

“ O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender.” (Loughlin e Suina, 1987, citado por Forneiro, 2005, p.237).

Agradecimentos

Com a concretização deste relatório final, gostaria de deixar os meus agradecimentos a todos os que me apoiaram.

Ao meu orientador professor António Mesquita, que me deu todo o apoio necessário e se demonstrou disponível para esclarecer as minhas dúvidas.

Às minhas supervisoras, a professora Marta Uva e a professora Leonor Santos, que me acompanharam, ao longo do meu percurso em cada estágio.

À professora Teresa de Sá que me esclareceu alguns aspetos relativos à dificuldade que senti em gerir comportamentos atípicos que surgiram no grupo com o qual estagiei durante o primeiro semestre.

À professora Maria João Cardona que me forneceu alguns documentos, durante a unidade curricular de Pedagogia em Educação de Infância, e que foram pertinentes para fundamentar alguns aspetos deste trabalho e que me aconselhou sobre a objetividade a ter com o título do meu tema de investigação.

À minha família, ao meu pai, à minha mãe, aos meus irmãos e ao meu avô, que ouviram os meus desabafos, apoiaram-me e deram-me incentivo.

Ao meu par de estágio, Ângela, que me acompanhou nos bons e nos maus momentos, dando-me força, sempre que necessário.

À minha amiga Vera, que me deu apoio sempre que precisei.

E a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, que possibilitaram a minha chegada até aqui.

A todos

Muito Obrigada!

Resumo

Este relatório final intitula-se as Finalidades das áreas da Sala de Jardim de Infância, com o qual procuro compreender a importância da organização deste espaço e como influencia as experiências e aprendizagens que as crianças viverão ao longo do percurso pré-escolar.

Para tal, recorri a suportes bibliográficos, onde se incluem compêndios, periódicos, artigos, *sites* e monografias, os quais abordam conteúdos como métodos de investigação, modelos educativos, organização do espaço escolar, pedagogia e psicologia.

Com a investigação comprovei como a organização da sala é essencial. Esta é a síntese dos modelos educativos escolhidos pelo educador, devendo proporcionar bem-estar e conforto a quem dela usufrui, tendo sempre em mente as várias áreas curriculares.

Ainda, com o estágio, reforcei a minha consciência sobre o papel do educador, que deve ser sempre atento e reflexivo, unindo a teoria à prática. Esta fusão conceder-lhe-á o conhecimento necessário para estruturar a sala.

Palavras-chave: Jardim-de-infância; Organização da Sala; Modelos educativos; Investigação; Educador.

Abstract

This final report is entitled “The Purpose of the kindergarten Room areas”, in which I try to understand the importance of organizing this space and how it influences the experiences and learnings that children will live throughout the preschool path.

To this end, I resorted to bibliographic supports, which include textbooks, journals, articles, websites and monographs, which address content as research methods, educational models, school space organization, pedagogy and psychology.

With the research I confirmed that the room organization is essential. This is the summary of educational models chosen by the educator, it should provide well-being and comfort to anyone who enjoys, always keeping in mind the various curriculum areas.

Furthermore, with the internship I reinforced my awareness of the educator role, who must always be aware and reflective, linking theory to practice. This merging will grant the necessary knowledge to structure the room.

Keywords: Kindergarten; Room organization; Educational models; Research; Educator.

Índice geral

Agradecimentos.....	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de ilustrações	VII
Índice de anexos.....	VIII
Siglas.....	IX

Introdução.....	1
-----------------	---

Parte I – O Estágio	3
---------------------------	---

1. Contextos de estágio.....	3
------------------------------	---

1.1. Prática de ensino em Creche	3
--	---

1.1.1 Instituição	3
-------------------------	---

1.1.2 Caracterização	3
----------------------------	---

1.1.3 Caracterização do grupo	5
-------------------------------------	---

1.1.4 Projeto Desenvolvido.....	6
---------------------------------	---

1.1.5 Atividade mais marcante	7
-------------------------------------	---

1.1.6 Avaliação do Projeto.....	8
---------------------------------	---

1.2 Prática de ensino em Jardim-de-infância.....	8
--	---

1.2.1 Instituição	8
-------------------------	---

1.2.2 Caracterização	9
----------------------------	---

1.2.3 Caracterização do grupo	10
-------------------------------------	----

1.2.4 Projeto desenvolvido	11
----------------------------------	----

1.2.5 Atividade mais marcante	13
-------------------------------------	----

1.2.6 Avaliação do Projeto.....	13
---------------------------------	----

2. Percurso de desenvolvimento pessoal	15
--	----

2.1 Creche	15
2.2 Jardim-de-infância	17
3. Percurso investigativo	20
Parte II – Questão de Pesquisa	22
1. Contextualização.....	22
2. Aspectos Metodológicos	23
3. Fundamentação teórica.....	26
3.1 Modelo High Scope	26
3.2 Modelo Movimento de Escola Moderna	31
3.3 Modelo Reggio Emília	34
3.3. Pedagogia de Projeto	38
3.4 Importância da Organização do espaço	39
4. Metodologia	42
4.1 Sujeitos do estudo	42
4.2 Instrumentos de recolha de dados	42
5. Análise e Tratamento de Dados	43
5.1. As Opiniões das Crianças.....	43
5. Conclusão Geral	47
Reflexão final.....	50
Bibliografia.....	52
Anexos	55

Índice de ilustrações

Ilustração 1 - Gráfico relativo à área que as crianças preferem

Ilustração 2 - Gráfico relativo à área que as crianças "gostam" menos

Índice de anexos

Anexo 1 – “Roda aprendizagem” – Modelo High Scope

Anexo 2 – Momento de interação durante a brincadeira livre

Anexo 3 – Questionário às crianças

Anexo 4 – Guião entrevista

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista

Anexo 6 – Fotografias das áreas que compunham a sala da intervenção

Siglas

IPSS – Instituto Particular da Solidariedade Social

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CSEE – Comissão de Serviços de Educação Especial

COR- Child Observation Record

MEM – Movimento Escola Moderna

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém, foi requerida a realização de um relatório final, tendo como orientador o professor António Mesquita.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira aborda todo trabalho realizado durante a Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de creche e de jardim-de-infância, durante os dois semestres do ano letivo 2013/2014. O primeiro estágio deu-se entre vinte e um de outubro e dezassete de janeiro e o segundo de dez de março a trinta de maio. Ao descrever os dois estágios, caracterizo as instituições, os grupos com que interagi, os projetos que desenvolvi, faço a análise das atividades mais marcantes em cada um dos dois, bem como a avaliação dos projetos respeitantes aos dois e, finalizo, referindo o que retirei, tanto positivamente como negativamente, destes dois percursos e como contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e investigativo.

Sendo este um trabalho final, considero fulcral esta primeira abordagem, pois reflete o devido valor que deve ser dado às várias aquisições que se conjugam durante a formação. Tal como refere Cardona (2006), este “é um processo contínuo, para o qual convergem diferentes fatores. Destes fatores destaca-se a formação inicial, cuja influência consideraram sempre determinante, a experiência, nomeadamente os primeiros anos de trabalho, e as aprendizagens que informalmente vão realizando com os colegas” (p.516). Embora ainda não tenha iniciado o meu percurso profissional, reconheço que as primeiras experiências práticas irão refletir-se na minha postura enquanto futura educadora. A realização dos primeiros portefólios, sobre a prática letiva, dá competências para que se consiga enriquecer os conhecimentos teóricos e a capacidade de analisar o desempenho tido junto do grupo. Além do mais, servem de preparação para se conseguir estruturar este relatório final.

A segunda parte desenvolve o tema da minha investigação que se intitula: Finalidades da Organização da Sala em Jardim-de-infância. Nesta, apresento qual a razão desta escolha; os aspetos metodológicos utilizados durante investigação; a fundamentação teórica, que se compõe pelos princípios e a forma de organização da sala/escola de três modelos distintos: High Scope, Escola Moderna, Reggio Emília, uma breve introdução a um quarto modelo: Pedagogia de Projeto, e qual a importância de se

organizar o espaço educativo; encerro-a com a apresentação dos dados recolhidos para a minha investigação e a respetiva análise.

Com este segundo momento, confirma-se a importância da reflexão e da busca contínua por parte de um educador durante a sua prática. Este, ao longo da sua carreira, irá encontrar pequenos dilemas que requerem uma postura analítica e investigativa. Cabe ao profissional procurar soluções e tentar encontrar a melhor forma de os resolver, adaptando os resultados da sua pesquisa às situações com que se depara. Durante a minha prática, foram surgindo dúvidas que me levaram a procurar respostas, tal como aconteceu, em particular, com o tema desta investigação. Mas, mais do que sistematizar estratégias e comportamentos a ter perante determinadas dificuldades, deve também haver preocupação em compreender as causas e fatores que contribuem para que existam certas condicionantes, daí ter escolhido um carácter qualitativo para a minha pesquisa, porque como Bell (1997) refere, os “investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p.20).

Por último, encontra-se a reflexão final sobre o trabalho desenvolvido, que pretende evidenciar como esta investigação me ajudou a aprofundar e a entender melhor alguns conhecimentos teóricos e a compreender vários fatores que influenciam não só a organização da sala, mas também as escolhas das crianças, relativamente às áreas que partilham.

Parte I – O Estágio

1. Contextos de estágio

1.1. Prática de ensino em Creche

1.1.1 Instituição

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância, o meu estágio decorreu na valência de creche no período de vinte e um de outubro a dezassete de janeiro, em par pedagógico com uma colega. A instituição era uma IPSS (Instituição Particular da Solidariedade Social) e situava-se no centro de Santarém.

1.1.2 Caracterização

O espaço interior da instituição era composto por dois pisos: o r/c, que tinha duas salas de jardim-de-infância, e o primeiro piso onde existia ainda outra sala desta valência, três salas de creche, uma sala do berçário, dois refeitórios (um para cada valência), uma copa, um gabinete, um vestuário (para todos os funcionários), várias casas de banho e um espaço livre com recursos (baloço, arrecadação). Entre os dois pisos, existiam lances de escadas e, para facilitar o acesso, um elevador que pode ser utilizado por toda a comunidade. Considero que, em termos gerais, a instituição assegurava cuidados essenciais para todos e um bom ambiente. A título de exemplo, a cada sala foi atribuída uma cor que a identificava e ao grupo de crianças que lhe pertencia. No caso da sala em que estagiei, esta era reconhecida pela cor de laranja. Estavam organizadas por modo a que houvesse espaços dedicados às várias áreas (tapete, brincadeira, fraldário, mesa e arrecadação). Também existiam cuidados quanto à higiene do espaço. Tal como Post & Hohmann (2004), referem:

“É fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua áreas claramente delineadas para preparar alimentos e comer; para dormir e dormitar e para a higiene – mudar fraldas, vestir e ir à casa de banho” (p.102)

Ao entrar-se para o piso um era necessário o uso de calçado próprio ou a colocação de proteção em redor dos sapatos; os lençóis e os babetes das crianças eram fornecidos pela instituição; assim que se terminavam as refeições, o refeitório era limpo pelas funcionárias e era preparado para a sua próxima utilização. Os únicos aspetos negativos que ressalvo são o pouco espaço em relação à quantidade de crianças e a existência de apenas uma auxiliar por sala. Apesar da legislação em

vigor, revelava-se insuficiente, pois era muito difícil conseguir atender a todas de igual modo, ou, se uma auxiliar faltasse, tornava-se quase impraticável assegurar o bom desempenho das atividades diárias, sendo que deveria de existir pelo menos um auxiliar que se subdivide-se pelas várias salas. Por outro, o tempo da refeição era diminuto, tendo em conta a quantidade de funcionárias, o número de crianças e a especificidade das suas idades, o que condicionava a qualidade do momento da alimentação. Estes fatores, em conjunto, levavam a que por vezes algumas adormecessem, enquanto outras ainda se alimentavam. Mais tarde, acabavam por prejudicar o tempo de descanso dos colegas, visto já terem dormitado à mesa.

A comunidade escolar, no ano letivo de 2013/2014, era composta uma psicóloga/diretora, uma coordenadora Técnico Pedagógica, seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, três auxiliares de serviços gerais e cento e vinte e uma crianças.

A instituição funcionava de segunda a sexta, das 7:45 às 19:00, tendo assim um horário total de funcionamento de 11:15. As interrupções letivas ocorriam apenas nos feriados nacionais e municipais. A entrada das crianças, em contexto creche, era permitida até às 11:00.

No que diz respeito à metodologia de trabalho da instituição, estavam implementados dois modelos que variavam consoante a valência. Na creche trabalhava-se com o método High Scope, o qual aborda teorias do desenvolvimento e práticas educativas, que se baseiam no progresso natural das crianças. Quanto ao pré-escolar, seguia-se o método da Escola Moderna Portuguesa, criando-se deste modo a predisposição para a iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade, próprias de uma vida democrática. As duas metodologias pretendiam favorecer o estímulo das crianças, envolvendo-as nos diversos projetos de sala e estabelecendo polos de interesse.

No que diz respeito à sala em que estive a fazer o estágio, esta denominava-se sala familiar. Dispunha de boa luminosidade, tendo ao todo uma janela de grandes dimensões e outras três de tamanho considerável; quanto à segurança, as tomadas elétricas encontravam-se fora do alcance das crianças; a nível de equipamentos, a sala tinha ar condicionado, extintor e aquecimento central; existiam placares nas paredes, onde se afixavam todas as informações relativas à sala, às crianças (trabalhos, aniversários, informações concretas sobre as crianças, etc.). A sala estava organizada por diferentes áreas: tapete, brincadeira, mesas, biblioteca, cozinha, bonecos, garagem, fraldário e, após estas, encontrava-se um armário com várias

prateleiras, sendo cada uma atribuída a uma criança, onde se guardavam os seus utensílios.

A rotina desta sala decorria da seguinte forma:

- ✓ 07:45-09:00 - Acolhimento da manhã
- ✓ 09:00-09:45 - Hora da bolacha/maçã;
- ✓ 09:40-10:45 - Atividade Orientada/Brincadeira livre;
- ✓ 10:45-11:15 - Arrumação da sala, higiene e ida para o refeitório;
- ✓ 11:15-12:30 - Almoço;
- ✓ 12:30-15:00 - Higiene e Sesta;
- ✓ 15:00-15:15 - Arrumação da sala, mudança da fralda e colocação dos babetes;
- ✓ 15:15-16:00 - Lanche;
- ✓ 16:00-16:10 - Higiene e regresso à sala para pentear e perfumar as crianças;
- ✓ 16:10- 17:30 - Brincadeira livre/Brincadeira orientada;
- ✓ 17:30-19:00 - Ida para a sala de acolhimento da tarde;

1.1.3 Caracterização do grupo

A sala era frequentada por quinze crianças (onze do sexo masculino e quatro do sexo feminino), entre um e três anos. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Podia dizer-se que era um grupo multietário, que apresentava ritmos e necessidades de desenvolvimento diferentes. Existiam crianças que tinham iniciado a marcha há pouco tempo, como tal necessitavam de uma maior atenção por parte do adulto: “Quando os bebés e crianças pequenas tentam fazer coisas que não são capazes de completar ou realizar, o apoio do educador é de valor incalculável” (Post & Hohmann, 2004, p. 86). Outras havia, mais velhas que tinham autonomia, conseguiam comer sozinhas e verbalizavam algumas palavras.

O grupo era participativo e ativo na realização de atividades. No entanto, estas nunca poderiam ser muito prolongadas, pois o grupo dispersava facilmente.

