nas suas formas de brincar, descobrir, explorar percebemos que efetivamente recorrem a diferentes espaços e é neles, que com auxílio de materiais ao dispor, recriam.

De acordo com Moyles (2002:37), citando o Department of Education and Science (1967: 523), [...] *o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular.* Deste modo, o brincar promove e proporciona o desenvolvimento do pensamento das crianças, a capacidade de inventar, de criar, fantasiar, recriar.

Através das brincadeiras simbólicas e, por conseguinte, do desempenho de papéis, [...] *a criança consegue resolver conflitos internos e ansiedades* (Moyles, 2002:20), bem como compreender melhor algumas situações vividas e elaborar o significado dessas experiências.

3.2. Modalidades de Brincar

Através da brincadeira, as crianças observam os outros e o que as rodeia, [...] *brincam sozinhas, e brincam na proximidade de outras, em pares ou em grupos* (Hohmann & Weikart, 2011:301). Durante os momentos de estágio tive oportunidade de observar que as crianças mais novas têm tendência a observar mais o que as rodeia, os comportamentos de outras crianças, dos adultos e brincar/explorar de forma mais individual, enquanto as crianças mais velhas, têm tendência a procurar sempre alguém para brincar com elas, a pares ou em pequenos grupos, mostrando mesmo algum descontentamento em brincar sozinho.

Segundo Spodek e Saracho, podemos definir *quatro tipos de brincadeiras educativas: as manipulativas, as motoras, as dramáticas e os jogos* (Spodek e Saracho, 1998:215). A estas, Hohmann e Weikart (2009), acrescentam a brincadeira construtiva como um tipo de brincadeira resultante do desenvolvimento da brincadeira manipulativa.

Estes diversos tipos de brincadeiras que podem ser feitas tanto sozinhas como a pares ou em pequenos grupos, desta forma, as crianças [...] *brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples, até brincadeiras sociais e imaginativas* (Hohmann & Weikart, 2011:302).

De seguida e de uma forma muito resumida irei descrever algumas modalidades do brincar que pude observar durante os momentos de estágio, tais como a brincadeira manipulativa/exploratória, livre, orientada, construtiva e dramática (faz – de – conta).

Brincadeira Manipulativa/Exploratória

A brincadeira manipulativa/exploratória consiste em atividades, *nas quais as crianças manuseiam equipamentos e materiais* (Spodek e Saracho, 1998:215), com o intuito de explorar e compreender as suas ações.

Hohmann e Weikart definem a brincadeira manipulativa/exploratória como um *tipo de atividade lúdica, que é relativamente simples, envolve a manipulação de materiais, a experimentação de novas ações, e a sua repetição, sendo que todos estes elementos permitem à criança treinar aquilo que Smilansky e Shefatya (1990) descrevem como “capacidades físicas e a oportunidade de explorar e experimentar o ambiente material* (Hohmann e Weikart, 2009:303).

As brincadeiras dos bebês, nos primeiros meses de vida, incidem sobretudo na brincadeira manipulativa/exploratória, pois tentam agarrar em todos os objetos que têm ao seu redor e explorá-los das mais variadas formas, como por exemplo colando em várias posições, batendo no chão, atirando ao ar, para observarem o comportamento. Este tipo de brincadeiras manipulativas/exploratórias permitem ao bebê uma *‘estimulação’ visual, tátil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua percepção das formas e das dimensões* (Ferland, 2006 citado por Galante, 2014:34).

Desta forma, enquanto o bebê está a manipular o objeto e a observar o seu comportamento, *registra as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e desenvolve a percepção* (Ferland, 2006 citado por Galante, 2014:33).

Brincadeira Livre

A brincadeira livre consiste num tipo de brincadeira em que cada criança pode escolher ao que quer brincar, que papel quer representar durante a brincadeira e quem quer que brinque com ela. No entanto, para que este tipo de brincadeira tenha alguma qualidade, é necessário que existam algumas condições enumeradas por Wajskop (1995:37), tais como:

- *A rotina escolar possua períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar;*

- *Existam materiais variados, organizados de forma clara e acessível às crianças, de forma a facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais deve ter em conta a idade das crianças, sendo a sua utilização coordenada pelo adulto.*

(citado por Ferra, 2013:29)

Brincadeira Orientada

A brincadeira orientada consiste na orientação, por parte do adulto, da brincadeira/atividade da criança de modo a que atinja um nível de entendimento superior ao já adquirido, ou seja, criar alguns desafios que permitam à criança desenvolver-se.

De acordo com a perspectiva de Moyles, este tipo de brincadeiras só é considerado adequado se em simultâneo a brincadeira livre também estiver presente, pelo que defende *que as crianças precisam ter a oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida* (Moyles, 2002:29). Se a brincadeira livre não estiver presente, a brincadeira orientada faz com que a brincadeira não seja espontânea, com que possa não ter tanto significado para a criança e haja um impedimento do desenvolvimento da criatividade.

Brincadeira Construtiva

A brincadeira construtiva é vista como *a evolução da brincadeira exploratória [...] pode ser descrita como uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para a construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira. A criança expressa atividade através destas 'criações' e reconhece-se como 'criadora'* (Hohmann e Weikart, 2011:303).

Deste modo, as brincadeiras com materiais de construção (blocos de construção, jogos de encaixe, plasticina, areia, ...) e materiais de exploração aberta (caixas de cartão, latas, tampas, embalagens, ...) fazem parte da brincadeira construtiva. Todos estes materiais de exploração aberta, permitem à criança transformar os objetos, na medida em que começam for fazer

modificações e construções simples e, conforme se vão desenvolvendo começam por criar construções mais complexas. Este tipo de materiais e brincadeira permitem desenvolver a criatividade das crianças, mas, para tal também é necessária uma grande variedade de materiais e algum espaço para que tenham liberdade de movimentos e para *que as crianças possam elaborar as suas estruturas durante vários dias* (Spodek e Saracho 1998:222).

Brincadeiras dramáticas (faz – de – conta)

A brincadeira dramática, *que Vygotsky denomina de faz – de – conta, e a que Piaget se refere como jogo simbólico [...] é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários. [...] é o início de um caminho que, ao recorrer a símbolos, leva do raciocínio concreto para o abstrato* (Ferreira, 2010:12). Para Hohmenn e Weikart (2011:303), este tipo de brincadeiras consiste *em concretizar situações do tipo ‘e se?’: ‘E se eu fosse a mãe do bebé?’*.

Através das brincadeiras de faz – de – conta, [...] *as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas de pressões situacionais* (Wajskop, 1995:66). Esta é das modalidades do brincar mais complexas, pois permite à criança ir [...] *do raciocínio concreto para o abstrato [...] [sendo que] opera a interpretação entre o real e o irreal* (Ferreira, 2010:12). *Isto porque o brincar imaginativo é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários* (Idem).

Quando a criança brinca ao faz – de – conta, representa uma situação imaginária ou alguma atitude observada no adulto e, desta forma, a criança está constantemente a criar significados novos, a tentar compreender o mundo através das suas representações com base no que observa ou imagina. Como refere Cremonini (2012:8) [...] *a partir do que a criança observa, ela interpreta, representa e assim atribui significado ao mundo, às relações que vivencia. Ao brincar ao faz-de-conta, a criança está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o Mundo a partir das suas representações. A criança assume diferentes papéis e representa ações características do papel assumido, explorando e refletindo sobre a realidade e a cultura na qual está inserida* (citado por Ferreira, 2010:12).

A brincadeira do faz-de-conta é frequente em crianças dos três aos sete anos (Ferra, 2013) no entanto auge do desenvolvimento simbólico surge entre os três e os quatro anos (Kishimoto, 2010).

Citando Salomão e Martini, com o brincar ao faz-de-conta:

as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra [...]. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, aplicando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação nova. Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade [...]. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (Salomão e Martini, 2007:12).

Em suma, quando as crianças brincam ao faz-de-conta, geram-se diversas situações, tais como: *tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (Kishimoto, 2010:4)*

O brincar, o espaço, as interações e os materiais disponíveis, são de facto foco de análise de diferentes autores e fundamentais para compreender a forma como as crianças se desenvolvem, crescem e aprendem.

4. A Intervenção do Educador de Infância

Para que o espaço se organize e apresente como um ambiente acolhedor e promotor do desenvolvimento é importante que o educador tenha em consideração as idades das crianças e crie condições que favoreçam as interações entre criança-criança, criança-adulto, com o espaço e os materiais, partindo dos interesses e necessidades das crianças. Segundo Oliveira – Formosinho J. (2007:26),

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

Deste modo, reforçado a ideia, o educador deve organizar o espaço tendo em conta as características do grupo em geral mas também as características individuais de cada criança que constitui o grupo para que se crie um ambiente que estimule o desenvolvimento, que promova aprendizagens significativas e diversificadas. Neste ponto de vista, Maura (2008:342) afirma que:

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

De acordo com Kramer et al. *o ambiente da sala deve favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realiza das atividades de forma coletiva e organizada, e simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta* (Kramer et al. 1989:74), ou seja, toda a organização do espaço deve ser e está feita de modo a estimular a curiosidade, o pensamento criativo, possibilitar a exploração sensorial, o jogo simbólico, a construção, o que permite às crianças desenvolverem a autonomia e a cooperação. É importante que o educador esteja presente, que observe as brincadeiras das crianças, que interaja com as mesmas de forma a apoiar e a enriquecer as iniciativas e criações das crianças. Completando esta afirmação com os argumentos de Horn (2004, citado por Nono, 2011:97) que considera que o [...] *olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos numa sala de aula [...]*.

É também importante compreender que é essencial que a organização do espaço, do tempo e dos materiais seja agradável para o grupo, por isso, deve estar sempre presente que [...] *desde logo é importante ponderar [...] o entendimento de que a sala não é propriedade do educador*

e que, portanto deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo [de crianças] (Barbosa & Horn, 2001:76).

Torna-se essencial que as crianças também façam parte da organização do ambiente educativo, bem como participem nas decisões que são tomadas com o intuito de mudança. Neste sentido, o educador deve organizar a sala, o tempo e os materiais ouvindo primeiro as crianças, a opinião e os interesses das mesmas.

Para além do educador ter de estar em constante observação e permitir às crianças que participem na organização, é também importante que este esteja em constante reflexão pois não se deve limitar a observar e ouvir, deve também pensar e refletir antes de proceder às alterações.

O educador ao pensar numa determinada organização, tanto do espaço, como do tempo e dos materiais, é influenciado não só pelos seus gostos, pelas suas observações, reflexões e pelos interesses e/ou necessidades do grupo, mas também pelos conhecimentos adquiridos sobre educação infantil, ou seja, pelo modelo educativo que o educador ou a instituição perfilha. Deste modo:

A forma como organizamos e administramos o espaço físico da nossa sala de aula constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo (...). A forma como cada um de nós organiza os espaços e cada uma de suas zonas e elementos reflete, direta ou indiretamente, o valor que lhe damos e a função que lhe atribuímos e, além disso, diz muito relativamente ao tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que esperamos dos nossos alunos (as) (Zabalza, 1992 citado por Pisa, 2005:20).

Assim sendo, é fundamental estabelecer uma harmonia entre a criança e toda a equipa de modo a que todos os interesses sejam atendidos, pois é importante ouvir, pensar, planear e refletir com base nos interesses das crianças, no seu bem-estar, desenvolvimento e modelo pedagógico da instituição.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a realização deste projeto. Neste sentido, abordo a investigação qualitativa, a investigação – ação e os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação.

1. Investigação Qualitativa

De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa contempla *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais* (Bogdan e Biklen,1994:11). Para os autores mencionados, a investigação qualitativa possui cinco características:

a) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores dirigem-se até ao local de estudo e utilizam algum do seu tempo para clarificar eventuais questões educativas, com recuso a diversos equipamentos como por exemplo o bloco de notas para retirar apontamentos, o registo vídeo, fotográfico e/ou áudio. É importante que o investigador esteja presente no local de estudo pois *o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre* (idem, p.48). Para além disso, *as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência* (idem).

b) A investigação qualitativa é descritiva. Um investigador qualitativo recolhe dados sob a forma de palavras ou imagens, incluindo citações elaboradas com base nos dados para ilustrar e sustentar a apresentação. Os dados são obtidos através de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou registos oficiais e, perante esta recolha, os investigadores devem ser capazes de fazer uma descrição bastante minuciosa.

c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores atribuem ao processo uma maior importância e relevância na investigação educacional, tentando compreender como determinada situação ocorre e se desenvolve, do que ao resultado.

d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. A recolha de dados não tem como objetivo a confirmação ou infirmação de hipóteses

previamente construídas, mas sim a construção de abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando (idem).

e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores têm especial interesse pela “perspetiva participante”, isto é, pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Deste modo, consideram que *ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior* (idem, p. 51).

Em suma, a investigação qualitativa requer que tudo à nossa volta seja analisado com a ideia de que nada é linear ou sabido de todos. Tudo pode ser essencial e significativo para nos ajudar a compreender de forma clara o nosso objeto de estudo.

Neste tipo de investigação em cenário natural,

o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a participação, ou seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso (Hébert, Goyette e Boutin, 2008:155).

Na investigação qualitativa, *os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa, estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística* (Bell, 1997:20).

2. Investigação – Ação

O conceito de investigação – ação é bastante ambíguo, ou seja, não se restringe apenas a uma só definição, este é descrito das mais variadas formas por diversos autores.

Segundo Cohen e Manion, a investigação – ação define-se como

um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo [...], através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen e Manion, 1994:192, citado por Bell, 1997:20).

Para o fundador John Dewey, *a investigação é a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada* (citado por Sanches, 2005:128). Na perspectiva de Kemmis (1984), a investigação – ação constitui-se *como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica* (citado por Coutinho et al., 2009:360). De acordo com Bartolomé (1986), a investigação – ação é caracterizada *como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática* (Idem). Para Watts (1985), a investigação – ação é *um processo em que os participantes analisam as duas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação* (Idem).

Segundo Bynner (1981), a investigação ação *visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para um aumento de conhecimento* (Silva, 1996:16). Através do processo de investigação ação procuramos respostas às questões problema colocada inicialmente, encontramos respostas para solucionar determinado problema ou otimizar determinada questão, isto é, *a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano* (Tuckman, 2000:20).

Para Zuber – Skerritt (1996, citado por Coutinho et al., 2009:363), a investigação – ação *implica planejar, atuar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas.*

Do ponto de vista de John Elliott, a investigação - ação é

como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação [...] que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal,

de investigar essa situação. Esta noção remete para o conceito de desenvolvimento para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos (citado por Esteves, 2008:18).

Neste sentido, a investigação ação é vista como um processo para obter um determinado resultado e não como apenas o produto de todo o processo.

Relativamente aos contextos onde se realiza todo o processo de investigação – ação, segundo Stenhouse (1993), estes devem ser vistos como “*um laboratório*” (citado por Esteves, 2008:48) onde se observa, se regista, se recolhe toda a informação para ser tratada, refletiva e discutida de modo a solucionar ou a melhorar a questão – problema.

