



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lisete Carina da Silva Cunha

**O enriquecimento do espaço pedagógico
à luz de uma abordagem ativa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lisete Carina da Silva Cunha

O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Professora Cristina Parente, pela excelente orientação, apoio e disponibilidade demonstrada, assim como pela confiança que depositou sempre em mim e pela partilha de conhecimentos e experiências profissionais, que foram um sustento suporte para ultrapassar as dificuldades do estágio e concretizar este relatório.

À Professora Ana Paula, pelo apoio, ajuda e receptividade em me ajudar a ultrapassar as dificuldades de adaptação do projeto às crianças com necessidades educativas especiais.

A todos os docentes com os quais tive oportunidade de contactar durante o Mestrado, pelo seu contributo para o meu crescimento pessoal e sobretudo profissional.

Às educadoras dos contextos educativos de Creche e de Jardim de Infância por todos os momentos vivenciados, pela confiança depositada, pelas aprendizagens que me proporcionaram e por todo o envolvimento que depositaram nas intervenções pedagógicas.

Aos meus pais e irmã pelo apoio, dedicação, carinho e amor prestados ao longo deste percurso académico e por nunca terem desistido de mim mesmo quando eu, por momentos, desistia.

À minha amiga de infância e ao meu namorado por me terem mostrado o caminho nos momentos em que me sentia perdida, por me escutarem sempre com um sorriso e dizerem as palavras certas no momento certo.

Às minhas amigas pelo apoio, carinho e amizade partilhados ao longo destes quatro anos.

Às minhas companheiras de estágio pelas conversas, pela escuta e pela ajuda ao longo deste estágio.

A todas as pessoas com as quais tive oportunidade de cruzar neste percurso académico e que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Resumo

No presente relatório de estágio, desenvolvido no decorrer da prática de ensino supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é apresentada a intervenção pedagógica realizada no âmbito de duas dimensões pedagógicas - Espaço e Materiais Pedagógicos e Rotina Pedagógica, em contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância.

Neste relatório pode-se observar o percurso do projeto de intervenção que se iniciou com a observação do frágil investimento ao nível das dimensões pedagógicas referidas anteriormente e a partir dessas observações se refletiu e delineou estratégias com vista à sua evolução. Nesta linha de pensamento, tanto na Creche como no Jardim de Infância se procedeu ao mesmo percurso, apenas com algumas especificidades características de cada valência. Assim, o projeto iniciou-se com a (re) organização do espaço e etiquetagem, em seguida procedeu-se à (re) organização, reapetrechamento e etiquetagem dos materiais, terminando com o trabalho integrado e gradual da inclusão e desenvolvimento do tempo de escolha livre (na creche) e do ciclo planejar-fazer-rever (no jardim de infância).

Para sustentar esta projeto de intervenção pedagógica recorreu-se à metodologia da Investigação-ação que auxiliou na integração e resposta constante do projeto ao grupo de crianças, havendo um trabalho constante de reflexão-ação-reflexão ao longo de todo o projeto.

Por fim, no final deste projeto de intervenção pedagógica é possível concluir que a organização do espaço e dos materiais pedagógicos, bem como um tempo na rotina diária consistente permitiu o desenvolvimento de aprendizagens ativas, o tempo de escolha livre na Creche e o ciclo planejar-fazer-rever no Jardim de Infância, assumem um papel central para a construção de um ambiente educativo de qualidade e, naturalmente, para o sucesso das crianças. Enfim, o projeto realizado permitiu evidenciar a importância destas dimensões pedagógicas, no processo de construção da aprendizagem das crianças, sendo fortes influenciadoras no seu desenvolvimento.

Abstract

In this internship report , developed in the course of teaching practice supervised, integrated into Preschool Education Master's Degree , is displayed the pedagogical intervention carried out in two educational dimensions - Space and Pedagogical Materials and Routine Teaching in nursery's context and in the Kindergarten's context.

As you look into this report, you can follow the route of the intervention's project that began by observing some of the gaps in the pedagogical dimensions mentioned above, as well as identify a set of strategies to improve the situation. Thus, the Nursery and the Kindergarten held a similar route, with only some specific features of each valence. The project began with the (re) organization of space and its identification. Then, the next step was proceeding to the (re) organization, refurbishment and labeling of the materials. The final step was finishing this project with integrated work and gradual integration, and finally, the development of free choice's time (in the nursery) and the line-up "plan - do - review" (in kindergarten) .

To support this pedagogical intervention project we used the research's methodology - action that has helped the integration and constant response of the project to all the participants' needs, with a constant work of "reflection - action-reflection" throughout the project.

At the end of this pedagogical intervention project, it is possible to conclude that the space's organization and teaching materials as well as a consistent free choice's time in a daily routine allowed the development of active learning. The time of free choice in the Nursery and the line-up "plan - do - review" in Kindergarten, play a central role in building a quality educational environment and, of course, contribute to the children's success. The project has allowed us to demonstrate the importance of these pedagogical dimensions when it comes to the children's learning construction, being powerful influencers of its development.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Capítulo 1. O Espaço Pedagógico.....	4
1.1. A importância de um ambiente de qualidade.....	4
1.2. A organização do espaço pedagógico e a tónica na aprendizagem da criança	5
1.3. As características do espaço pedagógico na Creche e no Jardim de Infância	13
1.3.1. O espaço pedagógico para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade	13
1.3.2. O espaço pedagógico para as crianças dos 3 aos 6 anos de idade	17
Capítulo 2. Os Materiais Educativos	21
2.1. A organização dos materiais educativos	21
2.2. Critérios para a seleção dos materiais educativos.....	22
Capítulo 3. O papel do educador na organização do espaço e dos materiais pedagógicos	25
Capítulo 4. A importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa	27
4.1. As componentes da aprendizagem pela ação	27
4.2. A importância de uma rotina diária que contemple a aprendizagem ativa na Creche e no Jardim de Infância	30
4.2.1. A especificidade do tempo de escolha com crianças pequenas.....	30
4.2.2. A especificidade do ciclo planejar-fazer-rever no jardim de infância	31
Capítulo 5. Metodologia.....	33
5.1. Ponto de partida – Problemática, Objetivos e Estratégias de Intervenção.....	33
Capítulo 6. Caracterização dos Contextos de Intervenção Pedagógica.....	37
6.1. Caracterização geral do Contexto Educativo.....	37

6.2. Contexto de Creche	37
6.2.1. Caraterização do Ambiente Educativo da sala de 2-3 anos.....	37
6.2.1.1. Caraterização do grupo de crianças.....	37
6.2.1.2. Caraterização do espaço	38
6.2.1.3. Caraterização da rotina diária.....	39
6.3. Contexto de Jardim de Infância	40
6.3.1. Caraterização do Ambiente Educativo da sala de 3-4 anos.....	40
6.3.1.1. Caraterização do grupo de crianças.....	40
6.3.1.2. Caraterização do espaço	41
6.3.1.3. Caraterização da rotina diária.....	42
Capítulo 7. A Intervenção Pedagógica – Descrição, Análise e Avaliação	44
7.1. A Intervenção Pedagógica em contexto de Creche	44
7.2. A Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	56
Considerações Finais.....	72
Referências Bibliográficas.....	76
ANEXOS	78
ANEXO I – Rotina Diária.....	79
ANEXO II – Mapa da Sala de Atividades	81
ANEXO III – Conto da tradição oral – Os três porquinhos.....	84
ANEXO IV – Estratégia de Planeamento - Rima.....	87

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquematização do projeto de intervenção pedagógica	36
Figura 2 - Área das Construções	45
Figura 3 - Exploração dos materiais da área das construções	45
Figura 4 – Exploração da área da biblioteca	47
Figura 5 – Área da Biblioteca	47
Figura 6 - Exploração do som dos materiais dentro de um saco de plástico	49
Figura 7 – Exploração das maracas	49
Figura 8 – Construção das maracas.....	49
Figura 9 – Pintura das maracas	49
Figura 10 - Baú da Música	50
Figura 11 – Interações decorridas na área do movimento	53
Figura 12 – Interação decorridas na Parede da Família	53
Figura 13 – Tempo de planeamento	54
Figura 14 – Estratégia de planeamento - ir buscar um objeto que precise para realizar a sua ação	54
Figura 15 - Área do Jogos	58
Figura 16 – Reconhecimento e etiquetagem dos materiais	61
Figura 17 - Etiquetagem dos materiais	61
Figura 18 – Jogo das Formas Geométricas	61
Figura19 – Exploração dos tecidos.....	64
Figura 20 – Exploração dos materiais naturais.....	64
Figura 21 – Registo da experiência.....	64
Figura 22 – Etiquetagem da área da biblioteca.....	65
Figura 23 – Etiquetagem com a criança com NEE na mesa.....	66
Figura 24 – Etiquetagem da área da expressão plástica.....	67
Figura 25 – Estratégia de planeamento com a bola.....	68
Figura 26 – Construção dos convites para a festa.....	69
Figura27 – Construção do foguetão.....	69
Figura28 – Brincadeira de médicos.....	69
Figura 29– Partilha do trabalho do foguetão.....	70
Figura 30 – Partilha da construção de uma capa para o bebé.....	70

Introdução

O presente relatório de estágio, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Minho, apresenta um projeto de intervenção pedagógica com dimensão investigativa. No decorrer da prática desenvolvida, quer em contexto de Creche, quer em contexto de Jardim de Infância, procedeu-se à execução de um projeto de intervenção pedagógica com vista a proporcionar às crianças mais e melhores oportunidades de construção de aprendizagens ativas.

A aprendizagem dá-se em interação (Pablo & Trueba, 1994) com o ambiente e os materiais que rodeiam as crianças. *“aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22) sobre o mundo físico e social que a rodeia.

Sendo a criança um ser ativo, construtora do seu próprio conhecimento através das interações que estabelece com o seu meio, é fulcral que este meio seja *“facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”* (ME, 1997, p. 31). Assim, torna-se essencial que a criança esteja envolvida num ambiente desafiador, provocador, estimulante, que fale e comunique com a criança e que nunca a deixe indiferente (Iglesias, 1996). Efetivamente, o ambiente que a rodeia é o palco das suas aprendizagens. Por isso, deve estar organizado e reapetrechado de acordo com os seus interesses e necessidades, pois só assim assumirá o seu carácter desafiante e estimulador.

Neste sentido, é essencial que haja um momento na rotina diária que lhe permita explorar o meio e responder aos desafios que este lhe coloca. Um momento em que a criança é autónoma e capaz de investigar e apurar as suas competências criativas e inventivas, *“centrarse en la idea del niño/a investigador/explorador que construye su propio saber a través de la experiencia”* (Quinto, 1996, p. 107), premissa de Jean Piaget que vê a criança como construtora de todo o seu processo de aprendizagem. Com este fim, basta proporcionar oportunidades durante a rotina diária da criança, para que esta possa brincar e explorar o espaço e os materiais que a desafiam e provocam e, nessa medida, apoiam e contribuem para o desenvolvimento das suas competências e capacidades, como afirmam Dempsey e Frost (2002).

Tendo em vista as dimensões pedagógicas – espaço, materiais e tempo – e constituindo-se em importantes pilares da educação de infância procura-se neste relatório apresentar uma componente investigativa que reflete sobre estas dimensões pedagógicas, e uma componente interventiva, em que se apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido para melhorar estas dimensões.

Nesta linha de ideias, apresenta-se a estrutura deste relatório de estágio, iniciando-se com o primeiro capítulo sobre o espaço em que se reflete sobre a importância de um ambiente de qualidade; a sua organização pedagógica como mote para o desenvolvimento da criança e as especificidades de organização, do mesmo, para as crianças dos 0 aos 3 e para as crianças dos 3 aos 6, de forma a contemplar os interesses e as suas necessidades. Por esta razão, variam e complexificam-se de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, então o seu ambiente tem sempre de acompanhar este desenvolvimento e ele mesmo evoluir e progredir, para que possa continuar a colocar novos desafios às crianças e proporcionar novas aprendizagens. O segundo capítulo refere-se aos materiais educativos, sendo estes o esqueleto do ambiente (Palhares, n.d.) é obrigatoriamente fulcral que estes assumam um papel de destaque no espaço pedagógico. Os materiais devem existir em qualidade e quantidade, atendendo às características, aos interesses e às necessidades da criança. Neste ponto reflete-se então, sobre a organização dos materiais pedagógicos e os critérios a ter em conta para a sua seleção. Sintetizando estes dois primeiros capítulos, apresenta-se um terceiro capítulo que aborda o papel do educador de infância na organização do espaço e dos materiais pedagógicos.

De seguida, é apresentado o quarto capítulo que reflete sobre a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa, referindo as componentes da aprendizagem pela ação e a mais valia de uma rotina diária que contemple esta aprendizagem ativa, especificando o tempo de escolha com crianças pequenas e o ciclo planejar-fazer-rever no jardim de infância.

Terminada esta primeira componente investigativa segue-se a metodologia, o ponto de partida – problemática e objetivos, bem como as estratégias de intervenção. De seguida, no sexto capítulo começa-se a apresentar a caracterização dos contextos de intervenção pedagógica. Começa-se por apresentar o contexto educativo no geral e, seguidamente, especifica-se o ambiente educativo da valência de creche e de jardim de infância. Segue-se a descrição e análise da intervenção pedagógica, no sétimo capítulo. Descrevendo e refletindo sobre o projeto desenvolvido nas suas diferentes etapas, concluindo com uma análise dos registos recolhidos antes, durante e depois do projeto de intervenção. Ou seja, descrevendo, analisando e avaliando a intervenção pedagógica de forma integrada, sintetizando o momento em que se alcança um enriquecimento do espaço e dos materiais pedagógicos à luz de uma abordagem ativa – um ambiente de aprendizagem ativa de qualidade.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que se faz uma retrospectiva deste processo evolutivo em relação à importância da organização do espaço e dos materiais pedagógicos, bem como na mais valia de um ambiente de aprendizagem ativa articulado a esta

organização e no papel do educador de infância ao longo deste processo, à luz do enquadramento teórico apresentado sobre a temática. Estas considerações finais incluem ainda uma reflexão pessoal sobre esta intervenção pedagógica, as aprendizagens e o crescimento que proporcionou, a nível pessoal e profissional, enquanto estagiária de educação de infância.

Capítulo 1. O Espaço Pedagógico

1.1. A importância de um ambiente de qualidade

O termo ambiente de qualidade é uma junção entre o espaço físico e as relações que nele são estabelecidas. O espaço físico refere-se aos objetos e estruturas que compõem a sala de atividades e o centro educativo. Como afirmam Pablo e Trueba (1994) a distribuição espacial física dos espaços revelam a identidade de cada grupo, pois é feita de acordo com os interesses e necessidades das crianças de modo a alcançarem objetivos específicos.

Segundo Iglesias (1998) o ambiente fala com as crianças e os adultos, transmitindo-lhes recordações, sensações, causa-lhes segurança ou inquietação, desafiando e provocando, mas nunca lhes é indiferente (p.239). Sendo um misto de interações e relações que nele se desenvolvem.

Além do espaço físico, o ambiente engloba ainda uma dimensão temporal, funcional e relacional, sendo um conceito de inter-relações; ele só existe por causa das interações que ocorrem entre estas quatro dimensões. Assim, quanto à dimensão física, como já referida, ela abarca todos os materiais e os objetos que compõem o ambiente, bem como as suas condições estruturais e organizacionais. É de facto a componente estética deste ambiente, de modo a formar um ambiente bonito ao nível visual. Relativamente à dimensão temporal, esta diz respeito ao tempo de atividade e exploração que as crianças desencadeiam no espaço. Este fator é facilitado pela organização coerente do espaço. Quanto mais fácil for o acesso aos materiais, mais facilmente as crianças os usam e os arrumam após a sua utilização, incentivando um ciclo encontra-brinca-arruma consistente e repleto de aprendizagens. Por sua vez, a dimensão funcional está de acordo com a utilização dos espaços, o modo como estes podem ser usados e explorados autonomamente pelas crianças. Tem a ver com as multifuncionalidades que cada material e cada espaço pode assumir de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que os modelam de forma a alcançar as suas expectativas. Por último, a dimensão relacional *“aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22). Daí a importância das interações entre as crianças e entre adulto-criança, no sentido, em que estes desafiam, fazem sugestões, provocam e estimulam as suas brincadeiras. Esta dimensão relacional refere-se ainda, às relações entre os espaços, às normas existentes e estabelecidas pelo centro educativo (Iglesias, 1996).

A forma como todos estes elementos se inter-relacionam fazem com que jamais o ambiente seja neutro, mas sim todo um ambiente estruturado e promotor de múltiplas oportunidades de construção de aprendizagens significativas.

Deste modo, o ambiente de qualidade é o principal fator para a promoção de um clima positivo e harmonioso de aprendizagem. Uma vez que, a aprendizagem acontece eficazmente quando as crianças se encontram num ambiente envolvente verdadeiramente acolhedor, que lhes permite exercer o máximo controlo sobre ele. Um ambiente de qualidade para além de promover todas as inter-relações possíveis cria, ainda, os mais diversos estímulos físicos, sensoriais e psicológicos (Domènech & Viñas, 1997), favorecendo o desenvolvimento da criança, visto que, *“o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio...”* (ME, 1997, p. 37).

Por esta razão, quando se faz referência ao espaço pedagógico, não se refere apenas ao espaço físico por si só, refere-se também a todo um ambiente de qualidade que interage com as crianças. Ambiente que comunica com as crianças e se torna palco de todas as suas aprendizagens, sendo elas os “atores ativos” do espetáculo que é a construção do seu conhecimento e a formação enquanto seres humanos ativos pertencentes a uma sociedade.

Em síntese, o ambiente de qualidade é, especialmente, importante na educação de infância uma vez que proporciona às crianças oportunidades para fazerem escolhas, tomarem decisões, manipularem os materiais, desenvolvendo em paralelo a comunicação – linguagem e pensamento crítico. A importância de um ambiente de qualidade está relacionada com a criação de um ambiente que englobe todos os ingredientes da aprendizagem ativa. De modo, a conceder a todas as crianças uma voz ativa na tomada de decisões e as considera *“como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”* (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33).

1.2. A organização do espaço pedagógico e a tónica na aprendizagem da criança

O espaço pedagógico é relação e relação é ação, logo aprender é agir (Carneiro, Leite, & Malpique, 1983). Partindo deste pressuposto o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca

interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos.

Neste sentido, uma organização do espaço bem pensada e planeada “*promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais*” (Post & Hohmann, 2011, p. 101) estimulando e apoiando o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Então, torna-se essencial que este seja orientado de forma a contemplar o maior número de oportunidades de construção de aprendizagens pela ação, como nos dizem Hohmann e Weikart (2009), proporcionar um espaço em que as crianças possam exercer o maior domínio sobre ele. Adequando o espaço ao grupo de crianças, às suas necessidades e interesses, torna-se possível uma grande diversidade de oferta de experiências e descobertas (Pablo & Trueba, 1994). Por este motivo, tendo como base o currículo High/Scope, a organização do espaço é crucial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que as envolvem nas mais diversas brincadeiras e interações; permitindo que usufruam dos mais diversos materiais de acordo com os seus planos e intenções; favorecendo o ciclo encontra-brinca-arruma dos materiais, desenvolvendo capacidades de autonomia garantindo a sua segurança, as suas competências, as suas curiosidades e a sentirem-se valorizadas (Hohmann & Weikart, 2009) ao longo de toda esta etapa desenvolvimental.

Nesta linha de pensamento, não existe um modelo ideal de organização do espaço, este é modelado em função do grupo de crianças que acolhe. Por isso, o Ministério da Educação (1997) refere que se deve evitar os espaços estereotipados e padronizados, visto que não são desafiantes para as crianças. Então, a organização do espaço deverá seguir critérios cruciais para que se possa tornar num meio funcional, flexível e estimulante de forma a acompanhar e a modificar-se de acordo com a evolução do grupo de crianças. Deste modo, como refere Iglesias (1996) citando Neri e Vecchi “*el ambiente es un educador a disposición tanto del niño como del adulto. Pero lo es si está organizado de un cierto modo. Lo es si está equipado de una cierta manera*” (p.247) estabelecendo fortes relações com aqueles que o frequentam. Com efeito, para que a organização do espaço favoreça um ambiente de aprendizagem rico e ativo, segundo Iglesias (1996), deverá ter em conta nove critérios essenciais.

O primeiro refere-se à estruturação do espaço em zonas distintas de acordo com os vários gostos, interesses e necessidades do grupo. Organizar o espaço em áreas de trabalho bem delimitadas, mas flexíveis, para que as crianças possam visualizar todas as oportunidades que têm ao seu dispor. Esta organização envolve desde os diversos equipamentos/mobiliários, até aos diferentes materiais caraterísticos de cada área. Uma boa organização do espaço e dos materiais permite às crianças diversas oportunidades de ação, podendo mesmo agir durante a

sua brincadeira em mais do que uma área. Hohmann e Weikart (2009) salientam ainda, este critério, no que diz respeito ao favorecimento da autonomia das crianças. Contando que a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais. Sendo um espaço organizado segundo áreas claras e acessíveis às crianças, estas facilitam a sua exploração e mobilização. Para além de que se caracterizam pela sua estrutura coesa e consistente, possibilitando às crianças antecipar as suas brincadeiras e contruir planos, sabendo claramente os materiais que têm ao seu dispor em cada área.

Portanto, a organização do espaço tendo em atenção este critério apoia os diferentes tipos de brincadeiras e atividades das crianças, favorecendo a exploração sensorial, a construção, a invenção, a teatralização e os jogos simples, ao mesmo tempo que se torna num ambiente de aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009). Isto graças ao acesso fácil e direto que as crianças têm aos materiais, estimulando a sua autonomia, expressão e participação. Tornando-se num ambiente ordenado, mas flexível, oferecendo distintas possibilidades de ação a todas as crianças (Pablo & Trueba, 1994).

Seguidamente, apresenta-se o critério da delimitação clara das zonas. Por outras palavras, poder-se-á dizer que se refere a uma organização bem definida do espaço, onde as crianças distingam facilmente os limites de cada área. Com isto não se quer dizer que estas sejam estanques, mas sim ordenadas e visíveis apoiando as escolhas e as ações independentes das crianças. Estas limitações podem ser feitas através de móveis e equipamentos à medida da criança, tornando esta delimitação natural, sem parecer forçada nem estereotipada. Assim, quando a criança permanecer de pé poderá observar todos os seus colegas e atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança, assegurando então a visibilidade do espaço de modo coerente e consistente.

A coerência de delimitação do espaço deverá ter em conta o princípio de separação das zonas calmas das zonas ativas (Pablo & Trueba, 1994). De facto, existem áreas que comunicam entre si e fazem todo o sentido estarem juntas porque permitem complementar as brincadeiras das crianças. Como por exemplo, a área da casa faz sentido estar perto da área das construções, para além de ser duas áreas ativas ao nível físico, nelas se desenvolvem brincadeiras de faz de conta proporcionando um espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz de conta. Esta separação auxiliará, ainda, a organização lógica e a etiquetagem dos materiais pelas áreas de interesse. Porventura, facilitará a articulação entre as áreas e os seus materiais que possibilitaram às crianças assumirem o controlo total e independente sobre o espaço (Iglesias, 1996). Ajudando-as a ver quais as opções que têm à sua disposição, " *pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho* " (Hohmann, Banet, & Weikart,

1995, p. 51). De facto, quando as crianças planeiam elas sabem quais os materiais que têm à sua disposição e em que áreas se encontram, podendo assim mobilizar diferentes materiais, conscientemente, para concretizar as suas brincadeiras.

O terceiro critério apresentado por Iglesias (1996) diz respeito ao caráter flexível que o espaço deve assumir. As crianças evoluem e desenvolvem ao longo do ano, mudam de interesses, surgem novas interrogações e necessidades, por isso, é que *“la flexibilidad será criterio imprescindible”* (Pablo & Trueba, 1994, p. 48) a ter em conta na organização do espaço. Uma vez que este deve ser moldável às crianças, podendo elas mudá-lo quando necessário, assumindo uma atitude de controlo e domínio sobre o seu espaço. Esta fácil transformação do espaço possibilitará uma resposta rápida e eficaz aos interesses imprevistos das crianças que surgem com o passar do tempo. Por esta razão, é importante o equilíbrio entre a delimitação visível, mas flexível das áreas para que se possa modificar o espaço sempre que for necessário.

Uma sala de atividades organizada tendo em conta este critério da flexibilidade ajudará as crianças e o educador a saber, claramente, os materiais que a compõem e que podem ser utilizados de diferentes formas dependendo da sua criatividade. É o caso de se poder afirmar que a flexibilidade representa múltipla utilização (Hohmann & Weikart, 2009), pois as crianças usam e abusam do seu espaço de acordo com aquilo que lhes interessa e desperta mais curiosidade. Através deste caráter flexível as crianças podem desenrolar todo o tipo de jogo do quotidiano, visto que, podem organizar e reorganizar o espaço sempre que lhes convêm (Oliveira-Formosinho, 2007).