Na sala não existia um Projeto Curricular de Turma, a educadora tendia a seguir os modelos da instituição, cuja prioridade recaía nos interesses das crianças. Para facilitar a sua organização, a educadora expunha na sala uma pequena planificação semanal. Nela viam-se quais as áreas a trabalhar em cada dia, tendo como ponto de partida o tema escolhido para o mês/a época. Como exemplo, nos meses de outubro e

de novembro trabalhava-se o Outono. A partir daí estruturavam-se atividades relacionadas com a época, as quais já tinham os seus horários previamente estipulados e coordenados. Segundo as pesquisas que efetuei, este aspeto é de extrema importância, assim, “o ritmo diário, por muito adequado e elástico que seja, existe contudo. Sabe-se qual a importância e o papel tranquilizador que um ritmo regular tem para a criança e é preciso estabelecer (...) uma correta distribuição do tempo para o bem-estar da criança” (Davidson & Maguin, 1983, p. 110).

Nas suas idades, tendem a explorar tudo o que as rodeia. Eram bastante sensíveis a tudo o que lhes captava a atenção, por isso, as tarefas realizadas passavam muito pelo trabalho com tintas (fazendo digitinta, ou utilizando esponjas, cotonetes, entre outros), pela leitura de histórias sobre animais, pela utilização de fantoches ou pela audição/produção de histórias infantis. Mesmo durante a brincadeira livre, procurava-se que utilizassem peças de montagem, como legos, para estimular as suas capacidades cognitivas. No entanto, havia que ter em conta que, as atividades orientadas pela educadora, pela auxiliar ou pela estagiária, não deviam ultrapassar os quinze minutos.

1.1.4 Projeto Desenvolvido

O tema que escolhi, juntamente com a minha colega de estágio, intitulava-se: “Os cinco sentidos”. Esta ideia partiu de uma atividade que fizemos com o grupo, a qual consistia em mostrar às crianças os diferentes frutos de outono, tema que estava a ser trabalhado na altura em que começámos o estágio. Após observarmos as reações das crianças ao que lhes estávamos a apresentar, pudemos entender que o seu modo de apreender o que as envolve vai para além da simples visualização; as crianças exploraram, realmente, as novas frutas. Tocaram, sentiram, manusearam, provaram e cheiraram pondo em prática os sentidos de forma concreta. Depois de refletirmos sobre a nossa atividade, chegámos à conclusão que o mundo dos sentidos, para as crianças entre um e dois anos, é fundamental para o seu desenvolvimento, como referem Post & Hohmann (2004):

“ As experiências-chave representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem activa. À medida que exploram e brincam ganham o sentido de si próprio (...) Estabelecem relações sociais (...) Envolvem-se em representações criativas (...) Criam sistemas de comunicação e linguagem (...) Exploram objetos (...) No processo das suas

explorações constroem os primeiros conceitos de quantidade e número (...) espaço (...) e tempo” (p. 12).

Relativamente aos sentidos que fundamentavam este projeto, tato, olfato, visão, audição e paladar, pretendíamos tirar o melhor partido de cada um, de modo a que cada criança se desenvolvesse e ampliasse o conhecimento do mundo que a rodeia, o conhecimento de si própria, o contato com o outro e o contacto com novos objetos e novas vivências, porque, no fundo, os sentidos estão presentes em todas as práticas realizadas por cada criança e, como refere Post, J. & Hohmann, M. (2004) “ é de experiência que a criança precisa.” (p. 85).

Os objetivos gerais do projeto passavam pela identificação dos órgãos dos sentidos; por experimentar diferentes sensações: auditivas, visuais, táteis, olfativas e gustativas; desenvolver a motricidade (fina e global); aprofundar o conhecimento do corpo; compreender o mundo que as rodeia; reforçar o processo de socialização e ter perceção das diferentes cores. Relativamente aos aspetos mais específicos, como, explorar a capacidade de observação; identificar os atributos dos objetos; ouvir/cantar canções; conhecer diferentes odores; identificar os gostos (doce, salgado, azedo ou amargo); reconhecer sons, mediante a sua intensidade (grave- voz “grossa” e agudo-voz “fininha”); reconhecer sons consoante a sua altura (alto, baixo); identificar sons de animais e outros do quotidiano; dançar ao som de ritmos diferentes; diferenciar várias texturas e distinguir frio de quente.

No decorrer do projeto, foram desenvolvidas várias estratégias para proporcionar diferentes experiências sensíveis, tais como - utilizar diferentes objetos; cantar; ouvir diferentes estilos musicais; usar o jogo como forma de estimular a criança; pôr em prática diversas experiências com tintas; pintar recorrendo a esponjas, pincéis, dedos, trinchas, algodão, cotonetes ou lápis de cera e experimentar diferentes técnicas (ex. estampagem, carrinho, cotonete, dedo, etc.).

1.1.5 Atividade mais marcante

Durante o projeto, houve atividades que me marcaram positivamente. Irei aqui descrever uma, que se intitulava: A Caixa Surpresa. Levei uma caixa devidamente decorada (estrelas, bonecos), com uma ligeira abertura para que as crianças conseguissem passar por aí a mão. Antes de dar início à atividade, comecei por explorar a decoração da caixa, questionando as crianças sobre se a achavam bonita e se reconheciam os desenhos. Foi com grande agrado que escutei as afirmações: “*Está bonita!*”; “*É uma senhora!*”; “*Tantas estrelinhas!*”; “*Um coração!*”. Foi notório o entusiasmo e o contentamento que demonstraram por aquele objeto. Posteriormente,

mostrei os objetos que ia colocar dentro da caixa. Para selecioná-los, tive em conta que os reconhecessem e que fossem do seu agrado. Chamei uma criança de cada vez, para colocar a mão dentro da caixa e tentar descobrir qual dos objetos seria. Aconteceu algo que já esperava, que foi tentarem espreitar para dentro da caixa para descobrir rapidamente o que era. Deste modo, não se limitavam apenas a usar o tato, mas também a visão. Como o objetivo principal da atividade não incidia sobre recorrer ao sentido da visão mas antes ao tato, não deixei. Tentei que descobrissem apenas com o toque. Outra situação que também ocorreu foi o de quererem encontrar um objeto específico, como por exemplo o carro, e não conseguirem. Nesse instante, encontrei uma forma de os auxiliar, colocando o objeto, que tanto procuravam, mais perto da entrada. Assim conseguiam o que queriam com sucesso. Fiquei muito surpreendida por que esta atividade decorreu melhor do que esperava. Pensei que os mais pequenos iriam ter medo de colocar a mão dentro da caixa, mas, pelo contrário, estavam entusiasmados. Até se deu o caso de haver crianças que quiseram repetir o jogo. No grande grupo, apenas uma criança não quis colocar a mão, tinha medo. Foi compreensível, pois era a mais nova do grupo. Tive então de encontrar uma alternativa, de modo a que também pudesse participar. Deixei-a explorar a caixa livremente. Foi notório o agrado em estar a contactar com algo novo. Esta alternativa surge quando se tem em consideração a diferenciação pedagógica, algo a que se tem de ter especial atenção quando é um grupo multietário, como foi o caso, visto as idades variarem entre um e três anos.

1.1.6 Avaliação do Projeto

Como forma de registar/avaliar o projeto foram utilizados vários recursos, tais como o registo fotográfico, o registo em vídeo, a reflexão semanal, o diálogo com as crianças e com a educadora.

No geral a avaliação foi positiva. As atividades realizadas conseguiram sempre captar/despertar interesse, levando a que as crianças conseguissem usufruir de momentos de aprendizagem.

1.2 Prática de ensino em Jardim-de-infância

1.2.1 Instituição

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância, o meu estágio decorreu, em contexto pré-escolar, no período de dez de março a trinta de maio em par

pedagógico com outra colega. A instituição pertencia à rede pública e situava-se no centro de Santarém.

1.2.2 Caracterização

A instituição possuía dois edifícios, o principal era composto por duas salas de atividades um salão polivalente, um vestuário, um sanitário para as crianças, dois sanitários para os adultos, uma copa, quatro arrecadações, um gabinete, duas dispensas. O segundo tinha apenas uma sala de atividades, onde estagiei, um balneário, e um sanitário para crianças. Como espaço comum existia um recreio descoberto (com vários objetos/zonas de entretenimento: bolas, triciclos, arcos, caixa de areia, casinha, escorrega). Hohmann & Weikart (2004) afirmam que:

“O recreio é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, (...) andar de baloiço, subir e descer escorregas (...) Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior. (...) É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p. 212).

Em termos gerais, considero que a instituição assegurava um bom funcionamento e que possuía vários materiais para as atividades pedagógicas. No entanto, observei um aspeto negativo, que dizia respeito ao bibe e que me chamou a atenção assim que entrei na instituição. Cada educadora, auxiliar ou criança tinham um bibe diferente. Não era obrigatório o uso de bibe pelas crianças, o que tornava mais difícil a tarefa de conseguir fixar o seu nome e tinham uma maior probabilidade de se sujar.

A comunidade escolar, no ano letivo de 2013/2014, era composta por três educadoras (duas delas desempenhavam outras funções, como coordenadora do departamento e coordenadora do estabelecimento), seis assistentes operacionais e setenta e três crianças, estando estas integradas em três grupos.

A instituição funcionava de segunda a sexta, das 8:45 às 17:30. Este horário abrangia duas componentes: a atividade letiva e as atividades de apoio à família, que integravam também o serviço de almoços. As interrupções letivas ocorriam nos feriados nacionais e municipais.

Quanto à metodologia de trabalho da instituição, esta não seguia nenhum modelo exato.

Relativamente à organização da sala em que estagiei, a qual era composta por um espaço amplo, subdividia-se em várias áreas: tapete; biblioteca; casinha; loja; trabalho (mesas); “suja”; garagem; ciências; jogos e dramatização; computador e matemática. A meu ver, a sala estava bem estruturada para que o grupo a usasse de forma proveitosa e interessada. Para além de ser espaçosa, apresentava vários tipos de recursos, desde fantoches a outros materiais de trabalho.

A sala possuía boa luminosidade e, quanto à segurança, as tomadas elétricas encontravam-se fora do alcance das crianças. A nível de equipamentos, acrescia o ar condicionado. Existiam placares nas paredes, onde se afixavam todas as informações relacionadas com a sala ou com as crianças (trabalhos, aniversários, informações, calendário, mapa das presenças, etc.).

A rotina da sala decorria, diariamente, do seguinte modo:

- ✓ 08:45-09:00 - Componente de atividades de animação e apoio à família
- ✓ 09:00-09:30 - Componente letiva – Acolhimento
- ✓ 09:30-10:30 - Tempo de grande grupo, atividades propostas no âmbito das áreas de conteúdo
- ✓ 10:30-11:00 - Higiene – Lanche e tempo livre
- ✓ 11:00-12:00 - Tempo de planear/ atividades em pequenos grupos
- ✓ 12:00-13:30 - Período de Almoço
- ✓ 13:30-14:00 - Componente letiva – Tempo de grande grupo, avaliação do almoço, hora das histórias
- ✓ 14:00-15:00 - Tempo de planear – pequenos grupos, atividades orientadas no âmbito do trabalho iniciado no período da manhã
- ✓ 15:00-15:10 - Tempo de arrumar
- ✓ 15:10-15:30 - Tempo de avaliar “O que mais gostei...”
- ✓ 15:30 - Fim da componente letiva
- ✓ 15:30-17:30 - Componente de atividades de animação e apoio à família (pequenos construtores, expressão dramática e dança).

1.2.3 Caracterização do grupo

A sala em que decorreu o meu estágio era frequentada por vinte e quatro crianças (doze do sexo masculino e doze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais.

No que diz respeito às capacidades do grupo, foi com espanto que observei que as crianças já eram capazes de fazer operações de adição e subtração, assim como contagem por ordem crescente e decrescente. Também já sabiam fazer a divisão silábica, recorrendo a um instrumento (tambor), ou às mãos (batendo as palmas). Conheciam e identificavam conceitos básicos ligados a livro: capa, contracapa, lombada, autor e ilustrador. As crianças também eram capazes de fazer ótimas construções com plasticina. Notei que já tinham capacidade para executarem reproduções muito completas. Algumas conseguiram fazer a Torre das Cabaças, monumento histórico escalabitano, muito semelhante ao real. Outro aspeto que me surpreendeu foi que, assim que entravam na sala, faziam de imediato a marcação das presenças. Os mais novos colocavam a uma bola verde junto à sua imagem, que estava num placar, e os mais velhos, com um marcador, escreviam a letra “P” manuscrita, também ao lado da sua fotografia. Todas estas tarefas traziam aprendizagens oportunas e permitiam que as crianças entrassem para o primeiro ciclo com algumas bases bastante relevantes para o seu desenvolvimento futuro.

A educadora não tinha qualquer projeto definido para trabalhar na sala, no entanto, todas as educadoras da instituição trabalhavam em torno de um tópico que se subdividia pelos três períodos letivos: “À descoberta...”. Como este tema era muito geral, a educadora destinou um dia da semana para cada expressão, sendo que na segunda começava-se com a arrumação de trabalhos; terça trabalhava-se a expressão musical; quarta a expressão plástica; quinta a expressão dramática e sexta a expressão motora. Como o estágio decorreu de terça a sexta, verificou-se uma alteração na distribuição inicial das tarefas, sendo que, anteriormente, a arrumação dos trabalhos ocorria à sexta e a expressão motora às segundas.

1.2.4 Projeto desenvolvido

Ao se definir o projeto para o estágio, eu e a minha colega tivemos alguma dificuldade em decidir qual o tema que trataríamos, visto que tínhamos que nos dedicar a um ponto que permitisse trabalhar as várias áreas curriculares. Após executarmos algumas pesquisas, considerámos explorar os sentidos. Através destas cinco formas de perceção (audição, visão, paladar, tato e olfato), e cruzando-as com o meio circundante, seria possível desenvolver diversas atividades que abordassem as várias áreas das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), não excluindo nenhuma. Deste modo, intitulámos o projeto de “Os sentidos e o meio envolvente”.

A exploração dos sentidos é uma área que está presente em todas as atividades que se colocam em prática, mesmo nas atividades não orientadas em que a criança (re)descobre o que a rodeia como quiser.

Ao darmos primazia aos sentidos, pretendíamos que as crianças se dedicassem o mais possível às suas experiências sensoriais, já que, como refere Carvalho (2005), a sua mundividência depende, essencialmente, das experiências sensoriais e motoras que lhe são proporcionadas. Assim ao desenvolvermos este projeto, quisemos proporcionar às crianças a maior variedade possível de sensações.

Como forma de gerir melhor quais as atividades que iríamos concretizar ao longo do estágio, definimos um subtema para cada semana, os quais foram: Ambiente, Natureza, Alimentação, Corpo Humano-Sentidos; Área da matemática e Arte no Jardim de Infância. Visto que o desenvolvimento das tarefas, ao longo das semanas, foi um pouco inconstante, quer pela variação do número de presenças de crianças na sala, quer por certas atividades terem tomado mais tempo que o esperado, esta orientação não pode ser seguida à risca, servindo antes como um guia às atividades a realizar ao longo do estágio.

Os objetivos gerais do projeto eram: estimular o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais e levando a comportamentos que favorecessem aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, recorrendo a meios de informação, de sensibilização estética, de compreensão do mundo e à socialização; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; compreender o mundo envolvente; identificar os diferentes sentidos tendo em conta vários contextos de aprendizagem; trabalhar a construção frásica. Já os objetivos mais específicos pretendiam identificar gostos diferentes; ouvir/cantar canções; conhecer diferentes odores; reconhecer diferentes sons, em termos de intensidade e altura; observar representações diversas e saber/conseguir descrevê-las; trabalhar o género (feminino/masculino); explorar diferentes técnicas de Expressão Plástica; trabalhar a contagem; abordar temas concretos como a primavera e as suas características, dar a conhecer pintores e obras de arte.

No decorrer do projeto foram postas em prática várias estratégias, tais como ler e/ou contar histórias de forma criativa; cativar a atenção das crianças criando momentos de expectativa e surpresa; utilizar diferentes recursos para trabalhos físicos, tecnológicos ou não; utilizar o real para produzir momentos de aprendizagem e usar o jogo como forma de estímulo.