Em suma, a investigação – ação apresenta cinco características: é participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; auto – avaliativa (Coutinho et. Al. 2009:362).

Esta permite ao investigador observar, questionar e refletir, com recurso aos processos de recolha e tratamento de informação, sobre determinadas questões que considerem ser um problema ou que possam ser otimizadas. O investigador tem como ponto de partida uma situação que deseja mudar, ou seja, uma situação real e, através de vários processos, de uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, tenta chegar a uma situação que gostaria que acontecesse (situação desejável).

Para Kuhne e Quigley (1997), a investigação – ação é composta pela fase de planificação, onde se define o problema, se define o projeto e onde se mede. Seguidamente temos a fase de ação onde se observa, se recolhem dados e se começa a implementar, para mais tarde, na fase de reflexão se avaliar o que se foi implementado. Caso o problema já se encontre resolvido, o investigador para por aí, caso o problema ainda não esteja totalmente resolvido, dá-se início ao segundo ciclo onde se constrói uma nova planificação, se coloca em prática uma nova ação para tentar solucionar o problema identificado e, por fim, se reflete sobre todo o processo realizado até ao momento e sobre o seu produto. Caso o problema ainda não se encontre resolvido, o investigador pode passar para um possível terceiro ciclo.

3. Objetivo do estudo

Inicialmente senti alguma dificuldade em identificar uma problemática e conseqüentemente a escolha de um tema, para a realização do relatório final, que fosse pertinente para a construção da minha identidade profissional.

Numa fase inicial do estágio em Creche, procurei focar a minha atenção na prática da educadora cooperante e nas interações das crianças com os adultos, entre elas e com o espaço. Os bebês revelavam um interesse muito particular pela brincadeira, pela exploração de vários objetos que emitissem som e luz, por nos primeiros meses de vida, os bebês aprendem muito através da exploração ativa, o contacto com diferentes objetos, com diferentes materiais. Deste modo, e por ser uma temática que sempre me despertou bastante interesse, optei por centrar a minha investigação na organização do espaço e dos materiais, apesar de não ter identificado nenhuma lacuna neste primeiro momento de estágio. Existiam apenas alguns materiais que podiam ser complementados e espaços adaptados a cada momento de exploração.

No segundo momento de estágio, em Jardim – de – Infância, o tema já estava definido, o que inicialmente se mostrou uma dificuldade. A educadora cooperante não me deu grande abertura o que dificultou um pouco mais nos momentos de reflexão para poder realizar a minha intervenção. No entanto, como a intervenção era necessária e essencial para a minha realização do projeto, comecei por observar as áreas disponíveis na sala, a sua disposição e identificação, os materiais disponíveis nas mesmas, a rotina do grupo e as brincadeiras.

Após algumas semanas de estágio, numa nota de campo assinali o seguinte comentário:

As crianças começaram por fazer desenhos livremente e, de seguida, em grande grupo pediram para cada um contar a sua história a partir dos desenhos feitos. (Nota de campo, 5ª semana de estágio).

Foi um incentivo e um ponto de partida para a realização da minha intervenção.

No terceiro momento de estágio, regressei ao contexto de Creche onde tinha estagiado no primeiro momento. Como já tinha realizado a minha intervenção no interior da sala, em conjunto com a educadora cooperante considerámos que seria interessante e enriquecedor, tanto para mim como para os bebês, realizar a minha intervenção nos espaços complementares – espaço exterior de Creche e Bebeteca.

No último momento de estágio, em Jardim – de – Infância, devido a algumas situações ocorridas no primeiro estágio em jardim – de – infância, realizei o quarto momento de estágio na mesma instituição de Creche. O facto de ter mudado de instituição, conseqüentemente a equipa e o grupo, e o estágio ter uma duração de duas semanas tornou-se uma dificuldade. Optei por começar a observar as áreas disponíveis na sala e as brincadeiras das crianças. Em conjunto com a educadora cooperante e com o grupo, pensámos qual seria a área que deveria ser alterada, como poderíamos alterar e quais os materiais a colocar.

Após definir o tema e a sua pertinência nos contextos, com a ajuda da educadora cooperante e orientadora do projeto, comecei por levantar a questão de partida que gostaria de investigar e para a qual pretendia encontrar uma resposta. Depois de algumas tentativas e mudanças, cheguei à minha questão de investigação – ação – **“Como otimizar a organização do espaço, dos materiais, do tempo educativo e do brincar?”**

Através deste estudo pretendi compreender e interpretar as concepções das educadoras cooperantes sobre a temática escolhida – a organização do espaço, dos materiais e do tempo – e a forma como era colocada em prática e a influência dessa prática educativa no grupo de bebés/crianças, nas suas brincadeiras, explorações e desenvolvimento, pois tal como afirma Lowman & Ruhmann (1998:224) *a forma de processar informação que recebem do mundo que os rodeia passa essencialmente pela ação, as crianças devem estar em ambientes que lhes permitam mexer facilmente nos matérias e explorá-los.*

Por último, selecionei alguns procedimentos de recolha e tratamento de informação que me levassem à realização dos objetivos definidos. Todas as pesquisas realizadas, registos fotográficos e notas de campo facilitaram o alcance dos objetivos.

4. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

Ao longo da realização do projeto de investigação, e de acordo com a questão central do projeto, assente na organização do espaço e na importância do brincar em Creche e Jardim – de – Infância, é bastante importante adotar diversos procedimentos de recolha e tratamento de informação que sejam adequados ao estudo, de forma a observar e interpretar diversos fenómenos.

Para que as modificações e as melhorias pretendidas pela investigação-ação se concretizem, os instrumentos de recolha e tratamento de informação assumem um papel fulcral, possibilitando uma melhor análise da informação e interpretação da realidade.

Dado que gostaria de observar alguns aspetos sobre a forma como as equipas proporcionam e promovem o brincar nas suas salas, quais as suas práticas diárias, as suas perspetivas, de que forma intervêm, como está organizado o espaço e o porquê, quais os materiais que estão disponíveis para o uso das crianças, que espaços é que têm para brincar e como é que tudo isto está inserido na rotina das salas, os procedimentos de recolha e tratamento de informação centram-se na observação participante, na recolha de notas de campo, no registo fotográfico e na pesquisa e análise documental.

4.1. Observação participante

A observação participante oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto. As técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento, que se toma parte do «papel de parede» e toma os seus apontamentos, até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1055).

Uma vez que a observação é realizada em contexto de estágio ao longo do ano, a minha atitude não é de observador isento, mas sim de observador participante.

Segundo Moreira, na observação participante o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objeto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e as suas esperanças, as suas conceções do mundo e as duas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão (Moreira, 2007:178).

No que diz respeito à observação participante, esta foi a mais utilizada em todo o desenvolvimento do meu projeto, tendo em conta que, à exceção de um momento de estágio, estive inserida nas dinâmicas da sala, interagindo com as crianças e com a equipa pedagógica. Tive ainda oportunidade de realizar algumas atividades e recolher notas das mesmas a partir do que observei.

Como ao longo do estágio fui efetuando algumas leituras e realizando alguns trabalhos acadêmicos sobre a temática escolhida para o projeto, preocupei-me em observar a forma como os espaços, o tempo e os materiais das salas se encontravam organizados e as interações e explorações que desenvolviam, para poder retirar algumas notas para refletir em conjunto com a equipa pedagógica.

4.2. Notas de campo

As notas de campo são todos os dados recolhidos da observação participante e não participante. Estas são fundamentais e imprescindíveis para o investigador, pois são um meio de recolha de informação para o desenvolvimento do trabalho, que permite registar situações que ocorreram nos contextos para mais tarde refletir em conjunto com as equipas sobre os mesmos.

As notas de campo são *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (Bogdan e Biklen, 1994:150). Este processo de recolha e tratamento de informação permite ao investigador *acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela, foram influenciados pelos dados* (idem, 1994:151).

É importante que este processo seja em simultâneo descritivo e reflexivo. Que sejam apontados e descritos [...] *o local, pessoas, ações e conversas observadas* (Idem, 1994:152) e que seja feita uma reflexão, numa visão retrospectiva e prospetiva, acerca de toda a informação recolhida com a finalidade de atribuir sentido e significado às situações observadas.

Com recurso a este procedimento pude registar diversos momentos que tive oportunidade de observar, como por exemplo algumas explorações e brincadeiras feitas pelos bebés/crianças, as suas interações, para posteriormente poder refletir e intervir de modo a dar resposta às necessidades transmitidas de forma indireta.

4.3. Registo fotográfico

Para Albarello, et al. (1997:20), o registo fotográfico permite *completar a observação humana no espaço e no tempo* facilitando igualmente *uma interpretação menos imediatamente*

subjetiva: com feito, [...] é possível regressar aos factos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões (Idem).

Durante os momentos de estágio tive oportunidade de fazer registos fotográficos de diversos momentos importantes para as minhas reflexões e, posteriormente para a minha investigação. Fotografei as explorações e brincadeiras feitas pelos bebés/crianças e os espaços antes e depois da minha intervenção.

4.4. Pesquisa e análise documental

A análise documental *incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos* (Lessard – Hébert, Goyette e Boutin, 2012:143). Este método de recolha de informação *[...] é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas* (Idem, 2012:144), ou seja, tem como função completar a investigação qualitativa.

A análise documental pode e deve incidir sobre documentos oficiais dos locais de estágio em Creche e Jardim – de – Infância, como os Projetos educativos de estabelecimento, os projetos pedagógicos, os projetos curriculares de grupo e outros registos relacionados com planificação e avaliação relacionados com tempo, espaço e materiais e ainda documentos do respetivo tema do projeto de investigação.

A pesquisa documental foi um dos procedimentos adotados para a realização do projeto. Consultei e analisei alguns documentos das instituições, como os Projetos Pedagógicos de Sala e os Projetos Educativos. As informações recolhidas a partir destes documentos foram importantes, na medida em que me permitiram conhecer detalhadamente as características das instituições, das salas, dos grupos de crianças e as conceções das educadoras cooperantes.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo apresento uma caracterização dos contextos onde tive oportunidade de estagiar, em Creche e Jardim – de – Infância, bem como o grupo, a equipa pedagógica e a organização do espaço, tempo e materiais. Descrevo e analiso ainda a minha intervenção em articulação com as Equipas das salas.

Grande parte da descrição das intervenções registadas neste capítulo estavam incluídas nos Dossiers de Estágio entregues no final de cada semestre das unidades curriculares Estágio em Educação de Infância I e II. O facto de ao longo do estágio reunir diversos tipos de observações (fotos, filmes, descrições...) foi uma estratégia muito significativa para a elaboração do presente Projeto de Investigação.

Primeiramente optei por elaborar uma pequena tabela, onde clarifica as datas, os locais de estágio e algumas mudanças que ocorreram.

	Contextos	Início	Fim
1º Momento	A: Creche I	19. outubro. 2015	13. janeiro. 2016
2º Momento	B: Jardim – de – Infância I	7. março. 2016	4. maio. 2016
3º Momento	A: Creche II	26. setembro. 2016	7. outubro. 2016
4º Momento	A: Jardim – de – Infância II	17. outubro. 2016	27. outubro. 2016

Optei também por descrever os contextos neste capítulo, uma vez que faz mais sentido para mim, dado que está mais próximo da descrição da minha intervenção em articulação com as equipas das salas.

Fazendo uma reflexão retrospectiva sobre todo o percurso da minha intervenção, nos quatro momentos de estágio, é de realçar que esta é bastante distinta, pois foi necessário definir logo no primeiro momento de estágio, em Creche, o tema do Projeto. Uma vez que o tema teria de ser transversal a todos os contextos de estágio, fez com que ao iniciar cada estágio, a minha preocupação se centralizasse em encontrar forma de o desenvolver na sala. Se no primeiro estágio a grande dificuldade foi definir um tema para o Projeto de Investigação, no segundo momento foi conseguir compreender como o poderia desenvolver e como trabalhar a minha relação com a educadora cooperante, de modo a fazer uma intervenção com sentido e sensata, para o meu projeto. No terceiro momento de estágio, novamente em Creche, as dificuldades relativamente à escolha da área onde intervir foram facilmente superadas com a ajuda de toda

a equipa, uma vez que já conhecia os espaços, as rotinas, os materiais e parte do grupo. Por fim, no último momento de estágio, em Jardim – de – Infância, a grande dificuldade foi a gestão do tempo para observar, refletir e intervir num contexto onde tudo era novidade.

1. Contexto Educativo Creche I

1.1. O contexto

A Instituição V situa-se no conselho de Almada e distrito de Setúbal.

Trata-se de uma instituição privada, de ensino particular, laico e com fins lucrativos, que contempla as valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. (Anexo I)

A instituição foi inaugurada a 21 de setembro de 1992, pelo Engenheiro Couto dos Santos, Ministro da Educação, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993. Inicialmente, as instalações foram pensadas apenas para Creche, jardim-de-infância, e 1º ciclo, no entanto, no ano seguinte, perante uma grande procura de colocação para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, o Colégio decidiu abrir vagas para esta valência. Posteriormente, em 2002, as instalações tiveram de ser reformuladas e ampliadas para poder englobar os estudos até ao final do Ensino Básico, o 3ºCEB.

Atualmente o edifício da instituição V dispõe, para todas as valências, dois pisos.

No piso inferior, é constituído por cinco salas de Creche, a de berçário, a rosa, a vermelha, a laranja e a lilás; e cinco salas de Jardim de Infância; a verde, a castanha, a branca, a amarela e a azul. Dispõe ainda de um refeitório, situado junto da cozinha, destinado aos grupos e equipas pedagógicas de Creche e Jardim de Infância; de um Ginásio designado à prática de atividades físicas dispondo de materiais necessários para o efeito. Este local é comum a todos os contextos educativos que a instituição engloba, assim como algumas atividades extracurriculares (Ballet, Ginástica Rítmica, Dança). Neste piso, ainda se encontra a sala Bebéteca, a sala Arco-Íris e o Espaço Lúdico (parque interior), que se destinam apenas para as valências de Creche e Jardim de Infância. Existe também uma Sala de Convívio equipada com material multimédia e lúdico-didático para os alunos do 2º e 3º ciclos.

No piso superior, pode-se encontrar um Centro de Recursos Educativos (CRE), para toda a comunidade escolar, onde se pode ler, estudar, consultar os materiais audiovisuais disponíveis (livros, vídeos, CD-Rom's e materiais multimédia); um Laboratório, com materiais pertinentes; uma Sala de Educação Visual e Tecnológica; um gabinete de Psicopedagogia; uma sala de Professores; dispõem à semelhança do piso inferior, um Refeitório, mas destinado aos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos, assim como a todos os docentes e não docentes da instituição; um Auditório onde são lecionadas as aulas de Educação Musical, este espaço é também destinado à realização palestras, encontros pedagógicos e assembleias.