De seguida refere-se o quarto critério a ter em atenção na organização do espaço, o critério da autonomia das crianças. A autonomia está diretamente relacionada com a acessibilidade do espaço, neste sentido, importa que este possua mobiliários à medida das crianças. E ainda, materiais que estejam dispostos de forma visível e acessível para proporcionar a liberdade de ação das crianças. Salientando-se que o desenvolvimento da autonomia é um processo natural que deve ser potenciado e estimulado (Domènech & Viñas, 1997) através de espaços versáteis e dinâmicos onde as crianças possam funcionar autonomamente.

Do mesmo modo, a autonomia das crianças está diretamente relacionada com a partilha de poderes entre elas e o educador. Como evidência Oliveira-Formosinho (2008) a relação entre as crianças e o educador deverá ser recíproca, uma partilha de direitos e responsabilidades. Desde a partilha do espaço e dos objetos, das decisões e ideias, até aos conflitos e resoluções. Por esta razão, a organização do espaço deverá facilitar esta partilha de poderes para se tornar num ambiente bonito *“que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e*

facilitado pelo educador” (Post & Hohmann, 2011, p. 99) onde ela possa desenvolver todo o seu caráter autônomo e construtor do seu próprio processo de aprendizagem.

Um outro critério essencial é a segurança de todos os equipamentos e materiais existentes no espaço, ou seja, um ambiente de aprendizagem seguro e higiênico. Como assegura o Ministério da Educação (1997) os mobiliários e os materiais existentes no espaço deverão ser selecionados de acordo com critérios de qualidade, para que as crianças se sintam seguras no espaço. Segundo Zabalza (1996) a segurança esta diretamente relacionada com o prazer, o sentirem-se bem no espaço, não tendo medo nem receio de arriscar e se deixar envolver pelo ambiente que as envolve. Com efeito, vão construindo progressivamente a ideia da realidade e das relações sociais e físicas que a envolvem.

É caso de referir que só se sentindo seguro no seu ambiente é que o ser humano é capaz de agir e o transformar segundo os seus interesses e necessidades. Caso contrário, num ambiente inseguro este torna-se defensivo, não corre riscos, nem assume uma atitude de iniciativa, acabando por desenvolver relações dependentes. Um espaço aberto, bem estruturado, seguro e higiênico desperta sentimentos positivos de iniciativa em relação ao ambiente, influenciando o modo como interagem e se desenvolvem (Portugal, 2003).

Porém, a segurança não implica uniformidade, então o sexto critério a ter em conta é a diversidade do espaço. A diversidade, segundo Iglesias (1996), assume diferentes níveis, uma vez que esta diversidade pretende dar resposta às múltiplas necessidades e interesses das crianças. Além disso, pretende respeitar e preservar a personalidade, a origem e os gostos específicos de cada criança.

Significa isto que a diversidade do espaço apresenta-se em quatro níveis: estrutural; agrupamento; posição corporal e conteúdo. O nível estrutural diz respeito às diferentes áreas de interesse dispostas pelo espaço. Quer isto dizer, que se pretende que existam as mais diferentes áreas específicas que sugiram explorações concretas, respetivas a cada espaço, onde as crianças possam demonstrar a sua iniciativa e a capacidade de resolução de problemas. Quando à diversidade de agrupamentos, esta refere-se a existência de espaços amplos que permitam desenvolver atividades em pequeno grupo, grande grupo, individuais e de reflexão. De seguida apresenta-nos a diversidade quanto ao nível da posição corporal para contornar os excessos de tempo por vezes passados na mesma posição. Sendo crianças ativas que estão com o desejo insano de querer saber sempre mais, estas cansam-se facilmente de estar demasiado tempo na mesma posição. Deste modo deverão existir espaços onde as crianças possam fazer explorações dos vários tipos, de pé, sentadas, e até no plano horizontal proporcionando os mais diversos tipos de experiências de ação corporal e movimento. Por último, importa existir uma

diversidade do espaço ao nível do conteúdo. Pode dizer-se que é fulcral que o espaço tenha uma diversidade de áreas que ofereçam distintas atividades. De um modo geral o essencial é que haja áreas que possibilitem atividades curriculares, sendo elas as áreas de interesse existentes na sala de atividades e o espaço exterior. Bem como, as áreas de gestão e serviços para as crianças, sendo elas a casa de banho, o refeitório, o armário de pertences pessoais, etc.

A polivalência interliga-se a todos os outros critérios, neste ponto o que Iglesias (1996) clarifica é a versatilidade do espaço. Melhor dizendo, o espaço deve estar organizado de modo a oferecer várias possibilidades de utilização. Por exemplo, a zona onde se realiza o grande grupo noutra momento do dia pode transformar-se na área das construções. Quer isto dizer que uma área não se limita a uma única funcionalidade, apesar do seu teor específico a utilização que cada criança faz da mesma área pode ser muito diferente. Isto verifica-se por serem áreas abertas, polivalentes que possibilitam múltiplas oportunidades de interação e exploração e capazes de preservar as características e necessidades individuais de todas as crianças. Nesta linha de ideias, Talbot e Frost (1989, citados por Hohmann e Weikart, 2009) já afirmavam que

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir. (p. 161)

Nesta compreensão, é visível a importância da polivalência na organização do espaço. Uma vez que permite às crianças descobrir e explorar o espaço a seu gosto, não havendo maneiras corretas de manipular e agir sobre ele. As crianças são ativas e, por isso, possuem o poder de redescobrir o espaço e os objetos podendo atribuir diversas funções a vários objetos.

Outro critério que não poderá falhar na organização do espaço é o da sensibilidade estética. Um ambiente bonito onde as crianças se sintam bem e gostem do que veem facilitará o seu desenvolvimento (Iglesias, 1996). A beleza e o cuidado na seleção das cores, na decoração, na exposição de trabalhos chamará a atenção das crianças a observar com atenção e detalhe o seu espaço. Esta curiosidade de observar com detalhe o ambiente que as rodeia despertará nas crianças o seu sentido de criatividade e originalidade, porque inspirará as crianças a criar sem limites.

A organização do espaço segundo esta sensibilidade estética não poderá esquecer a participação das crianças na decoração e na tomada de decisões. Deste modo, a sala de atividades transformar-se-á no reflexo da identidade pessoal de todas as crianças no qual esteja patente e realçado os seus valores estéticos e afetivos. Tornando-se num ambiente bonito de aprendizagem que as apoia, se deixa controlar e dominar por elas.

O nono e último critério nomeado pelo Iglesias (1996) é a pluralidade do espaço. Mais uma vez remete-nos para a multiplicidade, a pluralidade, a diversidade, mas no domínio pessoal. Por outras palavras, organizar o espaço de forma a integrar as diversidades pessoais, étnicas, sociais e culturais de todas as crianças. Isto poderá ser feito através da inserção de materiais do meio social do quotidiano de cada criança ou através de elementos decorativos, como por exemplo fotografias das famílias que são o espelho dos seus diferentes modos de vida.

Este conjunto de critérios apresentam-se como orientações gerais a ter em conta na organização do espaço. Assumindo um papel de destaque neste domínio tornam-se os pilares de um ambiente de qualidade, de um espaço de qualidade. Um espaço de qualidade é aquele que ao mesmo tempo que desafia e provoca é confortável e acolhedor para todas as crianças. Sendo um espaço onde as crianças constroem aprendizagens, têm as suas primeiras experiências pessoais de interação com os objetos e com os outros e estabelecem os seus primeiros vínculos afetivos, por estas razões, a organização do espaço, é como a de uma casa, é de uma grande importância (Pablo & Trueba, 1994).

A par destes critérios, a organização do espaço é, ainda, condicionada por alguns elementos que a influenciam. Existem elementos estruturais presentes na sala de atividades, que condicionam a ação do educador na organização do espaço. Os elementos estruturais são todos os mobiliários e estruturas fixas presentes na sala de atividades que não podem ser alterados. Como por exemplo, a localização das janelas que poderá afetar a disposição das áreas de atividade, visto que algumas delas necessitam de uma boa luminosidade; o mesmo se passa com a localização e existência de pontos de água que irá influenciar o posicionamento das áreas que necessitam desta componente; os armários embutidos e as estantes fixas condicionam as zonas de arrumação dos materiais; a dimensão da sala afeta também a organização do espaço, não só em termos de quantidade, mas também a natureza do mobiliário que pode ser inserido nesse espaço; e o tipo de solo, que regulam o tipo de atividades que poderão ser realizadas.

Quanto aos mobiliários, estes deverão ser práticos quanto à leveza e possuírem rodas, com o objetivo de os poder transportar e reajustar de modo a adequar-se às necessidades emergentes das crianças. Assim, poderá criar-se um espaço pedagógico dinâmico. Para isso também é importante que se considerem a polivalência e a funcionalidade dos mobiliários, no sentido de estes poderem ser usados com diferentes objetivos, de forma a adaptar-se às características das crianças. Logo, a influência que o mobiliário causa na organização do espaço relaciona-se com as características que estes apresentam, Domènech e Viñas (1997) enunciam que o mobiliário e a sua disposição na sala de atividades deve facilitar o acesso fácil e direto

aos materiais, fomentando a autonomia das crianças; salvaguardando o espaço para a exposição das atividades das crianças, bem como a participação e a liberdade de expressão.

Neste sentido, Domènech e Viñas (1997) mais uma vez referem que na sua generalidade os equipamentos existentes na sala de atividades devem ter as seguintes características: serem flexíveis e adaptar-se às diferentes necessidades e funções educativas; permitirem a locomoção das crianças pelas áreas de trabalho; potenciarem a autonomia de todas as crianças, através do posicionamento dos materiais alcançáveis por elas; adequarem-se às necessidades educativas concretas desta etapa e da área de trabalho específica; facilitar o tratamento da diversidade da sala; e favorecer a relação entre as crianças, adultos, comunidade e entre a escola e o ambiente.

A organização do espaço pedagógico é também influenciado pelas crianças, a sua idade, as suas necessidades e as suas características individuais. Com efeito, é essencial que o educador aquando da organização do espaço tenha em conta a idade das crianças, pois será esse o fator que dita o equipamento que deverá existir de forma a potenciar a autonomia das crianças, assim como deverá ter em atenção as suas necessidades ao nível afetivo, biológico e social. Do mesmo modo deverá ter em conta as características individuais das crianças, as suas crenças e ideologias. Só assim é que o espaço pedagógico poderá cumprir com qualidade a sua dupla função de articular os interesses e atividades habituais das crianças, ao mesmo tempo que vai abrindo novos horizontes.

Por tudo aquilo que foi referido, a organização do espaço pedagógico influencia a ação da criança e, consequentemente, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. De facto, a sua aprendizagem provém da iniciativa pessoal, por isso, a importância de um espaço que comunique, provoque, cause desafios, ao mesmo tempo que lhe transmite alegria, conforto e segurança. Neste sentido, o que as crianças precisam é de um espaço onde possam aprender por elas mesmas, umas vezes errando, outras acertando; um espaço onde possam exercer as suas próprias ações; se possam movimentar livremente, contruir, criar, escolher, espalhar, experimentar; e trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas ou em pequenos e grandes grupos (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Através de tudo o que foi exposto anteriormente torna-se evidente que a organização do espaço é essencial para a construção de um ambiente educativo de qualidade, uma vez que afeta tudo o que a criança faz. E é esse ambiente educativo de qualidade que proporciona a concretização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de um modo ativo (Pablo & Trueba, 1994).

1.3. As características do espaço pedagógico na Creche e no Jardim de Infância

Após a reflexão sobre a importância e os aspectos que caracterizam a organização do espaço pedagógico na generalidade, importa agora refletir sobre a especificidade dos espaços no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância. O modo como estes espaços se deverão organizar de forma a tornarem-se espaços de aprendizagem, tendo em conta algumas orientações preconizadas pelo modelo curricular High Scope (Hohmann & Weikart, 2009; Post & Hohmann, 2011).

1.3.1.O espaço pedagógico para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade

Um espaço pedagógico para as crianças dos zero aos três anos de idade deve estar organizado de forma a proporcionar às crianças conforto e segurança, ao mesmo tempo que lhes presenteia com muitas e variadas oportunidades de aprendizagem. Também não deve deixar de parte a inclinação natural das crianças, de forma a poderem prosseguir os seus interesses livremente e a agir de acordo com os seus níveis individuais.

Tratando-se de crianças pequenas o educador ao longo desta tarefa de organização do espaço terá de ter cuidados adicionais, para que a sua intervenção esteja direcionada de modo a apoiar o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o pretendido é modelar o espaço de acordo com as especificidades destas crianças, transformando o espaço de aprendizagem de maneira a criar um ambiente de aprendizagem ativa “*um mundo nas mãos das crianças*” (Post & Hohmann, 2011, p. 100). Um ambiente que desperte os seus sentidos sensoriomotores e lhes permita fazer aquilo que no momento querem fazer. Descobrir o ambiente educativo através de todo o seu corpo e os seus cinco sentidos, ao mesmo tempo que constrói e consolida o seu papel de agente ativo e participativo no mundo.

Nesta linha de ideias, o currículo High Scope evidencia três linhas orientadoras para a organização do espaço pedagógico para crianças dos zero aos três anos de idade. Estas linhas passam, primeiramente, por criar um espaço flexível e ordenado. Este equilíbrio entre estes dois critérios é necessário para que se possa responder aos interesses e necessidades das crianças, acompanhando a mudança emergente dos seus interesses promovendo as suas escolhas e o controlo do ambiente que as rodeia. A par deste trabalho importa incluir áreas claramente delineadas de cuidados e de brincadeira, uma vez que em cada área desenvolvem diferentes competências. A área de brincadeira estimula à interação social, caracterizada por espaços amplos onde as crianças se podem movimentar à vontade, ao mesmo tempo que manipulam os

materiais. Por outro lado, a área de cuidados estimula uma interação próxima entre o educador e a criança, impulsionando o autoconceito e a inclinação pessoal.

No que se refere à sala de atividades esta deve possuir um centro de chão livre para que as crianças possam correr, saltar, gatinhar, rebolar e consigam ver toda atividade que se passa ao seu redor. Para isso importa ainda que exista mobiliário seguro, adequado, fixo e estável para quando as crianças se agarrarem não possam virar nem cair sobre elas. Deve ainda existir caixas, cestos ou sacos acessíveis às crianças onde possam arrumar os materiais, estas zonas de arrumação estimulam o controlo e autonomia das crianças pequenas, por vezes vê-se crianças a gatinhar até estas zonas onde se encontram vários objetos para manipular e explorar.

Seguidamente, deverá proporcionar conforto e segurança às crianças e aos adultos. O objetivo primordial é promover a aprendizagem ativa, tornar o espaço num espaço ativo. Para isso, procura-se combinar a segurança e o conforto físico e psicológico, quer para as crianças, quer para o educador. O espaço pedagógico deve seguir linhas simples quanto ao mobiliário; o recurso a cores suaves, tons pastéis ou sólidas; a luz natural e suave, uma vez que crianças pequenas são sensíveis à luz, daí a existência de janelas e um ambiente arejado; chão, paredes e tetos acolhedores, sendo crianças pequenas estas passam muito tempo no chão, por isso, devesa existir cuidados reforçados quanto à limpeza, à natureza do material, nomeadamente, alcatifa que se torna quente e confortável para as crianças brincarem livremente (Post & Hohmann, 2011). Um espaço com estas características desperta nas crianças o sentimento de bem-estar e ajuda as crianças a aprenderem diretamente sobre o espaço, através dos seus sentidos e ações.

O espaço provoca assim uma multiplicidade de sons, texturas, cheiros e cenários ao mesmo tempo que convida à exploração ativa e segura de todas estas sensações. O espaço poderá ainda incluir elementos familiares das crianças, com o objetivo de as ajudar a lidar calmamente com a separação e os altos e baixos que ocorrem ao longo do dia. Deste modo ajudará a criança a sentir-se em casa, a não ter saudades de casa enquanto se encontra na escola.

“Um espaço apropriado em termos desenvolvimentalistas é concebido para ser emocionalmente apoiante tanto para as crianças como para os adultos” (Torelli, 1992, citado por Post & Hohmann, 2011, p.107), além de um espaço de aprendizagem e desenvolvimento é um espaço de convivência onde se estabelecem fortes vínculos afetivos. Importa assim, que o educador se sinta também ele seguro e confortável no espaço, onde possa ter espaço para arrumar os seus pertences, bem como tenha mobiliários à sua medida. Como por exemplo, cadeiras à sua estatura e mobiliários que lhes permitam ter acesso fácil e rápido a instrumentos que utilizam diariamente.

A última linha orientadora a ter em conta na organização do espaço é o apoio que este deve dar às abordagens sensoriomotoras das crianças, como instrumento auxiliador para alcançar as suas aprendizagens. O espaço deve provocar um ambiente dinâmico desde a sua organização, os seus materiais, até às pessoas que nele interagem, proporcionando inúmeros desafios para as crianças. De facto, nestas idades as crianças têm um desejo natural e incontável de explorar através dos seus sentidos, envolvendo-se em experiências aromáticas; sonoras; levar à boca; tatear; provar e observar tudo o que as rodeia, o seu espaço e os seus materiais (Post & Hohmann, 2011). Por isso, torna-se essencial que existam inúmeros materiais versáteis, multifuncionais que permitam uma livre e dinâmica utilização, não existindo uma ação predeterminada para manipular esse objeto. Podendo explorar e manipular o objeto de forma pessoal, que seja mais significativa para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, é importante que na sala de atividades estejam incluídos materiais naturais, de desperdício, do quotidiano das crianças, com diferentes texturas, que proporcionem infinitas experiências sensoriais contornando o tradicional recurso aos brinquedos de plástico que possuem uma limitada exploração sensorial.

No que diz respeito às áreas de brincadeira o currículo High Scope afirma que as áreas fundamentais para uma sala de cariz cognitivista são a área do movimento; a área da casinha; a área das artes; a área de areia e água; a área dos blocos; a área dos livros; e a área dos jogos (Post & Hohmann, 2011). Todavia, estas áreas poderão ou não existir ao mesmo tempo na sala de atividades dependendo do seu espaço e dos interesses intrínsecos das crianças. É certo que as crianças nestas idades mudam repentinamente de interesses, então ao longo do ano poderá ser necessário retirar e acrescentar áreas que vão de encontro a estas necessidades.

Em relação à área do movimento esta deve-se localizar num amplo espaço de chão livre de modo a potenciar os primeiros movimentos de locomoção das crianças. Deverá, por isso, ser um local seguro, aberto e confortável onde as crianças possam andar, trepar, correr, saltar e gatinhar, explorando e construindo conhecimento em si próprias e do espaço que as envolve. Desta forma é necessário que existam materiais que estimulem estas ações, como por exemplo, escorregas à medida das crianças onde podem subir e descer autonomamente, objetos que lhes permitam subir e saltar, bolas para atirar e rolar, brinquedos com rodas para empurrar e equipamentos que permitam entrar, sair, subir e descer. Quanto à área da casinha, esta estimula todo o tipo de brincadeiras de faz-de-conta. Neste espaço as crianças assumem e representam papéis sociais, como a mãe, o pai, o médico, imitando posturas e momentos que presenciaram no seu dia a dia. Envolvem-se em brincadeiras que representam o dia de uma família em casa, como por exemplo, fazer o almoço, colocar a mesa e lavar a loiça; cuidar do

bebê dando de comer e trocando-lhe a fralda; e vestir uma roupa específica para ir trabalhar. Para este efeito é importante que este espaço esteja repleto de materiais que permitam e apoiem estas brincadeiras. Assim, deverá incluir materiais familiares do uso doméstico, como mobília de cozinha: lava loiças, um fogão, um frigorífico e uma mesa e cadeiras; e uma vasta variedade de utensílios de cozinha pratos, panelas e recipientes de comida. Nesta área é fulcral que exista também uma cama pequena, carrinhos de bebés e diversas bonecas, bem como diversos vestuários e adereços para que possam criar de forma real e idêntica vários momentos da sua vida quotidiana. É importante que haja, ainda, neste espaço um espelho para que as crianças se possam ver com as vestes e os adereços utilizados, assim como possam observar a ação em seu redor, a sua própria ação e o espaço de diferentes perspetivas, sendo um equipamento fundamental num espaço de aprendizagem dos zero aos três anos de idade. A área das artes é uma área onde as crianças podem explorar intensamente o seu sentido tátil, onde exploram tintas, pincéis, marcadores, plasticina, massa de modelar, entre muitos outros. Esta área proporciona às crianças experiências de sujar as mãos, pintar com dedos, manipular coisas pegajosas, rasgar papéis, ao mesmo tempo que constroem uma compreensão sensoriomotora destes materiais artísticos. Outra área essencial neste espaço de aprendizagem é a área de areia e água, uma vez que permite um inúmero de atividades de encher, esvaziar, chapinhar, fazer combinações com areia e água. É certo que sujam e molham, mas são mesmo essas as experiências que despertam uma enorme curiosidade nas crianças fazendo com que estas se envolvam intensamente durante estas atividades de exploração. Construindo aprendizagens significativas e reais quanto a estes dois elementos naturais que lhes despertam uma enorme curiosidade. A área dos blocos proporciona às crianças experiências de manipulação e trabalho com blocos de diferentes tamanhos. Esta área estimula o lado criativo construtor das crianças, onde através de combinações elas constroem diversas estruturas, construindo uma compreensão espacial sobre a sua construção em relação ao espaço. Para isso, é importante que os blocos sejam fáceis de manipular, leves e grandes que facilitem o seu empilhamento. Após a construção as crianças gostam de brincar sobre ela, então é essencial que existam carrinhos de plástico, animais e pequenos bonecos para que possam explorar a sua construção. A área dos livros é um espaço acolhedor e confortável que poderá conter pufes, colchões e almofadas grandes que proporcionem o máximo de conforto durante a exploração do livro. Neste sentido, esta área deverá localizar-se num canto da sala de forma a se distanciar da área do movimento, para que as crianças possam desfrutar relaxadamente do livro. Deve existir uma boa variedade de livros, de diferentes tamanhos, texturas e cores de forma a apelar à sua manipulação, observação e exploração. Logo, esta área permitirá às crianças desde cedo construir um gosto

pela “leitura” e ver o livro como um brinquedo livre de múltiplas explorações. Por fim, importa que exista uma área de jogos onde as crianças se possam envolver com diversos brinquedos pequenos, jogos de encaixe, puzzles e coleções de objetos (conjuntos de cubos, pinos grandes). Aqui poderão envolver-se em brincadeiras de faz de conta, enfiamentos, montar e desmontar, encher e esvaziar, encaixar e separar, através da livre exploração e manipulação destes materiais.

É importante frisar que em todas estas áreas de interesse é essencial que exista uma etiquetagem visível e significativa, quer das áreas quer dos materiais nelas presentes de forma a apoiar as crianças no seu processo de encontra-brinca-arruma, efetivamente, só assim é que elas poderão brincar livremente e autonomamente tendo noção e conhecimento de todo o seu espaço e dos seus materiais.

1.3.2.O espaço pedagógico para as crianças dos 3 aos 6 anos de idade

De acordo com o modelo curricular High Scope, o espaço pedagógico para as crianças dos três aos seis anos de idade deve ser atrativo, desafiador, estimulante, provocador, comunicador, seguro e confortável. Ao mesmo tempo deve dar oportunidade às crianças de construir aprendizagens ativas autonomamente, sem limites nem barreiras, potenciando as suas capacidades criativas de investigadoras e exploradoras do mundo.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) um espaço atraente é aquele que é convidativo e agradável para as crianças. Assumindo características específicas como a suavidade das superfícies, a existência de esquinas arredondadas, o recurso a cores e texturas agradáveis, boa luminosidade natural, sítios tranquilos e variedade de materiais naturais. As áreas de interesse devem ser distintas e bem delimitadas encorajando a diferentes brincadeiras individuais, a pares, a pequeno e grande grupo. Para isso, importa que esta delimitação seja feita através de móveis baixos ao nível das crianças para que em qualquer área que a criança esteja possa ver o restante espaço ao seu redor. Bem como, deve ser delimitado de modo a incluir um bom grupo de crianças para que mais do que uma criança possa usufruir do espaço ao mesmo tempo. Esta organização do espaço e, respetivamente, das áreas de interesse deve, ainda, ter em consideração a flexibilidade que o espaço deve assumir, assegurando a transformação do mesmo aquando da mudança de interesses das crianças, podendo acompanhar os seus ritmos de aprendizagem.

Em relação aos materiais, de uma sala de atividade dos três aos seis anos de idade, estes devem ser os mais diversificados possíveis, ao mesmo tempo que devem refletir a vida

quotidiana das crianças. No que se refere à quantidade, deverá existir materiais suficientes em cada área, assim como deverá existir mais do que um exemplar do mesmo objeto, para que mais do que uma criança possa brincar naquela área com aqueles materiais em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2009). Os materiais existentes em cada área de interesse apoiam uma vasta atividade lúdica, uma vez que estão adequados aos interesses e necessidades das crianças.