1.2.5 Atividade mais marcante

No decorrer do projeto, houve atividades que me marcaram positivamente. Como por exemplo, na semana do corpo humano, cada dia da semana era dedicado a um sentido. No caso da atividade que relato, correspondeu ao dia do tato. Chegado o momento das histórias, recorri a “*Uma história de dedos*” de Luísa Ducla Soares. Hohmann & Weikart (2004) salientam a importância da leitura de histórias:

“Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

Visto captar a atenção do grupo durante a narração de uma história, ser uma das minhas fragilidades, procurei encontrar uma estratégia que me auxiliasse. Como a história descreve cada um dos dedos da mão (polegar, indicador, médio, anelar e mínimo), decidi desenhar uma figura na ponta de cada dedo e serem estas a “contar” a história, cada qual na sua vez, ao invés de utilizar o livro e mostrar as ilustrações. Inicialmente, fiz um acordo com o grupo, só iria mostrar o livro no fim. Apenas uma criança com três anos perguntou durante a dramatização “Não mostras o livro?”, a que respondi: “Espera, não te lembras do acordo no início? Eu mostro no fim da história”. Esta revelou ser uma boa estratégia, pois as crianças gostaram da dramatização. Para minha grande admiração, no dia seguinte as crianças repararam que já não tinha os desenhos nos dedos. Então, resolveram recriar o que fiz, pintando os seus dedos com canetas de feltro. Perante esta atitude, percebi que consegui o que pretendia: despertar o interesse do grupo e proporcionar-lhe um momento educativo de forma divertida.

1.2.6 Avaliação do Projeto

Relativamente à forma de registo/avaliação do projeto foram utilizados vários meios, tais como o recurso à fotografia e ao vídeo, a reflexão semanal e o diálogo com as crianças e com a educadora.

A estipulação de um tema para cada semana de estágio foi um grande auxílio para se conseguir concretizar as atividades propostas. De semana para semana, observavam-se as capacidades, as necessidades, as curiosidades e os interesses do grupo, levando a que as atividades se adequassem da melhor forma.

No final do estágio, houve a oportunidade de fazer uma avaliação em conjunto com as crianças, mostrando um pequeno PowerPoint onde surgiam várias fotografias das

atividades desenvolvidas ao longo deste. Eu e o meu par conseguimos, de um modo geral, ter uma boa adesão por parte das crianças, tornando-se não só um momento de recordação mas também de aprendizagem.

2. Percurso de desenvolvimento pessoal

O Mestrado em Educação Pré-escolar agregou ao todo dois estágios, no primeiro semestre deu-se em contexto de creche e no segundo semestre em contexto de jardim-de-infância.

Ao longo destes, fui-me deparando com aspetos mais e menos favoráveis. Mediante as minhas reflexões e com auxílio dos diários de bordo, pude perceber melhor quais foram as minhas maiores dificuldades e os aspetos a melhorar, assim como os pontos em que sinto que venho a ganhar maior confiança.

2.1 Creche

Relativamente ao primeiro estágio, enumero alguns aspetos positivos, desde a boa relação com toda a comunidade educativa, como também, em especial, com as crianças, o que veio a favorecer a minha prestação ao longo de todo o estágio. A educadora mostrou-se sempre disposta a auxiliar, promovendo a entajuda, esclarecendo dúvidas ou sugerindo qual o modo mais correto de atuar, no que toca a situações mais específicas. Teve também o cuidado de envolver o meu par de estágio em todas as atividades que decorriam na sala. Estes aspetos foram favoráveis para a minha aprendizagem, pois permitiram que me adaptasse melhor ao espaço e que pudesse ter a autonomia e a liberdade necessárias para conseguir superar as dificuldades.

O maior obstáculo com que me deparei foram as chamadas “birras”. Tendo o grupo idades compreendidas entre um e três anos, era natural assistir a este tipo de comportamento. Segundo Pestana (2013), por norma, considera-se que é um ato inato, útil e necessário ao processo de aprendizagem. Através das birras, as crianças adquirem maturidade e compreendem melhor como reagir às frustrações e contrariedades que irão encontrar ao longo da sua vida. Fui encontrando diversas ocorrências que me obrigaram a impor e a procurar estratégias para as poder ultrapassar. Após a realização de uma ficha de leitura e em diálogo com a professora Teresa de Sá, pude entender que a melhor forma de as superar é ser paciente, acreditar que é um momento breve, falar com as crianças utilizando um tom de voz sereno, para assim lhes explicar o que se pretende e usar estratégias de negociação, procurando deste modo uma resolução mais divertida.

Com a experiência que adquiri ao realizar as atividades, entendi que o efeito surpresa tem uma grande utilidade nestas idades.

Já a interação do adulto com as crianças foi um outro tópico que valorizei bastante ao longo de todo o estágio e não só apenas durante as atividades orientadas. Ocorreram imensas oportunidades para que esta se desse, especialmente durante a rotina diária. O momento de escolha livre foi um bom exemplo. Durante estes períodos, aproveitava para interagir individualmente com cada criança, o que permitiu conhecê-las melhor, ajuda-las a resolver conflitos, caso se verificasse que não o conseguiam fazer autonomamente, e, acima de tudo, procurava criar uma boa relação com o grupo. Todos estes instantes foram de extrema importância para que conseguisse desenvolver o meu trabalho, cumprir com os objetivos e proporcionar bem-estar às crianças.

Segundo Pitamic (2010), “as interações que as crianças vivenciam e a forma como são amadas e ensinadas influenciam determinadamente a visão que terão do mundo e de si próprias durante toda a sua vida” (p.6). Como tal, esta é uma altura que traz imensas oportunidades tanto para o educador, como para a criança. O profissional pode aproveitar este período para observar, escutar, avaliar e interagir com as crianças, sem deixar de lhes proporcionar a hipótese de comunicarem e explorarem, livremente, com o restante grupo. Sem objetivos pré-definidos pelo educador, a criança continua a desenvolver capacidades motoras, cognitivas e emocionais, contribuindo para o seu bem-estar.

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), enquanto “as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (p.27). Consoante as ia conhecendo, surgiam novas ideias e mais pertinentes para planear futuras atividades, visto que deste modo podia direcioná-las especificamente para as suas dificuldades, os seus interesses e os seus pontos fracos e fortes. Por outro, a mais-valia de adquirir este tipo de saber, fez ainda com que a ligação com o grupo se fortalecesse, o que esteve na base do sucesso da minha intervenção. Ao transmitir segurança, conforto e bem-estar, levei a que as crianças se envolvessem com mais entrega e empenho nas atividades que propus. Antes do início da prática, estes momentos já eram considerados importantes por mim. Como esta intervenção foi mais prolongada, do que as que haviam sido realizadas

durante a licenciatura, levou a que não só reforçasse esta ideia, como a considere uma prática do maior interesse e proveito, tanto para o educador como para as crianças.

Com a minha participação neste estágio pude também valorizar ainda mais estes dois aspetos: a destreza que se adquire com a experiência profissional e a utilidade que se retira da capacidade de reflexão. São termos e ideias estudados durante a licenciatura que agora ganham uma força ainda maior. A perspetiva reforçada por um estágio, de se adquirir conhecimento profissional e prático, ganhou uma dimensão mais concreta para mim.

Ao longo dos três meses, percebi que é importante ter saberes bem fundamentados e assimilados, mas a verdade é que a prática traz-nos confiança, certezas e meios que nos permitem lidar com cada nova situação que surge. Assim, este foi sem dúvida uma fase importante na minha formação. Permitiu-me criar noções mais concretas, desenvolver aprendizagens, reforçar saberes, mas, acima de tudo, fez com que interagisse com determinadas realidades pela primeira vez. Despertou-me para temas que ainda não tinha investigado e conferiu-me segurança, auto estima e motivação, que me levam a ser ainda mais empenhada e interessada.

2.2 Jardim-de-infância

Neste estágio pude valorizar a importância de planificar e refletir antes, durante e após as atividades. A planificação serve como ponto de partida para as nossas ações. Tal como afirmam Clark e Petersons (n.d., citado por Zabalza, 1994), a planificação é "o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções" (p. 2). No que toca à reflexão, esta implica que se consiga avaliar quais os aspetos positivos e negativos e o que se poderia mudar para que corresse melhor. A capacidade de refletir assume extrema importância para o educador. Visto que, em conjunto com a sua experiência, fará com que melhore as suas ações.

Numa fase inicial, através de vários diálogos com a educadora cooperante, consegui estabelecer uma boa adaptação/integração, o que permitiu que sempre que surgissem questões ou dúvidas, estas pudessem ser colocadas, sem receios. Existiu um momento bastante profícuo, que decorria em todas as sextas-feiras. A estagiária que

intervinha na semana seguinte expunha quais os seus objetivos e as atividades propostas para cada dia. Posteriormente, a educadora dava a sua opinião, referindo quais os aspetos positivos e negativos, acompanhando-os de sugestões para que as atividades pudessem resultar o melhor possível. Considero que esta oportunidade para trocar impressões foi muito favorável para a minha aprendizagem, visto que, por vezes, surgiam questões sobre as quais não tinha refletido durante a planificação.

Com a realização deste estágio também adquiri várias competências que me serão úteis, enquanto futura profissional. Consegui apreender estratégias para captar a atenção do grupo, como a utilização de fantoches, a exploração do efeito surpresa, a colocação de música ou a criação de melodias, recorrendo a alguns instrumentos ou à voz e fazendo pequenas brincadeiras. Experimentei também como interligar as várias áreas curriculares, partindo de um tópico base. Por exemplo, ao longo do estágio, para além do princípio que serviu de orientação para as atividades subjacentes ao nosso projeto, também tivemos que o adequar ao tema que a instituição estava a desenvolver: Primavera. Ao servir de fio condutor, esta estação do ano tinha que estar presente tanto nas histórias, como nas atividades que realizámos para as várias áreas, como por exemplo, a realização de uma ficha de matemática, que consistia em formar conjuntos de flores, e as dobragens para o cartaz da primavera feitas em forma de tulpas.

Embora, no princípio do estágio o entrosamento com a educadora cooperante tenha sido positivo, a dada altura e devido realmente a uma semana menos boa, não consegui ultrapassar a forma mais direta e ríspida como fui chamada à atenção. Daí por diante, deixei-me levar pela insegurança e pelo nervosismo, acabando por evitar colocar dúvidas ou sentindo que cada vez menos conseguia cumprir com eficácia os objetivos a que me tinha proposto para cada atividade. Percebi, claramente, que se a relação entre o estagiário e o educador cooperante não for consistente e aberta, não só a nota final é afetada, mas, em especial, as aprendizagens, os esclarecimentos e as práticas decorrentes daquela intervenção sairão profundamente condicionados. No entanto, também reconheço que terei de estar apta para aceitar e solucionar vários obstáculos que encontrarei ao longo da minha vida profissional e que terei de ser capaz de ultrapassar. Como tal, admito que este estágio não decorreu tão bem como esperava, mas que foi uma grande aprendizagem para a vida e espero tirar daqui o necessário para que me forme um ser humano mais experiente, confiante e maduro.

Pode reforçar ainda a importância da educação pré-escolar, tal como o Ministério da Educação (1997) destaca:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário” (p. 15).

Aspetos que são efetivamente de extrema importância, tanto quando uma criança frequenta o pré-escolar como para os seus passos seguintes.

3. Percurso investigativo

Ao longo dos estágios foram surgindo diferentes questões que pensei usar como fundamento para este relatório final.

A primeira diz respeito à relação que se estabelece entre educador-criança e a importância da afetividade na educação de infância. Durante os três meses de estágio em creche, consegui conhecer a personalidade, os interesses e as necessidades de cada criança, algo que jamais seria possível durante a licenciatura, visto que os estágios tinham a duração de apenas duas semanas. Confirmei que os laços que se criam entre o educador e as crianças são uma das chaves essenciais para garantir o sucesso da prática. No entanto, tive em conta que este tema servia apenas para aprofundar um pouco os meus conhecimentos, algo a que foi possível responder recorrendo a leituras, como é o caso da autora Judit Falk que elucida sobre a importância da empatia e de um bom relacionamento na transmissão de saberes, como se pode ver no excerto seguinte (1979, citado por Post & Hohmann, 2004): “um sistema estável de relações é um pré-requisito (...) para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (p. 63), em que se percebe que a empatia é vital para a transmissão de costumes, hábitos e ensinamentos.

A segunda liga-se com outro ponto que já enunciei anteriormente, o como lidar com as birras. Coloquei-me várias perguntas: É normal surgirem nestas idades? De que se trata? Como as enfrentar? Que estratégias utilizar para as superar? Com a experiência, fui conseguindo reconhecer alguns padrões e assim superá-las. Também com o auxílio de leituras, percebi quais as suas razões e reuni algumas sugestões para as ultrapassar, concluindo que este tipo de comportamento nas crianças é plenamente normal. Estas começam a ter que se confrontar com a negação aos seus desejos, levando a que se sintam frustradas por não poderem satisfazer as suas pretensões, quando assim o entendem.

A terceira, e decisiva, surgiu mais tarde, em contexto de jardim-de-infância, e liga-se com a organização da sala. Partindo daqui, estruturei o título – Finalidades das áreas em Jardim-de-infância. Esta necessidade de esclarecimento despontou através da observação e reflexões diárias, relativamente ao interesse demonstrado por cada criança pelas diferentes áreas da sala, levando a que procurem e usem com mais assiduidade as preferidas. Quando se permitia que as crianças pudessem escolher

para onde queriam ir brincar, em geral, quase todo o grupo pretendia o mesmo: a área da casinha. Então, questionei-me: “Será que todas as instituições organizam as salas de forma idêntica? Qual a importância da sala de jardim-de-infância estar separada por áreas? Por que é importante a sala estar organizada deste modo? Qual será a razão que os leva a irem para determinado espaço? Porque será que a área da casinha é a preferida?”. Ao deparar-me com estas dúvidas, fui recolhendo ao longo do estágio alguns dados que achei serem pertinentes para a minha investigação e que, posteriormente, mostrei ao meu orientador, a quem também expus as várias dúvidas que foram surgindo.

Parte II – Questão de Pesquisa

1. Contextualização

A presente questão de pesquisa surgiu em contexto jardim-de-infância. Quando as crianças tinham a oportunidade de brincar em momentos de escolha livre, comecei a observar que tinham mais preferência por determinadas áreas do que por outras, independentemente do género ou idade. Daí por diante, dediquei mais atenção aos seus comportamentos durante estes períodos. Este aspeto fez com que então procurasse aprofundar conhecimentos sobre a forma como as salas podem ser organizadas pelo educador e como estas são essenciais para todo o processo de desenvolvimento da criança.

Assim, antes de entrar na análise da questão levantada, irei expor os fundamentos teóricos de três modelos educativos, High Scope, Escola Moderna e Reggio Emília, e os seus métodos de organização da sala. Estes são os escolhidos porque, durante a minha intervenção na valência de pré-escolar, a educadora cooperante avançou, num primeiro momento, que se baseava em vários modelos para estruturar a sua sala, dando destaque ao High Scope e à Escola Moderna. Acrescento o modelo Reggio Emília porque este enfatiza o uso do simbólico pela criança, cruzando-se assim com o papel fundamental da arte para o ser humano, desde os seus primeiros tempos de vida. Ao longo da intervenção, foi notória a importância que a educadora deu à expressividade da arte e como as crianças podiam apreender o meio envolvente com a ajuda desta. A título de exemplo, existia um projeto intitulado “A Natureza e a Arte” que propunha a interação entre estes dois conceitos.

Mais tarde, quando me voltei a reunir com a educadora, acrescentou ainda que a Pedagogia de Projeto é um dos principais fatores que tem em conta durante a organização da sala. Dado o realce que a educadora deu a este modelo durante a nossa conversa, incluí-o na fundamentação teórica com uma breve apresentação, porque a minha questão de pesquisa incide especificamente sobre a organização do espaço, ou seja, o modo como as áreas da sala são escolhidas e preparadas, circunstância que este não aborda. Portanto, como Varela & Mota (2011) clarificam, a Pedagogia de Projeto enquadra-se nos modelos pedagógicos, os quais incidem exclusivamente sobre “determinada filosofia da educação, corrente sociológica, psicológica” (p.7), por diferenciação dos modelos curriculares. Estes, na sua fundamentação, incluem tanto os princípios teóricos em que se baseiam, como as

suas finalidades, bem como aspetos práticos, tais como currículo, “atividades e procedimentos”, descrição do ambiente, organização do tempo/rotina, “os materiais disponíveis e a composição dos espaços”, entre outros (p.14), elementos que são pertinentes para o estudo da questão que levanto.