No exterior, a instituição tem ao dispor de todos os alunos, espaços desportivos e de entretenimento, onde as crianças e adolescentes podem permanecer durante os intervalos letivos diários; o Campo de Jogos onde se praticam jogos coletivos e outras atividades físicas; o Court de Ténis e a Piscina.

Este colégio engloba 427 alunos (57 na Creche, 106 no jardim de infância, 130 no 1º ciclo, 61 no 2º e 73 no 3º) e 150 funcionários, distribuídos pelas diversas valências, contemplando docentes e não docentes.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 7 horas e as 19h30 horas. O edifício é circundado por um espaço amplo, e por uma zona residencial relativamente recente, constituída essencialmente por moradias. Usufrui de um fácil acesso, tanto de transporte público como de veículo particular. Beneficia de transporte próprio para a recolha e regresso de algumas crianças, sendo um serviço pago pelo que nem todos o utilizam.

O Colégio tem em especial atenção fazer com que a cidadania de cada aluno assente em valores justos e democráticos, para assim tornar cada criança, um ser mais apto para enfrentar o mundo, que se encontra em constantes mudanças, auxiliando na construção de personalidades abertas a inconstâncias, desenvolvendo assim o espírito e as práticas democráticas e integrando todos nas diversas práticas e atividades, tornando-os cidadãos ativos e participativos.

O tema do Projeto Curricular da Instituição, consiste na “Educação pela Arte”, que pretende atuar na motivação da aprendizagem, sendo transversal às diversas áreas do saber. Crê que a Arte é uma linguagem universal e que desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Este tema, promove o “saber”, o “saber fazer”, o “saber olhar” e o “saber criar” permitindo o desenvolvimento de novas aptidões e a obtenção de novos conhecimentos.

Desta forma, “A Educação pela Arte” é um tema que permite uma transversalidade curricular muito natural, pois possibilita uma grande multidisciplinaridade e um tratamento transversal e sequencial do tema, pelas várias valências de ensino, contribuindo para o processo de aprendizagem e conduzindo, de forma articulada, a uma outra percepção e a um outro domínio da realidade que nos rodeia. (Projeto Educativo do Colégio do Vale:2014-2017)

O Colégio V estabeleceu como objetivos a atingir: educar, inovar, informar e crescer. O Projeto Educativo do Colégio do Vale promove que os seus alunos façam aprendizagens, com o objetivo de se tornarem mais autónomos, criativos, intelectuais e moralmente sérios, capazes de atuar num mundo competitivo, mas nunca esquecendo a cooperação e a solidariedade, para assim conseguirem uma base sólida para todas as etapas da sua vida.

Este projeto visa que cada aluno obtenha segurança nas suas aprendizagens; seja apto na aplicação de conhecimentos obtidos nas diversas vertentes disciplinares, tendo em atenção a continuidade dos estudos, mas também um melhor entendimento do mundo. Possibilitando e auxiliando numa melhor compreensão e utilização das diversas formas de tecnologia; assim como obtenha uma fluidez e confiança escrita e oral, precisa e compreensível na sua língua materna; adquira igualmente, mas de forma mais gradual, uma fluidez, escrita e oral da língua inglesa assim como de uma das outras duas línguas lecionadas na instituição (Espanhol e Francês).

O envolvimento de todas estas áreas do saber tenta proporcionar uma melhor inclusão no mundo atual. O aluno deverá adquirir a necessidade constante de estudar e procurar atividades culturais, gimnodesportivas e ao ar livre. O Projeto Educativo tem como base que o aluno assuma uma postura ética e cívica.

Em relação ao corpo docente e não docente desta instituição, estes mantem-se bastante estáveis ao longo do período de funcionamento da instituição, sofrendo apenas algumas alterações quando as circunstâncias assim o exigem para se manter um bom funcionamento.

Todos os profissionais admitidos para exercer funções na instituição têm que ter formação própria e profissional, bem como continuar a investir na sua formação através, por exemplo, de formações promovidas pela mesma. O corpo docente depende da Direção Pedagógica e é constituído de acordo com as necessidades de cada valência, de forma a criar as melhores equipas pedagógicas. Cada sala de Creche e de Jardim-de-infância é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, devidamente habilitadas e credenciadas. Para além

dos professores do 1º, 2º e 3º CEB, a instituição é composta ainda pela Equipa Administrativa, que desempenha as suas funções em vários locais, como a Secretaria, a Recepção, a Direção de Recursos Humanos, a Área Pessoal, a Área Financeira e a Direção Financeira. Para além disso existe também o a Equipa de Refeitório e Cozinha, a Equipa de Higiene e Limpeza e a Equipa de Manutenção e Segurança.

No que diz respeito aos Órgãos de Administração, Gestão e Direção da instituição pode referir-se que o Conselho de Gerência é o órgão superior de administração e gestão do Colégio, ou seja, é responsável pela direção de todas as atividades desenvolvidas tendo sempre em conta o desenvolvimento global dos alunos. A Direção Pedagógica foi criada ao abrigo das Bases do Ensino Particular e é detentora da autorização definitiva do funcionamento do Colégio.

O Colégio V tem como objetivo a valorização e promoção de diversos aspetos, tais como: a participação das famílias e da comunidade na vida do colégio, ao encontro de uma atitude dinâmica e interativa com o intuito de garantir uma educação sólida privilegiando alguns valores socioculturais; a cooperação e intercâmbio socioeducativo com outras instituições, quer a nível nacional como internacional.

Para existir uma organização melhorada, a Direção Pedagógica da instituição reúne-se semanalmente às segundas-feiras, onde são feitas reuniões intercaladas entre a coordenação e direção pedagógica. Quinzenalmente, às terças-feiras todas as educadoras e auxiliares de ação educativa reúnem-se com a educadora pedagógica de Creche e Jardim de Infância, Dra. Maria Teresa de Matos, a fim de debaterem assuntos relevantes para as suas práticas educativas.

Uma das questões de grande caráter e importância é o facto do Colégio V fornecer e estabelecer várias parcerias e protocolos com diversas entidades exteriores, nomeadamente, os estágios que estabelece com várias escolas do ensino superior, escolas secundárias e entidades de formação profissional.

Existem formações oferecidas pelo colégio a toda a comunidade educativa designados como Sábados Pedagógicos (organizados pela comissão coordenadora de cada núcleo regional), caraterísticos do MEM.

O Colégio V não pretende apenas transmitir conhecimentos, mas sim questionar e criar novos caminhos em que cada projeto, os alunos e tornem mais criativos e intervenientes na sociedade na qual estão inseridos.

1.2. O grupo e a equipa pedagógica

As salas B e R eram constituídas por um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre o 7 e os 11 meses. Sete crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas as crianças do grupo são portuguesas e nenhuma revelava necessidades educativas especiais (NEE).

Era um grupo que demonstrava bastante interesse por explorar tudo à sua volta, principalmente tudo o que emitisse algum som e luz. Gostavam de explorar todas as funcionalidades que um objeto/brinquedo poderia ter, de subir e descer as estruturas, entrar e sair da piscina de bolas, de caixas.

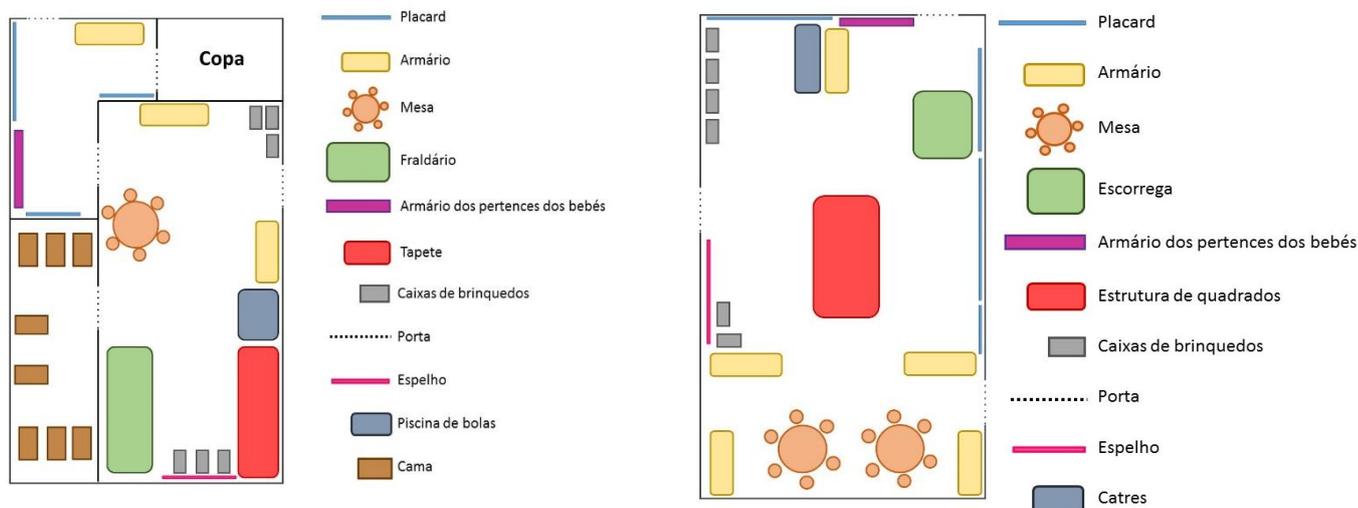
A equipa pedagógica era constituída por uma educadora, duas auxiliares de ação educativa na sala B e duas na sala R. Durante o período de estágio pude observar a boa comunicação e trabalho de equipa existente pois, muitas atividades propostas nas salas eram definidas nas reuniões de educadores previamente realizadas, com os pares pedagógicos ou apenas com a equipa de cada sala de forma mais individualizada de forma a realizar ou adaptar as atividades à faixa etária das crianças de cada sala. A partir das observações efetuadas, de conversas informais com a educadora, com a auxiliar e da respetiva reflexão constatei que todas as planificações eram feitas em equipa e surgiam a partir dos interesses e das necessidades dos bebés. A equipa pedagógica observava as ações das crianças, durante o dia-a-dia, interpretava essas mesmas observações e procedia à planificação de estratégias de apoio e de seguimento.

1.3. A organização do espaço, tempo e materiais

As salas Berçário e Rosa, onde estagiei, estas encontram-se ligadas e organizam-se da seguinte forma:

Sala B

Sala R



Os espaços encontram-se organizados considerando as características dos bebês, as necessidades e o desenvolvimento das suas competências. Com estas intencionalidades, procura-se, segundo Oliveira – Formosinho & Araújo, *refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento* (Oliveira – Formosinho & Araújo, 2013:93).

Adotando algumas características do Movimento da Escola Moderna, a educadora cooperante procura criar ambientes saudáveis e seguro, em resposta às necessidades dos bebês e dos adultos, e à aprendizagem ativa dos bebês. Pretende também construir um espaço onde estes possam brincar e explorar, mas que ao mesmo tempo seja flexível, ou seja, modificando consoante as necessidades e interesses dos bebês. Um outro elemento importante consiste na construção de um espaço tranquilo, nutrido de alegria e prazer. Este deverá oferecer luz natural, cores suaves, mobiliário e equipamento adaptado ao tamanho das crianças e adultos, mas também o reconhecimento da identidade dos bebês e das famílias. O desenvolvimento sensoriomotor do bebê também está implícito na organização dos espaços e materiais das salas. Este aspeto envolve o reconhecimento do modo como o bebê aborda o mundo, comunica e constrói sentido. Consequentemente, um espaço organizado com base neste aspeto, permite que os bebês experimentem, interajam uns com os outros e com o adulto, comuniquem, tenham liberdade de escolha e participem. Por fim, a educadora valoriza a interação com a natureza e a cultura, estabelecendo uma articulação entre o espaço/mundo interior e exterior, permitindo assim o contacto com experiências de aprendizagem diversificadas.

Com base na observação e análise dos espaços e materiais da sala, bem como de reflexões *a posteriori*, para criar um ambiente seguro e confortável são tidos em conta vários aspetos. Primeiramente, ambas as salas contêm várias janelas com dimensões semelhantes à parede, o que proporciona bastante luminosidade às salas e que sejam arejadas quando os bebés saem da sala. É composta por persianas que permitem regular a intensidade da luz, principalmente no momento de repouso após o almoço, onde também são fechados os cortinados. De acordo com Torelli e Charles Durrett (1998; citado por Post & Hohmann, 2011: 109), é importante que a sala ofereça luz incandescente, uma vez que é um contributo positivo para o desenvolvimento visual do bebé. Referem ainda que:

uma iluminação incandescente faz com que a sala de atividades se pareça mais com um lar, o que é particularmente importante para as crianças que passam quase dez horas por dia no infantário

Em relação ao pavimento das salas, este é constituído por um material impermeável, de fácil lavagem e não inflamável. Apresentam cores suaves, o que oferece uma atmosfera calma tanto para os bebés como para todas as pessoas que as frequentam. É importante referir que as tomadas elétricas estão ao alcance das crianças e encontram-se protegidas com uma peça de segurança. Ambas as salas oferecem ambientes acolhedores, onde estão situados os tapetes e o colchão, no caso do Berçário, e são utilizados para os momentos de atividades de exploração, de brincadeira, de exploração livre, no contro de histórias. Relativamente ao mobiliário e equipamento, este é adaptado ao tamanho dos bebés para um fácil acesso. As mesas, as cadeiras e os armários encontram-se ao alcance dos bebés, à exceção do material que não pode ser utilizado por eles. Deste modo, a criação deste ambiente permite aos bebés gerirem sozinhos o seu dia no brincar, as suas escolhas, embora o adulto esteja sempre disponível para ajudar quando o bebé solicitar. Quanto aos armários à medida dos adultos, existe no exterior, à entrada das salas para as famílias guardarem os pertences da criança (casa, mala...) e no interior, um para guardar os objetos pessoais e utilizados na sala (chucha, fralda, boneco...) e outro para guardar as fraldas, o soro, os toalhotes, as pomadas e a muda de roupa.

Por fim, de forma a reconhecer a identidade dos bebés e da família na organização do espaço, a equipa pedagógica expõe, no exterior das salas, as produções e as observações dos bebés e de cada família.

Tal como foi referido, a educadora procura criar ordem e flexibilidade. Neste sentido, o espaço encontra-se organizado com diversos tipos de materiais que a qualquer momento podem ser alterados ou acrescentados, segundo as necessidades dos bebés em cada momento.

De forma a criar um ambiente organizado e flexível, a sala Rosa também dispõe de um espaço amplo e essencial às atividades de exploração. De acordo com J. Ronald Lally e Jay Stewart (1990; citado por Post & Hohmann, 2011:105), *um espaço amplo permite aos bebés observarem quais os materiais que estão nas salas e alcançarem facilmente o que desejam ou darem indicações*. Afirmam ainda que *um centro aberto possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas*

A rotina estabelece-se da seguinte maneira:

- 1. Acolhimento Individual**
- 2. Acolhimento em grupo**
- 3. Merenda da manhã**
- 4. Tempo de atividade espontânea e estruturada**
- 5. Higiene**
- 6. Almoço**
- 7. Repouso**
- 8. Higiene**
- 9. Lanche**
- 10. Tempo de atividade espontânea**
- 11. Regresso à família**

No entanto, a rotina anteriormente descrita sofre alterações, quinzenais, à quinta – feira com a sessão de expressão musical com a Tété da música.