Um outro fator que não poderá ser esquecido no que toca aos materiais é a sua devida arrumação. Para o efeito o aconselhável é usar caixas transparentes, de cartão, cestas, estantes e armários à medida das crianças. A arrumação dos materiais deverá ser visível e acessível para que a criança encontre facilmente o objeto que deseja, possa manipulá-lo livremente e, até mesmo, desloca-lo para outra área, mas no fim seja capaz de o arrumar no seu local específico. Este processo deve ser facilitado para as crianças através da etiquetagem dos locais de arrumação recorrendo a imagens reais, desenhos ou exemplares do material.

Tendo em conta todas as orientações referidas conclui-se que a organização ou a reorganização do espaço deve ser realizada com a colaboração das crianças. Não deve ser feito somente pelo educador, tem de existir a participação das crianças para que o educador possa conhecer melhor as suas necessidades, os interesses e as competências de modo a modelar/transformar o espaço em resposta. Esta participação permitirá às crianças controlarem o seu espaço e redescobri-lo de forma a tornarem-se agentes ativos, iniciadores da sua atividade e, ao mesmo tempo, serem encorajadas a descobrir coisas por elas mesmas promovendo a sua independência.

A divisão do espaço pedagógico deverá incluir a área de areia e água; a área dos blocos; a área da casa; a área das atividades artísticas; a área dos brinquedos; a área da leitura e da escrita; a área da carpintaria; a área da música e do movimento; e a área dos computadores (Hohmann & Weikart, 2009). Todas estas áreas mencionadas são implementadas no espaço aquando do interesse emergente das crianças de forma a apoiar a iniciativa, a autonomia, as interações, a resolução de problemas e a tomada de decisões, ao mesmo tempo que possibilitam diversos tipos de brincadeiras e de jogo educacional.

Nesta linha de pensamento, a área de areia e água é uma área que desperta interesse e gosto nas crianças devido às suas duas componentes naturais. Esta área proporciona vários tipos de explorações ativas como o agitar, o misturar, o despejar, o escavar, o alisar, o moldar e o encher, criando mesmo brincadeiras de faz de conta como a confeção de bolos ou a construção de casas e castelos. Os materiais que deve englobar deve ter em conta estas explorações possíveis, então deverá existir baldes, ferramentas para cavar, materiais para flutuar, encher e esvaziar, bonecas de borracha e materiais de limpeza. Sendo brincadeiras ativas que envolve o

sujar e o manipular com materiais naturais é indicado que esta área se encontre perto de uma banca com lavatório e chão em tijoleira que facilita a limpeza e a higiene da área. Bem como, a utilização de roupa adequada, especialmente, à prova de água.

A área dos blocos é das mais atrativas para as crianças, uma vez que lhes permite dar asas à sua imaginação e construir inúmeros objetos, desde aviões; carros; barcos; casas; garagens; até a castelos e edifícios altos. Este trabalho criativo e imaginativo que é desenvolvido pelas crianças permite-lhes explorar noções matemáticas como a seriação, a comparação, a classificação e a resolução de problemas. Importa ainda destacar que esta área, na medida em que tem subjacentes construções e explorações de média/grande dimensão deverá situar-se num espaço amplo. Muitas vezes os educadores aproveitam o espaço de grande grupo para localizar esta área tendo assim uma dupla função. Porém, é também importante que haja um espaço nesta área que seja mais resguardado para que as crianças possam realizar brincadeiras mais sossegadas, construções individuais, fugindo às brincadeiras vigorosas características desta área. Para que tudo isto seja levado a cabo, é essencial que este espaço esteja recheado de blocos de diferentes tamanhos; legos diversos; tubos de cartão, plástico ou metal; rampas, cordas, rodas; carros, pessoas e animais (Hohmann & Weikart, 2009).

Quanto à área da casa, sendo este um espaço de brincadeiras de faz de conta é importante que este espaço recrie o mundo social da criança. Um espaço em que as crianças representam papéis sociais e momentos da vida do quotidiano. Assim, este espaço deverá estar repleto de equipamento à escala da criança: fogão; lava loiça; máquina de lavar; frigorífico; mesa e cadeiras; utensílios de cozinha, como pratos, copos, talhares, espátulas e panelas; cama; mesa-de-cabeceira; acessórios e vestuário; e armário ou guarda-fatos. Estes materiais proporcionam às crianças oportunidades para construir uma imagem coerente e real do seu mundo, tornando a área da casa semelhante às casas onde moram. Saliente-se que é aconselhável que esta área se encontre perto da área dos blocos, uma vez que, maioritariamente, estas brincadeiras de faz de conta estendem-se a este espaço de construção, enriquecendo assim a sua brincadeira.

Na área das atividades artísticas as crianças têm a possibilidade de explorar materiais de expressão artística que lhes abre novos horizontes para a criação e representação expressiva, dando largas à sua imaginação e criatividade. Podem realizar colagens; cortar e colar; misturar cores; dobrar papel; pintar e desenhar; furar; e contatar com objetos de arte. Com efeito, desta área devem fazer parte lápis de cera; pinceis; tesouras; colas; papeis de diferentes cores e texturas; esponjas; tubos de cartão; plasticina; barro; giz; marcadores; e aguarelas. Deve ainda,

encontrar-se perto do lavatório existente na sala de atividades, de forma a auxiliar estes trabalhos artísticos.

A área dos brinquedos deve conter materiais de montar e desmontar (puzzles, blocos de encaixe, palhinhas de encaixe), que possibilitam a construção e classificação (pedras, caixas, botões, legos), materiais de faz de conta (quinta com animais, pessoas, veículos pequenos) e jogos educacionais (dominós, jogos de cartas simples). Todos estes materiais farão com que as crianças se envolvam em brincadeiras de seriação, classificação, construção de estruturas pequenas e formação de padrões.

No que diz respeito à área da leitura e da escrita, esta deverá localizar-se num recanto da sala ou ao longo de um perímetro de modo a criar um espaço acolhedor e confortável, onde as crianças possam retirar prazer dos livros e iniciar o gosto pela leitura. Neste espaço é importante que as crianças tenham oportunidade de simular a leitura de histórias individuais ou em pares, observem as ilustrações, contactem com livros de diferentes tamanhos e texturas, ouçam histórias, ao mesmo tempo que realizam e iniciam as suas primeiras tentativas de escrita. Assim, deverá incluir livros de imagens, com ou sem texto, sobre diferentes culturas e famílias, sobre diversos temas, revistas temáticas e material de escrita (papel, lápis, borracha).

Na área da carpintaria as crianças podem executar atividades de construção recorrendo a ferramentas que estão habituadas a ver o pai utilizar. Significa isto que este espaço deverá conter varias ferramentas à medida das crianças como, martelos, serras, parafusos e madeira, dando-lhes oportunidade de construir casas para pássaros ou pequenas caixas para guardar objetos pessoais.

A área da música e do movimento proporciona às crianças experiências ritmadas. No sentido de que podem utilizar diversos instrumentos musicais, como xilofones, tambores, maracas, sinos, triângulos, flautas e claves para criar música misturando os sons e ritmos dos instrumentos. Assim como, podem inventar uma dança com diferentes movimentos recorrendo a faixas, lenços e arcos de plástico.

Por fim, sendo Portugal um país dominado pelas novas tecnologias é importante que desde o jardim de infância as crianças tenham oportunidade de experimentar e utilizar estes equipamentos tecnológicos, nomeadamente, o computador. Por isso, torna-se fulcral a existência de uma área do computador na sala de jardim de infância com softwares adequados às idades das crianças para que estas possam escrever, pintar, desenhar, jogar, realizar contagens e formar conjuntos.

Em jeito de síntese, é importante que o espaço pedagógico dos três aos seis anos de idade tenha espaços para as crianças afixarem os seus trabalhos; acesso fácil ao exterior; casas

de banho à escala da criança e bem localizadas facilitando o seu acesso autónomo por parte das crianças.

Capítulo 2. Os Materiais Educativos

2.1. A organização dos materiais educativos

A organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não estiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas. Os materiais devem suscitar a atenção das crianças em termos de exploração, manipulação e descoberta e responder aos interesses e necessidades das crianças.

“Una cuidada organización y disposición de los materiales ayuda al aprendizaje, a la relación entre los niños y a la adquisición de la autonomía y de otros valores, actitudes y normas.” (Pablo & Trueba, 1994, p. 132). Tal como afirmam Pablo e Trueba (1994), é certo que uma organização pensada e cuidada dos materiais convida à sua utilização e à interação entre todos os intervenientes. Deste modo, importa que esta organização tenha em consideração dois aspetos fundamentais, a acessibilidade e a visibilidade de todos os materiais existentes na sala de atividades. Caso estes aspetos não sejam respeitados provocará a inacessibilidade, a dificuldade de utilização por parte das crianças. Ao mesmo tempo que não proporcionará uma das importantes competências a emergir nas crianças a autonomia, o ser capaz de (re) conhecer os materiais e usá-los sem depender do adulto.

A autonomia deve ainda ser estimulada através do recurso à etiquetagem dos materiais. Quer isto dizer que a etiquetagem de todos os locais de arrumação dos materiais permite uma certa previsibilidade quanto aos locais onde as crianças os podem encontrar (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, a etiquetagem poderá ser feita de várias maneiras, desde que seja verdadeiramente significativa para as crianças. Significa isto que, o importante é o envolvimento das crianças na inclusão dos materiais assumindo um papel ativo e decisor na escolha do local mais apropriado para os guardar. Para além de beneficiar as crianças elas *“gostam de decidir onde os novos materiais devem ser colocados e de fazer novas etiquetas para esses materiais”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 179). A etiquetagem pode ser feita através do recurso à construção de etiquetas com imagens figurativas do próprio material, do desenho, da imagem de catálogo, da fotografia ou da fotocópia, ou ainda pode-se recorrer à estratégia de colagem de um exemplar do material. Por exemplo, numa caixa colorida que

impede a visibilidade para o seu interior é importante colar um exemplar do objeto do lado do fora, de modo a facilitar o encontro e devolução do material quando necessário.

De igual modo, este processo da etiquetagem é uma mais valia num momento importante do dia: o momento de arrumação. Estando todo o espaço etiquetado quando chega o momento de arrumar a sala de atividades e os materiais estes encontram-se espalhados pelo espaço, localizando-se mesmo em áreas diferentes à sua de origem. O recurso a esta etiquetagem facilitará as crianças no processo de arrumação; as crianças saberão onde é o local de origem de cada material. Deste modo as crianças poderão assumir um controlo total sobre o seu espaço e assegurando uma independência dos adultos.

Para assegurar ainda mais esta independência, é importante organizar os objetos de acordo com as suas características de modo a formar conjuntos de objetos. Por outras palavras, de forma a facilitar o processo de procura e de arrumação é aconselhável optar por agrupar os materiais com funções idênticas na área de interesse onde se encontram, o que permite também às crianças descobrir diferentes alternativas para esses objetos (Hohmann & Weikart, 2009).

É de salientar a existência de materiais que não possuem os critérios de segurança e, por isso, podem causar perigo para as crianças. Estes materiais devem ser guardados em locais só acessíveis aos adultos para que não se corra riscos desnecessários e quando for necessária a sua utilização pelas crianças deve ser sempre supervisionada por um adulto.

Para além dos aspetos mencionados, aquando da organização dos materiais educativos importa que estes sejam adequados às necessidades identificadas por parte do educador. De facto, não existe um momento concreto para fazer alterações ao nível dos materiais educativos e da sua reorganização, a sua pertinência surge quando emergem novas necessidades e interesses do grupo. Assim, é através da observação e reflexão que o educador se apercebe dos materiais que existem, como estão distribuídos e como são utilizados (Domènech & Viñas, 1997), apercebendo-se se estes estão adequados às necessidades e interesses emergentes, quer do grupo de crianças, quer a cada criança individualmente, se são verdadeiramente desafiadores e estimuladores e lhes criam oportunidades genuínas de aprendizagem. Enfim, é através de toda esta informação recolhida que o educador se apercebe de quando é necessário proceder à reorganização, renovação e alteração dos materiais educativos.

2.2. Critérios para a seleção dos materiais educativos

Os materiais educativos assumem um enorme valor educacional, porque estão adequados aos interesses das crianças, causando-lhes desafios educacionais estimulando a

resolução de problemas de forma autónoma ou em colaboração, proporcionando a aprendizagem individual e colaborativa e a construção de conhecimento.

Neste sentido, os materiais têm de ser variados e interessantes de forma a despertar o interesse das crianças. A variedade relaciona-se com a possibilidade de oferecer diversas oportunidades de exploração e descoberta, apoiando as diferentes atividades lúdicas ao mesmo tempo que satisfaz os diferentes interesses e mudanças das crianças, assumindo um papel responsivo e facilitador de diferentes aprendizagens (Portugal, 2003) uma vez que estão diretamente adaptados às suas capacidades e aos seus interesses.

Para além de serem materiais diversificados devem existir em quantidade suficiente, possibilitando a exploração do mesmo material ao mesmo tempo por diferentes crianças. Porém, tal como afirma Iglesias (1996), tanto a escassez como o excesso de materiais são negativos para as crianças, visto que o seu excesso pode causar uma sobrecarga de estímulos visuais, dificultando a escolha das crianças. Assim, o preferível é que se faça o apetrechamento dos materiais à medida que surgem as necessidades das crianças de modo a acompanhar a sua evolução.

Os materiais educativos, como já referido, devem ser diversificados, por isso é importante que existam materiais abertos e materiais fechados. Com o predomínio dos materiais abertos, isto porque, permitem inúmeras oportunidades de utilização, de manipulação e de exploração com diferentes graus de complexidade, ao contrário dos materiais fechados que tem um uso específico de utilização, ou seja, foram concebidos com um objetivo exclusivo, como, por exemplo, os puzzles (Pablo & Trueba, 1994). De acordo com Domènech e Viñas (1997), também deverá existir materiais de uso individual e coletivo possibilitando diferentes experiências. Os materiais de uso individual permitem a livre exploração e descoberta, à medida que as crianças constroem uma aprendizagem individual significativa, a par do desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, os materiais de uso coletivo potenciam as inter-relações pessoais, o trabalho em grupo e o sentimento de pertença a um grupo, enquanto ser humano pertencente a uma sociedade.

Na seleção dos materiais educativos não se pode descuidar a durabilidade, a funcionalidade e o valor estético dos objetos (ME, 1997). Assim pretende-se que os materiais sejam selecionados de acordo com critérios de qualidade a par das necessidades e dos interesses das crianças. O objetivo é potenciar as capacidades exploratórias e investigativas das crianças, motivando-as a manipular e descobrir o objeto de forma autónoma e livre. Também que proporcionem oportunidades de experiências integradas entre as áreas de interesse, ao mesmo

tempo que não favoreçam atitudes sexistas e belicistas, reforçando a atividade das crianças, em vez de a suprimir (Pablo & Trueba, 1994).

A motivação é a aprendizagem “mais real” e mais atrativa para as crianças, provocando mesmo uma enorme ansiedade em descobrir a funcionalidade do objeto (Domènech & Viñas, 1997). Portanto, é sugerível que esta motivação seja potenciada através da inclusão de materiais naturais de desperdício que façam a ligação entre o meio familiar das crianças e a escola, com o intuito de reconhecer os materiais existentes na sala de atividades e relacioná-los com os de casa. Por outras palavras, é importante que haja materiais oriundos de diferentes naturezas, que façam parte da vida das crianças e possam ser reaproveitados para abrilhantar a criatividade das suas brincadeiras (Vila & Cardo, 2008). Como afirma Tonucci (1990, citado por Vila & Cardo, 2008)

Si por materiales queremos indicar todo lo que puede servir para hacer algo, que sirve para producir, para inventar, para construir, tendríamos que hablar de todo lo que nos rodea, del agua a la tierra, de las piedras a los animales, del cuerpo a las palabras... incluso los prados y las nubes (p.47)

Com efeito, deve-se apostar em materiais que tenham diferentes origens, desde o meio familiar, o meio urbano, até ao meio natural (Pablo & Trueba, 1994). A partir de casa as crianças poderão reaproveitar variadíssimos materiais como camisolas; casacos; chapéus; colares; botões; pacotes de iogurtes; alimentos (massa, arroz, feijão); pequenos equipamentos avariados, por exemplo, impressora ou máquina de café. Quanto ao meio urbano, as crianças poderão recorrer a diferentes lojas e reaproveitar alguns materiais, como por exemplo, deslocar-se a uma loja de roupa e pedir cruzetas ou a uma loja de sapatos e solicitar caixas de sapatos antigos. Por último, poder-se-á recorrer ao meio natural e trazer de lá pedras; folhas; ramos de árvores; areia; terra; bolotas; entre outros. Este trabalho de enriquecimento dos materiais educativos pode ser feito em parceria com os pais, os educadores, a comunidade, a escola e as crianças, tornando-se numa atividade verdadeiramente ativa e significativa para todas as crianças.

Segundo Iglesias (1996), esta diversidade de materiais proporciona às crianças implicitamente fortes valores ambientais e educa para o consumo, ao mesmo tempo que lhes estimula a criatividade para a procura de novas alternativas para o uso educativo dos materiais concebidos com um fim específico. De igual modo, Pablo e Trueba (1994) chamam a atenção para estes materiais como fortes instrumentos de conhecimento de diferentes culturas, crenças e vidas do quotidiano, uma vez que todas as crianças tem na sala algo representativo das suas vidas familiares e sociais, dando a conhecer a sua identidade específica enquanto ser social ajustando-se às suas necessidades concretas. Além de que se criam inter-relações e laços afetivos genuínos, entre o meio escolar e o meio familiar das crianças. Sendo materiais abertos,

possibilitam uma manipulação livre e autónoma por parte das crianças que através desta ação vão complexificando as suas manipulações, à medida que vão criando visões da realidade de diferentes pontos de vista.

Capítulo 3. O papel do educador na organização do espaço e dos materiais pedagógicos

Antes de qualquer tomada de decisão é preciso clarificar que a base de um ambiente de qualidade na educação pré-escolar é sustentada num espaço que proporcione um incalculável número de aprendizagens ativas. Não existem “receitas”, nem modelos, todo o espaço é pensado em função do grupo que acolhe.

Neste sentido, antes de iniciar qualquer tarefa de organização ou de reorganização do espaço o educador tem de ter o cuidado de observar atentamente e cuidadosamente todo o espaço envolvente, desde a sua funcionalidade, à sua visibilidade e ao seu acesso, até às interações que lá se estabelecem. Com efeito, o educador tem de fazer todo um trabalho de documentação e registo do espaço envolvente, para poder começar a delinear uma planificação e organização do espaço pedagógico (Iglesias, 1996).

Segundo Pablo e Trueba (1994) a promoção de um ambiente de qualidade é um processo continuado que acompanha o desenvolvimento das crianças e é baseado na observação do educador. Por esta razão, apresentam um esquema a seguir para organizar e transformar o espaço, iniciando-se com a observação do espaço identificando os aspetos a melhorar, ver se vão de encontro às necessidades das crianças, se proporcionam diferentes oportunidades de aprendizagem, se potenciam as inter-relações e se os materiais estão adequados ao desenvolvimento das crianças. De seguida, parte-se para a documentação onde se organiza uma linha de ideias e recursos que poderão ajudar a melhorar estes aspetos para de seguida se proceder à planificação, onde se formulam objetivos claros, se identificam os recursos de que se dispõe, estabelecem-se as prioridades e o tempo de ação, valorizam-se as melhores possibilidades e decisões que visam a melhoria e evolução do espaço culminando na prática e registo do processo de transformação do espaço. Termina-se com a avaliação de todo o processo se, efetivamente foi de encontro aos aspetos que necessitavam de ser melhorados.

A par da organização do espaço é crucial pensar na organização e escolha dos materiais. Sendo os materiais um aspeto chave para a promoção de aprendizagens ativas, este é, sem dúvida, um ponto importantíssimo. De facto, é necessário que as crianças tenham à sua disposição um variadíssimo leque de materiais que provoquem e estimulem todas as suas

sensações, que as façam explorar e descobrir desenvolvendo inúmeras competências. Então, é preciso pensar em materiais abertos, multifuncionais, seguros e higiênicos que não limitem a exploração das crianças e, por isso, sejam de diferentes naturezas. Por estas razões, o educador terá de se fazer acompanhar de materiais que estejam de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, fazendo gradualmente a sua renovação e reconhecimento, até à sua localização e à sua etiquetagem. Sendo eles os grandes protagonistas da ocorrência de vários acontecimentos e ações é fulcral que o educador tenha um cuidado acrescido quanto à reorganização dos materiais a par da reorganização do espaço, de forma a favorecer a independência, a autonomia e o controlo das crianças neste processo. Ao longo dele importa que o educador tenha em consideração que as crianças são seres humanos com voz ativa nos aspetos que lhes dizem diretamente respeito, que fazem escolhas e tomam decisões, levando-as a cabo e chegando mesmo a refletir sobre elas, tendo assim um controlo total e domínio das aprendizagens que constroem.

Ao educador cabe a tarefa de proporcionar um espaço que contemple oportunidades de construção de aprendizagens ativas, através das necessidades, dos interesses e dos níveis de desenvolvimento manifestados pelas crianças. Deste modo, contorna-se a ideia da alteração do espaço como um acontecimento drástico e repentino no espaço das crianças e torna-se num trabalho ativo, participativo e co-negociado (Oliveira-Formosinho, 2007) pelas crianças e pelo educador. Com efeito, vai-se proporcionando um ambiente seguro e ativo em prol da aprendizagem ativa, contornando os espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças (ME, 1997, p. 38).

O educador assume o papel de um agente em ação que não se acomoda aos espaços pré-determinados e pré-organizados, assumindo uma atitude ativa e segura tendo em conta os objetivos educacionais que pretende atingir. Transformando o espaço pedagógico e os seus materiais num palco dos sucessos das crianças, que promovam *“o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”* (Post & Hohmann, 2011, p. 101) permitindo-lhes fazer aquilo que querem fazer no momento que desejam fazer, ativando todo um processo de construção pessoal, através de todos os elementos que fazem parte integral do seu ambiente de aprendizagem.

Capítulo 4. A importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa

4.1. As componentes da aprendizagem pela ação

A promoção de um ambiente de aprendizagem ativa visa a criação de oportunidades de experiências diretas e imediatas para as crianças e a construção de significados através da reflexão, à medida que constroem o conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2009). Com efeito, este ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças a possibilidade de levar a cabo todas as suas iniciativas e os seus desejos pessoais, sendo esta a base da aprendizagem ativa. Por outras palavras, é deixar as crianças tomarem as suas decisões, planearem as suas ações e levá-las a bom rumo, consciencializando-se de que são agentes ativos e capazes de tomar as suas decisões, que fazem algo e resolvem os seus próprios problemas.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) a aprendizagem pela ação é fulcral para o desenvolvimento completo do potencial humano, sendo vista como uma mudança no desenvolvimento. *“Numa palavra, a própria educação é precisamente o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas, conforme vão surgindo em sucessão, amadurecer e avançar para funções mais elevadas de forma mais livre e completa”* (Dewey & McLellan, 1964, citados por Hohmann & Weikart, 2009, p.21), melhor dizendo, a construção da aprendizagem potencia o desenvolvimento humano, através das experiências, das escolhas, das descobertas, das investigações e da resolução de problemas que vivem constantemente de forma significativa ao longo do dia a dia e se vão complexificando ao longo do tempo.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem ativa é vista como um conjunto de experiências pessoais e sociais, em que *“através da sua ação sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 22). Por isso, a abordagem High Scope refere quatro elementos cruciais a ter em atenção para a concretização de um ambiente de aprendizagem ativa: primeiro, indica a ação direta que as crianças devem exercer sobre os objetos, uma experiência real e concreta de manipulação proporcionada pelos materiais; seguidamente, apresenta a reflexão sobre as ações, referindo que a ação por si só não é suficiente para a aprendizagem, por isso, importa que as crianças reflitam sobre as suas ações resultando no desenvolvimento e compreensão, de facto a aprendizagem ativa engloba uma atividade física ao nível da interação com os objetos, mas também uma atividade mental, de reflexão e interpretação das suas interações/ações; por outro lado, refere a motivação intrínseca, invenção e produção, sendo as crianças naturalmente

curiosas e inventoras, elas combinam materiais, criam hipóteses, testam-nas e produzem novas produções; e, por fim, a resolução de problemas, onde as crianças através das suas experiências desenvolvem capacidades de pensamento e de raciocínio.