Por último, sintetizo alguns fatores que influenciam a importância da organização do espaço, onde se inserem o papel reflexivo do educador, ou o modo como os espaços atuam sobre as aprendizagens.

2. Aspetos Metodológicos

Dada a abrangência de um relatório final, torna-se essencial que a recolha e a análise de dados sejam acompanhadas pelas linhas orientadoras que se retiram de uma metodologia de trabalho pré-definida e que devem conduzir a investigação.

Como Bogdan & Biklen (1994) referem:

“Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além do amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (p.52).

Com o auxílio do enquadramento teórico, torna-se mais objetivo definir os passos que devem ser dados para se conseguir interpretar de forma clara, otimizando também os recursos conseguidos.

Assim, e como Bell (1997) defende:

“Há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (p.85-86).

No momento em que defini o tema que seria alvo de estudo, comecei de imediato a avaliar de que forma o estágio, que ainda estava a decorrer, me poderia garantir dados relevantes, para além das reflexões e dos registos escritos e fotográficos habituais, por modo a avançar com a investigação a que me propunha. Por isso, e como sintetizam Bogdan & Biklen (1994), um investigador tem como primeira intenção construir conhecimento e não o registo de opiniões, daí o seu percurso ser direccionado

para a criação de novas teorias, conclusões ou interpretações. Acima de tudo, pretendia compreender os motivos dos comportamentos das crianças e de que forma estes influenciam a disposição das áreas numa sala e que critérios se devem ter em conta quando um educador as organiza.

Aproveitando a interação com o grupo de trabalho em que estava incluída, e tendo observado, já numa primeira fase, que as crianças optavam por brincar mais em determinadas áreas do que noutras, decidi então, num segundo momento, aproveitar estes tempos de brincadeira para as interpelar diretamente sobre as razões das suas preferências e que tipo de atividades é que gostavam mais de pôr em prática na área a que dedicavam mais a sua atenção. Para tal, criei uma tabela (Anexo 3) para me ajudar a anotar com mais rigor, rapidez e organização, os interesses que as crianças iam demonstrando. Nesta procurei criar um sistema em que pudesse registar de uma forma simples impressões sobre as suas predileções relativamente às áreas e o que as levava a decidir por determinado espaço.

Ao privilegiar este tipo de interação, a minha investigação é qualitativa porque parte da observação e compreensão dos comportamentos dos indivíduos que são alvo de investigação. Como esta abordagem tem um carácter rico “em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), entendi que seria uma mais-valia para o meu estudo, pois assim teria um conjunto de dados diversificado, permitindo-me retirar diversas conclusões, dado também o pendor subjetivo e opinativo que se liga com a ideia de “gostar ou não gostar de algo”. Enquanto estagiária, considero-me observadora participante, pois estava integrada no grupo, tendo anotado *in loco* as respostas que as crianças iam dando, consoante as ia questionando. Mais tarde, a partir dos seus esclarecimentos, e também com base nas memórias e reflexões diárias, que instintivamente vão sendo adquiridas e praticadas ao longo do estágio, de forma indutiva, comecei a interpretar as suas escolhas.

Mediante os termos descritos, as minhas recolhas aproximam-se das cinco características de uma investigação qualitativa, que Bogdan & Biklen (1994) agrupam, visto que, enquanto observadora e estagiária, foi no “ambiente natural” em contexto pré-escolar que fiz o levantamento dos meus dados, levando em consideração não só os testemunhos, mas também a dinâmica do espaço; é uma recolha descritiva, pois recorro a formatos escritos (transcrições de testemunhos) e a fotografias; compreender as escolhas das crianças é para mim mais importante do que quantificar os seus interesses, estando focada no “como” deste processo de investigação e não no seu resultado numérico; a partir do tema proposto para estudo, de modo indutivo,

procuro encontrar uma resposta, através da análise contínua dos dados que fui compilando, que fundamente a minha dúvida inicial; por último, entender as razões que levam às preferências deste grupo de crianças, não deixa de ser a procura de um “significado” para as opiniões e “perspetivas dos participantes”.

Em sequência do tipo de metodologia escolhido, após o estágio, para poder compreender melhor algumas questões que, enquanto analisava os dados anteriores, fui levantando sobre o papel do educador na escolha e organização das áreas de uma sala de pré-escolar, decidi entrevistar a educadora cooperante, mantendo o meu estudo no seu “ambiente natural”. Recorri a este método, porque, segundo Ludke & André (1986), “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (p.33), proporcionando, uma recolha com elementos “descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Deste modo, obtive a perspetiva de uma profissional que anualmente se depara com a questão da organização da sua sala.

Dada a limitação de tempo para conseguir analisar um amplo conjunto de dados, esta entrevista, ainda que de resposta aberta, incidia essencialmente sobre quatro tópicos: modelo educativo, projeto desenvolvido, caracterização da sala e interesses das crianças, podendo ser assim considerada uma entrevista estruturada, tal como Fontana & Frey (1994, citados por Aires, 2011) esclarecem:

“As entrevistas estruturadas consistem na interacção entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta; as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido” (p.28).

Para que tivesse esta orientação, criei um guião (Anexo 4) que me ajudou a refletir e a determinar quais as questões mais precisas. Assim, como Bell (1997) refere, é fundamental “conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados” (p.86), para tal, os “tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano” (p.119). Como, por esta altura, o levantamento de informação sobre a constituição dos modelos educativos já tinha sido feito, foi possível perceber quais pontos de maior relevância a ter em consideração na constituição do guião. Portanto, foi graças às leituras feitas que consegui estruturá-la, assim como, mais tarde, me auxiliaram a interpretar os dados recolhidos por modo a conseguir alcançar as respostas necessárias.

3. Fundamentação teórica

Zabalza (1987,citado por Forneiro, 2005) refere que:

“ A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...). A forma como organizamos os espaços e cada uma das suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos(as)” (p.249).

3.1 Modelo High Scope

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o currículo High Scope foi iniciado por David P. Weikart, em 1962, com o intuito de combater o insucesso escolar que se havia tornado habitual entre os alunos de ensino secundário com baixos recursos. Com a equipa que reuniu (intitulada Comissão de Serviços de Educação Especial – CSEE), referenciou programas práticos que pudessem ser aplicados pelos professores de ensino especial para contrapor esta generalização, logo desde o 1.º ciclo. Entretanto, durante este processo, a CSEE ponderou a hipótese de se começar a intervir mais cedo, junto de crianças com três e quatro anos. Esta circunstância tornou-se imperativa, visto assim se pouparem esforços ao se “preparar as crianças de idade pré-escolar (...) para virem a ter, futuramente, sucesso na aprendizagem” (p.2), alcançando-se assim um apoio cada vez mais estruturado e específico.

Com isto, a Comissão entendeu que, para além de uma abordagem ligada ao desenvolvimento social e emocional, tradicionalmente posta em prática na época, era necessário dar também importância ao crescimento cognitivo. A estruturação do futuro currículo pré-escolar passará a ter em atenção a aprendizagem pela ação, o que se coaduna com a teoria de desenvolvimento de Piaget.

De acordo com Formosinho (1996), Piaget “considera o ser humano, desde o nascimento, como um organismo basicamente activo, explorador, processador da informação. Apresenta a criança pequena como construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e acontecimentos” (p.55). Mas, para tal, é necessário deixar que a criança explore e responda a todos os seus interesses, carências e curiosidades individuais.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), a Comissão, partindo dos pressupostos de Piaget, definiu os cinco princípios básicos do currículo High Scope, representados no diagrama “Roda da Aprendizagem” (anexo 1). Estes repartem-se da seguinte forma: 1- Aprendizagem pela ação; em que as crianças aprendem mediante as experiências que vivenciam e, através delas, adquirem conhecimentos que lhes permitem entender o mundo que as rodeia; 2 - Interação Adulto-Criança; mediante a qual os adultos devem manter uma relação positiva com as crianças apoiando-as e encorajando-as ao longo das rotinas diárias; 3 - Contexto de aprendizagem; segundo o qual o ambiente deve estar devidamente organizado e dividido de acordo com as áreas de interesse das crianças; 4 - Rotina diária; que deve ser planeada de modo a que auxilie a aprendizagem ativa, o que visa um processo de “planear-fazer-rever”; 5 – Avaliação; o qual requer trabalho de equipa e a utilização de um documento de avaliação da criança (COR- Child Observation Record).

3.1.1 Organização da sala

Hohmann e Weikart (2004) elucidam que, para se conseguir um ambiente físico que proporcione uma aprendizagem ativa, é necessário ter em conta alguns aspetos, como os objetos e os materiais que preenchem a sala, os quais são realmente provenientes do ambiente familiar e social das crianças e não brinquedos com intuito pedagógico, para que estas possam contactar com utensílios verídicos desde cedo.

Em simultâneo, e para se proporcionar uma aprendizagem ativa, os educadores devem organizar o espaço oferecendo às crianças a maior variedade possível de experiências, tendo estas sempre a maior liberdade possível de gerir o espaço de que usufruem.

Para tal, a sala deve ser apelativa; estar repartida por áreas de interesse bem delineadas e com motivos diferentes para estimular usos e brincadeiras diversas; ter, preferencialmente, zonas específicas e independentes, como salas para a alimentação, a sesta ou a arrumação de materiais, que não retirem mobilidade e espaço às atividades de grupo; garantir o acesso e fácil visão das áreas de interesse; assegurar que o planeamento das áreas é maleável para se adaptar às alterações necessárias, mediante a evolução do grupo; disponibilizar materiais em abundância e diversificados; incluir objetos que recordem o meio familiar.

Dada a flexibilidade que este modelo implica, no manuseamento dos materiais e reorganização das áreas, as crianças devem participar nas remodelações e ser-lhes inculcido o ciclo de “escolha-uso-arrumação” para que reconheçam os locais específicos onde estão os materiais e, sempre que necessitam, saber onde os podem

encontrar. Os locais de arrumação são, geralmente, caixas transparentes que se encontram identificadas com o respetivo rótulo (imagem alusiva ao material correspondente).

Quanto à esquematização do plano de organização da sala, segundo Formosinho (2012), nas “salas de educação de infância que seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p.83). Deste modo, a sala encontra-se organizada pelas seguintes áreas (Hohmann e Weikart, 2004):

Área da areia e água – Este é o local que, dentro da sala, faz recordar a natureza. É composto por uma caixa com areia, que aproveitam para moldar, e um recipiente com água, que deverá ser facilmente drenada. As crianças têm também ao seu dispor diversos tipos de utensílios, tais como baldes, pás, conchas, copos, seixas, esponjas, figuras de borracha, entre outros. É ainda permitido que recorram a materiais de outras áreas. Este espaço não tem limites físicos, para que as crianças possam circundar a mesa onde estão a água e a areia.

Área dos blocos – Requer uma zona ampla com materiais que permitam criar estruturas. Para tal, as crianças poderão desarruma-los, uni-los, agrupa-los, transportá-los, consoante a sua imaginação, sendo depois incentivadas a arrumá-los. Através da experimentação, refletem sobre o equilíbrio, as simetrias ou padrões, descobrindo, inclusive, várias funções para os mesmos materiais. Durante este tempo de brincadeira, os educadores ajudam-nas enquanto, instintivamente as crianças trabalham noções espaciais, sequências, imitativas, comparativas e do uso do “faz-de-conta”. Este tipo de atividade livre faculta ainda a socialização. Podem ser momentos serenos e individuais ou mais intensivos e em grupo, que não deixam de ser valiosos e fundamentais.

Área da casa – Os objetos aí existentes ilustram os lares e as regiões em que as crianças habitam. Os utensílios, a mobília ou o vestuário aí expostos devem corresponder, em proporção, organização e aparência, aos que as crianças encontram em casa, mas também representar as profissões e as vivências com que contactam diariamente. Estes equipamentos devem estar ao mesmo nível das crianças, de forma a permitir o fácil acesso. Esta área poderá ficar junto da área de blocos, para facilitar a interação que costuma acontecer entre as duas. A brincadeira neste espaço tem momentos de individualização, assim como de cooperação. Como quando brincam na área da casa, por norma, as crianças atuam imitando comportamentos/experiências familiares e do quotidiano, podem assim posicionar-se em papéis diferentes que

recuperam no seu dia-a-dia. Devolvem a socialização, bem como a entreaajuda, aprendendo a demonstrar sentimentos e emoções. E, ao estabelecer diálogos entre si, intentam responder às dificuldades dos seus pares, promovendo a comunicação e o uso da linguagem.

Área das atividades artísticas – É uma área dedicada à exploração/experimentação de diversos tipos de materiais e de técnicas, onde, por exemplo, se recorre a utensílios de desenho, recorte, pintura, moldagem ou colagem, que são usados para misturar, decorar, raspar, dobrar, marcar, entre tantas outras possibilidades. Deve dispor de acesso a água, a uma iluminação (de preferência natural), o piso deve ser de limpeza simples e a área de trabalho deve ainda contemplar um local para secagem e outro para exposição dos trabalhos.

Área dos brinquedos – Possui jogos simples como puzzles, dominós, cartas, brinquedos de madeira, peças de encaixe, ou conjuntos de engrenagens, que podem ser utilizados e manuseados de diferentes formas. Por vezes, as crianças fazem cruzamentos entre elementos de jogos diferentes, recriando as normas básicas de um desafio, ou improvisando simulações como o jogo “faz-de-conta”. Esta deve estar longe das áreas dos blocos e da casa, que costumam ter mais dinamismo, visto as crianças necessitarem de mais concentração ou simplesmente quererem escolher uma brincadeira mais tranquila. Este espaço deve ser amplo, tranquilo e cómodo. Nem sempre é uma área da preferência das crianças, porque os brinquedos são menores e menos visíveis. Cabe ao educador expor as peças maiores sobre as prateleiras de mais fácil acesso, para as cativar.

Área da leitura e da escrita – Neste espaço, as crianças têm ao seu dispor a maior variedade possível de publicações, próprias para as suas idades, como livros de ilustrações, de histórias com diferentes temas, ou álbuns de fotografias, e inclusive materiais de escrita. Aqui podem folheá-los dramatizando/simulando a sua leitura com base nas lembranças e nas ilustrações, ouvir, histórias, criar e registar as suas próprias narrações. Relativamente à localização, deverá ficar perto da área das atividades artísticas, para que possam ir buscar mais utensílios de escrita, além de que são locais mais sossegados e normalmente com luz natural. As prateleiras devem permitir a visibilidade das capas dos livros e não só as lombadas. Poderão existir almofadas, tapetes e/ou sofás confortáveis, para que se sentem tranquilamente, e uma mesa para servir de suporte às redações.

Área da carpintaria – Nesta área trabalha-se a madeira e, para tal, são necessários utensílios como tornos, martelos, serrotes, lixas, óculos protetores, pregos ou arame.

Pretende-se que as crianças usem pedaços de madeira, sobre uma mesa, podendo depois decorar as suas criações na área das atividades artísticas. Esta área pode ser exterior à sala. Para além do bem-estar que algumas crianças sentem em serrar e martelar, desenvolvem a sua motricidade e força. Por outro, intenta-se que experimentem e compreendam como funcionam alguns instrumentos que os adultos utilizam.

Área da música e movimento – Tendo ao seu dispor instrumentos musicais de percussão e sopro, bem como meios para gravação e utensílios que estimulem a dança, o grupo pode explorar os vários instrumentos e sons. Pode ainda tentar criar melodias, gravá-las ou ouvir músicas já existentes. A área deve ficar junto de outras também ruidosas, tal como a da casa, e com fácil acesso à zona central da sala para que as crianças possam conjugar ritmo musical e movimento físico.