A rotina proporciona momentos educativos, com intencionalidades subjacentes e caracteriza-se pela sua previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária. Neste sentido, a educadora ajusta-a às necessidades do grupo e ao seu desenvolvimento.

Como instrumento organizativo de periodicidade semanal, a Creche criou a “Agenda”. Esta é dedicada a atividades de descoberta ativa e atividades estruturadas e ainda dedicada aos momentos de animação cultural inter-salas. Esta “Agenda” foi implementada com o intuito de facilitar os encontros de diferentes idades, ou seja, promovendo heterogeneidade etária, cultural e social.

No momento do **acolhimento**, as crianças de todas as salas são recebidas na Sala Rosa pela auxiliar responsável pelo mesmo. A partir das 9 horas, todas as crianças vão com as educadoras para as respetivas salas e o acolhimento começa a ser feito pela equipa de cada sala. É um momento em que é dada atenção à criança e aos pais, os quais são incentivados pelos profissionais a dar todas as informações e indicações relevantes sobre a noite ou o fim-de-semana, sobre a saúde, alimentação e outros aspetos fundamentais da vida da criança e a marcar a presença com a fotografia.

Durante a chegada de algumas crianças, ocorre também o momento do **reforço/merenda da manhã**. Este realiza-se dentro da sala, em que as crianças comem a bolacha na mesa. A educadora e as auxiliares aproveitam este momento, em que as crianças estão sentadas a comer, para preparar as atividades planificadas com todos os materiais necessários para as crianças explorarem e brincarem.

Posteriormente ao acolhimento e ao reforço, ocorre o **tempo de atividade espontânea e estruturada**, onde a equipa da sala permite que as crianças brinquem livremente ou propõem atividades. No caso da atividade estruturada, reúnem o grupo na zona do tapete ou na Bebéteca e cantam a canção “A Caixinha das Surpresas”. De seguida, a educadora começa a introduzir os materiais. No caso de atividades de expressão plástica (com tintas, lápis...), a educadora opta por trabalhar em pequenos grupos, o que permite (...) *mais intimidade e segurança (...), (... os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se mais facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência*. (Portugal, 2012:8). Para além disso, é fundamental respeitar o ritmo de cada criança e também proporcionar liberdade de escolha face aos materiais para a realização da atividade, ou seja, o adulto nunca deve insistir com a criança que recusa trabalhar ou tocar em certos materiais, mas sim recorrer a outras estratégias, outras soluções, pois é importante existir flexibilidade para se conseguir realizar um trabalho com qualidade. Durante o trabalho em pequenos grupos, as restantes crianças deslocam-se até ao exterior, no comboio, ou ficam na sala a proceder a atividades de brincadeira livre.

Relativamente aos momentos de **higiene**, eles são constantes ao longo do dia e promovem não só “o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infeções e irritações da pele, mas podem também contribuir para o seu bem-estar emocional” (Post & Hohmann, 2011:229). Neste sentido, a equipa pedagógica, durante o

momento de higiene, presta atenção individualizada à criança, fala sobre o que está a fazer e o que vai fazer, brinca e acaricia. De acordo com Post e Hohmann (2011), através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, constrói-se uma relação de confiança e segurança entre a criança e o educador/auxiliar.

O momento das **refeições** realiza-se nas duas salas e ocorre duas ocasiões dia, ao almoço e ao lanche. Tratam-se de momentos privilegiados entre a criança e o adulto e, no caso da sala rosa, em que se incentivam as crianças a explorarem novos sabores e cheiros com a introdução do 2º prato. Para além disso, a hora da refeição também se caracteriza pelo convívio social em que as crianças interagem entre si à sua maneira.

Antes das refeições as crianças vão, com a ajuda do adulto, à casa de banho lavar as mãos e de seguida sentam-se à mesa a comer o pão até estarem todos sentados e ser começada a dar a fruta passada. Após comerem a fruta, comem a sopa com carne ou peixe e, por fim, o segundo prato. Ao lanche, as crianças comem papa, iogurte e pão.

Quanto ao momento de **repouso**, este *proporciona o sono e o descanso necessário para o crescimento e o desenvolvimento das crianças* (Post & Hohmann, 2011:241). Sendo que as crianças mais pequeninas têm ritmos de descanso e sono muitos diferentes uma das outras, é necessário respeitar o ritmo de cada uma. Posto isto, a equipa pedagógica tem o cuidado de criar um ambiente calmo, com música suave de fundo, proporcionando um sono tranquilo. Para além disso é dado às crianças os seus objetos de vinculação, que necessitam para tornar o sono mais calmo como a chucha e a fralda.

Relativamente ao **tempo de atividade espontânea**, no período da tarde, este caracteriza-se, tal como o da manhã, por ser um *período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores* (Post & Hohmann, 2011: 249). Durante este momento as crianças escolhem livremente os brinquedos da sala com que querem brincar, de modo a que este também seja um momento de aprendizagem de forma mais espontânea, partido da vontade e do interesse da criança naquele preciso momento.

Por fim, o momento do **regresso à família**, é um momento de informação para que os pais possam saber como decorreu o dia, não só relativamente à saúde, mas também à alimentação, ao comportamento, às conquistas da criança. Apesar das famílias poderem consultar diariamente os registos (diário do bebe e aconteceu esta semana), a equipa tem a preocupação de manter o contacto com os pais, uma conversa ou até mesmo umas pequenas palavras.

1.4. A Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala

Após a escolha do tema para o presente projeto, decidi centrar as minhas observações no grupo de bebés, na sala e nos espaços complementares (parque exterior, espaço lúdico e bebeteca).

Durante as primeiras semanas observei os bebés, registei e refleti com a equipa pedagógica de modo a interpretar as ações das crianças e compreender quais os seus interesses, para realizar a minha intervenção.

Ao longo deste primeiro momento de estágio, em articulação com a equipa da sala, tive oportunidade de realizar várias intervenções que considerei irem de encontro aos interesses dos bebés e que contribuíssem para o desenvolvimento dos mesmos.

A primeira intervenção realizada em articulação com a equipa, foi uma atividade intitulada “Brincar e explorar a luz”, decorreu no período da manhã do dia 18 de novembro de 2015, na Bebeteca e tinha como objetivo proporcionar aos bebés mais uma experiência enriquecedora para o seu desenvolvimento e estar num ambiente diferente.

A atividade consistia em colocar no centro da sala um tapete com uma mangueira natalícia, lanternas e uma luz de presença em forma de dinossauro, apagar as luzes da Bebeteca e deixar os bebés explorarem livremente.

Os bebés entraram na sala, no comboio ao som da música “A caixinha das surpresas”. Conforme foram saindo do comboio, os que conseguiram andar ou gatinhar dirigiram-se para o centro da sala. Brincaram, sentiram e exploraram as luzes. Colocaram a mangueira na boca para sentir o calor e a textura, abanaram para observarem as luzes, colocaram a luz de presença na boca.



Com uma lanterna, apontámos para o teto, discretamente, e observamos que algumas crianças começaram a inclinar a cabeça para conseguir ver. Perante isto decidimos experimentar apontar para a parede para ver o que faziam. Assim que a luz apareceu na parede, os três bebés da Sala R que já conseguiam andar bem, começaram a caminhar em direção à luz para a tentarem apanhar. Quando tentámos fazer o mesmo, mas direcionado para o chão, os bebés não mostraram tanto interesse e voltaram para o tapete explorar as restantes luzes.



Em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar, refletimos sobre a atividade e fizemos um balanço bastante positivo da mesma. Inicialmente, quando pensámos em realizar a atividade tivemos algum receio porque pensámos que, como o ambiente era escuro, os bebés não iam sentir muito conforto nem confiança e começariam a chorar, rejeitando qualquer aproximação do tapete. Mas, superando as nossas expectativas, os bebés gostaram muito da exploração. Estiveram durante o tempo todo a explorar e sempre com um ar bastante alegre e entusiasmados.



Na semana seguinte, como os bebés começaram por mostrar bastante interesse em retirar tudo o que estava nas caixas da sala e tentarem sentar-se no seu interior, passar pelas pequenas entradas e saídas que o escorrega tinha, optámos por criar um espaço semelhante a uma casa, a partir de caixas de cartão, com aberturas. A casinha natalícia construída por mim com caixas de cartão e decorada com papel de embrulho natalício. Durante a atividade de exploração, os bebés subiram, desceram, entraram, saíram e tentaram espreitar por cima e pelas entradas da casinha.

A A. foi a primeira bebé a entrar no interior da casinha e a passar por todas os espaços com bastante segurança e confiança. O G., ao observar a A. tentou também entrar no interior da casinha, mas como não se sentia totalmente seguro, continuou a observar os outros bebés até ganhar confiança para entrar. O S., para entrar para o interior da casinha solicitou a ajuda do adulto e ficou sempre encostado às laterais da caixa a espreitar por cima e pelas portas. O J. não explorou muito a casinha e dirigiu-se, rapidamente, para a cozinha para brincar com as portas.

Após terem explorado a casinha, começámos a cantar a canção “A caixinha das surpresas” e colocámos os objetos de Natal, com que alguns já tinham tido contacto noutra exploração realizada na semana anterior com fitas, bolas e garrafinhas transparente com objetos no interior.

Uma vez que o grupo mostrou um grande interesse pela exploração das luzes e algum receio a entrar na casinha, mesmo com os objetos de Natal, em conjunto com a equipa da sala optámos por tentar juntar as duas intervenções. Primeiramente, como os bebés começaram a dispersar pela sala, decidimos realizar a atividade na Bebeteca, uma sala vazia e fácil de escurecer. Colocámos os tapetes no chão, a casinha, as mangueiras de luzes no interior e ao redor da casinha com mais alguns pontos de iluminação espalhados pela sala.

Seguidamente, os bebés foram entrando na Bebeteca ao som da música “A caixinha das surpresas” e, os que conseguiam andar sozinhos ou gatinhar foram imediatamente em direção à casinha e às luzes. Grande parte do grupo entrou ou esteve sentado no interior da casinha a explorar as luzes, a sentir o calor do tubo de luzes, a colocar na boca, a observar e a gerir alguns conflitos que surgiram quando mais que um bebé tentava agarrar na mesma luz, mas que rapidamente foram geridos por eles sem qualquer intervenção do adulto.



Os dois bebés mais pequenos, a V. com quatro meses e meio e o S. com cinco meses, também participaram na atividade e demonstraram muito interesse pelo tubo de luzes natalícias.



Inicialmente, quando pensámos em realizar a atividade tivemos algum receio porque pensámos que, como o ambiente era escuro, os bebés não iam sentir muito conforto nem confiança e começariam a chorar, rejeitando qualquer aproximação do tapete. Mas,

superando as nossas expectativas, os bebés gostaram muito da exploração. Estiveram durante o tempo todo a explorar e sempre com um ar bastante alegre e entusiasmados.

Após as férias de Natal, em conjunto com a equipa da sala, pensámos que seria interessante tentar perceber quais as brincadeiras que cada um dos bebés gostava de fazer, quais os objetos que mais gostavam de explorar e brincar para disponibilizarmos na nossa sala e todos poderem explorar.

Para tal, elaborámos um pequeno questionário para os pais, enviado através do caderno, sobre as atividades, questionando quais objetos e locais que cada bebé gostava mais de brincar e solicitando algumas sugestões de explorações que poderiam ser feitas na sala.

Dado que a maioria dos pais sugeriu uma atividade com instrumentos musicais, propusemos aos mesmos que construíssem um utilizando apenas material reciclado (apêndice 1).

Colocámos dentro de uma os instrumentos construídos pelos pais e alguns que já se encontravam na sala, mas que não estavam ao acesso das crianças.



Conforme os bebés foram entrando na sala e foram sentando-se no tapete começámos a cantar a música “O baú das surpresas” e as crianças, imediatamente, tentaram ver o que iria aparecer



na sala. Aproximei-me, coloquei o baú no centro do tapete, tirei a tampa e todos se aproximaram da caixa para tirar os instrumentos e explorarem livremente. Durante cerca de 25/30 minutos, todos os bebés exploraram com grande interesse e entusiasmo as

maracas, o xilofone, as garrafinhas sonoras, o tambor, entre muitos outros, sem nunca tentarem procurar qualquer outro objeto ou brinquedo da sala.

A atividade teve como intencionalidades a criação de uma caixa com instrumentos musicais convencionais e não convencionais com diferentes sonoridades, proporcionar às crianças a exploração de diferentes sonoridades produzidas pela madeira, plástico, metal e envolver as famílias.

No momento de reflexão, fizemos um balanço positivo, os bebés estiveram bastante envolvidos na exploração dos instrumentos e demonstraram especial atenção por instrumentos que faziam sons fortes e altos. Até os mais pequeninos exploraram durante bastante tempo os vários instrumentos, o Guilherme ficava muito atento a olhar para o objeto que fazia um som mais forte sempre que uma das auxiliares fazia barulho com o instrumento.

No dia seguinte, realizei mais uma intervenção, uma atividade intitulada “Tapete sensorial” e cujas intencionalidades era proporcionar às crianças um espaço de descoberta que pudesse ser colocado na horizontal e na vertical, que permitisse realizar várias explorações para além das texturas: cores, formas e elementos, a exploração físico-motora, a comunicação verbal e não verbal e o desenvolvimento pessoal proporcionado pelas interações.

Transformamos a sala Rosa numa sala sem brinquedos para proporcionar às crianças novas experiências enriquecedoras. Retirámos todos os brinquedos que se encontravam na sala e colocámos no centro uma manta sensorial alusiva ao fundo do mar, com uma sereia, peixinhos, alforrecas, algas, caranguejo, estrela do mar, cavalo marinho, entre outros, feitos com objetos do quotidiano.



Os bebés, depois de passearem no comboio, foram entrando para a sala, aproximando-se logo da manta. Começaram por observar os vários objetos que se encontravam na manta e de seguida, sentaram-se e exploraram as múltiplas texturas dos diversos tecidos, esponjas e plásticos.

Inicialmente demonstraram bastante interesse pelas esponjas, pelos materiais mais rugosos, mas rapidamente começaram a olhar para o resto da sala à procura de outros brinquedos. Após este “sinal” por parte dos bebés, que queriam outros objetos para brincar, colocámos em cima

do tapete outros objetos do quotidiano como chapéus, caixas de papel, de plástico, de metal, capacetes, revistas, garrações e o resultado foi fantástico. Os bebés exploraram ao máximo todos os objetos que tinham à disposição e reproduziam muitas vezes o que observavam o adulto a fazer, como por exemplo fazer barulho com o garração, passando uma lata na lateral,



colocar o chapéu na cabeça. Os bebés também tentavam fazer o mesmo som com a lata e o garrafão e colocavam os chapéus e o capacete nas cabeças uns dos outros. Construíram também uma pequena torre com as caixas de papel mais pequeninas, folhearam as revistas como vêm o adulto a fazer quando conta uma história.