As crianças estão sempre muito atentas ao seu mundo, a tudo o que as rodeia, sendo muito difícil resistir ao toque e à exploração de qualquer coisa ou de qualquer pessoa, uma vez que se sentem atraídas em termos sensoriomotores por tudo e por todos (Post & Hohmann, 2011). Por todos estes fatores, importa investir na construção de um ambiente que contemple a aprendizagem ativa, que promova as cinco componentes da aprendizagem pela ação - materiais; manipulação; escolha; comunicação, linguagem e pensamento; e apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009).

Como explicitam os autores anteriormente referidos, os materiais assumem então uma forte componente ativa, pois é através deles que as crianças desenvolvem ações diretas e constroem aprendizagens. Estes materiais estimulam as suas capacidades de aprender e conhecer o mundo através de todos os seus sentidos e de todo o seu corpo – sensoriomotor, bem como, desenvolvem o pensamento mais complexo, na medida em que através da repetição molda-se uma proposta e deixa-se que as crianças façam o resto, construam o seu entendimento e a sua própria aprendizagem. Daí a importância de proporcionar diversos materiais abertos, seguros, multifuncionais que permitam os mais diferentes tipos de exploração. A par dos materiais surge a manipulação, uma vez que é a componente que permite às crianças explorar, manipular, combinar e transformar os materiais escolhidos, através dos seus sentidos. O que se inicia com um movimento ocasional, como o abanar de uma colher à hora das refeições, depois conduz a uma descoberta excecional e fascinante, intencionalmente repetida diversas vezes, ganhando um sentido de domínio sobre o objeto. As crianças como seres autónomas e competentes só exploram aquilo que lhes fascina, então outra componente da aprendizagem ativa a ser estimulada é a escolha. As crianças fazem escolhas, sabem claramente aquilo que querem e desejam, mesmo sendo uma criança pequena esta aponta ou dirige-se para o local que deseja, seguindo à descoberta dos seus interesses pessoais de acordo com as oportunidades em seu redor. Então, de novo, o forte investimento na provocação de um ambiente que dê às crianças um sentido de controlo e autonomia sobre o seu espaço envolvente. À medida que as crianças fazem as suas escolhas de materiais e os manipulam, estão também a comunicar e a desenvolver o seu pensamento. Enquanto seres sociais desde o nascimento, as crianças comunicam, interrelacionam-se e vinculam significados. Deste modo, a importância de valorizar esta quarta componente comunicação, linguagem e pensamento, de forma a prestar atenção, observar e encorajar sempre as crianças a se relacionarem e a comunicarem com o

meio. Por fim, como alicerce a todas estas componentes temos o apoio do adulto. No sentido, de que o educador assume um papel provocador, desafiador e estimulador, com o objetivo de complexificar as brincadeiras das crianças, ao mesmo tempo que lhes faz pensar e refletir sobre as suas ações.

Salienta-se então, as interações adulto-criança em que estas são a base para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesta linha de ideias, o educador é aquele que apoia todo o desenvolvimento das crianças, que observa, planifica, documenta e avalia, interpretando as ações, os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança, integrando-as com as experiências chave do currículo High/Scope. Como nos referem Hohmann & Weikart (2009) *“os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças”* (p.27) estimulando a sua autonomia e independência para o conhecimento do mundo de forma significativa.

Por todas estas razões, observa-se a importância de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa, um ambiente que apoia, possibilita o seu domínio e o seu controlo e um clima afetivo de interação entre as pessoas, os objetos e o espaço. Encorajando as crianças a aprender mais, a explorar mais, a investigar mais, a escolher mais e a serem mais criativas sobre o meio que as envolve. De facto, só um clima de interação verdadeiramente positivo e acolhedor é que ajudará as crianças a desenvolverem a sua liberdade e a confiança em si, nos outros, nos materiais e no espaço, para então construírem inúmeras aprendizagens ativas.

Em síntese, como nos diz Greenspan (1997), citado por Post & Hohmann (2011)

relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência (p.59)

Deste modo, deixam de lado os seus medos, receios e anseios, construindo uma compreensão consistente do mundo real. Efetivamente, este ambiente apoiante repleto de oportunidades de construção de aprendizagens ativas revela-se importante, uma vez que é ele que facilita a construção de aprendizagens. É nele que têm a oportunidade de se envolver em algo que lhes interessa, estando, por isso, naturalmente motivadas e predispostas à conquista de novos saberes. Daí a importância de um ambiente de aprendizagem ativa, pois só ele é que dá resposta aos interesses das crianças, tendo em conta as suas carências e as suas necessidades, fomentando um clima de apoio em que se verão enquanto seres competentes e bem sucedidos, encorajando-as a testarem novos desafios com os quais se iram deparar ao longo da sua vida.

4.2. A mais valia de uma rotina diária que contemple a aprendizagem ativa na Creche e no Jardim de Infância

A rotina diária é uma componente essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Isto porque, é através dela que se define uma estrutura dos acontecimentos do dia oferecendo às crianças uma sequência desses momentos para que possam seguir e compreender (Hohmann & Weikart, 2009).

Uma rotina diária que contemple a aprendizagem ativa é uma rotina que está planeada de forma a apoiar a iniciativa das crianças. Por outras palavras, é uma rotina que oferece às crianças uma variedade de momentos, nomeadamente, um tempo do dia exclusivamente dedicado às suas intenções e ideias, onde fazem escolhas e tomam opções, delineiam um processo de concretização e levam a cabo o seu desejo, através da interação entre as pessoas e os materiais. Por isso, o currículo High Scope evidencia a importância da existência de um tempo de escolha livre na rotina diária na valência de creche e da existência do ciclo planear-fazer-rever na rotina diária na valência de Jardim de Infância.

4.2.1. A especificidade do tempo de escolha com crianças pequenas

Proporcionar na rotina diária das crianças pequenas um momento de escolha livre dá-lhes uma oportunidade única de exploração livre do espaço, dos materiais e de interação com os seus pares e o educador. Esta oportunidade única é sustentada por um ambiente seguro, apoiante e estimulador que lhes oferece múltiplos materiais e oportunidades de manipulação atrativas, ao mesmo tempo que se encontram num espaço amplo e organizado de acordo com os seus interesses e necessidades individuais.

Neste sentido, *“O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções”* (Post & Hohmann, 2011, p. 249) onde elas escolhem aquilo que querem fazer e como o querem fazer, segundo os seus interesses pessoais. Torna-se assim, um tempo de trabalho para as crianças pequenas, um tempo onde se envolvem em explorações sensoriomotoras e vão conhecendo os objetos através de todos os seus sentidos. Encontrando-se num contexto social e rico, conforme vão descobrindo os materiais, as crianças, vão observando outras brincadeiras ao seu redor, à medida que vão imitando os outros e estabelecendo relações sociais. Com efeito, vão construindo conhecimentos essenciais sobre o movimento, a comunicação, a representação, os objetos, as primeiras noções de quantidade e de número, o espaço e o tempo (Post & Hohmann, 2011).

Ao contrario do jardim de infância este tempo de trabalho não se encontra entre um momento de planificação e revisão, é um tempo de escolha onde as crianças decidem o que querem fazer e vão assumindo um papel ativo, enquanto agentes com ação, que tomam decisões e resolvem problemas simples. Começando a construir aprendizagens de como executar as suas iniciativas sem precisarem de recorrer ao adulto. Por exemplo, bebés que não andam durante este tempo fazem também as suas próprias escolhas e gatinham até ao objeto ou local que desejam, de forma autónoma e independente. Porém, crianças mais velhas de três anos poderão já comunicar com o educador e contar-lhe os seus resultados e as suas dificuldades, uma vez que já vão sendo capazes de reter imagens mentais daquilo que fizeram, ao mesmo tempo que pensam na sua ação.

Por todas estas razões, o tempo de escolha livre é essencial para o desenvolvimento das crianças pequenas. Isto porque, é durante este momento que elas vão construindo noções básicas de autonomia e independência, vão construindo conhecimento em si mesmas e começam-se a ver como seres humanos ativos que executam aquilo que querem sem precisarem do constante apoio do adulto. Deste modo, à medida que vão construindo estas ideias vão complexificando as suas brincadeiras ao longo do tempo, porque vão desenvolvendo consciência de si próprias e dos outros começando a dinamizar as suas brincadeiras sociais.

4.2.2. A especificidade do ciclo planear-fazer-rever no jardim de infância

“O processo de planear- fazer-rever é a peça central da abordagem de aprendizagem pela ação da High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 247) sendo, por isso, o tempo mais longo do dia. Uma vez que contempla todas as componentes da aprendizagem ativa (materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio do adulto).

Este tempo encontra-se subdividido em três momentos sequenciais: planear, fazer e rever. De um modo articulado as crianças vão começando por escolher e planear aquilo que querem fazer, em seguida vão executar o plano que realizaram concretizando as suas ideias e desejos, por fim, são motivadas a relembrar e partilhar o que fizeram refletindo sobre a sua ação e o plano que tinham realizado. Deste modo, as crianças vão desenvolvendo uma autoconfiança e independência que a acompanhará ao longo da vida. De facto, este ciclo planear-fazer-rever é essencial para as crianças, visto que é neste momento que podem agir com intencionalidade, satisfazendo os seus interesses, as suas necessidades e os seus desejos, recriando as suas experiências mais desejadas, sem limites, nem barreiras à construção da sua aprendizagem mais significativa e real.

Como afirma Dewey (1968, citado por Hohmann & Weikart, 2009) *“a ocorrência de um desejo ou impulso não é um ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade”* (p.247), assim planejar é transformar os objetivos pessoais das crianças em ações antecipadas. Tendo as crianças muitos desejos e vontades elas começam por definir e identificar o que realmente querem fazer neste tempo, expressam as suas intenções e interesses pessoais, de forma a transformar estes seus interesses em objetivos concretos, com o fim de poderem começar a delinear estratégias para a concretização de uma ação intencional que alcance os seus objetivos. Com efeito, as crianças vão articulando as suas ideias, as suas escolhas e as suas decisões, desenvolvendo as suas capacidades de escolha, de decisão e de controlo do seu processo de aprendizagem. Assim, têm uma oportunidade real de experimentar a relação entre as suas intenções e as suas ações, na medida em que se envolvem e concentram verdadeiramente nesta sua tarefa estabelecida. Ao longo do tempo as crianças vão complexificando e detalhando os seus planos, acompanhando o desenvolvimento complexo das suas necessidades e dos seus interesses evolutivos.

Realizado o plano de ação as crianças tem de seguida oportunidade de o colocar em prática. Neste tempo as crianças levam a cabo a sequência intencional de ações delineadas anteriormente. Desta forma, as crianças concretizam as suas intenções, transformam os seus planos iniciais em ações concretas, selecionando os materiais que precisam e o local por onde vão começar para iniciarem as suas ações. Nesta medida, a brincadeira das crianças é intencional e séria, mas também lúdica e atrativa, onde as crianças exploram, experimentam, constroem, inventam e fazem de conta. As crianças concretizam o seu plano no tempo de trabalho, equilibrando o seu sentido concentrado e sério com a retirada de prazer e espontaneidade da brincadeira criativa (Hohmann & Weikart, 2009) à medida que modificam e complementam os seus planos de ação idealizados anteriormente.

Ao longo do tempo de trabalho as crianças estão envolvidas num contexto social, em que interagem com os seus pares e brincam em grupo, podendo envolver-se em conflitos sociais que terão de solucionar. Assim, este tempo estimula as suas capacidades de resolução de conflitos, bem como favorece o desenvolvimento de diversas experiências-chave como: linguagem e literacia; de relações interpessoais; de representação criativa; de movimento; de música; de classificação; de seriação; de número; de espaço e de tempo.

Este ciclo planejar-fazer-rever terminar com o momento de revisão, ou seja, com o tempo de rever o trabalho realizado. Segundo Hohmann e Weikart (2009)

Enquanto que o processo de planeamento leva as crianças a envolver-se na criação de um objectivo e na antecipação de uma linha de acção que leve a experiências de aprendizagem ativa, o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas acções. (p.340)

Para as crianças este tempo de revisão é muito mais do que um relembrar de memórias, é apoiar-se nelas e refletir sobre as suas experiências e ações associando o seu plano e os resultados conseguidos ao mesmo tempo que partilham com os outros as suas descobertas, as suas ações e os seus trabalhos com significado verdadeiramente pessoal. Isto é conseguido através da formação de imagens mentais, do antes, do durante e do depois das suas experiências, que lhes permite formar uma narrativa simples de apresentação do seu trabalho, captando e salientando aquilo que teve mais significado para elas.

Durante este tempo de revisão as crianças vão desenvolvendo capacidades essenciais para a sua aprendizagem, como recontar acontecimentos passados, a escolha e saliência das experiências mais significativas que querem recordar e partilhar com o grupo, constroem um compreensão verdadeiramente pessoal das ações realizadas e relembram as experiências de inúmeras formas, desde gestos, teatralização, conversa, desenho ou escrita.

Por tudo o que foi dito se pode verificar que uma rotina diária consistente que contemple a aprendizagem ativa proporciona às crianças um enorme sentido de controlo e domínio do seu dia a dia, podendo antecipar com clareza aquilo que vão realizar. Logo, este ciclo planear-fazer-rever vê-se crucial nas crianças em idade pré-escolar, uma vez que lhes permite expressar as suas intenções, coloca-las em prática e refletir sobre elas.

Capítulo 5. Metodologia

5.1. Ponto de partida – Problemática, Objetivos e Estratégias de Intervenção

As intervenções pedagógicas realizadas nas valências de Creche e de Jardim de Infância foram sustentadas num processo contínuo e sistemático de reflexão-ação-reflexão, com base nas observações e reflexões produzidas sobre as mesmas observações. Com efeito realizou-se um projeto de intervenção com dimensão investigativa, sustentado na lógica da Investigação-ação. De facto, investigação-ação é um *processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar* (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20). Envolvendo ciclos sistemáticos constituídos por um conjunto de fases, este inicia-se com planificação, seguido da ação, observação-avaliação e reflexão.

Assim sendo, este projeto inicia-se com a definição do problema surgido após um período de tempo de observação cuidada e detalhada do ambiente educativo, com o objetivo de recolher as informações necessárias para desenhar a intervenção. Recolhida a informação passou-se para a sua análise de modo a formar os objetivos gerais da intervenção pedagógica.

De um modo geral o que se constatou nas duas valências de intervenção foi a frágil organização do espaço pedagógico, uma vez que não proporcionava muitas oportunidades de construção de aprendizagens ativas. De facto, não se observava uma lógica de organização segundo um modelo curricular que apoiasse as crianças no seu desenvolvimento físico, social e cognitivo, na sua exploração e descoberta enquanto pequenos investigadores do mundo. O mesmo acontecia com os materiais, devido à falta da etiquetagem pelas áreas de interesse, fator essencial no favorecimento da autonomia das crianças. Portanto, não assegurava com clareza os critérios de acessibilidade e visibilidade na disposição dos seus objetos (Pablo & Trueba, 1994).

Com efeito depara-se com uma débil organização do espaço, dos materiais educativos e com uma falta de estrutura e apoio no tempo de brincadeira livre das crianças, fatores que se vêm essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento. Este conjunto de circunstâncias provocava nestes contextos barreiras e limitações para a construção de aprendizagens ativas e para o desenvolvimento das crianças enquanto seres autónomos e autoconstrutores do seu conhecimento. Neste sentido, o projeto de intervenção pedagógica centrar-se-á na remodelação e enriquecimento do espaço pedagógico numa perspetiva de encorajamento à aprendizagem pela ação. Por outras palavras, este projeto incidirá na reorganização das áreas de interesse, bem como o seu reapetrechamento com diversos materiais, nomeadamente, naturais, de desperdício, típicos do quotidiano das crianças. Ao mesmo tempo proceder-se-á à etiquetagem, quer dos materiais, quer das respetivas áreas de interesse. Simultaneamente procurar-se-á fomentar um tempo na rotina diária das crianças onde elas possam explorar e fazer aquilo que quiserem, onde quiserem e como quiserem, isto é, promover um tempo de escolha livre na creche e o ciclo planear-fazer-rever no jardim de infância.

Perante este quadro são delineados objetivos atingir que orientam todo o projeto de intervenção, deste modo pretende-se: proporcionar um ambiente bonito às crianças, um ambiente atraente esteticamente bonito, organizado, de qualidade em que as crianças se apropriam dele e nele construam diferentes aprendizagens; favorecer e fortalecer as relações/interações positivas entre as crianças e entre as crianças e os adultos; fomentar o trabalho de parcerias entre as famílias e a escola de modo a que colaborem no reapetrechamento das áreas; desenvolver a autonomia das crianças; estimular a curiosidade natural das crianças;

incentivar à aprendizagem ativa, à descoberta, à exploração de desafios provocados pelo meio; favorecer a iniciativa e as competências de resolução de conflitos; e estimular a exploração de todas as áreas e domínios do saber integrados como apoio à concretização dos planos das crianças.

Assim, de forma a favorecer os objetivos enumerados anteriormente são delineadas algumas estratégias de intervenção. Este projeto iniciar-se-á com um pequeno diálogo quanto ao ambiente físico da sala de atividades abordando desde a disposição das áreas de interesse, as explorações e as atividades que lá se fazem, até aos materiais que estas possuem e poderão vir a possuir. Pretende-se ter como base a compreensão de Oliveira-Formosinho (2007) que todo o processo de ensino aprendizagem é negociado e co-construído pelo educador e pela criança na perspectiva de que esta expressa as suas necessidades e interesses, enquanto o educador proporciona oportunidades que as contemplem. Neste seguimento, proceder-se-á à reorganização do espaço pedagógico, de forma a que ele assuma firmemente um papel fundamental na aprendizagem significativa das crianças, *“espácio como estrutura de oportunidades y como contexto de aprendizaje y de significados”* (Zabalza, 1996). Um espaço, um ambiente físico de aprendizagem que permita à criança fazer escolhas, tomar decisões, manipular os materiais, desenvolvendo a par a comunicação – linguagem e pensamento crítico. Melhor dizendo, um ambiente físico de aprendizagem de qualidade que englobe todos os ingredientes da aprendizagem ativa concedendo à criança voz ativa na tomada de decisões *“como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”* (Oliveira-Formosinho, 2008). Seguidamente, será feita a etiquetagem dos materiais e das suas respetivas áreas de interesse, cujo objetivo é apoiar a criança na sua autonomia e no seu processo de *“encontra-brinca-arruma”*. De facto, esta *“aprende melhor num ambiente estimulante e ordenado no qual pode fazer escolhas e levá-las a cabo”* (Vieira, 1992). Ao mesmo tempo que se irá processar o reapetrechamento das mesmas, com a colaboração das famílias e da instituição. Isto com o objetivo de proporcionar materiais interessantes, diversificados, oriundos de diferentes naturezas, estimulantes, de qualidade, abertos e organizados, suscetíveis de serem usados de diferentes formas, assumindo um carácter multifuncional.

Após este enriquecimento do espaço pedagógico pretende-se então passar para a segunda fase deste projeto - o encorajamento à aprendizagem ativa contemplando os seus cinco ingredientes. Deste modo, pretende-se proporcionar oportunidades e encorajar todas as crianças a brincarem e explorarem todos os objetos que contribuam para o desenvolvimento das suas competências e capacidades como nos dizem Dempsey e Frost (2002). Nesta linha de

pensamento, pretende-se estabelecer o tempo de escolha livre na creche e o ciclo planejar-fazer-rever no jardim de infância recorrendo a jogos simples que promovam um ambiente agradável e confiante, onde as crianças possam planejar as suas ações livremente.

A partir deste ponto inicia-se o projeto de intervenção. De uma forma simples pode-se dizer que este foi subdividido em três grandes momentos que ocorreram sempre de forma articulada e sustentada, com vista à promoção de uma aprendizagem pela ação.



Figura 1 - Esquematização do projeto de intervenção pedagógica

Deste modo, o projeto desenvolvido nas duas valências seguiu a mesma linha orientadora. Iniciando-se sempre com uma conversa com as crianças, que consistia no reconhecimento do seu espaço, das suas áreas e na decisão da melhor reorganização do espaço. De seguida, realiza-se o reapetrechamento das áreas com o apoio das famílias, o reconhecimento e a etiquetagem dos materiais. Paralelamente trabalha-se de forma sistemática no apoio ao ciclo planejar-fazer-rever, no jardim de infância, e ao tempo de escolha livre na creche, desenvolvendo-se uma abordagem ativa de exploração graças ao enriquecimento de espaço.

Capítulo 6. Caracterização dos Contextos de Intervenção Pedagógica

6.1. Caracterização geral do Contexto Educativo

A instituição cooperante onde foi realizado o estágio nas duas valências (jardim de infância e creche) é uma instituição Particular da Solidariedade Social – IPSS que presta à comunidade os serviços de Creche; Jardim de Infância; Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL); Centro de Dia e Apoio Domiciliário. Esta instituição tem ainda protocolo com a Instituição da Segurança Social para acompanhar os agregados beneficiários de Rendimento Social de Inserção e Ação Social.

Esta instituição encontra-se localizada num centro urbano, por isso, existe neste meio estratos sociais mistos, ou seja, zonas de classe média/alta e zonas com menos recursos localizadas nos bairros sociais. No que diz respeito à constituição dos agregados familiares das crianças que frequentam esta instituição privada da segurança social, estes são maioritariamente compostos por pessoas casadas ou famílias monoparentais, inserindo-se nas mudanças que se tem vindo a assistir nas sociedades ocidentais e em Portugal nos dias de hoje.

6.2. Contexto de Creche

Particularmente à valência de Creche, a instituição é composta por duas creches, a Creche 1 e a Creche 2. Respetivamente ao projeto de intervenção pedagógica, este foi realizado na Creche 2 que é composta por uma sala de berçário e uma sala de atividades que acolhe bebés e crianças de 1/2 anos com uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa; uma sala de atividades que acolhe as crianças dos 2/3 anos com uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa; um refeitório; uma casa de banho adaptada às dimensões das crianças; e um hall.

6.2.1. Caracterização do Ambiente Educativo da sala de 2-3 anos

6.2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças é composto por um número total de dezasseis crianças inscritas, seis meninas e dez meninos, dos quais dois começaram a frequentar a creche há um mês (uma menina e um menino). Este é um grupo bastante ativo e dinâmico com muita vontade de querer

saber sempre mais. Sendo naturalmente visíveis comportamentos de descoberta e apropriação do seu meio, querendo sempre o que o outro tem, conduzindo a uma aprendizagem através da modelação e imitação da ação dos outros.

As crianças estando na fase do seu eu individual estão constantemente a questionar e a desafiar as regras de modo a testarem os espaços, os materiais e os adultos. Contudo, são crianças que constroem aprendizagens muito facilmente, envolvendo-se verdadeiramente nas descobertas e nas experimentações. Bem como, se envolvem por completo em todas as atividades propostas pela educadora, embora existam meses de diferença.

6.2.1.2. Caraterização do espaço

A Sala de Atividades de 2/3 anos tem a particularidade de não estar dividida por áreas de interesses bem definidas e visíveis. Segundo a equipa educativa a sala de atividades esta organizada por uma bi-divisão, ou seja, de um lado o espaço de trabalho onde se encontram as mesas, as cadeiras e os armários altos que contem diversos materiais de expressão plástica e os materiais da educadora. Do outro lado encontra-se o espaço de brincadeira livre da criança, onde tem os objetos e equipamentos à sua medida para brincar e explorar livremente.

Realizada uma observação atenta quanto ao espaço e aos materiais pedagógicos pode-se observar que existe um espaço amplo suficiente para acolher os diferentes tipos de jogo. Porém, só proporciona às crianças oportunidades de brincadeiras simples sem grande complexidade. Como por exemplo, o “preparar comida” ou “tomar conta do bebé”, uma vez que existe um espaço de cozinha e quarto onde se encontram materiais lúdicos/didáticos para este fim (frigorífico, fogão, sofá, cama, bebés, biberões, utensílios da cozinha, etc) e a construção simples com os blocos situados numa caixa ao lado do frigorífico, assim como a sua exploração elementar com pequenos brinquedos situados numa estante baixa ao nível das crianças. Existe ainda vários livros numa cesta situada no armário ao nível das crianças, contudo estes encontram-se muito degradados o que não desperta o interesse das crianças. Todavia, existe também diversos livros inacessíveis às crianças, situando-se numa prateleira alta. Estes apenas são utilizados pela educadora e a auxiliar, as crianças só têm contacto com eles se estas os facultarem ou nos momentos de leitura de histórias.

O que se verifica é que, além dos materiais serem quase todos de plástico proporcionando uma atração sensorial reduzida, eram em número reduzido e a sua maioria encontra-se inacessível às crianças, impossibilitando a exploração autónoma e independente tão importante nestas idades.

A sala, em termos de estrutura é muito desproporcional, ou seja, têm umas paredes muito altas em relação ao espaço de chão, não estavam decoradas com trabalhos das crianças, possuíam imagens de desenhos animados, animais e bonecos estereotipados; só existe uma janela alta, mas estreita que impossibilita a visibilidade das crianças para o exterior, bem como não permite a circulação de ar; os cacifos encontram-se por baixo de uma escada que dá acesso à creche de cima tornando-se num local um pouco inseguro para as crianças. Contudo, possui cores suaves, um pavimento fácil de limpar estando em bom estado de conservação.