Áreas dos computadores – As crianças devem ter ao seu dispor cerca de três computadores, uma impressora e *software* próprio para as suas idades. Os ecrãs devem estar ao nível dos olhos e os teclados à altura dos cotovelos. Os monitores devem estar dispostos por modo a formar um semicírculo porque, mesmo durante o uso destes aparelhos, as crianças socializam entre si e as mais experientes ou desvoltas acabam por captar atenção das mais retraídas, ajudando-as. Os programas instalados devem permitir que as crianças pratiquem e estimulem a memória, a contagem, o reconhecimento de letras, a criação de padrões, ou a simulação da condução de meios de transporte.

Área do exterior – Esta deve ser espaçosa e disponibilizar vários divertimentos; como estruturas e objetos físicos para trepar, baloiços, escorregas, brinquedos com rodas, bolas, materiais de construção, equipamento de jardinagem, plataformas, entre outros. Aqui não só descontraem numa área ao ar livre como testam o equilíbrio ou a resistência. Ainda que seja uma zona de maior liberdade, os tipos de brincadeiras e materiais devem estar organizados por áreas de atividade física mais e menos intensa. Tal como em todos os sectores acima enunciados, é da maior importância que os utensílios aí dispostos tenham sítios próprios para arrumação, devidamente identificados, para que as crianças consigam voltar a colocá-los nos recipientes, ganchos ou prateleiras de onde os retiraram.

De acordo com Hohmann e outros (1990, citado por Forneiro, 2005):

“A disposição de uma sala de aula orientada cognoscitivamente reflete a crença de que as crianças aprendem melhor em um ambiente estimulante, mas

organizado, no qual o podem escolher e agir por sua conta. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área estão organizados de forma lógica e claramente rotulados, o que permite às crianças atuarem independentemente e com maior controle possível sobre o ambiente da sala” (p.257).

3.2 Modelo Movimento de Escola Moderna

Segundo Niza (2012), o Movimento de Escola Moderna (MEM) português ganha forma e dimensão concretas em 1966, quando é fundado e associado à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna. Daí por diante, à perspectiva pedagógica de Freinet, baseada no conhecimento empírico adquirido através da dinâmica tentativa-erro, alia-se a visão de Vigotsky e Bruner, que dá relevância à partilha de saberes entre crianças e adultos estabelecendo assim aprendizagens que privilegiam as ligações sociais e as descobertas socioculturais.

Ao se direcionar a atenção para uma educação escolar centrada na comunicação e interação entre pares, professores e comunidade envolvente, está-se a estimular um desenvolvimento social, emocional e cognitivo adquirido através da partilha de experiências, valores e consciência cívica, processo que está na base da “iniciação as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2012, p.146).

A criação de um ambiente que inspira uma “comunidade cultural e formativa” (p.146), cuja base pedagógica assenta na predominância de saberes ligados às ciências, às técnicas, às artes e ao quotidiano, tem por objetivo a preparação de educandos que estejam despertos para atuar enquanto cidadãos completos. Para tal, converge a utilidade de três objetivos educativos, que são a introdução à conceção de comportamentos democráticos (atitude que permite a saudável vivência em grupo); o ressurgimento da importância atribuída aos valores/princípios pessoais e significações decorrentes da socialização; a reformulação conjunta da cultura.

Estas três dimensões ganham forma através da prática educativa, que se sustenta sobre sete princípios:

“1. Os meios pedagógicos, em si, os fins democráticos da educação, 2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, 3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação, 4. Os processos de trabalho escolar reduzem os processos sociais autênticos da construção, 5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos, 6. As práticas

escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha de saberes e das formas de interação com a comunidade e 7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula autores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos” (Niza, 2012, p.145-148).

Em conjunto, coordenam e dão significado à essência da Escola Moderna, servindo de apoio a aspetos técnicos, práticos e conceptuais, como a escolha de materiais, a estruturação e finalidade dos projetos de trabalho, ou a estimulação da envolvimento comunitária (crianças, professores, familiares e comunidade), graças à valorização da partilha de saberes entre todos os intervenientes. Concedem ainda a revitalização e significação da aprendizagem através de concretizações objetivas, que levam ao desenvolvimento da sensação de se pertencer a um conjunto e que se tem participação visível e ativa.

Por outro, para que o modelo curricular possa responder com eficácia a estes aspetos, tem que seguir duas condições essenciais: o grupo deve ser multietário, para que os mais novos ou recém-chegados possam tirar partido dos conhecimentos dos mais velhos, que os procurarão direcionar e ajudar, e é fundamental que seja respeitada a liberdade de cada criança a se expressar, assim como o direito à diferença, facto assinalado por Pires (1996, como refere González, 2002) que, por exemplo, ressalva o mérito dos esforços de crianças com necessidades especiais. Aqui, a gestão e a disponibilidade do educador são do maior relevo, pois deverá proporcionar-lhes a atenção, o apreço e o incentivo indispensáveis à sua progressão e à concretização de objetivos.

Mediante isto, o educador tem à sua disposição variados instrumentos que garantem a manutenção da qualidade pedagógica, como “o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas e manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de grupo” (Niza, 2012, p.151.), os quais permitem a coordenação e concretização dos vários projetos em curso, mas também uma reflexão permanente sobre a sua evolução. Assim, é possível assegurar a finalidade dos projetos, que é a de responder a questões e dúvidas levantadas pelas crianças.

A rotina torna-se, portanto, um outro elemento fulcral na organização de cada dia e na distribuição das tarefas, das pausas lúdicas e das refeições ao longo de cada jornada. Mas é também imprescindível para o processo de troca de saberes, visto que contempla sempre momentos dedicados à apresentação e discussão das atividades

que estão a ser concebidas, o que dá corpo aos conceitos basilares do modelo: integração democrática, socialização, cooperação, valores e cultura.

3.3.1 Organização do espaço

Niza (2012) indica que, aliado aos instrumentos anteriores, o espaço educativo torna-se um apoio de carácter também ele prático. Deve ser diversificado e coincidente com a comunidade a que as crianças pertencem. Este abrange seis áreas essenciais de atividades e uma área central polivalente, onde decorrem trabalhos em grupo. Caso o edifício não disponha de uma cozinha, deve-se incluir nesta estrutura uma área destinada a cultura e educação alimentar.

Área da biblioteca – Ponto que alberga documentação, livros e revistas. Convém que seja confortável, contendo os diversos suportes de leitura, como ainda, os trabalhos realizados durante as atividades e os projetos. Estes recursos servem de auxílio para os futuros projetos.

Área da oficina de escrita – Este espaço procura cativar o interesse das crianças pelo código escrito, procurando atribuir-lhe significação. Tem vários materiais de escrita aí disponíveis, tais como, a prensa de Freinet, se possível, a máquina de escrever, computadores e impressora. Através destes, o educador pode transcrever as enunciações produzidas pelas crianças e estas exercitam as suas primeiras tentativas de escrita.

Área do Atelier – Aqui decorrem atividades como as de expressão plástica e artística, com o recurso a utensílios que têm à disposição para poderem desenhar, pintar, modelar ou tecer.

Área da oficina de carpintaria – Local reservado para a criação de construções que podem ser inventadas ou recriadas para complementar os projetos que estão a decorrer.

Área do laboratório de ciências – Apresenta vários materiais como dispositivos de medida de capacidade, de comprimento ou balanças, que permitem realizar medições e pesagens, quer para uma aplicação concreta ou por mera curiosidade, mas também possibilita cuidar de animais, realizar e registar experiências através de ilustrações, acompanhar as modificações e fenómenos meteorológicos, ou, através da prática da observação, solucionar as primeiras interrogações científicas.

Área dos brinquedos – Esta tem um papel essencial na performance do “faz-de-conta” e na recuperação de jogos tradicionais. Com as roupas e os adereços que aí se

encontram, as crianças dedicam-se à elaboração de personagens e pequenas dramatizações. Também aqui se encontram os jogos e poderá ainda incluir uma casinha de bonecas.

Cozinha ou área para a cultura e educação alimentar – É o espaço ideal para consultarem livros de receitas adequados às suas idades. Tem à disposição instrumentos simples para prepararem ementas básicas. Além desta vertente prática, são introduzidas indicações sobre higiene alimentar e regras de boa educação à mesa.

Espaço polivalente – Composto por várias mesas e cadeiras, é onde se dão as reuniões de grande grupo, para que comunique o que está a ser feito, como e porquê, ou planear as próximas atividades e a divisão das tarefas. Também serve como zona de apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de pequeno grupo ou individuais.

De um modo geral, a sala deverá ser um espaço acolhedor e inspirador. As paredes são amplamente aproveitadas para apresentar os trabalhos das crianças, assim como os múltiplos formatos de registo que proporcionam a organização do tempo, espaço e meios.

Segundo Folque (1999), neste modelo, a disposição da sala de aula constitui-se como um suporte que favorece as aprendizagens das crianças. Por norma, cabe ao professor refletir sobre a disposição dos elementos, o que implica preparar o ambiente e as tarefas, bem como supervisionar as produções das crianças e avaliá-las, mas sem nunca ignorar as decisões tomadas em conselho cooperativo.

Folque (1999) refere:

“A educação para a vida democrática é praticada nas escolas do MEM onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental. Uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança, é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento” (p.12).

3.3 Modelo Reggio Emília

De acordo com Lino (2012), o modelo Reggio Emília surgiu na Itália, a partir de 1945, com o final da segunda guerra mundial. Graças à união de várias famílias da localidade de Villa Cella (nas imediações da cidade de Reggio Emilia), que tinham como objetivo criar uma escola para os seus filhos que favorecesse o êxito escolar e a igualdade de oportunidades para todos. Principia então uma estrutura que tem como

alicerces a “cooperação e colaboração” (p.110). Loris Malaguzzi, à altura professor de 1.º ciclo com formação em pedagogia e psicologia, ao descobrir a iniciativa que estava a ser levada a cabo pelos cidadãos da Villa Cella, decidiu aliar-se ao movimento, fazendo com que esta prática educacional ganhasse dimensão e se estabelecesse, enquanto projeto educacional, a partir da cidade de Reggio Emilia.

O modelo tem a influência de várias teorias que Malaguzzi recolheu de pensadores e investigadores, como Rosseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Bovel, Dewey e dez anos depois, acrescem-se os fundamentos de Freinet, Piaget, Vygotsky, Claparède, Decroly, Wallon, Dalton, Erikson, Bronfenbrenner. Em conjunto, procuram ilustrar o papel da criança enquanto elemento nuclear do seu caminho educativo, capaz de construir as suas conceções, de forma consciente, interessada e ativa, bem como a importância da educação infantil para todos e desde cedo.

Assim, e partindo das capacidades inatas das crianças, estabelece-se um método que tem como essência uma pedagogia das relações. O conhecimento adquire-se através das relações que se criam entre três vértices: criança; educadores/pais; a comunidade envolvente. Como tal, as interações e a comunicação que se estabelece entre todos, aliadas às conceções de subjetividade e intersubjetividade são o cerne de todo o processo educativo. Esta partilha de saberes e o destrinçar de conflitos cognitivos, com que a criança será confrontada, fará com que progrida social e cognitivamente. Então, como referem Edwards, C., Gandini, L & Forman, G. (1999) e Lino (2012), a forma de expressão simbólica surge como meio usado pelas crianças para transmitirem as suas aprendizagens, emoções e memórias. Com a ajuda de um *atelierista* (artista plástico) permanente, a sensibilidade estética das crianças será estimulada, permitindo que estas possam recorrer a múltiplas linguagens (ou às “cem linguagens” da criança, expressão em que Malaguzzi condensa o carácter plástico, artístico e simbólico que Reggio Emilia põe à disposição das suas crianças) para exprimirem as suas interpretações sobre o ambiente que as envolve.

3.2.1 Organização do espaço

Lino (2012) evidencia que, dado o seu carácter gráfico e visual, este modelo confere uma especial atenção à estrutura do edifício, aproximando a sua configuração ao traçado das cidades italianas, assim como a todo o recinto da escola e à organização dos seus espaços. Esta maior preocupação visa assegurar um ambiente acolhedor e apelativo que demostre os valores comuns e o património cultural de quem o frequenta, levando ao incentivo da interação coletiva, o que se reverte em aprendizado cooperativo e na comunicação entre todos os membros da comunidade, em função da

harmonia, beleza e vivacidade que emanam destes espaços. A sua criação, organização e manutenção é de tal forma importante que nasce dos esforços conjuntos de docentes, familiares e arquitetos.

Mas o contexto artístico e plástico é evidente ainda no destaque que se atribui a aspetos como a vivacidade das paredes (importante fator pedagógico), que são entendidas enquanto grandes expositores das produções resultantes da realização dos projetos feitos em conjunto por crianças e adultos. As paredes e os móveis de cores naturais põem em evidência os trabalhos e os materiais usados (criteriosamente agrupados em caixas de arrumação transparentes), cujas texturas e relevo cromático criam uma combinação de cor e alegria reveladora das descobertas e dos padrões culturais. Sobre estes incidem variados pontos de luz, especialmente a natural, projetados através das imensas janelas, portas, paredes de vidro e espelhos que compõem a escola.

Ainda que cada espaço seja um organismo único, as plantas escolares incluem elementos essenciais como:

Piazza – Recinto central e amplo que é partilhado por todas as crianças. Aqui encontram-se os recursos necessários para a dramatização em grupo, a encenação com fantoches, as representações mímicas ou a protagonização de danças. Existem ainda materiais para construções, mas também plantas e animais. Na piazza central desembocam três salas de atividades.

Salas de atividades – Cada uma das três salas contém um mini *atelier* e as seguintes áreas: da casa, das construções, dos jogos, das ciências e experiências, da escrita e a biblioteca. A sua delimitação é feita recorrendo a apetrechos e elementos que permitam a observação de toda a sala. Aqui os recursos são variados, para que as crianças possam experimentar por si os diversos reflexos, contrastes e tonalidades que as variações, por exemplo, entre luz e sombra produzem. Existem ainda, nestas e por todo o espaço escolar, locais mais reservados e íntimos para que cada criança possa estar em convivência só consigo ou com outro colega.

Espaço exterior – É pensado e concebido de modo a facilitar o prolongamento das tarefas iniciadas no interior do edifício. Possui também diversos recursos lúdicos ou estruturas e mesmo o relevo existente é reaproveitado para possibilitar vários divertimentos, tais como: baloiçar, trepar, contornar barreiras, entre outros. As crianças podem desempenhar funções ligadas à natureza e à ruralidade, como cuidar de animais e plantas, edificando-lhes abrigos e assegurando a sua sobrevivência. Tal como com todo o espaço interior, existe sempre um enorme cuidado estético e a

adequação às faixas etárias, para que possibilite um desenvolvimento saudável, tanto social, como emocional e cognitivo.

Atelier – Espaço dedicado às artes visuais e gráficas. Implica tanto o manuseamento de materiais como o uso da mente e da imaginação para se obterem criações. É neste local que se encontra o *atelierista* (artista plástico) que, em conjunto com os restantes educadores, participa na proposição e elaboração de projetos a cumprir, para além de transmitir técnicas de expressão plástica às crianças.

Biblioteca – Nesta tanto se encontram livros com contos, dicionários e enciclopédias, como computadores, o que possibilita às crianças informação e experiências diversas.

Sala de música – Apresenta dois tipos de instrumentos musicais, os que são comprados, e cuja acústica é envolvente e proporcionada, e os que são criados pelos alunos e pais, os quais exemplificam a cultura musical de determinada comunidade.