Para focar mais a exploração das crianças, exclusivamente no tapete, deveria ter afastado ou retirado os brinquedos da sala ou colocar o tapete na Bebeteca.

Na última semana de estágio, após ter observado alguns bebés a esconderem-se atrás de vários objetos e a fazer “cucu”, decidi pesquisar algumas ideias para poder realizar a minha última intervenção.

Após alguma pesquisa e reflexão com a equipa, decidimos realizar uma atividade intitulada “Cucu Sensorial” que teve como intencionalidades criar um espaço com possibilidade de explorar: dentro- fora, ocultar-desocultar, e um espaço mais intimista onde o/os bebé/bebés podem permanecer sozinhos.

Enquanto, em conjunto com a equipa, preparávamos o espaço para a



chegada dos bebés, estes foram passear no comboio. Desde o momento que entraram na sala mostraram sempre muito interesse pela exploração do cucu sensorial. Puxavam o tecido repetidamente assim que perceberam que aquele movimento reproduzia um som (os guizos colocados no cimo da estrutura), mexiam nos bonecos pendurados no tecido, escondia-se



no tecido opaco e afastavam para fazer “cucu”, espreitavam, aproximavam-se do adulto e tentavam tocar no mesmo ou noutros bebés.

Considero que a atividade decorreu de forma positiva tanto para a equipa, que sempre me apoiou, como para os bebés que solicitaram mais vezes a exploração do cucu.

Tal como caracteriza o psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget (1952, 1966), os bebés nesta idade encontram-se na fase de desenvolvimento sensório – motor. Estão naturalmente pré – dispostos para a ação, isto é, os bebés

recolhem a informação a partir de todas as suas ações, (...) brincando com as suas mãos, acariciando o biberão, metendo um livro ou um brinquedo na boca. [...] Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e ações, são capazes de construir conhecimento.

(Post & Hohmann, 2011:23)

2. Contexto Educativo Jardim – de – Infância I

2.1. O contexto

A instituição P é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), iniciou a sua atividade como casa de trabalho de Santa Teresinha, tendo como propósito apoiar mulheres em situação de carência económica, com vista a melhorar competências para o ingresso no mercado de trabalho, sob a orientação da congregação das filhas de Jesus. Em 1983 é registado oficialmente no Livro das Fundações de Solidariedade Social sob a denominação de Centro de Assistência Paroquial de Almada, com as seguintes valências: jardim-de-infância, atividades de tempos livres e centro jovem (inicialmente vocacionado para jovens em situação de risco, abandono e insucesso escolar).

A partir de 1998 a instituição começa a ter características mais estruturadas ao nível pedagógico, passando a acolher crianças a partir de um ano de idade na valência de Creche. Em 2005 é inaugurado o novo edifício de Creche, passando a acolher 70 crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

Em 2008 é inaugurado o Lar de S. Tiago, a Creche e o jardim-de-infância. A Creche junto à Paróquia de São Tiago, e o lar e jardim-de-infância num edifício em frente.

Inicialmente a instituição P, disponibilizava também serviços de CATL para o 1º e 2º ciclo, no entanto, devido às alterações vivenciadas no funcionamento das escolas, surgiu a necessidade de encerrar o CATL entre 2007 e 2009.

A instituição tem acordos de cooperação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social para as respostas de Creche e Estrutura Residencial de Idosos e ainda com o Ministério da Educação para o Pré-Escolar.

Tem ainda estabelecido Protocolo, através do Plano de Emergência Alimentar (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social), para uma Cantina Social.

(CSPA - Um lugar feliz para crescer e viver, s.d.)

Tendo como principais valores o trabalho em equipa, o rigor, a confiança e a solidariedade, um dos principais objetivos da instituição passa pela transmissão do espírito de entreajuda e partilha dos valores cristãos como a humanidade, verdade e dignidade.

No que diz respeito ao meio envolvente, o P situa-se no Concelho de Almada, mais precisamente na Freguesia de Almada que abrange uma área com cerca de 71 km². A área abrangida por esta freguesia é banhada pelo oceano Atlântico e pelo rio Tejo, numa área de cerca de 35km. Almada pertence à área metropolitana de Lisboa e ao distrito de Setúbal.

Situa-se no coração da freguesia de Almada junto ao seu núcleo histórico e a vários serviços e equipamentos, como: Câmara Municipal, Biblioteca, Teatro, Museus, Bombeiros, entre outros. É uma zona amplamente servida de transportes públicos nomeadamente: autocarros, metro de superfície, flexibus e táxis. Encontra-se perto das maiores praças de Almada onde se realizam vários eventos sociais e culturais como o Mercado de Natal, a Festa Verde, Marchas Populares, Desfile de Carnaval, entre outros. Encontramo-nos ainda perto da zona histórica de Almada, onde podemos encontrar estabelecimentos do comércio tradicional como a mercearia, o mercado ou o barbeiro.

A instituição P tem como principal objetivo

Promover o desenvolvimento pessoal e social de todos os seus colaboradores, nomeadamente através de formação e treino adequados, da participação e implicação das pessoas no exercício da cidadania e da valorização e reconhecimento pessoal e profissional.

(Cruz & Guinot, 2015/2016:2)

A comunidade é constituída pela equipa docente e pela equipa não docente.

Na equipa docente encontramos na vertente de jardim-de-infância, uma educadora e duas auxiliares por cada sala, à exceção de uma sala que só tem uma auxiliar. Na vertente de Creche, podemos encontrar duas auxiliares para cada sala, uma educadora que também desempenha funções de coordenadora pedagógica, e, uma educadora nas duas salas de 2/3 anos, bem como uma terceira auxiliar que apoia essas mesmas salas. No lar é possível encontrar vários profissionais da área da saúde que realizam todo o cuidado necessário aos seus utentes.

No que concerne às instalações, as diferentes vertentes que abrangem o CSPA encontram-se divididas em dois edifícios, sendo elas:

- Creche, que está organizada por grupos homogêneos em termos etários, dispendo de duas salas dos 3 aos 12 meses (Berçário), duas salas dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses. A Creche tem capacidade total para receber 70 crianças.
- Jardim-de-infância que possui três salas e recebe crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O jardim-de-infância tem capacidade total para receber 70 crianças.
- Lar de S. Tiago que acolhe cerca de 56 utentes.

(Cruz & Guinot, 2015/2016: 3)

No primeiro podemos encontrar o lar de S. Tiago, que conta com um piso subterrâneo, onde se encontra uma sala de lazer para os idosos bem como alguns quartos, e ainda dois pisos superiores onde se situam a secretaria (piso 0), o refeitório (piso 0) e administração (piso 1). Num edifício adjacente encontramos então o jardim-de-infância, que conta com três salas, uma pequena cozinha, um refeitório, um espaço polivalente, um vasto espaço exterior e uma horta pedagógica.

Quanto à Creche, esta encontra-se num edifício por detrás da Igreja de S. Tiago, e, alberga no terceiro piso, as salas de berçário, no piso dois, as salas de 1/2 anos e uma sala de reuniões, no piso um, as salas de 2/3 anos, a secretaria, o gabinete da coordenadora pedagógica, uma sala de reuniões e instalações sanitárias para adultos.

No piso zero, encontramos uma sala polivalente, o refeitório, a cozinha, instalações sanitárias para as crianças e adultos e instalações sanitárias para portadores de deficiências.

Por fim, no exterior é possível encontrar um recreio coberto e outro descoberto, tanto no piso um como no piso zero.

A instalação dispõe ainda de um elevador e de outras áreas como dispensas, gabinete médico e lavandaria.

No que diz respeito à oferta educativa da instituição são disponibilizadas para além da matriz de aquisição e desenvolvimento de competências nas salas de Creche e jardim-de-infância, diversas atividades extracurriculares, tais como música, em associação com o Foco Musical,

que permite, consoante inscrição prévia e pagamento de uma mensalidade, aulas de música e participação em eventos realizados pelo Foco Musical.

Na Creche é desenvolvido o Projeto da Horta Pedagógica, desenvolvido por uma educadora deste contexto.

Além dos projetos e parcerias anteriormente referidos, a instituição prima por realizar e promover projetos de apoio comunitário, tais como a Cantina Social, que, diariamente, serve cerca de 80 refeições a famílias carenciadas em parceria com o Fundo Europeu de Apoio a Carenciados, e disponibiliza também o Programa Comunitário de Apoio Alimentar e Carenciados.

2.2. Os grupos e as equipas pedagógicas

A sala era constituída por um grupo heterogéneo de 24 crianças, cujas idades variavam entre os 4 e os 6 anos. Treze do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Apesar do grupo ser constituído por crianças com diferentes idades, não era notória uma grande diferença no desenvolvimento entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, fazendo assim com que a educadora conseguisse realizar a mesma atividade com o grau de dificuldade semelhante para todo o grupo.

É ainda importante salientar que duas crianças do grupo, segundo a educadora, revelavam necessidades educativas especiais (NEE), não estão ainda referenciadas e apoiadas.

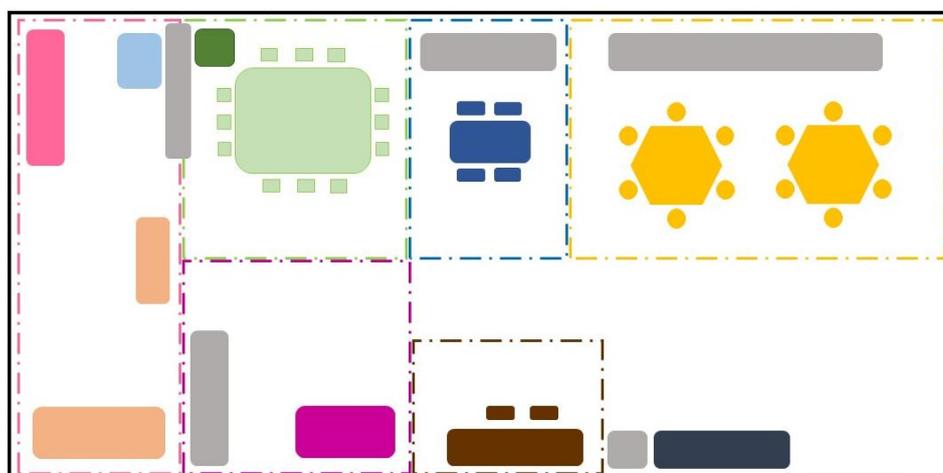
A equipa pedagógica era composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, uma que estava permanentemente na sala e outra que apenas dava algum apoio no período da manhã, quando necessário.

Ao longo do estágio a educadora demonstrou privilegiar bastante a comunicação com toda a equipa, não só a da sala como também com a das restantes salas e de todos os elementos que trabalham no contexto. Desta forma, foi visível que a educadora não só conversava/partilhava todas as suas ideias com a restante equipa como também pedia a colaboração da mesma para a proposta de ideias, o que também acontecia várias vezes. Esta postura por parte de toda a equipa permitia criar um ambiente saudável, em que todas seguiam as mesmas linhas educativas e que procediam a um trabalho complementar.

Era um grupo que gostava bastante de brincar na área da casinha e das construções. Tanto o grupo como a equipa pedagógica gostavam bastante de brincar e realizar atividades ao ar livre, como por exemplo no parque exterior ou no parque infantil com espaços verdes, nas proximidades da instituição. Durante o período de estágio também foi possível observar o interesse das crianças por experiências científicas, pela sua realização, registo e discussão.

2.3. A organização do espaço, tempo e materiais

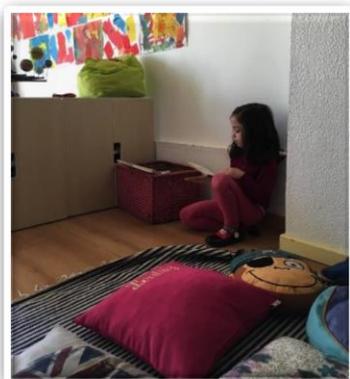
A Sala dos Sorrisos, apresenta uma configuração retangular e organiza-se da seguinte forma:



As áreas que a sala oferece definem-se pela **Área da Casinha**, **Área dos Livros**, **Área dos Jogos**, **Área da Garagem**, **Área do Computador** e a **Área das Artes**. É importante referir que a educadora delimita o número de crianças que cada área pode ter, como por exemplo, na área

do computador onde podem estar apenas duas crianças e, não permite que a mesma criança vá para a mesma área em dias consecutivos.

Na **Área da Casinha** é possível observar o jogo simbólico, em que as crianças recriam/representam tudo o que sabem acerca das pessoas, das situações que observam no adulto, situações que vivenciam e experienciam no seu dia-a-dia. Esta área encontra-se equipada com diversos utensílios, como roupas, material de cozinha (copos, pratos, talheres), bonecos, comidas (frutas e legumes), esfregona, vassoura, mochilas, sapatos, dinheiro e tudo o que possa representar a vida real. É possível observar que nesta área existe uma mercearia, uma cozinha com um fogão, máquina de lavar, tábua de passar a ferro, um quarto com uma cama e uma cadeirinha para os bebés, um cabide para as roupas e um telefone de brincar. Durante os momentos que tive oportunidade de observar, é notório que as crianças representam/incorporam bastante o papel dos diversos membros da família, que gostam de vestir a roupa, quer seja de rapaz ou de rapariga e recriar/ explorar uma personagem.



A **Área dos Livros**, denominada também por biblioteca, é constituída por um cesto com livros que as crianças podem consultar e explorar livremente. Este espaço contém também um tapete com diversas almofadas onde as crianças podem estar sentadas a ler ou simplesmente a disfrutar do espaço, recriando outras brincadeiras. A educadora cooperante utiliza esta área para proceder aos momentos de grande grupo ao longo de dia.

A **Área dos Jogos** é composta por um armário que contém diversos jogos como jogos de enfiamento, puzzles, entre outros, que possibilitam o desenvolvimento das competências ao nível da associação de ideias, da



memória, da seriação e classificação e das destrezas motoras. Esta área encontra-se composta também por uma mesa pequena que é utilizada para a exploração dos jogos. Das observações efetuadas constato que as crianças mostram bastante interesse pelos puzzles, conseguindo estar durante muito tempo concentradas a fazer, a tentar descobrir qual é a peça que encaixa na outra e, no fim, mostram como conseguiram fazer, esperando ouvir um elogio ou uma palavra por parte do adulto.



A **Área da Garagem** é composta por um móvel com gavetas, em que cada uma delas contém diversos materiais organizados segundo as suas características. É possível encontrar veículos de brincar, peças de encaixe que formam uma estrada e alguns animais. Todos estes materiais estão ao nível das crianças, o que possibilita que os mesmos os arrumem organizadamente no final da

brincadeira. Nesta área também se encontra um tapete com desenhos de uma estrada.