É de salientar, que a hora de descanso decorria na sala de atividades. Nesse momento, a sala tronava-se num espaço sossegado e acolhedor, onde as crianças descansavam e dormiam, cada uma na sua cama, com o seu cobertor e sempre ao cuidado do adulto.

6.2.1.3. Caraterização da rotina diária

A rotina diária das crianças inicia-se com a chegada de forma tranquila dando-lhes tempo necessário para as despedidas. A educadora chegava por volta das 9:30h permitindo-lhe acompanhar ainda algumas chegadas, aproveitando mesmo para conversar com pais quando necessário. Saliente-se que a chegada de todas as crianças até à chegada da educadora é feita na sala de 1/2 anos, só quando a educadora chega é que passam para a sua sala. Encontrando-se na sua sala as crianças sentam-se nas mesas e exploram jogos lúdicos, histórias, canções, entre outras. De seguida passa-se para o lanche da manhã, onde as crianças são encaminhadas para o refeitório para comerem a fruta, e no fim realizam a higiene pessoal matinal.

De regresso à sala de atividades é feito o acolhimento das crianças por volta das 10h, sentados nos pufes de frente para a educadora cantavam os bons dias e realizavam uma atividade podendo ser em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente. Depois deste momento as crianças são encaminhadas para a higiene pessoal e, seguidamente, até ao refeitório para o momento de almoço, por volta das 11:30h. Finalizada a refeição, era de novo o momento da higiene, para se seguir ao descanso que decorria do 12:30h às 15h.

Quando acordavam aproveitavam para interagir com os seus colegas e brincavam um pouco enquanto se procedia a arrumação das camas. Às 15:30h iam para o refeitório para o lanche da tarde e após a higiene seguiam para a sala. Regressados à sala poderiam terminar tarefas que não tinham acabado no período da manhã ou, maioritariamente, era o período para brincarem livremente pelo espaço ao cuidado do adulto.

6.3. Contexto de Jardim de Infância

Focalizando no contexto de Jardim de Infância, este é composto por quatro salas, em que cada grupo pode ter até vinte e cinco crianças encontrando-se com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Neste contexto havia o cruzamento entre o modelo curricular High/Scope e a metodologia do Trabalho de Projeto permitindo às crianças construir uma compreensão do mundo recorrendo às interações que estabelecem entre o grupo, os materiais e todo o espaço envolvente. Através desta articulação o que estará por base desta filosofia é a atribuição à criança de um papel ativo na classe (Araújo & Araújo, 1997) baseando-se na expressão livre e no tratamento experimental, criando um clima organizado de trabalho colaborativo. Assim, temos um ambiente físico de aprendizagem e uma rotina diária sustentada no modelo High/Scope e são desenvolvidos projetos periodicamente, ao longo do ano, através dos interesses demonstrados pelas crianças.

6.3.1. Caracterização do Ambiente Educativo da sala de 3-4 anos

6.3.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte crianças, oito meninas e doze meninos, dos quais três deles têm Necessidades Educativas Especiais – NEE, por isso não tinha vinte e cinco crianças como nas outras salas.

Sendo assim, no decorrer da semana de observação pode-se presenciar alguns momentos de interação entre a criança-educadora e a criança-criança, apresentando claramente que o centro da ação educativa é a criança, ao longo de todo o dia. Mesmo as crianças com NEE relacionam-se com todo o grupo, tornando-se numa mais valia para o ganho de confiança em si próprias e de autonomia, sentindo-se aceites por todos sem emergirem sentimentos discriminatórios ou de vergonha pelas suas características especiais. Por exemplo, quando a A1 diz ao A2 para se sentar perto dele ao mesmo tempo que o abraça e o leva para a sua beira, mostra que tem um enorme carinho pela criança e gosta que esta esteja à sua beira. Sendo o A2 uma criança que possui perturbação autística severa, esta não fala e as interações que mantém com os seus pares são instrumentais de autossatisfação. É uma criança que gosta muito de contacto físico e abraços e os seus colegas aproveitam-se disso para estabelecer relações afetivas e muito carinhosas com ele. Os seus pares sentem um enorme carinho pelo seu amigo e dão-lhe constante carinho e apoio, ajudando-o a respeitar as regras básicas e os momentos da rotina diária.

No entanto, não deixa de ser um grupo bastante ativo e dinâmico com muita vontade de querer saber sempre mais. São assim crianças que estão numa idade de afirmação das suas personalidades e, portanto, é normal elas quererem assumir a sua posição e tentarem passar do que é estipulado, num sentido de desafiar as regras estabelecidas.

6.3.1.2. Caracterização do espaço

A sala de atividades apresenta áreas de interesse como sugere o modelo curricular High Scope, porém existe pouca visibilidade quer das áreas, como dos materiais existentes.

A sala é ampla, harmoniosa, segura e saudável para as crianças. Possui uma boa luz natural; janelas amplas que permitem a boa visibilidade do exterior, bem como auxilia as despedidas, isto porque, as crianças podem ver os seus familiares a ir embora e a chegar; e, ainda, sítios tranquilos, nomeadamente, a área da biblioteca que se encontra encostada a uma janela, sendo um recanto tranquilo com pufes e almofadas, proporcionando um espaço para parar, relaxar e observar a ação em seu redor.

Quanto às áreas de interesse, estas contemplam os aspetos básicos do jogo e dos interesses das crianças. Seguindo o modelo curricular High Scope existia cinco áreas de interesse distintas: a Área das Construções; a Área da Biblioteca; a Área da Cozinha; a Área do Quarto e a Área da Expressão Plástica. A área das construções encontrava-se encostada a uma parede onde se realiza o tempo de grande grupo, porém os móveis que continham os materiais de construção situavam-se por detrás das mesas numa parede oposta, causando transtorno de circulação dos materiais, bem como a autonomia de utilização; logo a seguir à área das construções, no canto da sala encostada a uma parede de vidro encontrava-se a área da biblioteca; em seguida existe a porta de acesso ao exterior e depois no recanto oposto encontrava-se a área da cozinha e ao longo da parede a área do quarto, frente à área das construções; por fim, metade da sala era ocupada por três mesas e armários que formavam a área da expressão plástica.

Cada área estava reapetrechada com os seus materiais específicos sem uma lógica de organização, o que provocava uma enorme dificuldade em encontrar e arrumar os materiais. Por isso, existia o recurso constante à educadora e à auxiliar para saber onde arrumar os materiais. Após uma observação atenta pode-se observar que existiam bastantes materiais, contudo devido à falta de organização as crianças utilizavam sempre os mesmos, os que estavam ao seu alcance. Contudo, a sua natureza era muito limitada ao plástico, só existia alguns naturais (folhas, pedras) na área da expressão plástica, mas encontravam-se dentro de um

recipiente opaco que não permitia a visibilidade das crianças e estavam inacessíveis numa prateleira alta.

Dos materiais pedagógicos existentes nas áreas de interesse pode-se salientar na área das construções: legos, blocos pequenos, carros, animais e bolas, apesar de não estarem nesta área, como já referido; na área da biblioteca existiam livros de diferentes tamanhos e com texturas; na área da cozinha: panelas, copos, batedeira, alimentos de plástico, uma mesa e cadeiras; na área do quarto destaca-se: a cama, os bonecos, um baú com vestuário e adereços; e na área da expressão plástica existiam blocos de folhas brancas e coloridas, lápis de cor e de cera, marcadores, tesouras, colas, botões, fitas coloridas e esponjas. Por sua vez, apesar de não existir uma área da jogos o móvel que delimitava a área da biblioteca tinha uma dupla face e de um dos lados encontravam-se os livros correspondentes a esta área, e do outro lado vários jogos versáteis, como puzzles, jogos de correspondência e jogos de dominó. Quando as crianças queriam explorar estes jogam tinham de ir busca-los ao móvel e passar por entre a área da cozinha e das construções para chegar a uma mesa, o que causava um enorme transtorno, pois muitas vezes se esbarravam contra os seus colegas e o jogo caía no meio do chão.

É importante salientar que apesar de a música e as ciências não terem uma área, estes materiais existem e estavam ao alcance das crianças. Os vários instrumentos musicais e cd's de musica, assim como os utensilios das ciências encontram-se guardados dentro dos baús no móvel ao lado do movel que continha os materiais da área das construções, localizados na área da expressão plástica.

6.3.1.3. Caraterização da rotina diária

A rotina diária das crianças de jardim de infância inicia-se com um momento em pequeno grupo em volta de uma mesa, enquanto esperam pela chegada das restantes crianças. Isto verifica-se porque é um grupo de crianças que chega bastante tarde ao jardim de infância. De seguida, por volta das 10h dá-se o acolhimento, aqui as crianças sentam-se no tapete de frente para a educadora e cantam a canção dos bons dias, por vezes identificam o estado do tempo e cantam várias músicas alusivas à época do ano em que se encontram.

Seguidamente, passam para o momento de grande grupo, onde a educadora conversa com as crianças sobre o que iram fazer de seguida. Se, porventura, este tempo não se estender poderão brincar um pouco pelas áreas de interesse antes do momento da higiene pessoal. Depois passam para o refeitório em comboio, por volta do 12h, no fim fazem a sua higiene pessoal e vão para o salão polivalente onde se precede ao momento do descanso, cada criança vai para a

sua cama com o seu cobertor, supervisionadas pela auxiliar de ação educativa. Este período do descanso decorre da 13h às 14h.

Às 14h quando as crianças acordam e fazem a sua higiene a educadora vai busca-las ao salão e leva-as para a sala de atividades onde decorre a Hora do Conto dinamizada pela educadora ou pelas crianças do ATL ou pelas próprias crianças. Que apesar de ainda não lerem o texto escrito conhecem as histórias e fazem a leitura do texto visual do livro – as ilustrações.

Depois a educadora faz o planeamento com as crianças, questiona-as para que área querem ir e coloca-lhes um crachá com a imagem da respetiva área, incentivando-os a permanecer nela. Assim se dá o tempo de trabalho onde as crianças se deslocam para as áreas de interesse escolhidas explorando os materiais e brincando de forma ativa. De seguida arrumam todas as áreas e vão, à vez, fazer a sua higiene enquanto as restantes crianças permanecem no tapete a ver um DVD, para se passar ao momento do lanche da tarde. No final da tarde, após o lanche dá-se a limpeza das salas de atividade. À segunda feira é o dia de limpeza da sala destas crianças e, por isso, neste tempo são divididas pelas restantes salas.

Para auxiliar as crianças com NEE a localizar espacialmente e temporalmente os momentos do dia em que se encontram, existe uma rotina diária ao nível destas crianças com imagens reais das várias sequências da rotina. No sentido, em que a educadora sempre que inicia ou vai transitar para outro momento faz a correspondência nessa rotina para que estas crianças visualizassem e compreendam o que se vai passar a seguir. Saliente-se que para a criança que tem perturbação autística existe um rotina especial com várias imagens das ações que realiza ao longo do dia que vai colocando ao lado à medida que as realiza, para chegar ao fim do dia com uma sequência do seu dia e durante a manhã à segunda feira, terça feira, quarta feira e quinta feira é seguida por especialistas (psicólogo, professora de educação especial, etc.) de modo a apoiar o seu desenvolvimento e a execução das atividades de modo integrado.

Ressalte-se, por ultimo, os dias dedicados às atividades extracurriculares. As que todas as crianças tem é a educação musical à segunda de manhã, a expressão plástica à terça e à quarta, e a psicomotricidade à quinta no polivalente, sendo estas atividades com educadora. De igual modo têm o inglês à sexta de manhã. Os únicos que são sistemáticos/regulares é a psicomotricidade e o inglês, sendo as outras trabalhadas diariamente conforme os interesses da criança. Contudo, esta instituição oferece ainda muitas atividades extracurriculares não participadas pela mesma, como a natação, os bombos (instrumentos de percussão), a dança, os pianistas e a informática.

Capítulo 7. A Intervenção Pedagógica – Descrição, Análise e Avaliação

7.1. A Intervenção Pedagógica em contexto de Creche

O início do projeto de intervenção realizado na sala dos 2/3 anos foi sustentado na observação cuidada do espaço, dos materiais e da utilização que as crianças faziam do mesmo.

A intervenção pedagógica sustentou-se no facto de a sala de atividades apresentar materiais pouco versáteis e atrativos, com uma fraca qualidade e em pouca quantidade, que se encontravam, maioritariamente, guardados fora do alcance das crianças. Os únicos materiais que se encontravam permanentemente no espaço eram os objetos de plástico com teor explorativo e atrativo reduzido. Como por exemplo, os utensílios de cozinha (pratos, tachos e copos); os alimentos de plástico; um fogão, uma banca e um frigorífico; os bonecos; uma cama e um guarda fatos; dois cavalos de plástico; almofadas, pufes e um colchão. O mesmo acontecia com o espaço, que não estava pensado para este grupo de crianças, não estavam contempladas áreas de interesse diretamente montadas e pensadas para elas.

Neste sentido, procurou-se proceder a uma (re) organização do espaço pedagógico melhorando as condições do espaço com o objetivo de ampliar as oportunidades de exploração dos materiais e proporcionar momentos de construção de aprendizagens ativas. Pretendia-se assim, criar um espaço onde as crianças pudessem ser as protagonistas das suas aprendizagens, um espaço que contemplasse os interesses e as necessidades das crianças, que fosse verdadeiramente desafiador e provocador das suas capacidades naturais de explorar e experimentar tudo que lhes suscite dúvida ou desejo. Organizar um espaço pedagógico que comunicasse com as crianças, mas que jamais as deixasse indiferentes.

Aquando da observação da rotina diária foi possível observar outro aspeto menos positivo, que se relacionava com o momento de brincadeira livre das crianças. Estes momentos eram muito raros ao longo do dia, só existindo verdadeiramente no momento de prolongamento, após o lanche, quando, por vezes, a educadora já não se encontrava. Assim, pensou-se em planificar um tempo de escolha livre consistente e sistemático. Um momento onde as crianças tivessem oportunidade de concretizar as suas ideias, criando oportunidades de escolha e tomada de decisões, sobre o que queriam fazer e como o iriam fazer, oportunidade de explorar e manipular diferentes materiais, sempre com o auxílio do adulto quando necessário. De facto, o

grande objetivo de todas estas melhorias no espaço, nos materiais e no tempo de brincadeira das crianças era a criação de oportunidades de construção de aprendizagens ativas.

Esta intervenção pedagógica inicia-se assim, com uma conversa estabelecida com as crianças de modo a entender se reconheciam os seus espaços e as ações que desencadeavam neles, realizou-se um jogo do comboio que consistiu na circulação pelas áreas da sala onde as crianças faziam uma breve apresentação da sua sala de atividades. Através deste jogo observou-se que as áreas reconhecidas pelas crianças era a área da casa, a cozinha e o quarto, o espaço dos livros na zona dos pufes e os cavalos. Fazendo uma apresentação simples da sua sala, de alguns materiais que estavam ao seu dispor e de pequenas ações que desencadeavam no espaço, como o fazer comida.

Um dos aspetos primordiais na (re) organização do espaço era assegurar uma área de construções visível, desde os jogos de encaixe e os puzzles, até aos legos. Isto porque, os jogos e os legos encontravam-se na área da biblioteca, dentro de um dos baús, não fazendo qualquer sentido visual e cognitivo para as crianças, bem como não se encontravam ao seu alcance. Sendo crianças de 2/3 anos elas adoram empilhar blocos, mexer com formas básicas, encaixar e desencaixar os legos, criando inúmeras construções envolvendo todos seu corpo e os seus sentidos. Assim, a segurança desta área passava então por mantê-la perto do armário que tinha já alguns jogos mas não eram acessíveis às crianças. Então, a visibilidade desta área passou pela organização e visibilidade deste móvel, tendo ele duas colunas, de um lado colocaram-se os jogos visíveis e acessíveis e do outro lado colocaram-se os carrinhos e uma caixa com legos versáteis que permite construções em 2D e 3D no plano real da mesa. Nesta linha de ideias, formava-se assim uma área das construções, perto das mesas, em que lá podiam fazer todo o tipo de construções na mesa, desde a casa com os legos, até aos jogos de encaixe e puzzles. E, ainda, caso quisessem fazer construções e explorações ao nível do chão bastava ir ao móvel buscar o que desejavam e deslocarem-se para o tapete que se encontrava logo a seguir às mesas.



Figura 2 - Área das Construções



Figura 3 - Exploração dos materiais da área das construções

Após a criação desta área realizou-se uma atividade de exploração dos seus materiais de forma livre e autónoma, em que o adulto apoia a sua exploração incentivando ao processo encontra-brinca-arruma. Esta exploração após a (re) organização da área tem por objetivo proporcionar às crianças o reconhecimento da área e dos materiais que lá se encontravam. Neste momento as crianças construíram e desconstruíram puzzles, exploravam jogos de encaixe, empilhavam peças e concluída a exploração levantavam-se e iam trocar de jogo, tendo sido possível fazer várias observações das crianças a explorar os jogos de diferentes formas, mas todas com a mesma concentração e alegria, uma vez que não estavam habituadas a ter à sua disposição livre estes materiais. Dessas observações poder-se-á referir: a destreza do A. a escolher um puzzle com muita atenção levando-o para a mesa, realizando-o e mostrando ao adulto, no final dirige-se ao móvel arrumando o seu e escolhia outro, passando todo o momento neste exercício ritmado e consistente de encontra-brinca-arruma; o L. e a M. a empilhar as peças de um jogo de encaixe, contornando a exploração tradicional do jogo de encaixar as peças no tabuleiro; e o M. a alinhar os animais de um jogo de encaixe, nomeando os seu nomes.

Além da necessidade demonstrada em ter uma área de construções visível e acessível permanentemente, as crianças deste grupo mostravam-se bastante atraídas pelos livros, pela audição de histórias e pela observação das ilustrações dos livros. Várias crianças nos momentos de transição pediam à educadora ou à auxiliar para lerem uma história enquanto esperavam que a casa de banho estivesse livre para irem fazer a higiene antes de almoço ou antes do lanche. Aquando da semana de observação falou-se com a educadora sobre este interesse das crianças e rapidamente esta arranjou um pequeno armário e procedeu-se à sua colocação num recanto da sala seguido dos pufes e das almofadas, passando este espaço de grande grupo a estar de frente para a única janela, bem como passou a ter uma dupla funcionalidade de servir de área da biblioteca e de tempo de grande grupo. Neste sentido, formava-se a área da biblioteca num recanto aconchegante e calmo, onde as crianças podiam desfrutar do prazer de manipular e explorar livremente os livros nas almofadas, nos pufes, no sofá ou na secretária. Saliente-se que a (re) organização deste espaço foi feita com a participação ativa das crianças, na medida em que ajudaram a deslocar os livros da cesta para o armário, colocando-os na prateleira alinhados e do outro lado empilharam as revistas.



Figura 4 – Área da Biblioteca



Figura 5 – Exploração da área da biblioteca

Para além de responder a uma necessidade e a um interesse das crianças com a criação desta área da biblioteca, esta é igualmente essencial numa sala de atividades de creche, visto ser crucial para o desenvolvimento das crianças. Uma vez que o contacto precoce com os livros estimulará o desenvolvimento de competências linguísticas, ao nível do enriquecimento e alargamento do vocabulário das crianças; e de competências sociais, visto que os momentos de audição ou leitura de histórias propicia a interação e a comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Do mesmo modo que a exploração da componente pictórica dos livros promove a sensibilidade estética das crianças (ME, 1997). Associadamente a tudo o que foi referido, esta exploração livre e a audição de histórias potencia as capacidades imaginativas e criativas das crianças, ajudando-as na compreensão do mundo. Este contacto precoce com os livros e com a leitura poderá despoletar na criança um leitor ativo no futuro, que tira prazer dos livros e do ato de ler. Então, para que tudo seja possível é crucial que esteja articulado a vertente lúdica, isto é, que a criança comece a ver o livro como um brinquedo livre de exploração e manipulação e que gradualmente vá desenvolvendo o gosto por ele, pela leitura e pela audição de histórias.

Neste sentido, os livros que existiam no armário eram os que se encontravam na cesta, já bastante usados e degradados, assim foi solicitado à educadora a disponibilização de alguns dos livros que se encontravam inacessíveis às crianças se poderiam passar para o armário, passando a estar ao seu alcance. Esta forneceu alguns livros enriquecendo a área, bem como se incluiu algumas revistas de forma a dar oportunidade às crianças de folhear cuidadosamente, ao mesmo tempo que observavam as ilustrações e o texto. A esta área incluiu-se também alguns fantoches de pano de modo a potenciar a diversidade de explorações das histórias.

Realizado o enriquecimento da área da biblioteca é dada às crianças oportunidade para explorar livremente esta área, à medida que reconheciam os seus materiais. Bem como se procedeu a alguns momentos de dinamização desta área, de modo a proporcionar às crianças um outro olhar para as histórias, outras estratégias de conto e reconto, expô-las a objetos que

raramente utilizam e que agora estão a sua disposição sempre que quiserem recriar um conto, abrindo-lhes novas oportunidades de exploração de histórias. Poder-se-á destacar o momento de conto de uma história da tradição oral onde se recorreu aos fantoches, à voz e ao improviso da linguagem que se constrói ao longo da história. Com o objetivo de criar no seu decorrer uma atmosfera aconchegante, uma postura descontraída, sem excessos de teatralização ou dramatismos, mas sim um ambiente simplista e espontâneo. Onde as crianças estavam totalmente envolvidas na história com os olhos focados nos fantoches e no adulto aquando da alternância de voz, criando-se uma dimensão criativa de diferentes cenários. A esta versão oral da história dos Três Porquinhos juntou-se uma pequena canção, visto a música ser outro domínio do interesse das crianças, aproveitou-se para articular estas duas artes (ANEXO III). De imediato reconheceram a música e cantaram de forma animada auxiliando o adulto neste momento da história.

Destaca-se, por fim, o final quando o lobo foge e desaparece, neste momento se fez um movimento rápido, passando com o lobo à frente das crianças como se estivesse a correr e terminando com ele atrás do adulto, onde ele tirou a mão e o deixou atrás das costas, longe do campo visual das crianças. Terminada a história com o habitual “Vitória, vitória acabou-se a história!”, rapidamente as crianças questionaram quanto ao local do lobo, achando impossível ele ter desaparecido, uma vez que os restantes fantoches usados estavam em cima da mesa. Esta pequena situação mostra o envolvimento e o interesse das crianças na história, elas tiveram de tal maneira envolvidas e atentas que sabiam que o fantoche do lobo não poderia desaparecer, querendo saber onde ele estava escondido. No final, todas as crianças puderam explorar e recontar a história com o recurso aos fantoches.

Um outro interesse das crianças que não estava a ser contemplado era o gosto pela música, através da observação atenta pode-se verificar que as crianças demonstravam um enorme prazer em ouvir e cantar músicas infantis. Qualquer momento do dia servia para elas cantarem uma música alusiva ao tempo em que estavam ou ao seu gosto musical. Visto que na sala de atividades existia apenas um baú inacessível às crianças com alguns instrumentos musicais, aliou-se esta falta de instrumentos musicais e inacessibilidade ao interesse das crianças pela música e criou-se um espaço da música.

Este espaço pretende promover oportunidades de exploração dos instrumentos musicais de forma livre e autónoma, a par do cantar de músicas, desenvolvendo a linguagem através da imitação de sons ou do trabalhar das letras musicais. Uma outra competência promovida por este espaço é a dança, no sentido de que as crianças exprimem movimentos e gestos ao som da música, conjugando os ritmos dos instrumentos musicais com o movimento do seu corpo. Como

afirma Post & Hohmann (2011) “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo”(p.44).

A criação deste espaço iniciou-se com a criação de dezasseis maracas, para isso, começou-se por explorar os vários materiais naturais trazidos para a sala de atividades (pedras, arroz, feijão e massa) ao mesmo tempo que faziam o seu reconhecimento. Em seguida, procedeu-se à exploração dos sons de vários materiais naturais em diferentes recipientes, pedras dentro de garrafões; feijões dentro de latas; arroz dentro de garrafas; garrafas de água; e vice-versa. Feita esta exploração cada criança construiu a sua maraca, ou seja, colocou dentro da sua garrafa os materiais que queria e a quantidade que desejava de cada um. Finalizando com a pintura da garrafa com escovas de dentes, dando um toque de sensibilidade estética e pessoal ao seu instrumento. Mal as garrafas se encontraram secas, no dia seguinte, as crianças começaram de imediato a explorá-las livremente tocando, cantando e dançando pela sala de atividades. Todas as maracas foram guardadas dentro da caixa que continha alguns instrumentos musicais.