Arquivo – Visto que este modelo privilegia a fundamentação e enumeração dos passos dados pelas crianças ao longo dos seus projetos, recorrendo-se a diversos formas de registo e documentação informativa, o arquivo é uma área de extrema importância. Aqui armazena-se o correio, os dados reunidos durante as etapas dos projetos, das práticas e os posteriores resultados das dinâmicas que os alunos e os adultos concretizam. Os recursos disponíveis são precisos, pois servem de suporte para a criação de novos projetos. Como tal, é visitado diariamente pelos elementos de toda a escola, o que favorece a comunicação, a envolvência, a troca de experiências e saberes.

Em conjunto, todo o recinto gera uma sensação de tranquilidade, conforto emocional e bem-estar que convida à participação neste ambiente, o qual invoca a fantasia, a imaginação e a criatividade. A conceção de espaço é de tal forma importante que o torna o “terceiro educador”, para além dos pais e professores, pela sua representatividade didática. A atmosfera das escolas, que seguem este modelo, funde projetos, aprendizagens, socializações e emoções que contam as histórias e vivências de quem por ali passou, podendo ser reinventadas pelos seus futuros observadores.

Edwards, C., Gandini, L & Forman, G. (1999) afirmam que:

“A configuração particular de cada escola, no que se refere ao jardim, às janelas e aos móveis atraentes, declara: Esta é um local onde os adultos pensaram sobre a qualidade do ambiente. Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e

crianças trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas” (p.158).

3.3. Pedagogia de Projeto

A Pedagogia de Projeto surge em resposta à tradição educativa que se conhecia até ao início do século XX. As ideias que surgiam então, sob a denominação de Escola Nova, vêm criar uma cisão com as posturas pedagógicas anteriores, anunciando a necessidade de renovação.

Esta corrente revolucionária, que se alicerça nas propostas e investigações de pensadores como Decroly, Montessori, Dewey ou Freinet, destacam que a ideia de educador deve ser revista, tornando-o mais autónomo e reflexivo, em relação ao seu grupo, ao meio envolvente e aos seus conhecimentos, procurando com isso, em conjunto com as crianças, levantar questões e projetar atividades que concedam também ao aluno a hipótese de se sentir igualmente autónomo, mas também responsável no processo pessoal de aquisição de aprendizagem (Oliveira, 2010). Em especial, como elucida Gerir (2003), John Dewey defendeu a necessidade de se quebrar com a norma, revelando que o professor não podia continuar a exercer o papel de único detentor de saber, que tem que passar impositivamente ao aluno. Pelo contrário, deviam de se unir, planear os seus projetos e definir interesses úteis para o percurso educativo, passando a existir assim uma relação de cooperação e partilha, que valoriza as vivências, a ação¹ e o envolvimento da criança (ou jovem) ao longo do seu percurso de aprendizagem, preparando-a para se integrar na sociedade, a qual terá desenvolvido espírito crítico, valores morais, cívicos e culturais e capacidade de resolução perante as dificuldades que lhe surjam.

É neste seguimento que a Pedagogia de Projeto ganha definição e aplicação concreta, partindo do princípio que a ação/experiência é fundamental para a obtenção de conhecimento, estruturando-se sobre quatro bases produtoras de saber coletivo renovado, e renovador dos seus intervenientes.

Ventura (2002) enumera-as da seguinte forma: a ideia de “representação”, que se liga com o envolvimento de um indivíduo com tudo o que o rodeia e a forma como o interpreta, conferindo-lhe significação; de “identidade”, elemento intrínseco a qualquer ser humano e, por consequência, da própria sociedade, sendo mutável porque

¹ Segundo Almeida, citado por Prado (n.d), é um conceito indissociável da ideia de *projectus* que, entre outros significados, remete para uma realização ou empreendimento no futuro.

absorve as variações e as hipóteses com que é confrontada, tal como uma criança vai construindo a sua, alimentando-a com o seu mérito, de cada vez que completa um projeto; de “negociação”, visto que numa troca, mesmo que seja de saberes, há que haver consenso entre as partes para que se gere progresso; e de “rede”, a qual permitirá que cada membro organize a sua participação em função de objetivos comuns, promovendo-se a comunicação, a entreaajuda e o entrelaçar de mais intervenientes, tendo como fim a disponibilização da informação conseguida a todos os construtores da ação.

3.4 Importância da Organização do espaço

O educador assume diversas funções em todo o processo educativo, entre as quais o encargo da organização da sala de aula. A forma como atua, mas também o modo como pensa o espaço em que irá trabalhar com o grupo são determinantes para o sucesso do desenvolvimento das crianças, tal como afirma Zabalza (1987, citado por Forneiro, 2005), “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo de ensino” (p.267). Para o conseguir, como Zabalza (2001); Bassedas, Huguet & Solé (1999) apontam, é necessário ponderar sobre vários aspetos, tais como o projeto educativo, a faixa etária do grupo, as suas necessidades individuais e níveis de desenvolvimento, sem nunca deixar de ter em linha de conta que o espaço que está a preparar é essencialmente um ambiente de aprendizagem infantil, que deve proporcionar às crianças a possibilidade de descobrirem o que as rodeia de forma autónoma, incentivando a ação/experimentação.

David & Weinstein (1987, citado por Carvalho, M. & Rubiano, M., 1994) fundamentam ainda que todos os espaços que são concebidos para crianças deveriam contemplar e promover cinco parâmetros que estão intimamente ligados com a sua evolução.

Em primeiro lugar, colocam o estímulo da criação da “identidade pessoal” da criança, o que a levará a progredir enquanto indivíduo, processo que é diretamente influenciado pelo meio e espaço com que interage, e daí retirando também memórias; em segundo lugar, indicam “o desenvolvimento de competência”, sendo que o espaço ao ser estimulante e bem organizado propicia o seu desenvolvimento, acompanha os seus interesses e apoia as suas escolhas; em terceiro lugar, apontam a facultação de “oportunidades de crescimento” que se obtém com a diversificação do ambiente o qual deve sempre considerar o desenvolvimento intelectual, as capacidades motoras e o âmbito da socialização; em quarto lugar, justificam que ao difundir a “sensação de segurança e confiança” fará com que as crianças sintam bem-estar e possam tirar o

máximo proveito das suas descobertas, providenciando o seu amadurecimento/crescimento; em quinto e último lugar, lembram que para disponibilizar “oportunidades para contato social e privacidade”, implica que contenha locais tanto para reunião em grande, como em pequeno grupo, até como Olds (1987, citado por Carvalho, M. & Rubiano, M., 1994) nota, espaços onde se agrupam apenas quatro crianças, fazem com que tranquilizem, estimulando a autoconfiança e reforçando as suas emoções mais positivas.

Por sua vez, Zabalza (2001) sintetiza que o ambiente deve ser agradável, alegre e convidativo para as crianças, visto que o meio é um dos veículos para a obtenção de conhecimento, para mais quando estas aprendem em grande parte mediante as suas experiências. Cardona (1999) fundamenta que, se o grupo estiver satisfeito e empenhado, as aprendizagens serão mais gratificantes e interiorizadas com eficácia.

Outro aspeto que é de extrema importância é a divisão da sala por áreas, sendo que cada uma deverá ter a sua função. Segundo Forneiro (2005), a subdivisão por áreas auxilia as crianças nas suas escolhas, oferecendo-lhes uma série de materiais e oportunidades, devidamente orientadas e escolhidos porque, como Mialaret (1976) explica, o que importa não é a quantidade, mas sim a forma como estes se adequam às faixas etárias e às respetivas tarefas em curso.

O espaço deve ainda ser flexível, para que o adulto consiga, sempre que necessário, reajusta-lo (Forneiro, 2005).

De acordo com Carvalho, M. & Rubiano, M. (1994), se o adulto mantiver uma profícua e constante organização do espaço, certamente terá uma maior e melhor visualização da sala, o que lhe permitirá observar as relações que se estabelecem entre as crianças e como estas reagem às atividades, para assim, quando necessário, prestar um acompanhamento mais específico.

Zan (1998) completa esta ideia ao apontar que o papel do educador é o de colaborar com o grupo, mas também interpretar os seus pensamentos e assim conseguir favorecer o desenvolvimento. Por outro, deve ainda estimular a entreaajuda entre as crianças, levando a que estas adquiram estabilidade emocional, social e psicológica, para além de cognitiva. A isto une-se o que Pablo & Trueba (1994, citado por Forneiro, 2005) defendem, ao criar oportunidades para fazer uma análise e avaliação direcionadas, quer ao grupo, quer individualmente, também o próprio educador está tirar o máximo de proveito das estratégias espaciais sobre as quais refletiu e então aplicou.

Postos os vários benefícios e cuidados que se devem ter em conta no que concerne ao espaço educativo, Bateson (1972, citado por Zabalza, 2001) denomina-o como um “nicho ecológico”. Uma designação bem conseguida, visto que a definição de “nicho” é entendida como “recanto; conjunto particular de condições ambientais e bióticas, requerido por qualquer organismo e que torna possível a sua sobrevivência” (Dicionário Universal, 1999 p.1166)². No caso do ambiente escolar, mais do que a simples sobrevivência, este interfere diretamente com o ajustamento entre cada elemento que o frequenta e a sociedade em que habita, transmitindo-lhe para isso valores, saberes e competências.

² *Dicionário da Língua Portuguesa*, 1999, 5ª Edição. Lisboa: Texto Editor.

4. Metodologia

4.1 Sujeitos do estudo

O presente estudo foi realizado em contexto pré-escolar, no distrito de Santarém. Os sujeitos envolvidos são vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, e uma educadora de infância com cinquenta e oito anos de idade e com trinta e dois anos de serviço.

4.2 Instrumentos de recolha de dados

A recolha iniciou-se durante o período de estágio, em que aproveitei para observar os comportamentos e atitudes das crianças, tomando nota dos pontos que achasse mais pertinentes. Ao analisar as informações conseguidas, e visto que já me havia decidido pelo tema a desenvolver, decidi fundamentá-las com um questionário às crianças que incidisse sobre os aspetos que à frente apresentarei. Posteriormente, e após avaliar os resultados reunidos, decidi utilizar ainda outro objeto de estudo para completar a minha investigação, tendo entrevistado a educadora cooperante.

4.2.1 Observação direta

A primeira etapa consistiu na observação direta. Ao longo do estágio, fui-me interrogando sobre a razão que levaria as crianças a optar em especial por determinadas áreas, durante os momentos de escolha livre, quando a sala dispunha de diversas opções (Anexo 6). A primeira forma de iniciar a investigação foi tirando proveito destas ocasiões para estabelecer diálogos com as crianças e assim retirar as primeiras impressões sobre o seu comportamento e os tipos de brincadeiras que encenavam em determinados espaços (Anexo 2).

4.2.2 Questionário às crianças

A segunda etapa deste estudo deu-se com um questionário às crianças, o que me ajudou a sistematizar quais as áreas que tinham maior preferência e as menos escolhidas, bem como as razões para as suas opções. Para simplificar o meu registo utilizei uma tabela (Anexo 3).

4.2.3 Entrevista à Educadora Cooperante

A terceira etapa seguiu-se com a entrevista à educadora com intuito de especificar alguns aspetos abordados em conversa durante o estágio sobre a organização da sala.

5. Análise e Tratamento de Dados

5.1. As Opiniões das Crianças

Quanto às áreas preferidas pelas crianças a figura n.º 1 apresenta os resultados referentes às suas opiniões.

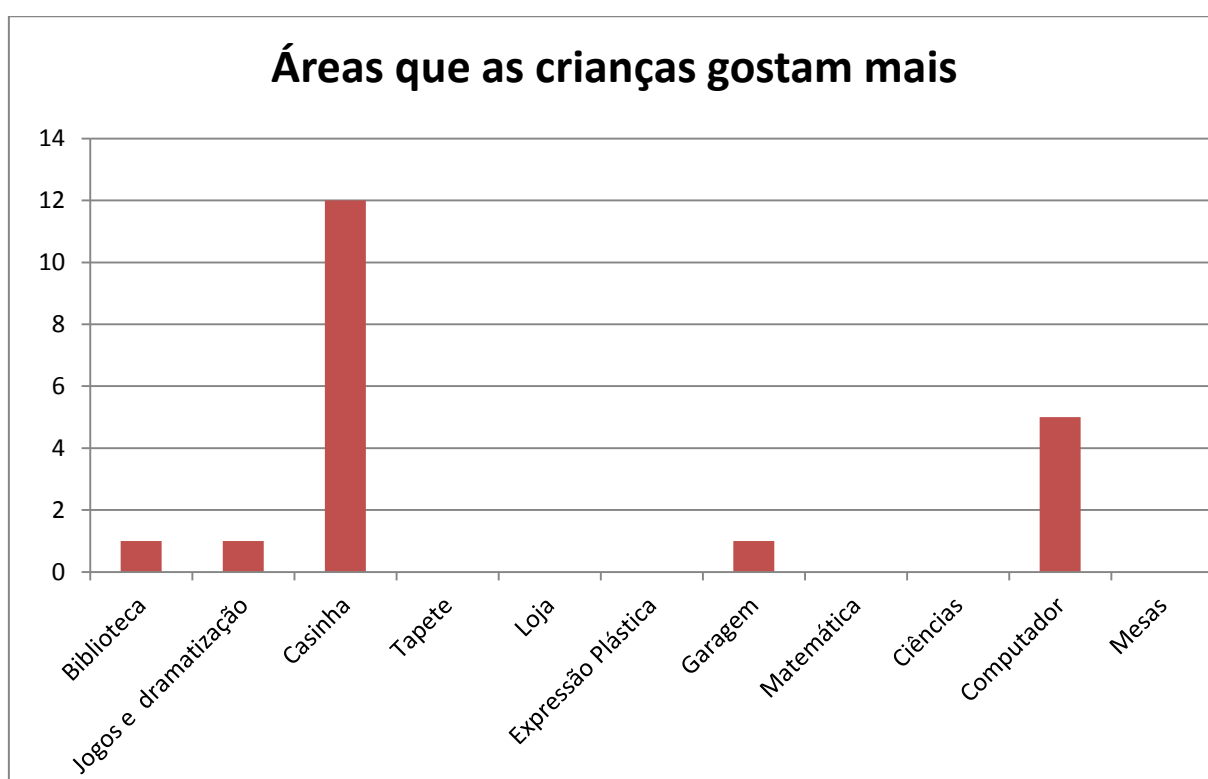


Ilustração 1 - Gráfico relativo à área que as crianças preferem.

Mediante os resultados, é possível verificar que a área da casinha é a preferida, sendo que foi mencionada por doze crianças. Em seguida, cinco crianças fazem alusão à área do computador. Quanto à biblioteca, à área de jogos e dramatização e à área da garagem cabe apenas uma menção a cada.

As razões que levam a que a área da casinha seja a mais escolhida pelas crianças são:

Criança A - Eu gosto da casinha, tem bebês, garfos, facas. Aqui sou a mãe e o S. é o pai.

Criança B - Gosto muito de ir para ali e brincar com os bonecos.

Criança C - Gosto muito de brincar com os bebês. Dar leite, por a dormir, ir ao médico.

Criança D - Lá brinco aos pais e às mães.

Criança E - Gosto de ser o cão e pai.

Criança F - Brinco com os bebês e limpo a cozinha.

Criança G - Gosto muito da casinha, tem muitas coisas.

Criança I - Lá eu ponho a mesa, faço a comida, lavo a loiça. Faço muitas coisas diferentes.

Criança J - Vou ao médico com os bebês. Lá eles têm de fazer exames e o médico tem de ver se eles respiram bem.

Já a justificação para a escolha da área do computador, liga-se com o gosto pelos jogos que aí podem praticar, tais como puzzles ou de memória.

A área da garagem é destacada por uma criança graças aos “carros de corrida como os McQueen”; a área de jogos e dramatização é apontada pelos seus jogos com formas geométricas; a biblioteca é também ela apelativa para uma criança porque dispõe de vários livros do seu interesse, tais como Capuchinho Vermelho e Branca de Neve.