A **Área do Computador** é composta por uma mesa, um computador e uma impressora. Nesta área as crianças podem ouvir histórias no computador, fazer jogos de ligação, puzzles, entre outros. Esta área, *a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de várias situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário* (Ministério da Educação, 1997:72).



A **Área da Arte** é composta por duas mesas e caracteriza-se por ser um local onde as crianças têm oportunidade de contactar e explorar uma variedade de materiais que lhes permite desenvolver a imaginação e a expressão criativa. Nesta área é possível encontrar canetas de feltro (finas e grossas), lápis de cor, de cera, de carvão, plasticina, tesouras, folhas, colas, material

diversificados e material de desperdício que possibilita às crianças um leque de várias experiências. Estes materiais encontram-se arrumados em móveis com diversas prateleiras e de fácil acesso às crianças, para que estas possam ir buscar os materiais que querem utilizar. Deste modo, a educadora está a promover a autonomia e responsabilidade, uma vez que *o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo* (Ministério da Educação, 1997:8). Esta área é utilizada livremente, as crianças escolhem o que querem fazer e vão buscar os materiais necessários, contudo existem materiais como as tintas que são distribuídas pela auxiliar de ação educativa ou pela educadora.

A rotina da Sala dos Sorrisos, é o grande pilar da gestão e da organização do grupo e das suas vivências. Encontra-se organizada segundo as necessidades de cada criança e do grupo, respeitando os diferentes ritmos de cada elemento. Deste modo, a rotina estabelece-se da seguinte maneira:

Horas	Momento do dia
7h30 – 9h00	Acolhimento
9h00 – 9h30	Tempo de grande grupo
9h30 – 11h00	Atividades propostas ou livres
11h00 – 11h15	Higiene/Merenda
11h15 – 12h00	Atividades propostas ou livres
12h00 – 12h30	Recreio
12h30 – 14h00	Higiene/Almoço
14h00 – 15h30	Descanso/Tempo da tarde
15h30 – 16h00	Higiene/Lanche
16h00 – 19h00	Recreio
19h00	Saída

A rotina proporciona momentos educativos, com intencionalidades subjacentes e caracteriza-se pela sua previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária. Neste sentido, a educadora ajusta-a às necessidades do grupo e ao seu desenvolvimento.

No momento de acolhimento, as primeiras crianças a chegar são recebidas no refeitório e mais tarde começam a ser recebidas na Sala dos Amigos por uma ajudante de ação educativa. A partir das 9 horas, inicia-se o tempo de grande grupo, todas as crianças vão com as educadoras ou ajudantes de ação educativa para as respetivas salas e o acolhimento começa a ser feito pela equipa nas respetivas salas. São momentos em que é dada atenção às crianças, dando os bons dias, conversando um pouco e, também é dada atenção a todos os pais que queiram partilhar com a equipa qualquer informação que seja importante para o bem-estar das crianças.

Este tempo em grande grupo *constrói nas crianças um sentido de comunidade. (...) dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um repertório de experiências comuns.* (Weikart & Hohmann, 2011:231). Durante este momento *as crianças têm a oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar o que aprendem com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer.* (Idem, 2011:370)

A educadora cooperante e as auxiliares têm o cuidado de serem atenciosas com as famílias e com as crianças, de modo a que ambos se sintam calmos, tranquilos e confiantes. Ao longo das quatro semanas de estágio, presenciei várias situações em que a criança começa a chorar quando é o momento de entrar na sala e em que a crianças não que largar a mãe ou o pai e faz força para não largar. Perante isto, a equipa recorre a algumas estratégias, sendo elas levar a criança até à janela para se despedir do familiar ou dizer à criança que se sente ao colo de um dos elementos da equipa. Estas estratégias são formas de criar o bem-estar na criança e proporcionar um momento de qualidade ao restante grupo.

Posteriormente ao acolhimento e ao tempo de grande grupo, ocorre também o tempo de atividades propostas ou livres, onde a equipa da sala permite que as crianças brinquem livremente nas áreas que se encontram na sala ou que realizem as atividades propostas. No caso da atividade estruturada, o grupo é reunido no tapete para ser explicada a atividade e, de seguida a educadora indica o local da atividade ou, no caso de pequenos grupos, seleciona as crianças para a realização da atividade. Grande parte das atividades, à exceção da expressão motora, expressão musical ou algumas experiências, são realizadas em

pequeno grupo pois permite ao educador poder apoiar melhor cada criança, proporcionar-lhe mais experiência que de outra forma talvez não fosse possível, ou seja, *introduzir materiais e experiências que ela poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, em contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente.* (Weikart & Hohmann, 2011:375).

No caso de atividades de expressão plástica (com tintas, lápis...), a educadora opta por trabalhar em pequenos grupos, o que permite (...) *mais intimidade e segurança (...), (...)* os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se mais facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência. (Portugal, 2012:8). Para além disso, é fundamental respeitar o ritmo de cada criança e também proporcionar liberdade de escolha face aos materiais para a realização da atividade, ou seja, o adulto nunca deve insistir com a criança que recusa trabalhar ou tocar em certos materiais, mas sim recorrer a outras estratégias, outras soluções, pois é importante existir flexibilidade para se conseguir realizar um trabalho com qualidade.

As propostas de atividades feitas pela educadora surgem das necessidades das crianças, de proporcionar vivências, momentos de aprendizagem, ao invés de pretender comemorar dias festivos. De acordo com Manuel Rangel (2014),

uma prática pedagógica com crianças no jardim-de-infância (ou qualquer outro nível), baseada apenas, ou essencialmente, na comemoração de 'dias' ou efemérides é, manifestamente, pobre e uma prática pouco adequada. É tornar a educação uma sucessão de acasos, de situações desgarradas, avulsas e fortuitas.

Tal como foi referido anteriormente, também se proporcionam momentos de atividades livres, onde as crianças brincam e seguem os seus próprios interesses sem serem orientados pelos adultos. Neste sentido, a brincadeira proporciona diversos benefícios, tais como (...) *o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado de conceitos. A brincadeira pode ser uma via de acesso às primeiras habilidades linguísticas, por exemplo* (Gonzalez-Mena & Widmeyer Eyer, 2014:72). Durante este momento as crianças brincam livremente nas áreas ou no exterior, envolvendo-se *numa exploração com final em aberto* Deste modo, são visíveis as descobertas efetuadas pelas crianças, assim como a resolução de problemas e as

tomadas de decisão. Enquanto as crianças brincam, a educadora dá liberdade de movimento e de escolha, e procura oferecer todos os recursos para que o grupo siga os seus próprios interesses.

Relativamente aos momentos de higiene, eles são constantes ao longo do dia e promovem a autonomia e a aprendizagem de hábitos de higiene como lavar as mãos quando vão à casa de banho, antes e depois das refeições e lavar os dentes. Neste sentido, a equipa pedagógica, durante o momento de higiene, presta atenção às crianças dando todo o apoio necessário.

O momento das refeições realiza-se maioritariamente no refeitório, à exceção de alguns dias em que a fruta da manhã é distribuída na sala, e ocorre em três ocasiões do dia, a merenda, o almoço e o lanche. Tratam-se de momentos de promoção de bons hábitos alimentares e de autonomia. Para além disso, a hora de refeição também se caracteriza pelo convívio social em que as crianças interagem entre si e com o adulto da sua respetiva mesa.

Quanto ao momento de repouso, este proporciona à criança o descanso necessário para o seu crescimento e desenvolvimento. Sendo que as crianças têm ritmos de descanso e sono muito diferentes uma das outras, é necessário respeitar o ritmo de cada uma. Posto isto, a equipa pedagógica tem o cuidado de criar um ambiente calmo, proporcionando um sono tranquilo. Para além disso é dado às crianças os seus objetos de vinculação, que necessitam para tornar o sono mais calmo como a chucha, a fralda ou um boneco.

Em simultâneo realiza-se o tempo de aprender, que decorre na Sala dos Amigos com as crianças mais velhas. Durante este tempo são realizadas algumas atividades estruturadas como também brincadeira livre pelas áreas disponíveis na sala.

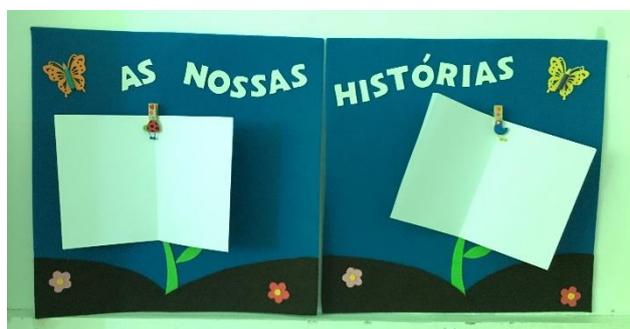
O momento do recreio ocorre duas vezes por dias, uma ao final da manhã e outra ao final da tarde até à hora de saída. Este momento,

é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais (...). Os adultos juntam-se à brincadeira das crianças e ganham uma compreensão maior dos seus interesses e capacidades que elas possuem. (Weikart & Hohmann, 2011:432).

Por fim, o momento da saída, é um momento de informação para que os pais possam saber como correu o dia e como é que a criança tem estado. Apesar das famílias poderem consultar diariamente os registos – o que aconteceu.

2.4. Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala

No decorrer do estágio em contexto de jardim – de – infância I não tive muitas oportunidades de intervir, no entanto, pude observar que o grupo não demonstrava muito interesse em explorar a área da biblioteca, por isso, em conversa com a educadora, percebi algumas alterações que poderiam ser feitas. Como existiam vários brinquedos das outras áreas que iam para a área da biblioteca, comecei por criar e colocar uma estrutura que delineasse a área, mas que ao mesmo tempo, fosse transparente para se poder observar o que se passava no seu interior e deixar entrar a luz natural uma vez que a sala tinha umas grandes janelas que deixavam entrar muita luz, pois *é importante que esta área fique longe de uma zona de brincadeira vigorosa. Um local onde seja possível que as crianças se sente, junto a uma janela que deixe passar a luz natural, constitui habitualmente um ótimo espaço de leitura* (Weikart & Hohmann, 2011:203).



Uma vez que o grupo estava a demonstrar algum interesse em criar as suas próprias histórias, em desenhá-las e escrevê-las para mais tarde apresentarem ao grupo, optei por criar um placard com folhas brancas para eles poderem fazer as suas próprias histórias

como tanto gostavam. Todo o processo de criação das histórias e apresentação ao grupo desenvolveu nas crianças a capacidade de planear, de pensar o que gostariam de fazer, o que poderiam precisar e como o poderiam fazer, bem como: a criatividade, a comunicação, o trabalho de equipa e a confiança em si próprios.

Por fim, optei também por identificar cada uma das áreas da sala: área da dramatização, área da arte, área do computador, área das construções e biblioteca.



A reação das crianças a todas estas alterações foi bastante positiva. Inicialmente perguntaram-me “o que é isto aqui? Uma banheira? É para dormir?” mas, depois conseguiram perceber que era um cortinado e expliquei o porquê de o ter colocado na sala. Quando se sentaram no interior do espaço agradeceram-me e disseram que estava muito mais giro agora e, quanto ao quadro, que iam começar a fazer ainda mais histórias.

Relativamente à identificação das áreas foi muito interessante o grupo perguntar o que era, tentarem adivinhar e pedirem para ler.

A minha intervenção teve como intencionalidades reorganizar/identificar as áreas da sala, de modo a ficar mais visível para as crianças e para as famílias. Saberem como organizar e arrumar a sala. Criação de histórias de forma mais livre e autónoma. No entanto, uma vez que só tive oportunidade de intervir no último dia de estágio, não foi possível observar se as intencionalidades foram compreendidas ou não, apesar do grupo ter mostrado muito interesse quando viu as alterações feitas à sala e esteve bastante atento à explicação de tudo.

3. Contexto Educativo Creche II

3.1. O contexto

Tal como referido anteriormente, na tabela acima apresentada, no segundo momento de estágio em contexto de Creche regressei ao local onde realizei o primeiro estágio – Colégio V – acima descrito.

3.2. O grupo e a equipa pedagógica

As salas B e R eram constituídas por um grupo de 12 crianças, com idades compreendidas entre o 5 e os 12 meses. Sete crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todas as crianças do grupo são portuguesas e nenhuma revelava necessidades educativas especiais (NEE).

Era um grupo que demonstrava bastante interesse por brincar no parque exterior, com elementos da natureza, de explorar tudo à sua volta.

A equipa pedagógica era constituída por uma educadora, duas auxiliares de ação educativa na sala B e duas na sala R. Tal como no primeiro momento de estágio em Creche, pude observar a boa comunicação e trabalho de equipa, mesmo sendo composta por um novo elemento.

Relativamente ao método de trabalho, a equipa continuava a observar e a refletir em conjunto e a reunir com a mesma frequência, para manter o bom trabalho realizado com as crianças.

3.3. A organização do espaço, tempo e materiais

Dado que o segundo momento de estágio em Creche foi realizado no mesmo local que o primeiro momento, a organização do espaço, do tempo e dos materiais encontra-se idêntica à descrita anteriormente.

3.4. A Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala

Uma vez que, no segundo momento de estágio em Creche, regressei à mesma sala onde já tinha realizado várias intervenções, optei por intervir em espaço complementares como o Parque Exterior de Creche e a Bebeteca.

A primeira intervenção foi realizada no Parque Exterior e tinha como objetivo criar um espaço de areia, em redor da árvore, para a exploração de diferentes elementos da natureza.



Tanto os bebés mais pequenos como os mais crescidos mostraram um grande interesse e envolvimento na exploração da areia e dos objetos de praia por isso, faço um balanço bastante positivo da atividade e tornaria a realizá-la novamente, mas com mais tempo para eles explorarem sozinhos, visto que pouco tempo depois chegou um grupo de crianças mais velhas que fez com que os bebés tivessem de ir para o tapete explorar unicamente os objetos da praia. Mesmo assim, alguns bebés acabaram por tentar gatinhar e voltar para a areia, o que revelou que estavam mesmo interessados e envolvidos.



A segunda intervenção, realizada na Bebeteca tinha como intencionalidade transformar a mesma num espaço que permitisse várias explorações por parte dos bebés. Uma vez que grande parte do grupo era novo optei, em conjunto com a equipa realizar a atividade com luzes que tinha sido feita no primeiro estágio e que teve uma grande adesão por parte dos bebés.

Como forma de complementar a atividades optámos por colocar tules coloridos no chão, um caído a partir do teto e algumas garrafas sensoriais também coloridas.

Relativamente à intencionalidade da atividade, no momento de reflexão considerámos que esta foi cumprida de forma positiva. No entanto, pensámos que a atividade deveria ter sido feita, primeiramente, sem a luz apaga e, de seguida, só com as luzes do chão (mangueira de luzes) pois os bebés demonstraram apenas interesse pelas garrafas e pelo tule que estava no chão e pendurado no teto.