Figura 6 - Exploração do som dos materiais dentro de um saco de plástico



Figura 7 – Construção das maracas



Figura 8 – Exploração das maracas



Figura 9 – Pintura das maracas

Nesta linha de pensamento, numa primeira fase as crianças construíram e exploraram a sua maraca e numa segunda fase introduziu-se o baú da música onde as crianças tiveram oportunidade de experimentar diferentes instrumentos musicais, as pandeiretas, os bombos, o xilofone, as clavas e o triângulo. Assim sendo, numa primeira fase de exploração das maracas as crianças estavam totalmente entusiasmadas, desde o facto de terem sido elas a construir, ao



Figura 10 - Baú da Música

facto de ver que quando agitadas produzem um som. A maioria das crianças observava atentamente o instrumento quando o agitavam energeticamente para ver os materiais a deslizarem para cima e para baixo. Fazendo mesmo uma comparação entre os instrumentos uns dos outros, por exemplo, o I. ouve e observa atentamente a sua maraca que continha todos os materiais e a G. passa por ele a movimentar a sua que só continha arroz e feijão em pouca quantidade fazendo um som diferente, o I. vai à beira dela e confronta-a comparando os dois instrumentos. De seguida, dirigimo-nos para o salão onde realizamos uma atividade de associação das cores das maracas a movimentos corporais, como o bater palmas, o bater com os pés no chão e o bater com as mãos nas pernas. Cada maraca tinha a sua cor, contudo havia cores repetidas formando assim grupos de maracas com a mesma cor, então as crianças organizavam-se em grupo e tocavam o seu instrumento, enquanto as restantes crianças faziam o movimento correspondente a essa cor. Num segundo momento em grande grupo abrimos o baú da música e reconheceram imediatamente todos os instrumentos musicais lá existentes, seguindo à sua livre exploração pelo espaço juntamente com as maracas, uma vez que os instrumentos não eram suficientes e as crianças iam alternando com o auxílio do adulto. No final, foram incentivadas a arrumar todos os instrumentos dentro do baú e em conjunto as crianças deram o nome de Baú da Música justificando que todos os objetos que lá se encontravam serviam para fazer música. De todas as observações realizadas, poder-se-á destacar: o V. com a sua maraca a brincar ao faz de conta fingindo que esta a beber; o D. a tocar a pandeireta alegremente pelo espaço, colocando-a depois na cabeça em frente ao espelho observando a sua figura; e o S., o M e o A a dar pontapés nas suas maracas como se estivessem a jogar futebol.

É de salientar, que todas as áreas foram (re) organizadas e enriquecidas (a área da expressão plástica, a área da cozinha, a área do quartinho e a área do movimento) promovendo a sua visibilidade e acessibilidade. Porém apenas se destacou estas três (a área das construções,

a área da biblioteca e o baú da música) por se terem criado de raiz para satisfazer as necessidades e os interesses manifestados pelo grupo de crianças.

Importa frisar, o processo de etiquetagem de todas as áreas de interesse à medida que foram (re) organizadas, esta etiquetagem foi realizada através de fotos reais das crianças em ação em cada área, num tamanho considerado de modo a se tornarem bem visíveis para elas. As crianças através desta etiquetagem conversavam com os seus colegas sobre a sua ação, proporcionando um momento de diálogo e interação entre as crianças. Assim, as crianças sentiam-se pertencentes àquele espaço, sentiam que era um espaço delas, um espaço seguro e acolhedor, que valoriza as suas ações pessoais e em grupo. Procedeu-se também, à construção da Parede da Família na área da biblioteca, com a parceria dos pais as crianças trouxeram uma foto da sua família. Em grande grupo as crianças mostravam a sua fotografia aos colegas identificando as pessoas presentes e, seguidamente, colocavam-na na parede. No final, foram questionadas quanto ao nome que dariam a este espaço das fotografias, onde as colocavam e o que lá estava, as crianças disseram que estavam a colocar as fotografias da família na parede e, por isso, ficou a Parede da Família fazendo todo o sentido para as crianças.

Esta intervenção pedagógica ao nível do espaço e dos materiais proporcionou às crianças novas possibilidades de exploração e de atividade. A existência destas novas áreas abriu um novo horizonte de aprendizagens ativas para as crianças, uma vez que foram montadas a pensar nelas, assegurando a sua autonomia e a sua independência. A criação destas áreas proporcionou oportunidades de contacto e manipulação com novos materiais. Esta exploração levou-lhes à construção de múltiplas aprendizagens ativas, à descoberta dos materiais que lhes suscitavam interesse e dúvida, pois cada ação das crianças resultou na sua escolha. Assim, no decorrer desta intervenção assegurou-se as cinco componentes da aprendizagem ativa – os materiais, a manipulação, a escolha, a linguagem e o apoio do adulto – ao longo desta intervenção as crianças puderam escolher e manipular livremente os diversos materiais existentes, ao mesmo tempo que estabeleciam interações com os seus pares e eram apoiadas pelo adulto.

De um modo reflexivo se pode observar que a concretização de uma área visível de construções foi fundamental para estas crianças. Elas diziam mesmo que era a sua área de construir, contemplando o verbo de ação de agir sobre o espaço, o que elas lá faziam era construir todo o tipo de coisas, desde os jogos e os puzzles, até à construção com legos e formas básicas de casas ou carros. A concretização desta área contribuiu para se instalar um clima de alegria e interação entre as crianças, diminuindo a agitação e os conflitos entre elas, uma vez

que agora existia materiais de construção ao seu alcance e em quantidade e diversidade suficiente para satisfazer todas elas.

A criação da área da biblioteca com a colocação dos livros e das revistas ao alcance das crianças e a formação de um recanto aconchegante com pufes, almofadas e sofás foi sem dúvida uma área muito acarinhada por elas. Visto que respondia aos seus interesses demonstrados e a uma necessidade, pois anteriormente a maioria dos livros encontravam-se inacessíveis e os poucos acessíveis não se encontravam visíveis. Com efeito, criou-se um espaço onde as crianças e os adultos interagem proximamente, por exemplo, quando a educadora se senta nos pufes e lê histórias às crianças em seu redor. Além de promover este clima afetivo entre as crianças e os adultos, também estimula as interações entre os pares, como por exemplo, o M. e o V. estão deitados sobre as almofadas a folhear e a observar as ilustrações de uma revista chamando atenção um do outro quando aparece uma imagem do seu interesse. Tornando o folhear de uma página como uma nova descoberta significativa e real para eles.

Quanto ao (re) apetrechamento do baú da música com dezasseis maracas, permitiu confirmar a teoria de que a quantidade suficiente dos materiais é fundamental para a diminuição dos conflitos. Foi possível observar que enquanto decorreu a exploração destes instrumentos musicais não houve qualquer tipo de conflitos entre as crianças, facto que se deveu sobretudo à existência de materiais suficientes. O mesmo se passou com a exploração dos materiais naturais para a construção das maracas, no sentido de que havia quantidade suficiente para as crianças manipularem e explorarem livremente estes novos materiais, não havendo conflitos de querer o que o outro tem.

Saliente-se, por fim, a etiquetagem e a construção da parede da família que foram de grande importância para estas crianças que não estavam habituadas a ver qualquer tipo de imagens reais expostas na sua sala de atividades. Deste modo as crianças desenvolveram uma relação com o que estava afixado nas paredes, a partir daquele momento as crianças passaram a identificar o espaço como o seu espaço. Nas imagens identificativas de cada área as crianças podiam ver-se a si próprias em ação, enquanto brincavam, exploravam e desenvolviam atividades, individualmente, em grupo ou a pares. Estas proporcionavam uma enorme interação entre as crianças, conversavam sobre quem lá estava e o que que faziam, criando-se um clima de confiança, positivo que as deixa à vontade para conversarem sobre as suas ações, chegando mesmo a especular que tipo de ação estaria o seu par a fazer. Por exemplo, M.: Está fazer bata frita! G: Não! É massa!, estas duas crianças conversavam uma com a outra sobre o que estavam a fazer na área da cozinha, identificavam-se uma a outra, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo e ao espaço.



Figura 11 – Interações decorridas na Parede da Família



Figura 12 – Interações decorridas na área do movimento

O desenvolvimento de pertença das crianças em relação ao espaço foi também estimulado através da construção da parede da família. No sentido de que passou a existir um elemento com o qual as crianças se identificavam de forma significativa, que potenciava as interações entre as crianças e a sua identidade pessoal, desenvolvendo um sentido em si própria. Bem como, se promoveu este sentimento de pertença ao logo de todas as intervenções pedagógicas ao nível do espaço e dos materiais, uma vez que estas assumiram uma participação ativa no decorrer das mudanças e da inclusão dos novos materiais, fazendo com que elas olhassem para o espaço e o vissem como seu, como controladoras dele, sendo que a sua organização resultou das suas ações.

Terminada esta primeira fase do projeto de intervenção, respetivamente ao enriquecimento do espaço, com inclusão das áreas essenciais para estas crianças e feito o reconhecimento de todas elas, com a devida etiquetagem, a par do reconhecimento dos seus materiais e da inclusão de novos, chega agora o momento de dar início à introdução, ao apoio e à estimulação do Tempo de Escolha Livre na rotina diária destas crianças. Por outras palavras, procede-se agora a uma intervenção ao nível da rotina diária, com o objetivo de criar oportunidades de construção de aprendizagens ativas significativas, através dos seus poderes intrínsecos de escolha, manipulação, linguagem e apoio do adulto quando necessário. Estimulando a sua autonomia e a sua independência no processo de construção do conhecimento sobre o mundo. Deste modo, pretende-se criar um momento do dia para as crianças, em que estas o assumam e controlem desenvolvendo um sentido de si próprias, que existem enquanto ser individual capaz de agir sobre o mundo. Como afirmam Post & Hohmann (2011) *“promove a consciência que os bebés e as crianças mais novas têm de si mesmas enquanto agentes que fazem algo, que tomam decisões e que resolvem problemas”*(p.250)

ganhando um sentido de controlo e eficácia pessoal, ao levarem a cabo as suas iniciativas individuais.

Neste sentido, realizou-se o tempo de escolha livre de modo sistemático, iniciando este momento em grande grupo, em que cada criança escolhia e partilhava aos seus pares aquilo que iria fazer. Durante este tempo da rotina realizava-se um diálogo em que de forma gradual as crianças iam começando a perspetivar ações simples que pretendem realizar neste tempo. Mostrando de forma clara aquilo que queriam fazer, onde o iriam fazer e o que iriam utilizar. Inicialmente teve-se de pensar numa estratégia simples que cativasse as crianças pequenas para este momento, de modo a que este não se prolongasse, mas que desse igual oportunidade de escolha a todas elas. Assim, começou-se por desafiá-las a pensarem naquilo que querem fazer para que quando chegasse à sua vez elas soubessem de forma clara aquilo que querem. E ainda, evidenciando que agora, neste tempo, elas podiam pensar em muitas coisas e podiam fazer tudo o que quisessem, para olharem bem em volta, para o seu espaço e os seus materiais, escolhendo algo que as atraísse. Feito este convite uma criança diz de imediato que já sabe o que quer fazer, levanta-se e dirigindo-se ao adulto ficando de frente para o grande grupo. Então, a G. diz “Cozinhar massa e batata frita” dizendo logo a ação que quer executar, questiona-se sobre o local onde vai realizar a sua ação e os materiais irá utilizar. Perante esta questão pensa por breves segundos e diz sem rodeios que vai para a cozinha cozinhar e que para isso vai utilizar o tacho. De forma a tornar este momento mas ativo e atrativo, desafia-se a criança a ir buscar um objeto que irá usar para a execução desta ação e ela vai diretamente à cozinha buscar o tacho, mostrando aos amigos e relembrando o seu plano segurando o objeto.



Figura 13 – Tempo de planeamento



Figura 14 – Estratégia de planeamento - ir buscar um objeto que precise para realizar a sua ação

De uma forma simples consegue-se captar a atenção destas crianças para este momento, elas mostravam-se totalmente envolvidas, com um olhar muito atento aquando da deslocação do amigo até ao espaço para ir buscar um objeto que vai utilizar na sua brincadeira. Mesmo

aquelas crianças que já tinham escolhido o que queriam fazer continuavam atentas às escolhas dos seus pares interagindo com eles referindo quando este escolhe uma ação que decorre na mesma área que a delas, comentando as escolhas uns dos outros. Esta deslocação à área para ir buscar um objeto que vai utilizar durante a sua brincadeira foi também pensada para estimular a execução da ação escolhida, pois estando com o objeto em mãos aquando do momento de realizar as suas ações eles vão “obrigatoriamente” realizá-las, tornando-se como um estímulo à concretização das suas escolhas. Sendo crianças muito pequenas que querem fazer muitas coisas ao mesmo tempo e mudam de interesses muito rapidamente esta foi a forma que se encontrou de modo a estimulá-las a concretizar as suas ações pensadas e delineadas em grande grupo.

Poder-se-á destacar ainda a escolha do M. que decide que neste momento quer ler uma história e dirige-se à área da biblioteca para buscar o livro que quer, mostrando aos seus pares o livro e dizendo qual era, e ainda que o vai ler na secretária. Mostrando um pensamento claro daquilo que quer fazer, que pensou atempadamente no que queria, já sabendo a história que queria e o nome do espaço para onde iria desenvolver a sua atividade. Feita a escolha de todas as crianças aquando do momento de execução das suas ações observa-se que o M. encontrava-se na secretária sozinho a ler o livro escolhido por ele, enquanto os seus pares andavam no cavalo, de escorrega a circular pelo espaço. Ele continuava sereno na sua área a fazer aquilo que lhe interessava sem ser distraído por nada tendo controlo total sobre a sua ação, revelando e relevando-lhe que é um ser ativo que toma as suas decisões e as executa. Isto porque, a certo momento dirige-se ao adulto dizendo que já leu o livro e o arrumou, e se agora poderia ir fazer um bolo para a cozinha. Ou seja, termina uma ação que tinha escolhido em grande grupo e agora quer mudar, tendo a consciência que deveria partilhar com o adulto que cumpriu com aquilo que escolheu, mas que agora tem outro interesse. De uma forma gradual as crianças foram desenvolvendo um gosto em mostrar, expressar e comunicar as suas ações ao adulto e aos seus pares, deparando-se e entrando para a vida social em comunidade onde se relacionam com pessoas, testam ideias e ganham consciência das suas ações (Post & Hohmann, 2011).

Com efeito, o trabalho sistemático, gradual e consistente levou a que as crianças evoluíssem os seus planos, começassem de forma simples a descrever ações mais detalhadas, podendo-se destacar, por exemplo, a G. que refere que vai aquecer o leite para dar de almoço ao bebé e depois o vai adormecer, evoluindo de um simples cozinhar de massa na área da cozinha; ou o D. que evolui da ação de andar de cavalo pelo espaço, para um andar com o cavalo com intencionalidade, dizendo que vai treinar para ficar forte. Ora, a introdução de um tempo de escolha livre vê-se crucial numa rotina diária de creche, no sentido de que se instala

um tempo das crianças. Melhor dizendo, um tempo que proporciona oportunidades de construção de aprendizagens ativas, onde são promovidos os seus cinco ingredientes. As crianças escolhem aquilo que querem fazer e os materiais que querem utilizar, manipulando-os e estabelecendo interações com os seus pares desenvolvendo as suas competências comunicativas e sempre que necessitem têm o auxílio do adulto que as apoia e desafia.

Em suma, esta intervenção ao nível do espaço e dos materiais pedagógicos e ao nível da rotina diária com a introdução do tempo de escolha livre permitiu reafirmar a ideia do quanto é importante um ambiente que promova a aprendizagem ativa. Uma vez que as verdadeiras aprendizagens que ficam para a vida são aquelas que são construídas pelas crianças. De facto, pode-se observar que estando o espaço estimulante, provocador e de encontro com os interesses e as necessidades das crianças, e tendo um tempo de escolha livre na rotina diária, que lhes permite ser criativas e inventivas, elas envolvem-se verdadeiramente nas suas ações, desenvolvendo interações positivas com seus pares e com o adulto, mostrando contentamento em partilhar os resultados das suas ações ao mesmo tempo que constroem aprendizagens verdadeiramente significativas e reais.

7.2. A Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

A intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância na sala dos 3/4 anos foi sustentada por um período de observação reflexiva sobre o espaço pedagógico, os materiais educativos e a apropriação que as crianças faziam do espaço e dos materiais.

A observação inicial permitiu constatar que o espaço não estava organizado para o grupo. O primeiro impacto que se tinha era de um espaço sobrecarregado e sem uma lógica compreensível ao nível da organização. De seguida, através de uma observação mais atenta verificava -se que existiam imensos materiais, mas não estavam arrumados de forma visível e acessível para as crianças parecendo mesmo um “amontoado” de coisas no espaço. Por isso, se observava que não existia uma lógica de organização do espaço e dos materiais, apesar de a sala estar organizada por áreas de interesses elas não tinham uma lógica de localização encontrando-se dispersas pelo espaço. Assim, não se estava a aproveitar verdadeiramente o espaço, estando a área da expressão plástica a ocupar mais de metade da sala, havendo grandes móveis de um lado e de outro e três mesas e cadeiras no seu meio. As restantes áreas estavam todas misturadas, por exemplo, a área das construções encontrava-se ao lado da área da biblioteca e o seu móvel de materiais encontrava-se do outro lado da sala atrás de uma mesa, não estando perto da área correspondente. Pode-se assim observar que os materiais não estavam

organizados e visíveis nas suas áreas, causando um enorme transtorno para as crianças no processo de encontra-brinca-arruma, passando grande parte do dia a questionar o adulto quanto à localização do objeto.

Aquando de uma observação atenta da rotina diária das crianças pôde-se constatar que apesar de se fazer o planeamento com as crianças este não era verdadeiramente pensado e refletido por elas. A educadora questionava-as quanto à área que desejavam ir através de uma questão fechada que não abria os horizontes das crianças e não as levava a pensar mais criativamente. Com efeito, rapidamente foram perceptíveis as limitações, pouco comuns, quanto às atividades de exploração ativa das crianças desencadeadas no tempo de brincadeira livre nas áreas de interesse. Assim, pôde-se observar que estas não colocavam em ação as suas potencialidades inventivas e de criação (Hohmann & Weikart, 2009) tão características destas idades. Isto foi visível através da observação do planeamento que permitiu reconhecer e verificar que as crianças tendiam a realizar planos pouco ricos, pouco diversificados, pouco explorativos e investigativos, como se pode verificar pelo exemplo do incidente crítico que se segue: Educadora: Que queres ir fazer para a cozinha? I: Comidinha Educadora: Mas o que vais cozinhar? I: Carninha e arroz e bolo de chocolate.

Perante estas observações inicia-se então o projeto de intervenção de forma a melhorar o espaço pedagógico e os materiais educativos, à medida que se desenvolve e implementa de forma consistente o ciclo planear-fazer-rever na rotina diária destas crianças.

O projeto de intervenção inicia-se através de uma conversa estabelecida com as crianças, na qual elas fazem uma breve apresentação da sua sala de atividades identificando as áreas de interesse existentes. Identificaram facilmente a área da cozinha, a área das construções, a área do quatinho, a área da biblioteca, mas aquando da área da expressão plástica, que ocupava mais de metade da sala, as crianças não mostraram saber se era na realidade uma área e se tinha nome dizendo apenas que era o espaço das mesas onde pintavam e desenhavam. Perante esta situação o adulto levou-as a refletir em mais atividades que desenvolviam naquele espaço, para então chegarem ao pensamento de que é um espaço onde criam e desenham aquilo que gostam, exprimindo os seu desejos e gostos. Chegando ao nome da área da expressão, mas seguidamente se lembram da moldagem da plasticina e de outros materiais sendo por isso a área da expressão plástica, um espaço onde as crianças usam, maioritariamente, as suas mãos explorando o seu sentido táctil na criação de trabalhos plásticos.

Após o esclarecimento e consenso quanto ao nome dessa área e das atividades que desencadeavam nesse espaço, as crianças nomeiam algumas atividades decorridas nas outras áreas de interesse, poder-se-á destacar: o A3 que diz que dá leite ao bebé na área do quatinho,

a I que cozinha na área da cozinha, o A4 que constrói uma garagem na área das construções e a L que diz que lê um livro sentada na área da biblioteca. Elucidadas quanto a algumas atividades desenvolvidas pelas crianças em cada área, pode-se comprovar de novo as atividades pouco ricas, pouco explorativas e pouco diversificadas desencadeadas pelas mesmas em cada área. Em seguida, de modo a alcançar a percepção de que existem áreas calmas e áreas mais ativas ao nível físico, a conversa é encaminhada para a reflexão quanto à postura corporal em cada área. Depois dessa reflexão as crianças disseram que na área da biblioteca estavam sentadas a ler como quando estavam nas mesas a desenhar, enquanto na área da cozinha estavam a pé a fazer “o comer” e na área das construções até se deitavam para construir. Assim, surge a ideia de aproximar as áreas com as mesmas características de forma a ampliar o espaço para poderem criar brincadeiras mais ricas, mais explorativas, mais investigativas e mais diversificadas, numa maior dimensão, mobilizando mais que uma área para a sua concretização. Perante esta ideia de imediato as crianças demonstraram um enorme entusiasmo e vão dando ideias para a sua mudança, destaque-se o A4 que dá a ideia de colocar a área da cozinha, do quarto e das construções seguidas, em “filinha”, segundo ele, e o A3 apontando para o lado oposto da sala, para um recanto com a janela em vidro sugere que seja a área da biblioteca. Aproveitando de imediato as sugestões das crianças, clarificando as suas ideias e dando constante feedback positivo à sua participação e ajuda, procede-se em seguida à reorganização do espaço pedagógico.

Começa-se por reorganizar a área da cozinha e a área da biblioteca trocando-as de lugar, de um lado para o outro. Seguidamente, a inclusão da área dos jogos de modo explícito e



Figura 15 - Área do Jogos

permanente, uma vez que só tinha umas prateleiras do lado oposto do móvel comum à área da biblioteca, tornando a acessibilidade difícil para as crianças. Isto porque, as crianças tinham de os transportar para as mesas atravessando a área da cozinha e a área do quatinho. De modo a contornar essa deslocação com o jogo de mesa colocou-se uma das mesas perto ao móvel seguido à área da biblioteca,

formando assim um espaço calmo, acolhedor onde as crianças podem desenvolver a concentração para a resolução de problemas. Depois partiu-se à reorganização da área da expressão plástica em que se trocou um móvel grande de um lado da sala para o outro lado oposto, o que fez com que esta área deixasse de ocupar mais de metade da sala. Esta ficou assim

mais organizada e compreensiva para as crianças, encontrando-se seguidamente à área dos jogos de mesa, terminando com a banca e o lavatório ao fundo da sala, como apoio fundamental a esta área. Por fim, colocou-se o móvel dos baús dos legos ao lado do tapete da área das construções, contornando-se a deslocação dos mesmos de um lado para ou outro da sala, tal como acontecia com os jogos de mesa. Nesse móvel fez-se uma troca de baús entre o que continha os materiais das ciências e o dos instrumentos musicais, assim o das ciências passou para a zona da expressão plástica perto das mesas e o dos instrumentos musicais para a área das construções, uma vez que para fazerem explorações e investigações científicas precisam de estar numa mesa, enquanto que para tocar os instrumentos podem fazê-lo em todo o espaço da sala. Em seguida, reposicionou-se a área do quatinho, entre a área da cozinha e a área das construções. A sala de atividades torna-se assim mais organizada e numa perceção visual mais ampla ficando uma clara distinção entre as áreas mais ativas fisicamente (área das construções, área do quatinho e área da cozinha) de um lado da sala e do lado oposto as áreas mais calmas (área da biblioteca, área dos jogos de mesa e área da expressão plástica), criando-se um recanto acolhedor com pufes, almofadas e visão para o exterior, onde as crianças podem relaxar e realizar as suas leituras sem serem perturbadas pelas crianças que se encontram a construir ou a brincar na área da cozinha e no quatinho (ANEXO II).

Perante esta transformação da sala de atividades as crianças adoraram a sua sala dizendo que queriam mostrar a outros educadores e aos seus pais. O facto de esta mudança se ter concretizado com a sua participação tornou esta atividade muito significativa para elas. Poder-se-á destacar algumas reações das crianças como o A4 que no dia seguinte de manhã mostra a sala ao seu pai dizendo que foi uma surpresa e que gostou muito, o mesmo acontece com a L2 que não se encontrava na semana de (re) organização do espaço e quando chega à sala fica surpresa com uma expressão facial de espanto olhando atentamente ao redor da sala analisando e apropriando-se de todas as alterações efetuadas. Estas situações mostram que este primeiro passo se tornou num grande passo para as crianças, sentiram-se envolvidas, gostaram de ajudar e do resultado final, tendo mesmo a necessidade de convidar os pais e os amigos de outras salas a visitar a sua sala de atividades. No final, procedeu-se à realização da etiquetagem de todas as áreas de interesse com as fotografias reais de cada área, para que as crianças as reconhecessem facilmente e as vissem como a representação real da sua sala de atividades.