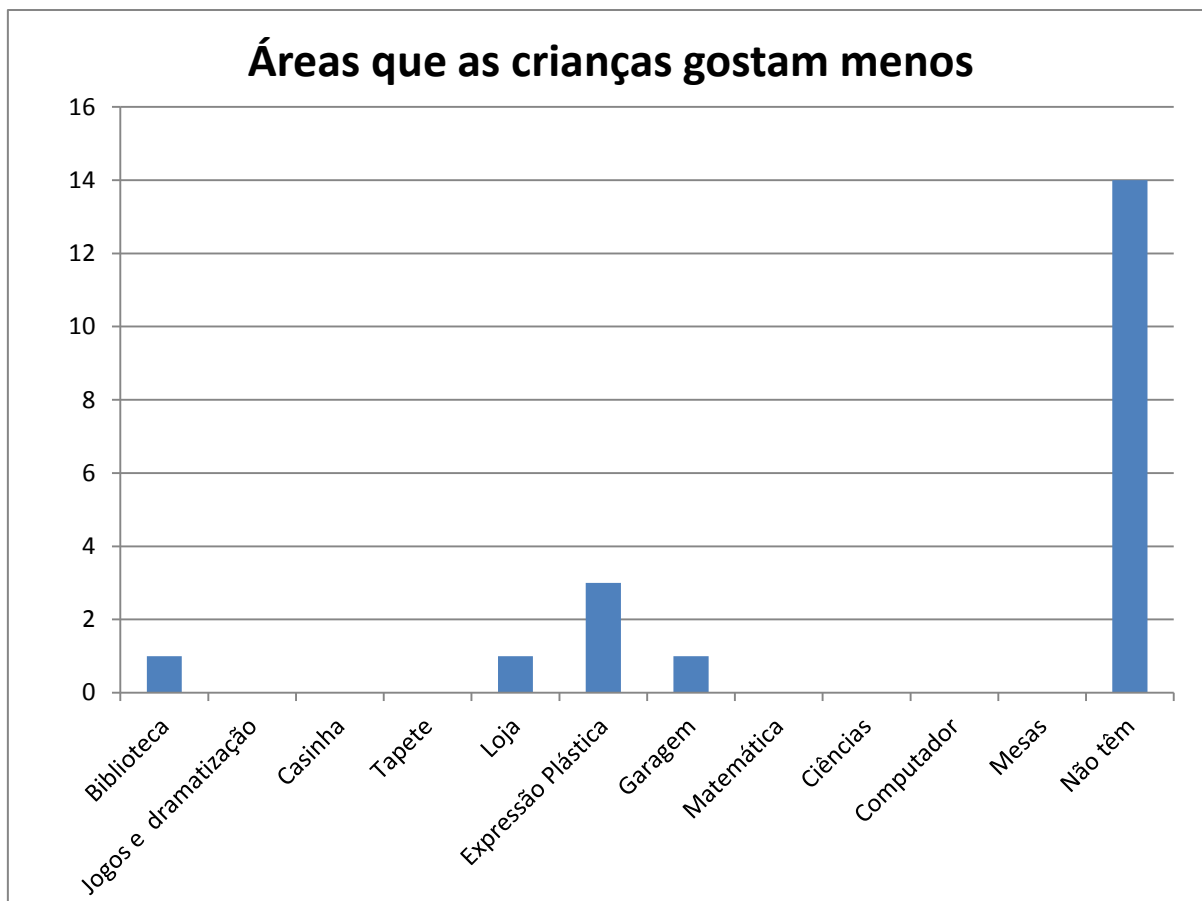


Ilustração 2 - Gráfico relativo à área que as crianças "gostam" menos.

Ao observar o gráfico, é possível encontrar um ponto com maior amplitude. A grande maioria das crianças (catorze) não tem uma área que exclua dos seus interesses. Este aspeto ganhou logo relevância durante o período de recolha de dados, porque a tabela que havia preparado não dispunha desta opção. Foi com grande admiração que constatei que as crianças não excluíram, à partida, uma das áreas. No entanto, três crianças mostraram desagrado em relação à área “suja” (expressão plástica) e explicam porquê:

Criança A - Porque fico com as mãos sujas.

Criança B - Fico com as mãos sujas de tinta.

Criança C - Não gosto de plasticina, nem de tinta fico com as mãos sujas.

À área da garagem e à biblioteca coube o voto de uma criança para cada. Seguem-se as justificações:

Criança D – Só tem carros. Eu não gosto muito. Prefiro bonecas.

Criança E – Só tem livros, gosto mais de jogos.

5.2. Entrevista à Educadora Cooperante

Com esta entrevista, consegui especificar melhor quais os modelos educativos utilizados pela educadora; a qual deu maior importância ao estruturar a sala; particularizar qual/quais o(s) projeto(s) colocado(s) em prática durante o ano letivo de 2013/2014; perceber até que ponto o projeto influenciou a disposição das áreas na sala; conhecer que aspetos teve em atenção durante a sua preparação; a sua opinião sobre qual achava ser a área preferida das crianças, a razão para tal e qual a área de que as crianças gostavam menos.

A educadora, durante a sua prática letiva de 2013/2014, seguiu mais do que um modelo educativo, dando como exemplos, novamente, High Scope, Escola Moderna e, introduzindo à altura da entrevista, Pedagogia de Projeto para fundamentar a sua estruturação da sala.

Os projetos desenvolvidos ao longo do ano tiveram como fator de união o tema a “descoberta”. No primeiro período “A Descoberta, eu e os outros”, no segundo “À descoberta” e no terceiro “E as nossas Descobertas”.

A sala subdividia-se em onze áreas: tapete; biblioteca; casinha; loja; trabalho (mesas); “suja”; garagem; ciências; jogos e dramatização; computador e matemática.

A educadora quando pensou estes diversos espaços fê-lo com o intuito de disponibilizar diferentes áreas curriculares ao grupo. Com o decorrer do ano letivo é habitual ir recompondo a sala, introduzindo materiais e objetos direcionados para as atividades previstas e de acordo com as especificidades do grupo-alvo. Esta estratégia era também aplicada à remodelação da sala, incluindo novas áreas ou reelaborando as existentes. Nesta fase, tinha em atenção o número de crianças e a variação de idades. Referiu ainda que o grande benefício das salas multietárias é o de irem “aprendendo uns com os outros. As crianças mais novas imitam os mais velhos por influência.”.

Quanto à área mais-querida pelas crianças, indicou a casinha. Deu como argumento que é aí que as crianças tendem a reproduzir o seu quotidiano. Relativamente a uma área que o grupo gostasse menos, afirmou que não se verificava.

6. Conclusão Geral

Cruzando os conhecimentos teóricos alcançados, provenientes do estudo dos modelos educativos considerados neste relatório, e os dados obtidos, através da observação, do questionário às crianças e da entrevista à educadora, pude compreender melhor vários comportamentos do grupo e encontrar as respostas para as várias questões que me levaram até este tema de investigação.

O espaço educativo é decisivo para garantir o sucesso das aprendizagens das crianças. Mediante o(s) modelo(s) educativo(s) em que o educador se baseia e a definição do(s) projeto(s), são determinados os aspetos a ter em conta na organização da sala, quer no início do ano letivo, como ao longo deste, procedendo-se a reestruturações sempre que assim se entenda. Mas, independentemente, dos modelos ou projetos a ter em consideração, uma das preocupações mais incisivas é a de compor um local agradável, apelativo, estimulante e convidativo, para que promova o bem-estar, a segurança e o entrosamento de toda a comunidade escolar.

A organização do espaço é uma tarefa que deverá estar ao encargo do educador de infância, visto ser este o responsável pelo grupo de crianças e ninguém como ele irá conhecer tão bem as suas especificidades, como as suas idades e interesses, contribuindo o melhor que puder para proporcionar-lhes conhecimentos, acompanhamento, o conforto e a confiança esperados para que as crianças atinjam os progressos e objetivos pretendidos. Para tal, a subdivisão da sala por áreas é essencial porque assim irá conceder a maior quantidade possível de experiências ao grupo. É então importante que sejam variadas e compostas por objetos e materiais diversos, contemplando zonas de brincadeira e de trabalho. A forma como a sua sequência é disposta também é importante para os hábitos diários, tanto durante o tempo de brincadeira como ao longo das atividades propostas. Tal como refere o Ministério da Educação (1997) a “organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.37).

Concretamente, no que toca às respostas conseguidas junto das crianças, e confirmado pelo que observei, a área da casinha é a predileta do grupo, seguindo-se a do computador.

No caso da primeira, a opção está estreitamente ligada com o tipo de brincadeira que aí se proporciona, ou seja, a dramatização de rotinas típicas dos adultos e do ambiente familiar vivido em casa, que faz com que as crianças se sintam mais crescidas. Tal como afirma Vygotsky (1967, citado por Brock, 2011), “na brincadeira uma criança está sempre acima da sua média de idade, acima do seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que realmente é.” (p.65). Podem representar papéis que ilustram o seu dia-a-dia, sendo assim mais propícios de imitar e fazendo com que se sintam numa zona de conforto que lhes inspira domínio e segurança, condições essenciais para o seu desenvolvimento. Por outro, a liberdade de atuação proporciona a exploração do simbólico, despertando o interesse, especialmente das crianças mais novas, que assim estimulam o seu desempenho social, aprendendo a negociar com os seus pares e a expor as suas ideias e sentimentos, como destacam Spodek & Saracho (1998).

A par desta, áreas como a da garagem ou da loja, produzem o mesmo efeito, para além de serem representativas dos ambientes que as crianças estão habituadas a frequentar e a visualizar. Como refere Durkheim (2002, citado por Teixeira & Reis, 2012), “o espaço não se pode dissociar da sociedade que o habita e os tipos de organização que esta exhibe devem ser explicados pela relação estabelecida entre os dois - espaço e sociedade” (p.165). Tanto as áreas escolhidas, como o que as compõe, deve lembrar ao grupo os espaços reais que estas simulam. Assim como a área da casinha simboliza o lar, a loja representa o comércio, mostrando como se tornou habitual este serviço na nossa sociedade, mas também que as crianças o enquadram no seu quotidiano, revelando um grande à vontade na utilização dos utensílios expostos. A garagem é um espaço tão apelativo para os meninos como para as meninas, segundo o que observei durante o estágio. Isto indica como se tornou habitual associarem a ideia de carro, tanto ao pai como à mãe, já que, hoje em dia, tornou-se um fator comum aos dois, não havendo uma diferenciação de género na sua utilização, ainda que tenha recolhido a opinião de uma menina que dizia preferir “as bonecas”. Quanto às áreas da biblioteca, jogos e dramatização e computador, destacadas positivamente durante o questionário, no caso da primeira, pode indiciar gosto pela leitura e pela música.

A segunda, reforça o interesse por brincadeiras da dimensão do faz de conta, mas também, assim como a do computador, a predileção por jogos, especialmente quando implica o recurso ao formato tecnológico.

Quando procurei averiguar qual a área de que menos gostavam, a grande maioria afirmou que não tinha nenhuma a apontar. Para além da surpresa do momento, percebo agora que, como as salas do pré-escolar estão pensadas para serem agradáveis e estimulantes, ainda que haja áreas que não estão entre as mais preferidas também não são vistas com total desinteresse.

Aquando dos momentos de brincadeira livre, a área da matemática muito dificilmente era escolhida pelas crianças, à exceção de duas com cinco anos. Percebia-se que o grupo, em geral, precisava de um acompanhamento mais orientado, por parte da educadora cooperante, para que então fizessem uso dos jogos desta área. Nenhuma criança a indicou como gostando menos, mas, pela minha experiência de observação, notava-se que sentiam alguma resistência em eleger-la, talvez por requerer maior concentração e empenho. Porém, a área da expressão plástica é vista com desagrado por três crianças que se justificam com questões de higiene, como o ficarem com “as mãos sujas”. Esta, normalmente, está mais relacionada com a execução de atividades propostas, o que faz com que o grupo, instintivamente, a intérprete mais como um local de trabalho e não de brincadeira espontânea. Mas também considero que a resistência destas crianças se prende com a denominação de área “suja”, o que logo à partida poderá condicionar a sua opinião e até a predisposição para aí desempenharem tarefas livres.

Com um voto cada, encontram-se as áreas da biblioteca, da loja e da garagem, que, dadas as afirmações feitas, acabam, a meu ver, por refletir um gosto pessoal, por as considerarem áreas com pouca diversidade e direcionadas apenas para um determinado tipo de componentes, pelos quais não demonstram muito interesse. Perante estas últimas considerações, comprova-se como a variedade de objetos e materiais numa sala podem contribuir para o sucesso na captura da atenção das crianças e como o educador é fundamental para conseguir alcançar o interesse daquelas que, à partida, excluem determinados utensílios pelos quais não sentem qualquer afinidade.

Reflexão final

Neste relatório, está presente, todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado Pré-Escolar. Durante o percurso letivo 2013/2014, foram-me colocados diversos desafios, experiências e aprendizagens que contribuirão para o meu sucesso enquanto futura profissional.

Primeiramente, a minha intervenção em ambos os estágios reforçou a minha reflexão sobre o papel do educador e a importância da sua disponibilidade para as crianças, o como lidar com diversas situações típicas destas idades, a relevância de estar atenta aos interesses das crianças, o peso da planificação adequada ao grupo-alvo, a essencialidade da rotina e de um ambiente organizado, entre tantos outros aspetos. A finalidade de um estágio é a de preparar para o início da carreira profissional, período este que serve, sem dúvida, como grande complemento e permite adquirir competências profissionais que levem à aptidão para exercer. Deparei-me também, pela primeira vez, com situações para as quais não tinha resposta, visto que nem tudo pode ser abordado em sala de aula. A experiência prática obriga ao questionamento no instante em que algo acontece e assim é necessário procurar soluções e tomar decisões sobre a melhor estratégia a seguir.

Como cada estágio teve a durabilidade de três meses, fez com que a consciência sobre estes elementos se tornasse mais aguda. Nem sempre decorrem como esperávamos, mas, certamente são meses benéficos durante a nossa formação, ainda que não ponha de parte os ensinamentos teóricos. Perante isto, entendo que não existem receitas para se ser um bom profissional (educador de infância), mas um dos principais ingredientes é, sem dúvida, a maturidade. De qualquer modo, ao longo da prática, vão surgindo dificuldades que não deixam de pôr de parte uma reflexão mais aprofundada e completa, o que promove a investigação, a pesquisa, um estudo contínuo para que, a cada dia que passa, me torne um melhor profissional que não deixa de aperfeiçoar e responder às suas dúvidas e lacunas. Assim como já foi dito por Grácio (1977), o “aprendizado, a educação, são um processo contínuo, continuado e permanente” (p.87).

O segundo ponto, que é dedicado à investigação, parte de uma questão prática. O educador encontrará sempre particularidades que necessitam de ajustamento, as quais poderão ser solucionadas com a ajuda de recursos teóricos. Como tal, da

observação prática, parti para a pesquisa, que complementou e fundamentou o tema – Finalidades das Áreas na Sala Jardim-de-Infância.

Com a realização da investigação, consegui alargar o meu leque de aprendizagens. Antes de realizar o estudo, tinha uma certa perceção sobre as especificidades da organização da sala de pré-escolar, tal como a influência que os modelos educativos têm sobre esta. Com as várias leituras e a análise dos dados, pude compreender que aos modelos une-se a pertinência dos projetos levados a cabo e que a interligação entre ambos surte efeitos para além do que esperava no início da investigação.

Ao aprofundar os meus conhecimentos sobre os quatro modelos educativos aqui mencionados, e cruzando as suas características com a experiência prática alcançada ao longo do estágio, compreende-se melhor como, em simultâneo, modelos e projetos funcionam em sintonia, influenciando tanto o meu tópico de estudo (a organização da sala em pré-escolar), como a postura que o educador deve ter. Em conjunto, tencionam granjear o equilíbrio do ambiente, mas este equilíbrio apenas ganha aplicação prática após uma preparação reflexiva por parte do profissional, o que irá assegurar também um bom desempenho. Então, espaço e educador conseguirão apoiar as atividades e vivências do grupo contribuindo para o seu desenvolvimento.