4. Contexto Educativo Jardim – de – Infância II

4.1. O contexto

Tal como referido anteriormente, na tabela acima apresentada, no segundo momento de estágio em contexto de jardim – de - infância tive oportunidade de estagiar na mesma instituição onde estagiei em contexto de Creche – Colégio do Vale – acima descrito.

4.2. Os grupos e as equipas pedagógicas

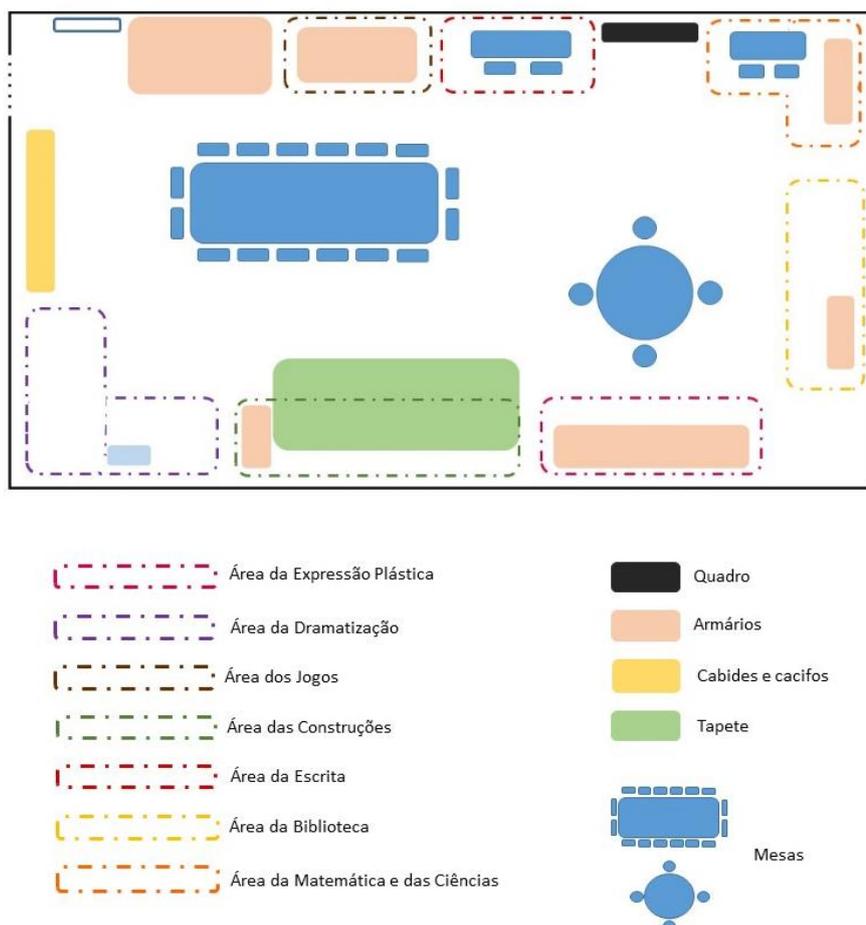
A sala era constituída por um grupo heterogéneo de 22 crianças, cujas idades variavam entre os 3 e os 4 anos. Onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa e nenhuma revelava necessidades educativas especiais (NEE).

Era um grupo agitado, mas demonstrava sempre bastante interesse e empenho em todas as brincadeiras e atividades propostas. Grande parte das crianças gostava bastante de lançar e desenvolver projetos, em pequeno ou em grande grupo, sobre temáticas que gostariam de aprofundar e aprender mais.

A equipa pedagógica era composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Tal como no estágio em Creche, na mesma instituição, as educadoras trabalhavam em conjunto com o par pedagógico e existia uma reunião quinzenal para tratar de todos os assuntos que considerassem pertinentes e importantes.

4.3. A organização do espaço, tempo e materiais

A Sala Amarela, apresenta uma configuração retangular e organiza-se da seguinte forma:



As áreas que a sala oferece definem-se pela **Área da Expressão Plástica**, **Área da Dramatização**, **Área dos Jogos**, **Área das Construções**, **Área da Escrita**, **Área da Biblioteca** e a **Área da Matemática e das Ciências**.

É importante referir que para cada uma das áreas, a equipa pedagógica e o grupo de crianças, em conversa, refletiu um pouco sobre a organização do espaço e elaboraram um inventário com as várias brincadeiras que poderiam ser feitas em cada uma das áreas que compõem a sala e o material que têm disponível.



Na **Área da Expressão Plástica**, as crianças referiram que podiam pintar, fazer plasticina, desenhos, recortes e colagens. Os materiais possíveis de encontrar nesta área, e identificados pelo grupo, são as canetas/marcadores, lápis de cor, lápis de cera, tintas, rolos e pincéis, copos para tinta, plasticina, folhas, tecidos, colas, tesouras e revistas. Estes materiais encontram-se arrumados num móvel com diversas prateleiras e de fácil acesso às crianças, para que possam ir buscar o material que pretendem utilizar. Esta área é utilizada livremente, uma vez que as crianças podem escolher o que querem fazer e ir buscar todo o material que vão precisar.

Na **Área da Dramatização**, o grupo mencionou que “podemos brincar aos bebés”, “podemos brincar com a comida”, “podemos vestir roupas”, “podemos brincar com muitas coisas”. Esta área caracteriza por ser uma área onde é possível observar o jogo simbólico, isto é, onde podemos observar as crianças a representar todos os comportamentos dos adultos que observam e que vivenciam no seu dia – a – dia. Os materiais disponíveis nesta área, identificados pelas crianças, são uma mesa e cadeiras, malas e óculos, máquina fotográfica, roupas e chapéus, carrinho de bebé, telefone, bebés, loiças e talheres, roupas de bebés e comida de brincar.



Na **Área dos Jogos**, esta encontra-se preparada com diversos jogos pedagógicos de diferentes níveis de dificuldade, separados por cores, incluindo puzzles e jogos de tabuleiro. Normalmente é utilizada a mesa de grande grupo para a realização dos mesmos.

Na **Área das Construções**, as crianças, após pensarem no material e nas brincadeiras que costumam fazer, identificaram que “podemos jogar/construir com os blocos de madeira”, “podemos construir casas”, “brincar com os carros na estrada do tapete”, “brincar com os legos e com os animais”. Nesta área podemos encontrar vários materiais, tais como um tapete com estradas e casas, carros, aviões, blocos de madeira, diferentes bonecos, uma garagem para os carros, animais e legos, todos eles arrumados segundo as suas características. Todos os materiais encontram-se ao nível das crianças, o que permite que eles facilmente escolham e acedam ao que querem, tal como arrumem também no fim da brincadeira, no devido lugar.



Na **Área da Escrita**, segundo o grupo de crianças “podemos escrever”, “podemos aprender coisas novas”, “podemos escrever com giz no quadro” e “podemos brincar com as letras”. Nesta área, as crianças têm à sua disposição um quadro de giz com o respetivo giz, ficheiro de palavras/imagens, cartões com os nomes para escreverem os seus nomes nos trabalhos, letras para colar, letras magnéticas, jogos com letras e palavras, carimbos e blocos para escrever.



Na **Área da Biblioteca**, o grupo mencionou que nesta área podia “ver livros”, “ver imagens”, “ver letras dos livros”, “ler as páginas e as histórias”, “contar histórias com os fantoches” e “fazer teatros”. Esta área contém um armário com livros comprados, construídos na sala, revistas e ficheiros de imagens que podem ser consultados livremente. Contém também um fantocheiro e alguns fantoches comprados e outros que foram feitos pelas crianças com recurso a materiais recicláveis. Os livros encontram-se etiquetados por categoriais, livros de conhecimentos, histórias tradicionais e outras histórias.

Na **Área da Matemática e das Ciências**, “podemos ver o globo”, “podemos pôr as peças na



balança e pesar”, “podemos ver os caracóis e o peixinho”, “podemos carregar nos números da máquina” e “podemos ver os números e contar”. Nesta área, as crianças têm à sua disposição puzzles, dominós, enfiamentos, números, plantas, um globo, uma balança, viveiro de caracóis, um regador e um aquário com peixes.

A rotina da Sala A tem por base a agenda semanal do grupo onde estão definidas as horas para as atividades curriculares. A restante organização é realizada pela educadora que procura que todos os momentos sejam estruturados e que façam sentido para a criança.

No que diz respeito a atividades realizadas dentro do contexto de sala a rotina é bastante flexível, no entanto por vezes é condicionada pela existência de atividades curriculares propostas pelo colégio que têm horários marcados que têm de ser cumpridos devido ao elevado número de crianças a usufruir das mesmas.

O dia começa com o acolhimento que decorre no espaço lúdico, entre as 7h e as 9h. Por volta das 9h, a educadora ou a auxiliar recolhem as crianças no espaço lúdico e dirigem-se para a sala, onde é feito o acolhimento das restantes crianças que vão chegando. Enquanto este acolhimento é feito pela educadora, a auxiliar vai marcando as presenças com as crianças, ajudando a escreve

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h15	Conselho				Conselho
9h30		Conselho	Conselho	Conselho	
9h45	Merenda				
10h	Inglês	Merenda	Merenda	Mreneda	Informática
10h15					
10h30	Ed. Musical				Musica
10h45		Brincadeira	Natação	Brincadeira	Inglês
11h	Brincadeira	Livre		Livre	
11h15	Livre				
11h30					
11h45		Arrumar	-	Higiene	
12h		Almoço	-	Higiene	
13h		Recreio	-	Higiene	
14h	Pre. p/ EF				Limpeza
14h15			Brincadeira		Arrumação
14h30	EF		Livre		Avaliação
14h45					Semanal
15h	Pre. Pós EF				
15h15	Relaxam.	Conselho	Conselho	Conselho	Conselho
15h30	Conselho				
15h45		Higiene -	Lanche -	Higiene	

no mapa “mostrar, contar e escrever” e pedindo que guardem os seus brinquedos no armário ou no saco dos brinquedos.

Às segundas-feiras é feita a distribuição de tarefas da semana, no respetivo mapa de tarefas, onde cada criança escolhe a sua responsabilidade durante a semana, nunca repetindo de semana para semana. Nos restantes dias, a manha começa com a realização do plano do dia, em grande

grupo, onde é dito o que querem fazer durante o dia, quais as atividades do dia e o que ficou por fazer do dia ou semana anterior. Estes instrumentos *ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala, construindo-se como 'informantes da regulação formativa'* (Folque, 2014:55).

Às terças e quintas-feiras as manhãs são dedicadas a projetos, normalmente decorrem em pequenos grupos enquanto as restantes crianças brincam nas áreas, segundo Hohmann & Weikart (2004:229) *ainda que o adulto introduza uma atividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança [deve ser] livre para trabalhar com o material da forma que pretender*. Nos restantes dias da semana o grupo participa nas atividades propostas pelo colégio, que são dinamizadas por um professor formado e especializado na área, com a presença da educadora.

Os momentos de higiene ocorrem antes e depois de almoço e antes e depois do lanche, onde as crianças fazem as suas necessidades e lavam as mãos, pretendendo-se assim que estas rotinas promovam não só *o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infeções e irritações da pele, [mas também] para o seu bem-estar emocional* (Post & Hohmann, 2011:229).

O almoço e o lanche decorrem no refeitório. Ao almoço a criança responsável pela fruta, distribuir por todos, logo de seguida a sopa e por último o prato principal (peixe ou carne intercaladamente, acompanhado de legumes).

O momento lúdico no exterior/interior decorre depois do almoço e depois do lanche, tem lugar no exterior quando as condições meteorológicas assim o permitem, supervisionado pela educadora e pela auxiliar da sala, à exceção do momento lúdico seguido do almoço em que as crianças ficam com a auxiliar pois a educadora encontra-se na sua hora de almoço.

Os momentos de Trabalho Curricular Comparticipado, são realizados após regressarem do recreio e é onde todas as crianças têm oportunidade de contribuir para a aprendizagem umas das outras num diálogo orientado pelo adulto.

Às sextas-feiras, após regressarem do recreio decorre o Conselho Semanal de Cooperação Educativa com o objetivo de *avaliar e refletir sobre o processo de socialização democrática* (Niza, 1998:368), assuntos de interesse comum e sobre a implicação dos mesmos no desenvolvimento do grupo. Desta reunião saem avaliadas as execuções das tarefas, o diário de grupo e projetam-se orientações para a planificação da semana seguinte.

4.4. Intervenção da Estagiária em articulação com a Equipa de sala

Esta intervenção teve um especial interesse da minha parte pois permitiu-me observar, com a ajuda da educadora cooperante, como é que podemos organizar o espaço partindo do interesse e participação efetiva do grupo.

A intervenção teve como ponto de partida a realização de um projeto escolhido pelas crianças, que consistia na realização de uma peça de teatro “Os Três Porquinhos”, da elaboração do respetivo texto e das personagens que iriam ser feitas em forma de fantoches com materiais recicláveis.



Algumas crianças, que não participavam no projeto começaram a demonstrar interesse por criarem também outros objetos através de materiais recicláveis e, em conjunto com a educadora, decidimos conversar em grande grupo sobre criar um espaço na nossa sala com materiais recicláveis que pudessem ser utilizados sempre que quisessem criar algo novo, experimentar e explorar. No decorrer da conversa o grupo sugeriu que podíamos fazer essa alteração na área das construções pois era a área menos enriquecida.

Ao longo das semanas de estágio fomos todos recolhendo alguns materiais recicláveis para colocar na nossa sala. Na última semana de estágio voltámos a conversar em grande grupo para podermos decidir onde poderíamos colocar todos os materiais recolhidos. O grupo decidiu, em conjunto, que deveria ficar arrumado num pequeno móvel que tínhamos na sala, junto ao tapete da área das construções e à mesa da área de expressão plástica, e todos ajudaram a arrumar todos os materiais onde coloquei também algumas imagens de construções que podiam ser feitas com os materiais disponíveis.

Uma vez que o grupo demonstrou bastante interesse e envolvimento, faço um balanço positivo. A área foi construída com a ajuda do grupo, a organização dos materiais foi escolhida por eles,



o que fez com que desde logo quisessem explorar ainda mais os objetos, construir novos “elementos” individualmente, a pares ou até mesmo em grupo.

É importante que ao longo do ano vão sendo feitas algumas alterações, quando necessárias, *para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses da criança* (Weikart & Hohmann, 2011:171), sempre de forma flexível.

Todo o processo de organização e reorganização do espaço tem vários efeitos positivos nas crianças, tais como o seu envolvimento na aprendizagem ativa como também a tomada de iniciativa, isto é, as crianças observam tudo o que as rodeia, refletem, exploram e experimentam, o que faz com que estas vão pensando, tendo novas ideias, aprendendo, colocando as mesmas em prática e partilhando com o grupo.