Realizada a (re) organização do espaço pedagógico chega-se ao momento de (re) organizar os materiais educativos e reapetrechar algumas áreas com materiais versáteis e diversos, de diferentes naturezas, contornando o domínio dos materiais plásticos. De algumas das áreas reapetrechadas se destaca o reapetrechamento da área da cozinha, da área

dos jogos e da exploração dos materiais das ciências, porque muito mais que um reapetrechar das áreas foi um reconhecer dos materiais que têm, permanentemente, na sala de atividades à sua disposição para auxiliar as suas brincadeiras criativas e inventivas.

O reapetrechamento e reconhecimento dos materiais da área da cozinha iniciou-se com uma conversa quanto aos materiais existentes nesse espaço. As crianças mostraram-se envolvidas e curiosas e vários foram os materiais nomeados, desde tachos, copos, até aos alimentos de plástico. De seguida questiona-se as crianças se aquela área poderia ter mais materiais e se sim, quais seriam. De imediato nomearam diversos objetos, desde garrafas de leite, a farinha para fazer bolos, recorrendo às suas experiências diárias de vida familiar em casa, nomeadamente na cozinha. Assim, se convida as crianças a trazerem alguns desses objetos de casa para a sala de atividades, de forma a os incluir na área da cozinha, com o objetivo de enriquecer a área e promover o trabalho em parceria com as famílias das crianças. Neste sentido, todas as crianças participaram neste processo e trouxeram de casa vários materiais de desperdício, como caixas de bolachas e cereais, de iogurtes, de ovos, entre outros. Importa frisar que ao longo de toda esta semana se ia sempre retomando este reapetrechamento quando as crianças traziam novos materiais. Porém, para que a área não ficasse com materiais excessivos e de difícil utilização, visto que alguns cartões eram frágeis e desfaziam-se facilmente, geriu-se a inclusão dos materiais do melhor modo substituindo as caixas frágeis que se rompiam facilmente por novas. E ainda, se verificava sempre a higiene e a segurança dos mesmos, por exemplo, houve crianças que trouxeram frascos de vidro e esses não foram introduzidos na área porque se partem facilmente, as crianças entenderam de imediato esta situação e em contrapartida alguns foram reaproveitados para a área da expressão plástica onde serviram de recipientes para colocar as tintas. Nesta linha de ideias, com o objetivo de as crianças não se perderem ao longo desta atividade realizou-se um inventário dos materiais da área da cozinha com as crianças, em que de um lado se encontravam os materiais já existentes e do outro lado os novos materiais. Esta atividade de reapetrechamento era realizada em grande grupo onde as crianças apresentavam os materiais que traziam e em conjunto conversavam sobre o local onde se deveriam guardar. Inicialmente surgiu a ideia da despensa, mas rapidamente se desvaneceu quando uma das crianças disse que na sala não tinham despensa, só tinham a cozinha. Aí começaram a pensar nos armários e no frigorífico nomeando os materiais que se guardavam em cada sítio, ao mesmo tempo que uma criança de cada vez ia colocando o novo material no seu devido lugar.



Figura 16 – Reconhecimento e etiquetagem dos materiais



Figura 17 - Etiquetagem dos materiais

À medida que colocavam os materiais procedeu-se à etiquetagem dos mesmos para facilitar o momento de arrumação das áreas. Em grande grupo, numa roda, o adulto espalhou as etiquetas dos materiais pelo centro e rapidamente as crianças começaram a interagir e a identificar os materiais à medida que os iam visualizando, dizendo mesmo “olha as fotografias das nossas coisas”. Neste seguimento, ia-se pegando numa imagem as crianças identificavam-na e decidiam o local onde se guardava o objeto. Após a sua clarificação e reconhecimento, uma criança de cada vez, no sentido dos ponteiros do relógio, ia colocando a etiqueta no seu lugar juntamente com o objeto. Esta poderia ser colocada no móvel, nas prateleiras do armário, ou no frigorífico, com o objetivo de, posteriormente, no momento de arrumação as crianças colocarem o objeto por cima da imagem, ou se for na gaveta colocarem dentro dela uma vez que a etiqueta do lado de fora indicava essa ação. Optou-se por esta estratégia porque se teve o cuidado de ter uma etiqueta para cada criança, assegurando a participação de todas na atividade.

Quanto à área dos jogos, tendo esta um móvel com três prateleiras organizou-se os jogos de uma forma lógica e visível para as crianças. Assim, na primeira prateleira encontravam-se os jogos de peças de madeira pequenas, o jogo de peças de enfiamento, o jogo de círculos e o computador; na segunda prateleira encontravam-se os jogos de encaixe e os jogos de memória; e na terceira prateleira estavam os puzzles e os puzzles de cubos. A etiquetagem foi realizada do mesmo modo que na área da cozinha, em grande grupo com as etiquetas espalhadas pelo espaço, identificando-as e colando-as na área.

Contudo, o que se destaca é a inclusão de um novo jogo nesta área a pensar especialmente numa das crianças com NEE que tem um enorme interesse pelas formas geométricas e pelas letras do abecedário, mas que se estende a todas as crianças. Este jogo consiste na exploração da imagem associada à sua palavra e às letras que a compõem.



Figura 18 - Jogo das Formas Geométricas

Este jogo não foi realizado num sentido de ensinar as formas geométricas, as palavras e as letras, mas sim de explorarem as formas geométricas, de conhecerem os seus nomes e explorem e decompondo-as em letras, manipulando-as de forma livre. Neste sentido, começou-se por mostrar o jogo e questionar as crianças quanto ao seu conteúdo, rapidamente as crianças aperceberam-se das formas geométricas desenhadas na capa dizendo de imediato “é jogo das formas geométricas” começando a nomear as que se encontravam na capa. Em seguida, o adulto folheia a primeira página e as crianças identificaram eficazmente o quadrado e o retângulo que lá se encontravam. Feito o reconhecimento do objeto são desafiadas a pensar quanto à palavra que lá se encontrava, mostrando algum receio inicial o A1 refere que poderá ser o nome dela o adulto confirma e pergunta-lhe o seu nome as crianças em conjunto dizem claramente o seu nome sem qualquer dificuldade, identificando mesmo a forma que vinha a seguir. De seguida o adulto retira as letras do jogo e as crianças identificam-nas facilmente dizendo que são as letras que fazem parte do nome (palavra) da forma geométrica. Feito o reconhecimento de todas as partes compostas pelo jogo chegou a hora de jogar com as crianças. Com efeito, iniciou-se o jogo passando para outra página, visto que a primeira já tinha sido explorada, retiraram-se as formas geométricas e colocaram-se no chão desafiando ao seu reconhecimento. Uma vez que se tinha colocado formas novas para explorar com a criança com NEE também foi pertinente explorá-las em grande grupo com todas as crianças, de modo a que elas conhecessem novas formas e tivessem as mesmas oportunidades. Destaca-se a introdução do círculo e do semicírculo, quanto ao círculo as crianças identificaram-no claramente, mas quanto ao outro ficaram muito curiosas, uma das crianças refere mesmo não conhecer. De modo a ajudá-las a conhecer esta forma colocou-se o semicírculo sobre o círculo para que eles tivessem a perceção da metade e começassem a surgir ideias. Quando o adulto dobra o círculo a meio uma das crianças entende que ficavam iguais, entendendo que quando partido a meio ficam duas metades e por isso se diz semicírculo. No final uma criança foi colocar a imagem no seu local certo dizendo o seu nome, como se estivesse a ler a palavra no jogo. Seguidamente, outra criança foi colocar as letras que contempla a palavra, começando por mostrar uma a uma a todas as crianças para que elas fossem reconhecendo algumas, por vezes estabelecendo comparações com as letras que já conhece do seu nome, o adulto confirma e diz-lhes o nome da letra.

A exploração deste jogo agrega dois domínios, o da matemática e o da língua portuguesa, associando a imagem à palavra/nome, bem como entre nome/palavra às letras que a compõem. Esta exploração das formas e das letras realiza-se numa perspetiva de construção significativa de saberes e não numa abordagem transmissiva, as crianças podem manipular e escolher livremente formando inúmeras combinações com diferentes significados.

Destaca-se também a exploração dos materiais das ciências. Como já foi referido não existia uma área das ciências, existia apenas um baú que continha alguns utensílios que permitia explorações relacionadas com a natureza. Porém, não existiam matérias naturais neste baú que desafiassem as crianças para a sua exploração, assim inclui-se materiais naturais (folhas, flores, terra e areia), metais (caricas e argolas), papeis (folhas de papel coloridas e brancas, papel higiénico e folhas de jornal) e alguns retalhos de tecidos coloridos. Isto porque, se observou as crianças em ação na área exterior da instituição, nos momentos de recreio, e pode-se visualizar de forma notória que muitas delas passavam mais tempo a mexer nas folhas, na terra, a observar as borboletas mostrando mesmo algum receio desse inseto, do que a explorar as diversões que lá existiam como o escorrega e os baloiços. Então, indo de encontro a este interesse emergente e à necessidade de contacto sensorial com esses materiais, enquadrou-se o reconhecimento dos instrumentos da área das ciências com a descoberta e exploração de materiais, em que para isso teriam de recorrer aos instrumentos das ciências. Assim, para além de reconhecer e etiquetar, puderam testar a sua funcionalidade, manuseá-los livremente e construir a sua própria compreensão sobre os mesmos. Deste modo, realizou-se a exploração quer dos instrumentos quer dos materiais em pequeno grupo. De forma a que todas pudessem fazer mais escolhas, mais interrogações e até mais descobertas, no sentido em que o apoio do adulto serviu apenas como parceria das suas descobertas, ouvindo o desenrolar das suas ideias e conjeturas. Bem como, visualizando atentamente o seu envolvimento, a sua postura e as estratégias usadas para a descoberta dos mesmos.

Nesta pequena exploração poder-se-á destacar várias observações como o estabelecimento de semelhanças que as crianças faziam automaticamente com materiais que já conheciam. Através da exploração dos novos materiais foram capazes de observar uma ou duas propriedades, no mínimo, e fazê-las corresponder aos objetos que já conhecem. Por exemplo, um grupo de materiais que se colocou para a exploração foram as fibras têxteis, os tecidos, pequenos retalhos que existiam na sala de atividades que possuíam diferentes texturas. Neste momento uma criança pega num retalho passa-o pela mão e pelo rosto dizendo que é fofo idêntico à sua camisola. O mesmo se passou na exploração dos materiais naturais, começando por identificar as flores, as folhas, a terra e a areia, relacionando-os com os espaços onde poderiam encontrar, chegando à compreensão de que são materiais naturais, uma criança diz mesmo que “São da Natureza”. Após este reconhecimento do grupo a que pertencem estes materiais as crianças começaram de imediato a observá-los com as lupas e a encher pequenos recipientes com terra. Inicialmente começaram por despejar diretamente a terra ou a areia da garrafa para o recipiente, mas rapidamente observaram que não era uma estratégia viável, pois

era mais a terra que caia fora que dentro. Portanto, começaram a explorar o seu sentido tátil pegando e amassando a terra e/ou areia enchendo o recipiente construindo pequenos vasos de flores. Esta exploração ativa de descoberta dos materiais proporcionou-lhes oportunidade de explorar e manipular livremente, sem preocupação com o sujar e o poder ou não poder. Favorecendo então a sua autoconfiança e independência para descobrir o mundo físico que as rodeia. Para finalizar esta exploração dos materiais e seguindo a linha de uma experiência significativa, “experiência que é experiência tem um registo”. Então, para a realização desse registo achou-se pertinente fazer o registo em grande grupo proporcionando a todas as crianças as mesmas oportunidades de partilha das suas descobertas, visto que já se tinha realizado a exploração em pequeno grupo. Logo, mal observaram de novo os materiais começaram a identifica-los em grande grupo, começando por colocar um exemplar de cada grupo de materiais na coluna respetiva existente na cartolina, em que cada coluna representava um grupo de materiais. Assim, após a identificação dos materiais, lembraram-se os grupos de objetos existentes. De forma a envolver todas as crianças, umas identificavam o objeto pegando nele, em conjunto observavam o grupo a que pertencia o material e outras crianças colavam-no na coluna respetiva, por vezes a pares enquanto uma segurava no objeto a outra colocava a fita cola para ele segurar.



Figura 19 – Exploração dos tecidos



Figura 20 – Exploração dos materiais naturais



Figura 21 – Registo da experiência

Esta atividade proporcionou a todas as crianças um contacto com a exploração de materiais naturais, uma manipulação livre e ativa de todas elas através dos seus sentidos sensoriomotores. No final através do trabalho colaborativo e da partilha de explorações e descobertas resultou um quadro com os quatro grupos de materiais que foi exposto na sala de atividades.

Quanto à etiquetagem dos materiais saliente-se a etiquetagem realizada na área da biblioteca e na área da expressão plástica. Respetivamente à área da biblioteca é de salientar que esta etiquetagem foi feita a pensar, especialmente, numa criança com NEE, a que possui perturbação autística severa e que passa grande tempo neste espaço a manipular e explorar os livros. Nesta linha de ideias, de modo a dar resposta de arrumação e organização da área quer para esta criança em especial, como para todas outras crianças decidiu-se organizar os livros por tamanhos, do menor para o maior.

Apesar de a arrumação para esta criança especial passar apenas pelas cores, no sentido de que poderá visualizar esta escala e aos pouco se ir apropriando dela como um sentido de organização da área, as restantes crianças poderão mobilizar dois critérios no momento de arrumação da área, a cor e o tamanho, sendo assim um estímulo ao seu pensamento reflexivo estando mutuamente a pensar em dois critérios. Uma vez que



Figura 22 - Etiquetagem da área da biblioteca

eram muitos livros e a etiqueta em cada livro devia ser colada, mais ou menos, no mesmo sitio em todos os livros para facilitar a focalização da etiqueta para a criança com NEE, achou-se que o melhor era a etiquetagem ser realizada pelo adulto e, posteriormente, em pequenos grupos, deslocar-se com as crianças à área para que elas pudessem observar as diferenças e descobrirem o seu sentido, sendo assim, uma forma diferente de etiquetar a área. Então, desafiou-se as crianças a pensar e descobrir a lógica de organização desta área, como foi realizada a etiquetagem e qual o processo que teriam de realizar para a arrumação deste espaço. Em pequenos grupos de cinco crianças dirigiam-se para a área da biblioteca e conversavam sobre a sua organização e o seu sentido, facilmente identificaram o processo e tiveram a oportunidade de o experimentar. Poder-se-á destacar alguns comentários como o da M. que imediatamente diz que na primeira prateleira encontram-se os livros mais pequenos, os cor de rosa, associando os dois critérios; o do A4 que refere que estão a ver a etiquetagem para saberem onde arrumar os livros; e a I que diz mesmo que agora já sabiam como arrumar os livros direitinhos.

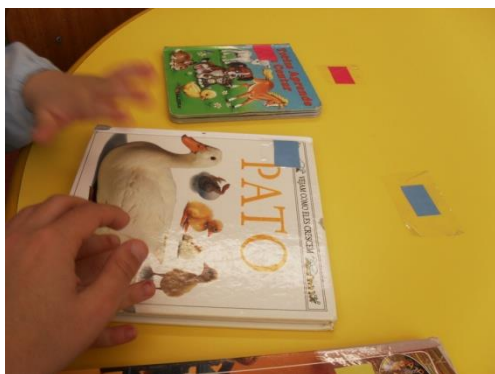


Figura 23 - Etiquetação com a criança com NEE na mesa

Após a exploração da área com as crianças foi a vez de realizar com a criança com NEE. Primeiramente, deslocou-se com ela para a mesa onde se colocou à sua frente três livros etiquetados. Perante os livros, ela rapidamente se apercebeu da presença das etiquetas, focando, tocando e arranhando, sentido uma diferente textura em relação à capa do livro, algo que até então não existia. Focando no livro e na etiqueta colocou-se na mesa três etiquetas pela ordem que estas estavam presentes na estante dos livros, de modo a que ela contactasse com esta sequencialização na mesa através de um jogo simples de sequenciar os livros com o objetivo de, posteriormente, aplicar esta sequencialização no contexto, ou seja, na área da biblioteca. A atividade foi realizada com muito reforço verbal por parte do adulto, apontado para as cores e dizendo para fazer corresponder as mesmas cores e a criança bastante atenta ia focalizando as etiquetas nos livros e correspondia o livro à etiqueta presente na mesa. Quando a criança conseguia era dado um estímulo e um feedback positivo, batendo palmas e dizendo muito bem, ela imitava o gesto batendo palmas e de imediato pegava novamente no livro para brincar. É de salientar, que o tempo de atenção/concentração destas crianças é muito curto, por vezes, durando apenas alguns segundos, mas como este jogo simples era um jogo rápido e envolvia materiais que ela privilegia este tempo aumenta, daí a execução do jogo bem conseguida. Seguidamente passou-se para a área da biblioteca onde ela pode explorar os livros, visto que já se encontrava no momento de trabalho nas áreas. Quando chegou ao momento de arrumação o adulto deslocou-se para essa área e apoiou o processo de arrumação da criança, por norma ela tinha a tendência de arrumar todos os livros na prateleira de cima, mas agora incentivou-se a criança a focar no livro, nomeadamente, na sua etiqueta e a fazer corresponder o livro à prateleira correspondente. Com apoio verbal do adulto ela conseguiu facilmente, mas sendo um trabalho que se está a iniciar com a criança é importante num primeiro momento existir este apoio do adulto para a sua execução. Com um trabalho gradual e consistente acredita-se que a criança mais tarde conseguirá fazê-lo sozinha. Através deste trabalho criou-se um ambiente, um clima de desafio e interações positivas para esta criança num contexto significativo para ela e que ela o compreende e domina. Conciliando os seus gostos individuais pelo livro, associados ao momento de arrumação que ela compreende e apoia noutras áreas, como o colocar os legos dentro do baú. Então esta organização da área foi no sentido de conciliar estas duas vertentes que a criança já compreende de forma a que no momento de arrumação seja capaz de arrumar

os materiais e a área seguindo uma sequência simples de três cores primárias distintas com o auxílio à sua focalização e compreensão.

No que diz respeito à etiquetagem na área da expressão plástica, esta foi realizada como nas outras áreas, ou seja, recorreu-se a fotografias reais dos materiais, seguido do seu código escrito e foi-se colocando nas prateleiras com a participação ativa das crianças em que elas iam nomeando os materiais existentes no espaço e uma a uma iam colocando a etiqueta no seu lugar de arrumação. Os materiais de desenho e recorte (lápiz de cera, lápis de pau, tesouras, marcadores, régua, borrachas) encontravam-se nas prateleiras baixas dentro de recipientes transparentes que permitiam a visibilidade destes materiais, ficando organizados por colunas e os mesmos materiais por cima uns dos outros. Não estando por exemplo uma caixa de lápis de cera entre os lápis de pau e uma de



Figura 24 - Etiquetagem da área da expressão plástica

lápiz de pau por cima das tesouras. Um aspeto importante neste trabalho de etiquetagem da área da expressão plástica é a etiquetagem realizada para os materiais que estavam nos vários recipientes de plástico sem visibilidade para o seu interior, localizados em duas prateleiras altas o que dificultava o reconhecimento dos mesmos pelas crianças. Então, de modo a contornar esta situação a técnica de etiquetagem escolhida foi a colagem de um exemplar real do lado de fora do recipiente seguido do seu código escrito. Assim, as crianças poderiam observar e identificar os vários materiais existentes nesta área e escolher / utilizá-los no enriquecimento dos seus planos na área da expressão plástica, mesmo que estes se encontrassem numa prateleira mais alta.

A intervenção pedagógica ao nível da rotina diária com a implementação e trabalho consistente do ciclo planear-fazer-rever foi-se fazendo articuladamente com a (re) organização, o reapetrechamento e a etiquetagem do espaço e dos materiais pedagógicos. Por outras palavras, enquanto que o trabalho de (re) organização, de reapetrechamento e de etiquetagem era realizado no tempo de grande grupo, o ciclo planear-fazer-rever era realizado no período da tarde a seguir à hora do conto, ocupando o maior tempo de dia das crianças cerca de uma hora e trinta minutos, das 14:30h às 16h. Assim, ao longo deste projeto o que se pretendia era proporcionar oportunidades de construção de aprendizagens ativas e nada melhor que o ciclo planear-fazer-rever para favorecer essas oportunidades. Um tempo onde as crianças podem dar

largas à sua imaginação e desenvolver as mais diversas brincadeiras recorrendo aos inúmeros materiais existentes, já reconhecidos, visíveis e acessíveis.



Figura 25 - Estratégia de planeamento com a bola

Neste sentido, para integrar as crianças neste ciclo recorreu-se a variadíssimas estratégias de planeamento que pretendiam motivar e captar a atenção das crianças para este momento. Várias foram as estratégias usadas desde o monóculo para incentivar à observação do espaço e dos materiais, ao jogo da bola que se iniciava com o responsável do dia a passar a bola para outra criança, ao telefone, até ao recurso de uma rima tradicional da linguagem oral cantando apontando para todas as crianças uma a uma e onde parasse a música era essa a criança a fazer o planeamento (ANEXO IV). Esta última estratégia foi a mais apreciada pelas crianças, por ser um rima nova para elas, bem como o seu teor de jogo de palavras que divertia as crianças. De facto é uma rima que fica no ouvido muito facilmente, sendo simples de decorar e acompanhar. Logo, foi a estratégia que cativou todas as crianças até o fim deste momento. Muitas vezes para o final do planeamento, como era realizado em grande grupo, começavam a ficar muito agitadas e ansiosas por começar a executar os seus planos, mas com esta estratégia todas participavam até ao fim de uma forma muito divertida e envolvidas.

Com o passar do tempo e o trabalho gradual foi-se observando uma enorme evolução dos planos das crianças passando de um “cozinhar comida”; “tomar contas dos bebés”; ou “brincar com os carrinhos”, a planos bastante ricos, complexos, diversificados e mesmo prolongados de dia para dia. Desses planos se poder-se-á destacar o da L que planeia fazer um bolo de morangos, mas no momento da revisão tem o cuidado de dizer que se esqueceu deles e os substituiu por bananas, mostrando a importância que dá ao seu plano e o cuidado em evidenciar esta alteração ocorrida; o da I que na última semana de intervenção planeou realizar uma festa para os amigos perspetivando todas as ações que teria de realizar até ao resultado final, desde os convites, chapéus e prendas, especificando como os iria construir, por exemplo, os convites iria fazer um desenho em folhas coloridas e depois iria recordar aos pedaços e dar um a cada amigo, e salientando que iria começar pelos convites para convidar os amigos e nos dias seguintes fazia o resto; o do M que é uma criança que frequenta a terapia da fala e tem muitas dificuldades em comunicar, depois de um trabalho consistente do ciclo ele chega à última semana de intervenção e planeia fazer um foguetão, dizendo todos os passos para a sua construção desde o desenho, o recorte, à decoração com materiais versáteis existentes na área

da expressão plástica; destaca-se também um plano em pequeno grupo do A1 com a M e a L2 que após a introdução dos instrumentos médicos, estes deram largas aos seus planos e decidiram brincar aos médicos, em que o A1 era o médico a M dizendo que ele precisava de uma ajudante se voluntaria para ser a enfermeira e a L é a doente de quem eles iram tratar, esta deita-se na cama e as crianças tratam dela ao seu redor na área do quatinho; o da criança com NEE que possuiu síndrome de asperger quando planeia ir para os jogos explorar o jogo das formas geométricas, dizendo mesmo que era o seu jogo preferido, começa por nomear todas as formas existentes, de seguida voltou à primeira página e retirou as formas e as letras das palavras, começava por colocar a forma e depois as letras pela ordem que via na palavra, ao mesmo tempo que fazia este processo ia nomeando as letras e as sílabas que a compunha, a M ao ver o envolvimento desta criança quis ir jogar com ela, apesar de não ser uma criança de estabelecer relações sociais com os seus pares este jogo promoveu esta interação e os dois exploraram o jogo, a criança muito atenta à ação da M ia por vezes corrigindo-a na nomeação das formas mais complexas como o pentágono e o octógono; e o plano de quatro crianças que decidiram formar uma banda musical com os instrumentos musicais, começando por explora-los e depois tocavam um de cada vez formando uma melodia organizada, isto graças à exploração de reconhecimento realizada destes materiais.