Deste modo, espera-se que o educador atue como um orientador, o qual se deve integrar e interagir com as crianças de forma a estimular as suas capacidades. Ao concretizar este processo, o educador, mais do que se estar a comprometer consigo e com a sua carreira, está a compor um ambiente saudável, agradável e convidativo que irá proporcionar, a todos os que participam no dia-a-dia de uma sala de pré-escolar, a sensação de estabilidade, conforto e familiaridade. Assim, as crianças estarão mais predispostas para realizar com sucesso e rentabilidade, brincadeiras e tarefas. Isto comprova que o espaço por onde nos movimentamos e com o qual interagimos é fulcral para a forma como nos sentimos. A sua influência será positiva, caso este nos seja favorável, mas poderá tornar-se constrangedor, condicionando ações, aprendizagens, emoções e socializações, se nos transmitir desconforto. Assim acontece numa sala de aula, facilitando ou não a relação entre professor e alunos, mas, em especial, faz-se sentir numa sala de pré-escolar, em que o espaço educativo tem de ser rico em aprendizagens, sem deixar de promover, em primeiro lugar, o bem-estar das crianças.

Bibliografia

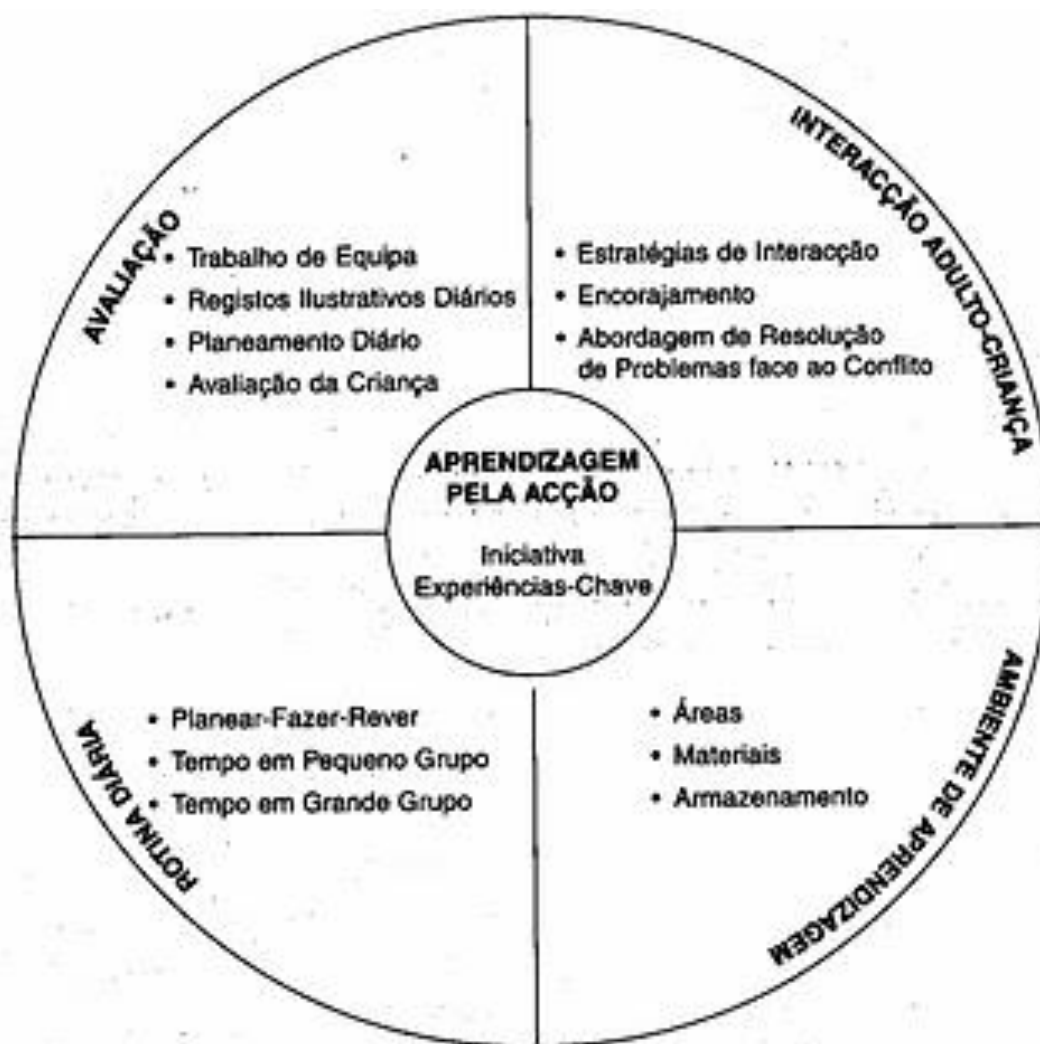
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1.^a Edição. Porto: Universidade Aberta;
- Bassedas, E. Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 1.^a Edição. Viseu: Gravidia;
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P & Olusoga, Y. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso;
- Cardona (1999). *O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. Pro-Posições*. Vol.10 Nº1, 132-138. Retirado de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-cardonamj.pdf>;
- Cardona (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos;
- Carvalho, M. L. D (2005). *Efeitos de estimulação multissensorial no desempenho de crianças – Tese de Doutoramento em Estudos da Criança*;
- Carvalho, M. & Rubiano, M. *Organização do Espaço e Instituições Pré-Escolares*, In: Oliveira, Z. (Org.) (1994). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora;
- Davidson & Maguin. (1983). *Creches*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos;
- Dicionário da Língua Portuguesa*, 1999, 5.^a Edição. Lisboa: Texto Editor;
- Edwards, C., Gandini, L & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed;
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5.^a série (5), 5-12.
- Forneiro, L. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, In: Zabalza, M. (Org.) (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed;
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Formosinho, J. O. (Org.) (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção da Moralidade*. Lisboa: Porto Editora;

- Gerir, S. (2003). *Pedagogia de Projetos*. 20-23. Retirado de <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf>;
- Grácio, R. (1977). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livro Horizonte;
- González, P. F (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3.^a Edição. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 1.^a Reimp. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda;
- Mialaret, G. (1976). *A Educação Pré-Escolar no mundo*. 1^a Edição. Lisboa: Moraes Editores;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Oliveira (2010). *Projetos de Aprendizagem: Um novo olhar para a Educação Infantil*. 14-15. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49016/000826995.pdf?sequence=1>
- Pestana, Fernando (s/d). *Birras: como lidar? Cuidar da Criança*. Retirado a 1 julho 2014, a partir de http://www.cuidarcrianca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=38:birras-na-crianca&catid=3:biblioteca&Itemid=5
- Pitamic. (2010). *Vamos Brincar*. Lisboa: Arteplural edições;
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 2^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Prado, M. (n.d). *Pedagogia de Projetos*. 1-14. Retirado de http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed;
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. V.4, n.11, p. 162-187. Retirado de <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/138/pdf>
- Varela, H. & Mota, C. (2011). *Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos*. 1-16. Retirado de http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista08/ARTIGO_FALAR_DE_MODELOS_EM_EDUCACAO.pdf

- Ventura, P. (2002). *Por uma Pedagogia de Projetos: uma síntese introdutória*. V.7, n.1, 36-41. Retirado de <http://www.redepoc.com/jovensinovadores/ArtigoPauloVentura.pdf>
- Zabalza, M. (1994). *A Escola Como Cenário De Operações Didáticas*. Retirado a 1 julho 2014, a partir de http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=268
- Zabalza M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. 3º Edição. Rio Tinto: Edições ASA;
- Zan, R. (1998). *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1 – “Roda da Aprendizagem” – Modelo High Scope



Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3.^a Edição. Lisboa: F.C. Gulbenkian, p.6.

Anexo 2 - Momento de interação durante a brincadeira livre

ÁREAS:

Casinha

Estagiária – O que estás a fazer?

Criança 1 – Eu estou a fazer pipocas.

Estagiária – Para quê?

Criança 1- Para eu comer mais o Sebastião. Ele é o pai. Eu sou a mãe e este é o meu filho (com o boneco ao colo).

Criança 2- Eu estou a passar a ferro.

Estagiária- O que estás a passar?

Criança 2- O vestido da minha mãe.

Estagiária – O que estás a fazer?

Criança 3- Estou a tratar do bebé. Ele precisa de uma pica porque está doente.

Estagiária – Porque ele está doente?

Criança 3 – Andou a apanhar frio. Agora tenho de tratar dele.

Estagiária – O que estás a fazer?

Criança 4 – Estou a dar comida aos cães.

Estagiária- Tens cães em casa?

Criança 4- Sim. Tenho dois cães em casa, um peixe e um pássaro. São quatro animais.

Garagem

Estagiária – O que estás a fazer?

Criança 5- Vai haver uma guerra aqui, por isso é que estou com o capacete. Tenho de me defender.

Estagiária – O que estás a fazer?

Criança 6- Estou a brincar com os carros na estrada. Gosto muito de carros.

Área suja - Brincadeira com plasticina

Estagiária- O que estás a fazer?

Criança 7- Estou a fazer a comida.

Estagiária- Qual?

Criança 7- Batatas fritas.

Criança 8- Eu vou fazer uma pizza.

Anexo 3 – Questionário às crianças.

1. Qual a área da sala que gostas mais?

Nº	Biblioteca	Jogos e dramatização	Casinha	Tapete	Loja	Expressão plástica	Garagem	Matemática	Ciências	Computador	Mesas
1			X								
2			X								
3	X										
4		X									
5										X	
6			X								
7			X								
8			X								
9			X								
10			X								
11			X								
12			X								
13							X				
14		X									
15			X								

16										X	
17										X	
18										X	
19			X								
20			X								

Nº	Razões
1	Eu gosto da casinha, tem bebés, garfos, facas. Aqui sou a mãe e o Sebastião é o pai.
2	Gosto muito de ir para ali e brincar com os bonecos.
3	Porque tem muitos livros. E eu vejo os que mais gosto – Capuchinho Vermelho; Branca de Neve.
4	Gosto do jogo das formas geométricas.
5	Tem jogos divertidos.
6	Tem comida para fingir que estou a comer ou a cozinhar.
7	Gosto muito de brincar com os bebés. Dar leite, por a dormir, ir ao médico.
8	Lá brinco aos pais e às mães.
9	Gosto de ser o cão e pai.
10	Brinco com os bebés e limpo a cozinha.
11	Gosto de fazer limpezas.
12	Gosto muito da casinha, tem muitas coisas.

13	Porque tem carros de corrida como os "McQueen".
14	Eu gosto de fazer jogos computador é mais divertido. Lá em casa também faço. O meu pai usa o computador para o trabalho e eu para jogar.
15	Lá eu ponho a mesa, faço a comida, lavo a loiça. Faço muitas coisas diferentes.
16	Gosto de fazer o jogo da memória.
17	Tem jogos divertidos. Como os puzzles.
18	Gosto mais.
19	Vou ao médico com os bebés. Lá eles têm de fazer exames e o médico tem de ver se eles respiram bem.
20	É o mais giro. Faço mais coisas.

2. E qual a que gostas menos? Porquê?

Nº	Biblioteca	Jogos e dramatização	Casinhola	Tapete	Loja	Expressão plástica	Garagem	Matemática	Ciências	Computador	Mesas	Não tenho
1						X						
2												X
3												X
4												X
5												X
6						X						
7												X

8												X
9												X
10						X						
11												X
12												X
13												
14							X					X
15					X							
16												X
17	X											
18												X
19												X
20												X

Nº	Razões
1	Porque fico com as mãos sujas.
2	Gosto de todas.
3	Gosto de todas, não há nenhuma que não goste.
4	Gosto de todas.
5	Gosto de todas.

6	Fico com as mãos sujas de tinta.
7	Gosto de todas.
8	Gosto de todas.
9	Gosto de todas.
10	Não gosto de plasticina, nem de tinta fico com as mãos sujas.
11	Gosto de todas.
12	Gosto de todas.
13	Gosto de todas.
14	Só tem carros. E não gosto muito. Prefiro as bonecas.
15	A casinha tem mais coisas.
16	Gosto de todas.
17	Só tem livros, gosto mais de jogos.
18	Gosto de todas.
19	Gosto de todas.
20	Gosto de todas.

Anexo 4 - Guião da Entrevista

Blocos	Objetivos	Tópicos de entrevista
Bloco I: Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Expor os objetivos da Entrevista; - Garantir a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confidencialidade - Idade do entrevistado; - Tempo de serviço.
Bloco II: Modelo(s) educativo(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os modelos educativos colocados em prática durante o ano letivo 2013/2014; - Conhecer qual o modelo utilizado para estruturar a sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os modelos educativos que seguiu durante o ano letivo; - O modelo que se destacou na estrutura da sala.
Bloco III: Projetos desenvolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o nome do projeto colocado em prática durante o ano letivo; - Perceber se o projeto influenciou a organização da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - O nome do projeto; colocado em prática; - O entrosamento do projeto com a organização da sala.
Bloco IV: Caracterização da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a subdivisão da sala; - Perceber os aspetos a ter em conta na organização da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - A classificação das áreas da sala; - Quais os aspetos que privilegiou ao organiza-las.
Bloco V: Interesses das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer quais as áreas de preferência ou de omissão; - Entender a razão das opções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas da sala que o grupo prefere; - Razões para as suas escolhas.

Anexo 5 - Transcrição da Entrevista

Com a presente entrevista pretende-se seguir com uma investigação. Este aspeto metodológico enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Santarém.

As informações recolhidas são estritamente confidenciais. Agradeço que responda honestamente, a sua opinião é relevante.

Idade: 58 **Tempo de serviço:** 23

Durante este ano letivo 2013/2014:

1. Ao longo da sua prática, que modelo(s) educativos seguiu?

“Segui diversos modelos, não me restringi a um apenas, tais como a Escola Moderna, High Scope e Pedagogia de Projeto”.

1.1 Se usou mais do que um, que modelo se destacou ao estruturar a sua sala?

“Pedagogia de projeto.”

2. Que projeto(s) desenvolveu ao longo deste ano?

“A Descoberta eu e os outros, À Descoberta e As Nossas Descobertas.”

3. Em que áreas subdividia a sala?

“Área do tapete, Área da biblioteca, Área da loja, Área “suja” (expressão plástica), Área da garagem, Área da casinha; Área da matemática; Área das ciências, Área de jogos e dramatização e Área de trabalho.”

3.1 Que aspetos teve em atenção quando as organizou?

“Disponibilizei às crianças diferentes espaços, de modo abranger as diversas áreas (matemática, ciências, português). Após o primeiro período especificava melhor a sala, tornando-a mais direcionada para aquele grupo.”

3.2 Se o(s) projeto(s) que desenvolveu foi um dos seus critérios, de que forma influenciou/influenciaram as várias áreas? Dê exemplos desse entrosamento.

“Não. Pode-se apenas alterar em função do projeto, no sentido de alargar. O que tenho sempre em prioridade é equilibrar os cantinhos, colocar apenas quatro crianças na casinha, com diferentes idades. Desta forma, as crianças vão ensinar os outros a brincar. Este é o grande benefício das salas heterogêneas, vão aprendendo uns com os outros. As crianças mais novas imitam os mais velhos por influência.”

4. Qual foi a área que o grupo preferiu? E qual a de que gostou menos?

“O grupo prefere, sem dúvida, a área da casinha. Penso que não existe nenhuma área que excluam.”

4.1 A seu ver, por que motivo o grupo mostrou preferência por essa área?

“As crianças preferem a área da casinha porque esta permite que reproduzam as suas vivências, tais como ser mãe, pai, ou os animais lá de casa.”

Agradeço a participação!

Anexo 6 – Fotografias das áreas que compunham a sala da intervenção

Área da Biblioteca (à esquerda) e Área do tapete



Área da Casinha



Área da Loja



Área de trabalho



Área “suja”



Área da Garagem



Área das Ciências



Área dos jogos e dramatização



Área do Computador



Área da Matemática