Durante toda a minha intervenção, neste momento de estágio, foi bastante importante todo o tempo e etapas de planeamento com todos os elementos que compõem a sala. Tal como refere Weikart & Hohmann,

(...) as crianças pré-escolares possuem muitas ideias que desejam pôr em prática. Quando são capazes de concretizar as suas intenções com sucesso, desenvolvem o sentido de iniciativa e de empreendedorismo. [...]. Quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito (Weikart & Hohmann, 2011:249).

Para a realização da minha intervenção, o grupo e a equipa teve de passar por todo um processo de planeamento constituído por várias etapas descritas por Weikart & Hohmann (2011:250 – 252):

1. *Definir um problema ou objetivo* – o grupo começou por pensar o que gostava de alterar na sala, com base nos seus interesses.

2. *Imaginar ou antecipar ações* – através da realização dos fantoches para o projeto da peça de teatro, o grupo começou a pensar que materiais poderíamos arranjar e o que poderiam construir com eles.
3. *Expressão de intenções e de interesses pessoais* – o grupo foi sempre tendo por base os seus interesses, o que resulta numa aprendizagem ativa.
4. *Transformar intenções em objetivos* – em grande grupo fomos partilhando todas as ideias e traçando objetivos como a recolha e tipo de materiais.
5. *Ponderar* – após a recolha de todos os materiais, em grande grupo, decidimos onde poderíamos colocar todos os materiais e em que espaço deveria ficar esse mesmo armário para poder estar ao acesso de todos, sem necessitarem da ajuda do adulto e próximo de mesas para poderem explorar livremente.
6. *Fazer modificações ao longo do processo*

Capítulo IV - Considerações Finais

De forma a terminar o presente relatório do Projeto de Investigação, considereei pertinente elaborar um capítulo com as considerações finais. Neste capítulo, pretendo fazer uma reflexão sobre o percurso percorrido ao longo da realização deste Projeto de Investigação, bem como os aspetos positivos, negativos e as dificuldades sentidas na concretização do mesmo.

Inicialmente a escolha do tema para a realização do Projeto de Investigação foi um pouco difícil, no entanto com a ajuda e o apoio da educadora cooperante de Creche e com o meu interesse pela organização do espaço e a observação do brincar tudo se tornou mais simples. Considero que o método de investigação – ação foi o mais adequado à temática escolhida, contudo a recolha de informação e observação das práticas das educadoras cooperantes poderia ter sido mais aprofundada. A recolha de informação, em contexto de Creche, foi feita através de conversas informais com a educadora e com a restante equipa, bem como das observações, do registo de notas de campo e dos momentos de reflexão semanais. Em contexto de Jardim – de – Infância, no primeiro momento de estágio, a recolha de informação foi feita apenas através da observação e reflexão das rotinas, da organização e das atividades realizadas. Inicialmente considereei pertinente realizar um pequeno questionário/entrevista como forma de compreender melhor quais as conceções e perspetivas das educadoras acerca da organização dos espaços, da rotina, dos materiais e do brincar. No entanto, tanto a educadora de Creche como de Jardim – de – Infância II mostraram-se disponíveis e foram sempre explicando as suas opções, o que me permitiu compreender melhor as práticas, não sendo necessário realizar uma entrevista. As reflexões semanais ajudaram-me também a refletir sobre determinadas situações observadas e vividas, bem como sobre as minhas intervenções.

Um aspeto que considero que foi limitativo, principalmente no estágio em contexto de Jardim – de – Infância II, foi o curto tempo de estágio. O facto de ter mudado de contexto, de grupo, de equipa e espaço, fez com que o tempo de observação, reflexão e intervenção fosse muito pequeno. No entanto, tive sempre o apoio da equipa da sala e do grupo, que me ajudaram a superar esta dificuldade.

As relações com as equipas pedagógicas no contexto de Creche e de Jardim – de – Infância II foram bastante positivas, bem como com as crianças, as famílias e o resto da equipa que constituem a instituição. Mostraram-se sempre bastante disponíveis em colaborar comigo. Ainda relativamente à relação com as equipas pedagógicas, o contexto de Jardim – de – Infância I foi uma das grandes dificuldades sentidas pois a educadora não apresentou muita disponibilidade para colaborar comigo, para partilhar as suas conceções, explicar um pouco a

rotina, a organização do espaço e dos materiais, refletir sobre as observações nem uma grande abertura para realizar a minha intervenção. Talvez possa inferir que esta menor participação se deva a questões de ordem pessoal e familiar.

Quando iniciei os estágios, comecei por observar as crianças bem como as práticas das educadoras cooperantes, as suas interações com as crianças, as rotinas e todo o espaço envolvente. Ao fim de um pequeno período de observar e, por incentivo da educadora cooperante de Creche, fui apresentando algumas propostas de brincadeiras/explorações que permitissem interligar com o meu Projeto de Investigação.

No decorrer dos dois momentos de estágio em Creche, através de conversas informais e de observações feitas, pude verificar que estava bastante presente a importância do brincar na vida dos bebés. Toda a rotina da sala, o espaço e os materiais eram organizados de modo a que a brincadeira estivesse diariamente presente, através de momentos de brincadeira espontânea ou estruturada. Na valência de Jardim – de – Infância, no primeiro estágio pude observar que a educadora dava muita importância ao brincar ao ar livre, tanto no parque exterior como no exterior da instituição. No estágio em Jardim – de – Infância II, apesar do curto tempo, era notório que a educadora permitia às crianças brincarem, todos os dias, livremente nas áreas, no parque exterior e criarem projetos que partiam do interesse das mesmas.

Relativamente às intervenções em contexto de Creche, faço um balanço positivo das mesmas. A realização das atividades anteriormente apresentadas, com recurso a materiais para explorar efetivamente com o corpo e com os sentidos permitiu aos bebés explorar e construir conhecimento. A presença e o apoio do adulto foram bastante importantes na medida em que proporcionou uma base de experiência aos bebés para interpretarem o mundo.

No que diz respeito à intervenção realizada em contexto de Jardim – de – Infância I, considero que esta deveria ter sido feita mais cedo para me permitir observar os resultados da mesma, no entanto como não foi possível, pude apenas observar as reações do grupo no momento das alterações. Por outro lado, no contexto de Jardim – de – Infância II, apesar do curto tempo de estágio, faço um balanço muito positivo da intervenção por permitiu-me observar a importância de organizar o espaço com a ajuda do grupo, partindo dos seus interesses, das suas necessidades e planeando em conjunto com eles. O planeamento de toda a intervenção teve efeitos bastante positivos tanto no grupo como em cada criança, de forma individual. A exposição e debate de ideias promoveu o sentido crítico, a capacidade de ouvir o outro e de pensar em conjunto, de trabalhar em equipa, a concentração e a aprendizagem ativa.

Após a conclusão desta investigação, posso afirmar que o brincar é um recurso educativo importante e que, através dele os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem.

Como refere Machado *desde o começo da sua vida, a criança brinca com o seu corpo, com os objetos, com os adultos e com as outras crianças, estabelecendo relações e construindo a sua visão do mundo que a rodeia* (Machado 2015:191).

Relativamente ao educador de infância, completando o que já foi acima referido, é importante que o mesmo tenha bem definido a conceção de brincar e a sua importância, tornando assim num recurso pedagógico muito importante. O educador deve ter sempre em atenção as necessidades e os interesses das crianças enquanto grupo e de forma individualizada tanto no que diz respeito à organização do tempo, espaço e materiais como às potencialidades do brincar. Nos momentos de brincadeira, é importante que a intervenção nem sempre seja feita da mesma maneira, isto é, por vezes o educador deve ter o cuidado de organizar o ambiente educativo, partindo das suas observações e reflexões. Por vezes, deve deixar brincar/explorar livremente o espaço e os objetos, intervindo apenas quando necessário ou solicitado pela criança. Noutros momentos deve organizar-se de modo a permanecer nos diferentes espaços, interiores e exteriores, de modo a brincar com as crianças, perceber os seus interesses, as suas ações, a escolha dos materiais.

Como balanço geral desta investigação, considero que foi bastante positivo pois aprendi muito ao longo da realização de todo o Projeto de Investigação, desde a observação, aos ensinamentos transmitidos pelas educadoras cooperantes, os momentos de reflexão e com as pesquisas bibliográficas realizadas. Este Projeto permitiu-me refletir acerca das temáticas que me despertavam bastante interesse – o brincar e a organização do espaço, tempo e materiais – e a forma como poderiam estar interligadas. A realização deste Projeto foi essencial para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Referências bibliográficas

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - CRECHES - Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo, Brasil: Editora Moderna.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., +& Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Barbosa, M. & Horn, M. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In C. Craidy & E. Kaercher. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, L.da.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Centro Social Paroquial de Almada. (s.d.). Obtido de Um lugar feliz para crescer e viver: <http://cspalmada.webnode.pt/respostas-sociais/creche/>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479.

Cremonini, M. W. (2012). *Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica*. Chapecó: Universidade Federal de Santa Catarina

Esteves, Lúcia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.12/13. Lisboa: APEI.

Folque, A. M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

- Galante, A. (2014). *O brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na Creche*. Porto Alegre: AMGH.
- Guinot, C., & Cruz, I. (2015/2016). *Centro Social Paroquial de Almada*.
- Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação* (2.^a ed.). Porto Alegre: Instituto Criar
- Hébert, Michelle Lessard; Goyette, Gabriel; Boutin, Gérald (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, Sonia et al. (1989). *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- Kishimoto, T. (Agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 4-7.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, A. M. (2015). *Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância - Conceções e Práticas das Educadoras de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Maura, M. (2008). Organização e Estratégias Educativas. Em T. Arribas, *Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp. 339-352). Artmed: Porto Alegre.
- Mendonça, R. (Junho de 2013). Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-escola. (M. d. Brasil, Ed.) *Salto para o futuro - TV escola*.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – DEB

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME - DEB

Moreira, Carlos D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda - Gabinete de Antropologia do Jogo.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino*.

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

Nono, M. (2011). *Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil – Pesquisas e práticas*. In Caderno de Formação: Formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Académica. Disponível fonte em PDF: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/263/1/Caderno_mod3_vol2.pdf

Oliveira - Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Formosinho - Oliveira, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed

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

Pisa, H. G. (2005). *Construir a Educação: O Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em Creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na Creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, 1 – 16.

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

Rangel, M. (2014). *São Valentim ou não, eis a questão!* Disponível em fonte PDF: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/valentim.pdf

Rossetti - Ferreira, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Salomão, Hérica e Martini, Marilaine (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível fonte PDF: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf> (Documento produzido em 7 de setembro, 2007).

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Brasil: Artes Médicas.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wajskop, G. (1995). *O Brincar na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, pp. 62-69.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica na Educação Infantil* (1ª ed.). (A. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições Asa.

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

Apêndices

Apêndice 1 – Respostas dos pais ao questionário

<u>A.</u>	1. Brinquedos/objetos preferidos: instrumentos musicais (adufe, maracas); legumes de borrada; tenda de circo (esconderijo); comando da TV; pai natal musical; telemóvel de brincar; fechos dos casacos; etc. Quarto, sala (piscina com brinquedos) e sótão organizado para espaço de brincar.
	2.
<u>J.</u>	1. O J. gosta muito de ver os desenhos animados, brincar com o andarilho. Gosta muito de brinquedos com som e que tenham movimento. Geralmente brinca na sala, ao quarto vai apenas para dormir. A cozinha é proibida ☺ Mas ele adora ir abrir gavetas, ver a máquina de lavar e abrir tudo o que consegue. O J. tem uma grande área para brincar em casa.
	2. Instrumentos musicais, penso que o J. ia adorar tocar piano, bateria visto que ele adora os sons.
<u>L.</u>	1. O nosso bebé brinca no quarto, na sala, na cozinha e na casa de banho. Gosta de brincar com utensílios de cozinha, com os brinquedos do banho e com os legos duplo do irmão. Mas nada o entusiasma mais que os telemóveis!
	2. É difícil sugerir algo de novo quando há tanto dinamismo e inovação. Vocês lembram-se de tudo!
<u>M.</u>	1. Espaço preferido: quarto da mana; Brinquedos/objetos preferidos: os brinquedos da mana. Adora tudo o que é bonecas e tacinhos.
	2. Como pais estamos muito satisfeitos com as atividades que vêm a ser desenvolvidas na sala rosa. Na nossa opinião têm diversificado bastante.
<u>V.</u>	1. A V. gosta de tudo o que seja colorido e que faça “barulho”. Qualquer espaço é o seu preferido, desde que existam pessoas (principalmente o irmão), que interajam e falem com ela ☺
	2. A V. ainda é muito pequenina por isso achamos que tudo o que existe é diferente e bastante apelativo para ela.
<u>G.</u>	1. O G. gosta de fazer o que fazem os que estão à sua volta. Gosta de ir para o quarto do irmão e pintar com as canetas ou mexer nas peças de lego. Anda sempre a “cozinhar” com o que encontra nos armários da cozinha ou com a sua cozinha de brincar. Gosta de ler livros e revistas, mexer no computador e telemóvel. Interessa-se por livros, especialmente com animais ou com bebês, e anda sempre a apanhar pedrinhas na rua.
	2. Esta é difícil! Vocês proporcionam-lhes muitas atividades diferentes na escola ☺ O Ga. gosta de música e de explorar os instrumentos musicais. Atividades com jogo de sombras também são interessantes (ex. teatro de sombras; brincar com a sombra do próprio corpo). Também adora percursos para trepar com zonas insufláveis ou fofinhas para rebolar.

I	1. A I. adora brinquedos que façam música ou ruído, para além disso gosta muito de brincar com os “tapawueres”, as caixas para a comida e com molas. Gosta de brincar em todos os espaços, pois tem sempre algo para descobrir mas passa mais tempo na sala.
	2. Penso não haver muito a acrescentar, no entanto, talvez instrumentos musicais.
S.	1. O S. adora brincar com tachos e panelas, adora estar na cozinha e no quintal, corre atrás da mana, vê televisão e gosta de ouvir música.
	2. Penso que vocês já exploram todo o tipo de atividades, nada a acrescentar.
E.	1. O E. brinca normalmente na sala. Os objetos preferidos são todos aqueles que não pode brincar, como o comando da televisão, chaves e telemóveis. Os brinquedos que eles mais gostam são todos aqueles que emitem sons. No entanto a brincadeira que ele prefere, é fazer corridas a gatinhar com os pais e mandar a bola à mãe e receber.
	2. Teatro de sombras (fazer formas de cães, coelhos e outros bichos na parede).
S.	1. O S. gosta de brincar com a mana, é sem dúvida o que prefere. Como é muito observador, adora vê-la a fazer danças e ginástica. Também gosta de estar sentado na sala, na sua almofadinha, a brincar com rocas, objetos para roer e muitos outros brinquedos de bebé.
	2. O leque de atividades das Salas Berçário e Rosa já é bastante rico, na nossa perspetiva, mas claro que se pode ser ainda mais criativo ☺ Falando mais pelo S., que adora movimento e estar com pessoas, talvez fazer mais teatros com fantoches, danças, tudo o que envolva ação e muita gente!! ☺