Figura 26 - Construção dos convites para a festa



Figura 27 - Construção do foguetão



Figura 28 - Brincadeira de médicos

Para finalizar este ciclo reflete-se agora quanto à evolução da última componente deste momento, o tempo de revisão e reflexão do trabalho desenvolvido. Começa-se por refletir que inicialmente quando decorria este ciclo as crianças tiveram dificuldade em compreender o porquê da revisão, de se juntarem todos no final e partilhar o trabalho realizado. Neste sentido, começou-se por esclarecer para que servia este último momento refletindo que seria um momento em que todos partilhavam com os amigos o que tinham feito durante este tempo, se tinham conseguido executar o seu plano e as alterações que fizeram no mesmo. Primeiramente, algumas crianças mais tímidas e receosas não se sentiam à vontade para fazer esta partilha, mas com o passar do tempo e sendo este um momento rotineiro começaram-se a inserir no mesmo, demonstrando grande entusiasmo por este momento. Com efeito, as crianças naturalmente começaram-se a envolver nesta interação social muito pessoal, expondo as suas ações à crítica dos outros. Saliente-se o M que construiu um foguetão elaborando um plano e uma ação brilhantes e neste tempo com um enorme entusiasmo e orgulho no seu trabalho ele foi buscar o seu trabalho e mostrou-o aos seus amigos ao mesmo tempo que nomeava as ações que realizou e os materiais que utilizou. Algo que inicialmente não acontecia, só intervindo quando era estimulado pelo adulto. O mesmo se observava em todas as crianças, tinham um enorme gosto e orgulho em partilhar os seus planos e ações desenvolvidas, por exemplo, o A4 construiu uma capa de super-herói para o seu bebé e teve a necessidade de partilhar este seu trabalho no momento da revisão, circulando pelo espaço, ao mesmo tempo que mostrava a capa e dizia como a tinha construído e os materiais que tinha utilizado, evidenciando que inicialmente era para ser um chapéu mas como não segurava ficou uma capa com penas coloridas para o bebé voar. E ainda, a L2 que faz um desenho dela e da criança com NEE muito colorido e decorado com brilhantes tem a necessidade nesta altura de mostrar o seu desenho a todas as crianças, partilhando o quanto gosta do seu amigo especial.



Figura 29 – Partilha do trabalho do foguetão



Figura 30 – Partilha da construção de uma capa para o bebé

A concretização desta intervenção pedagógica ao nível do espaço pedagógico, nomeadamente, na sua (re) organização, na visibilidade e acessibilidade dos materiais, no reapetrechamento com novos materiais versáteis e dinâmicos e na etiquetagem de toda a sala de atividades, desde as áreas, aos materiais, bem como ao nível da rotina diária na introdução e desenvolvimento do ciclo planear-fazer-rever contribuíram para que em seis semanas de projeto se assistisse a uma evolução muito significativa das crianças. De facto, um espaço organizado logicamente, reconhecido e pensado para e com as crianças é capaz de as fascinar e desafiar, estimulando todas as suas capacidades naturais de explorar e investigar tudo o que as rodeia. O mesmo aconteceu com o reconhecimento, a visibilidade e acessibilidade dos materiais e a inclusão de novos materiais naturais e de desperdício do quotidiano das crianças, que estimulou uma enorme curiosidade e lhes abriu um enorme leque de múltiplas funcionalidades, enriquecendo os seus planos criativos e imaginativos. Bem como a etiquetagem dos mesmos que facilitou os momentos de arrumação e visibilidade dos materiais deixando de existir o constante recurso ao adulto para saber onde os arrumar, reduzindo mesmo este tempo de arrumação, e o aumento de planos mais detalhados.

De igual modo, todo este trabalho ao nível do espaço e dos materiais facilitou e promoveu a inclusão e desenvolvimento do ciclo planear-fazer-rever criando-se um momento pensado nas crianças, para as crianças, onde elas são autónomas e têm controlo sobre os seus planos, executando ações riquíssimas fazendo a ligação entre o seu plano e a sua ação, assim como se sentem livres para o partilhar com o grupo. Já Bruner (2001) dizia que é bem diferente para uma criança falar quando tem coisas interessantes para contar ou quando tem de falar porque alguém lhe pede, de facto como o mesmo autor refere, só “externalizando” o conhecimento adquirido é que o aprendido, a criança, se concretiza.

Em suma, as crianças passaram a sentir um controlo sobre o seu espaço e as suas ações, porque todos os resultados obtidos foram derivados das suas ações. Por isso, a constante vontade de apresentar a sala de atividades, os seus trabalhos a todos os adultos, pais e amigos, porque todo este trabalho foi fruto das suas ações. Conclui-se que bastou provocar um ambiente de qualidade visível às crianças e executar um momento da rotina consistente e verdadeiramente significativo que apelasse a todas as componentes da aprendizagem ativa, para criar as condições para que estas crianças mostrassem todas as suas habilidades, capacidades, competências, enquanto seres ativos na construção da sua aprendizagem.

Considerações Finais

A intervenção pedagógica realizada ao longo de quatro meses intensivos, nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, poderá comprovar que o ambiente é um educador à disposição das crianças e dos adultos, mas só o é se estiver organizado de uma certa maneira e equipado de um certo modo (Neri & Vecchi 1982, citados por Iglesias, 1996). Por outras palavras, o ambiente educativo só se torna verdadeiramente impulsionador das aprendizagens das crianças se estiver adequadamente organizado e equipado de acordo com o grupo de crianças, de facto os espaços podem ser muito diversos, mas o que realmente importa é o equipamento e os materiais dispostos, pois são eles que condicionam as atividades das crianças (ME, 1997).

Nesse sentido, é crucial a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário (Zabalza, 1992). Assim, ao longo desta prática de ensino supervisionada promoveu-se um ambiente de qualidade em ambos os contextos (creche e jardim de infância), através do desenvolvimento de um trabalho ao nível do espaço e dos materiais pedagógicos que fosse de encontro às características das crianças e implementou-se um tempo da rotina diária (tempo de escolha e ciclo planear-fazer-rever), que possibilitasse às crianças desenvolver as mais diversas aprendizagens ativas. Pretendia-se, deste modo, criar condições para despertar nas crianças as capacidades naturais de construir o seu conhecimento através da interação que desencadeiam com o ambiente que as rodeia. Tornando-se seres autónomos e independentes do adulto, que trilham o seu caminho de desenvolvimento consoante o seu ritmo e os seus interesses individuais.

Quanto à intervenção pedagógica realizada no contexto de Creche procedeu-se à (re) organização do espaço pedagógico com as crianças e à implementação permanente da área das construções, da área da biblioteca e o espaço da música - baú da música, que despoletaram nas crianças os seus ritmos ativos, as interações e as descobertas do espaço que as rodeia. Estas intervenções foram contempladas com a organização e enriquecimento de vários materiais, bem como com a sua visibilidade e acessibilidade permanentes que proporcionaram às crianças oportunidades para desenvolverem a iniciativa e favorecerem a autonomia enquanto agentes ativos na construção de aprendizagens.

Saliente-se ainda, a importância em proporcionar às crianças, no contexto de Creche, um ambiente familiar e um espaço onde as crianças se possam aconchegar, observar ação em

seu redor, tranquilizar-se e construir um sentido em si mesmas antes de se envolver na ação com os seus pares. De facto, estes momentos são importantíssimos para as crianças mais tímidas e inseguras que precisam de conhecer bem o espaço e de se apropriar dele antes de começar a interagir com ele. Nesta linha, procedeu-se à construção da parede da família em parceria com os pais que trouxeram uma imagem da família da criança para esta identificar, reconhecer e colocar no espaço. Criando-se um espaço acolhedor, harmonioso, afetivo onde adultos e crianças poderiam estar confortáveis sentados nos pufes e almofadas apreciando as fotos das suas famílias. Assim como, conversando com os seus pares ou adultos sobre as mesmas. Portanto, dava-se origem a um ambiente familiar fazendo com que a criança se sinta tão tranquila, confortável e amada na Creche, como quando se encontra em casa (Post & Hohmann, 2011, p. 107).

Ainda, na Creche, importa frisar as intervenções ao nível da rotina diária com a implementação e desenvolvimento do tempo de escolha livre que possibilitou às crianças experiências significativas, contextualizadas de acordo com as suas iniciativas. Um tempo que lhes permitiu consciencializar que são pessoas com ação, que pensam em fazer algo e executam essa ação de forma independente e individual.

Ao nível do Jardim de Infância desenvolveu-se um trabalho extenso, gradual e consistente de onde se retirou inúmeras aprendizagens, chegando-se ao fim e observando visivelmente enormes diferenças nas crianças antes, durante e após a intervenção pedagógica. Estas diferenças dizem respeito às suas ações e atitudes quando se encontravam num ambiente pouco estimulador, pouco desafiador, pouco afetivo e quando se encontravam num ambiente provocador, desafiador, estimulante, de qualidade, que comunica, num ambiente que fala (Iglesias, 1996). A par de uma rotina diária consistente e devidamente apoiada pelo adulto, introduziu-se o ciclo planejar-fazer-rever que permitiu às crianças antecipar estes momentos e apropriarem-se verdadeiramente deles. Inserindo-se um tempo na sua rotina diária em que elas comandam a sua ação, que tomam decisões e as executam. Um momento que fortalece os seus interesses individuais desenvolvendo-os independentemente do adulto. Uma vez que, passaram a ter ao seu dispor espaços desafiadores e organizados que lhes estimula as suas capacidades imaginativas e criativas, passando de ações pobres, pouco investigativas, pouco exploratórias, para ações complexas, detalhadas e perspetivadas a longo prazo. Porém, este projeto de intervenção pedagógica poderia ter sido muito diferente se não se tivesse encontrado com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa com uma enorme abertura, colaborativas, com um espírito inovador de querer conhecer novas ideias e teorias para a renovação da sua prática de educação de infância. De facto, este projeto desenvolvido em parceria com os responsáveis da

sala tornou-se muito mais rico e significativo, havendo várias perspectivas e visões ao longo do seu desenvolvimento.

Neste sentido, várias foram as aprendizagens e os ganhos a nível pessoal e profissional construídos, quer no contexto de Creche, quer no contexto de Jardim de Infância. Contudo, a maior aprendizagem que se retira desta intervenção pedagógica é que um ambiente de qualidade na educação de infância não passa pela execução e pelos objetivos do educador, mas sim, pela participação ativa de todos os intervenientes, de modo a criar um espaço pedagógico rico e desafiador, mas ao mesmo tempo confortável e seguro. Neste desafio, importa que o educador equilibre a organização do espaço pedagógico de modo a adequar-se ao grupo e que reflita o processo de ensino-aprendizagem das crianças. É, efetivamente, uma ação exigente e desafiante para o educador de infância, no sentido de que é sempre único, idealizado para o grupo de crianças, mas, ao mesmo tempo, reflete sempre as linhas orientadoras do educador, um modelo curricular com o qual trabalha, porém tem especificidades únicas em virtude das características das crianças.

Tudo o que foi mencionado anteriormente foi vivenciado durante o estágio em cada um dos contextos educativos, onde se experienciou uma multiplicidade de experiências profissionais que permitiram criar inúmeras aprendizagens para o futuro.

Sendo uma intervenção pedagógica com uma componente investigativa, sustentada na investigação-ação, assumindo-se uma dinâmica contínua e sistemática de planificação, ação, observação e reflexão, em ciclos que proporcionaram o questionamento e reflexão constante sobre o que era feito e os resultados que se vinha a obter, funcionando como um instrumento que potenciou o sucesso das intervenções. De facto, ao longo das intervenções em Creche e Jardim de Infância as capacidades de reflexão e adequação a novas situações foram constantemente desafiadas e provocadas pelo objetivo interior de mudar o quotidiano educativo dessas crianças.

Neste sentido, ao longo de toda esta prática construíram-se muitas aprendizagens ao nível do trabalho do educador de infância. Percebi que ao nível do ambiente educativo tem de ter o cuidado de organizar o espaço e os materiais de forma visível e acessível servindo de recursos ao desenvolvimento das crianças, proporcionando múltiplas experiências integradas e contextualizadas. Ao mesmo tempo que procede à organização de um tempo flexível e consistente, criando condições de segurança acompanhadas do bem-estar das crianças. Para isso, enquanto estagiária de educação de infância teve-se o cuidado de observar cada criança de modo a planificar as ações adequadas ao grupo e à criança, de forma a provocar o desenvolvimento de aprendizagens emergentes. De igual modo, é essencial apoiar a criança ao

longo do processo promovendo o envolvimento de todas as crianças nas atividades, fomentando o trabalho colaborativo entre o grupo de modo a se sentirem valorizadas e favorecendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança.

Sendo a primeira experiência enquanto estagiária de educação de infância à frente de um projeto de intervenção pedagógica existiram bastantes medos e receios em conseguir melhorar estas duas dimensões pedagógicas que são uns dos pilares da educação de infância. O certo é que mesmo não sendo um trabalho fácil foi sem dúvida gratificante, percebendo-se que mesmo as coisas não estando do melhor modo o que é preciso é um espírito inovador e vontade para as melhorar, com esse espírito tudo é possível. Com efeito, desenvolveram-se inúmeras atitudes e posturas, quer pessoais, quer profissionais, face aos desafios e obstáculos que, por vezes, se deparavam ao longo desta intervenção. Porém, todos eles foram ultrapassados graças a uma postura de respeito, de ética e trabalho em equipa, fatores essenciais para alcançar resultados de aprendizagem. Tal como as crianças constroem mais facilmente aprendizagens quando interagem com o outro, também os adultos, educadores, profissionais de uma área desenvolvem um trabalho melhor quando conversam e trocam ideias com os seus parceiros profissionais.

Em jeito de síntese, desenvolveu-se uma enorme capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores (Alonso, 2005) consciencializando-se que o conhecimento não é um corpo estático, este deve ser tratado, mobilizado e sempre aprofundado com as investigações e publicações atuais. Reforçando a ideia que o educador de infância assume um papel preponderante na construção de um ambiente educativo de qualidade, no qual as crianças se sintam bem, seguras e intrinsecamente motivadas para explorar e construir ativamente as suas aprendizagens. Um educador de infância não sabe tudo nem é perfeito, esse perfil constrói-se todos os dias, em que se acompanha a evolução de mundo de forma a promover oportunidades para que as crianças possam, também, acompanhar essa evolução.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Consultado em setembro 12, 2013, em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=198&lang=pt.
- Alonso, L (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Brunner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico 2*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Domènech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iglesias, L. F. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. Em M. A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp. 235-285). Madrid: Narcea.
- Lino, D. B. (1996). La rutina diaria en las experiencias-llave del modelo High/Scope. Em M. A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp. 191-212). Madrid: narcea.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Ação*. Porto: Porto Editora.

- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pablo, P. D., & Trueba, B. (1994). *Espacios Y Recursos para ti, para mí, para todos - Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quinto, B. (1996). Las escuelas infantiles municipales de Módena I: El modelo. Em M. A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp. 95-121). Madrid: narcea.
- Quinto, B. B. (1996). Las escuelas infantiles municipales de Módena I: el modelo. Em M. A. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 95-121). Madrid: narcea.
- Vieira, F. (1992). *Organização do Ambiente de Aprendizagem*. (F. Vieira, Trad.)
- Vila, B., & Cardo, C. (2008). *Material sensorial (0-3 años) - Manipulación y experimentación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: narcea.

ANEXOS

ANEXO I

-

Rotina Diária

Rotina Diária da Creche

- 9h – Acolhimento
- 9:30h – Lanche da manhã
- 9:45h – Higiene pessoal
- 10h – Tempo de grande grupo ou pequeno grupo
- 11h – Higiene pessoal
- 11:30h – Almoço
- 12:15h – Higiene pessoal
- 12:30h – Descanso
- 15h – Higiene pessoal
- 15:30h – Lanche da tarde
- 16h- Higiene pessoal / Prolongamento

Rotina Diária de Jardim de Infância

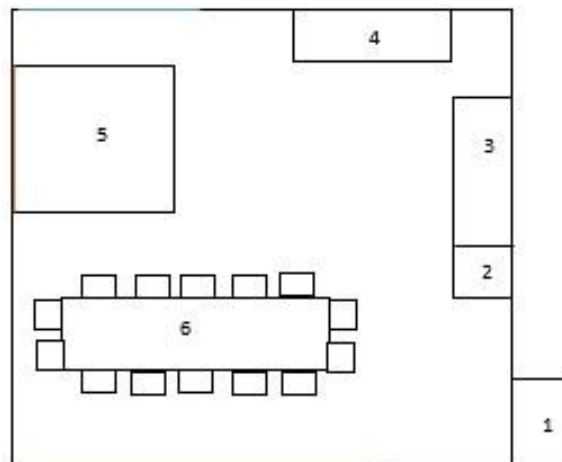
- 9:30h – Tempo de pequeno grupo
- 10h – Acolhimento
- 10:30h - Tempo de grande grupo
- 11:45h – Higiene pessoal
- 12h – Almoço
- 12:45h – Higiene pessoal
- 13h – Descanso
- 14h – Hora do Conto
- 14:30h – Planeamento
- 15:30h – Tempo de arrumar
- 15:45 – Higiene pessoal
- 16h – Lanche da tarde / Prolongamento

ANEXO II

-

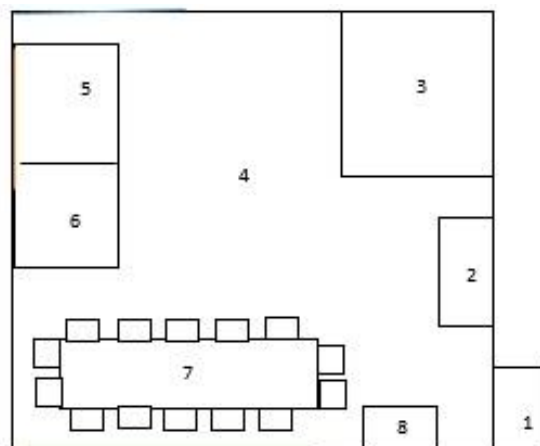
Mapa da Sala de Atividades

Mapa da Sala de Atividades de Creche – Antes da intervenção



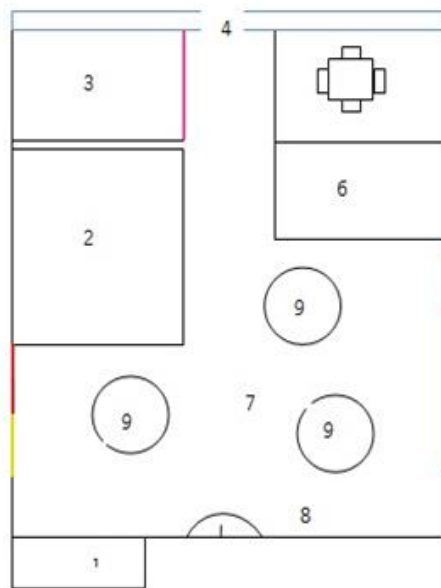
1-Porta da sala; 2 – Baú de legos (materiais de construção); 3- Área da cozinha; 4- Área do quartinho; 5- Espaço de acolhimento; 6- Área da expressão plástica; Azul – Camas de plástico; Laranja- Janela alta; Verde – Armários de arrumos.

Mapa da Sala de Atividades de Creche – Após a intervenção



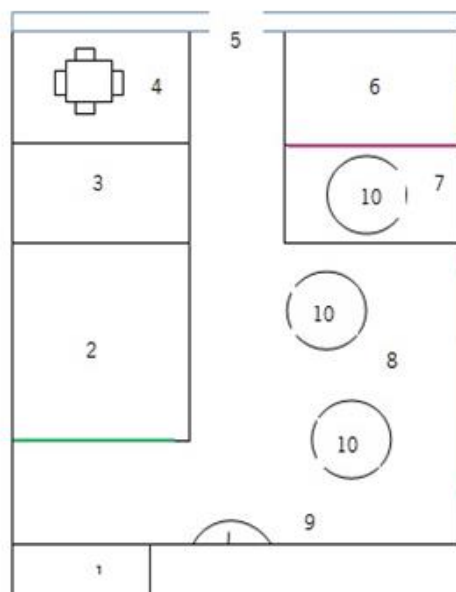
1 – Porta da sala; 2 – Baú da música; 3 – Área da biblioteca / Espaço de acolhimento; 4- Área do movimento; 5 – Área do quartinho; 6 – Área da cozinha; 7 – Área da expressão plástica; 8 – Área das construções; Azul – Camas de plástico; Laranja – janela alta; Verde – Armários de arrumos

Mapa da Sala de Atividades de Jardim de Infância – Antes da intervenção



1-Porta da sala; 2-Área das construções; 3-Área da Biblioteca; 4-Porta em vidro de acesso ao exterior; 5-Área da Cozinha; 6-Área do Quatinho; 7-Área da Expressão Plástica; 8- Banca e Lavatório; 9-Mesas de trabalho; Amarelo- Estante de livros; Vermelho- Armários com material de expressão plástica; Cor de rosa- Prateleiras com jogos de mesa; Azul-Janelas em vidro; Verde- Móvel com Baús de Legos.

Mapa da Sala de Atividades de Jardim de Infância – Após a intervenção



1-Porta da sala; 2-Área das construções; 3-Área do Quatinho; 4- Área da Cozinha; 5-Porta em vidro de acesso ao exterior; 6-Área da Biblioteca; 7-Área dos Jogos; 8-Área da Expressão Plástica; 9-Banca e Lavatório; 10- Mesas de trabalho; Verde- Móvel com Baús de Legos; Azul- Janelas em vidro; Amarelo- Estante de livros; Cor de rosa- Prateleiras com jogos de mesa; Vermelho- Armários com material de expressão plástica.

ANEXO III

-

Conto da tradição oral – Os três porquinhos

Os Três Porquinhos

Era uma vez, três porquinhos que viviam com a sua mãe na floresta. Mas a uma certa altura a sua mãe disse-lhes para irem morar sozinhos para conhecer o mundo, mas para terem muito cuidado com o lobo que andava à solta.

Os porquinhos seguiram o seu caminho pela floresta, o mais novo que era muito preguiçoso parou de imediato o seu caminho e decidiu construir uma casinha de palha. O porquinho do meio a meio do caminho despede-se do seu irmão mais velho e decidiu construir uma casinha de madeira. O porquinho mais velho continuou o seu caminho e mais à frente construiu uma casinha de tijolo e cimento.

Os dois porquinhos mais novos construíram rapidamente a sua casa e foram ter com o seu irmão mais velho que ainda estava a construir a sua casa. Os dois irmãos ao ver o seu irmão a trabalhar começaram a fazer troça dele, que levava muito tempo a construir a sua casa:

Ele não sabe cantar nem brincar ele só sabe é trabalhar lá lá lá lá lá!

Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau!

Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau! Lá lá lá lá lá!

Os dois porquinhos foram brincar muito divertidos e ao escurecer regressaram a casa, mas nem se aperceberam que o lobo estava a vigiá-los. Então o lobo seguiu o porquinho mais novo até casa, mal ele entrou em casa o lobo bate à porta e o porquinho pergunta:

- Quem é?

- Eu sou o lobo mau se não abrires a porta a tua casa vai pelo ar!

- Não vai não! Vai-te embora seu lobo mau!

- Um, dois, três! (soprou)

O lobo soprou e a casa do porquinho foi pelo ar. Aflito correu até casa do seu irmão do meio que tinha construído uma casinha de madeira. O lobo seguiu-o até lá e quando chegou bateu à porta (truz, truz, truz) o porquinho perguntou:

- Quem é?

- Eu sou o lobo mau se não abrires a porta a tua casa vai pelo ar!

- Não vai não! Vai-te embora seu lobo mau!

- Um, dois, três! (soprou)

E a casa do porquinho foi pelo ar, aflitos correram até casa do seu irmão mais velho que tinha construído uma casa resistente de tijolo e cimento. O lobo mau mais uma vez

seguiu-os e ao chegar lá bateu à porta (truz, truz, truz) e o porquinho mais velho valente pergunta:

-Quem é?

- Eu sou o lobo mau se não abrires a porta a tua casa vai pelo ar!

- Não vai não! Vai-te embora seu lobo mau!

- Um, dois, três! (soprou)

E nada! A casa não ia pelo ar! Voltou a soprar mais três vezes e nada a casa era resistente. Os porquinhos divertidos riam-se ao ver o esforço do lobo. Mas o porquinho mais velho esperto apercebeu-se que o lobo já não estava a tentar derrubar a sua casa, então colocou um caldeirão de água a ferver por baixo da chaminé que era a única forma de entrar na casa. O lobo ao descer pela chaminé queimou o seu rabo e fugiu muito assustado pela floresta até encontrar um rio para se refrescar. Os dois mais novos aprenderam a lição, primeiro trabalhar e depois brincar.

Os três porquinhos felizes cantaram alegremente:

Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau!

Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau!

Lá lá lá lá lá!

(Adaptado) Jacobs, J. (1996). Os três porquinhos. (M. O. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Editora Estampa. Consultado em julho 1, 2013, em <http://www.casadaleitura.org/>

ANEXO IV

-

Estratégia de Planeamento – Rima

Rima

Pim, pam, pum

Pim, pam, pum

Cada bola mata um

P'rá galinha e p'ró perú

Quem se livra és mesmo tu!

Cabeça de piru!

(Adaptado) Consultado em maio, 3, 2013, em
<http://www.angelfire.com/80s/traquinas/Links/lengalengas.htm>