

Agradecimentos

A elaboração do presente Relatório Final de Estágio não seria possível sem o apoio de alguns intervenientes. Assim sendo, pretendo agradecer a todos os que sempre me apoiaram e contribuíram para a realização e concretização desta etapa final na minha formação, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, agradeço:

À minha família, pois tudo isto foi possível graças ao esforço e dedicação que sempre tiveram.

À Professora Doutora Esperança Ribeiro pela sua disponibilidade e compreensão, orientando e guiando o desenrolar do meu trabalho, manifestando sempre as suas opiniões enriquecedoras para o crescimento deste Relatório Final de Estágio e enriquecimento da minha formação.

Às educadoras e assistentes operacionais das creches onde foi desenvolvido o estudo, por toda a atenção, compreensão e conhecimentos transmitidos durante a minha estadia.

A todos os docentes que contribuíram para a minha formação ao longo da licenciatura e mestrado, por todos os conhecimentos, dedicação e contributo para o meu crescimento pessoal e educacional.

Às amigas com as quais desenvolvi a prática de estágio e que sempre estiveram presentes, com todo o apoio, carinho e compreensão.

Ao namorado, que esteve sempre presente ao longo de todo este percurso e que sempre me apoiou de forma compreensiva e motivadora.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrange duas partes distintas.

A primeira parte direciona-se às práticas levadas a cabo ao longo das PES, fazendo-se, nomeadamente, uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e os contextos onde este ocorreu.

A segunda parte deste relatório final incide sobre o trabalho de investigação desenvolvido ao longo de dois semestres em contexto de creche. Com a realização deste trabalho pretendeu-se realizar um estudo incidindo na questão “De que forma deve ser construído e organizado o ambiente físico em creche?”. Assim sendo, com a investigação, pretendemos dar resposta a esta pergunta, tendo como objetivo final compreender a organização do ambiente físico em creche e a conseqüente promoção das oportunidades de aprendizagem da criança.

O estudo enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa de cariz descritivo e exploratório. Utilizando diversos instrumentos para auxiliar a recolha de dados, nomeadamente, a entrevista, a observação direta, a Escala de Envolvimento da Criança, a Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R), de Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer (1998), e uma dimensão do Programm Quality Assessment (PQA), de High/Scope (2004).

Depois de feito o enquadramento teórico, em torno da componente em estudo, é apresentada, numa fase final deste relatório, uma análise dos resultados obtidos, dando assim a conhecer as conclusões em duas creches no concelho de Viseu. Tais resultados permitem entender que cada instituição apresenta realidades distintas e que as suas salas não são organizadas segundo os mesmos princípios. Concluimos ainda que o ambiente físico em creche não apresenta grandes preocupações para as responsáveis por este e que em ambas as creches estes poderiam apresentar mais qualidade e promover mais a agência da criança.

Ao longo deste trabalho são evidenciadas características e componentes essenciais que um ambiente físico em creche requer, tendo o adulto um papel essencial na promoção e desenvolvimento deste, onde a agência da criança e a promoção das suas aprendizagens através do contacto com os elementos do ambiente físico com o qual interage têm um papel fulcral.

Palavras-chave: Creche; oportunidades de aprendizagem; agência da criança; pedagogia; ambiente físico e qualidade em creche.

Abstract

This Final Report Stage, developed under the Supervised Teaching Practice (PES), a Curriculum Unit of the study plan of the Masters in Preschool and Primary Education encompasses two distinct parts.

The first part directs itself to the practices carried out along the PES, becoming in elaborating, particularly, a reflection on all the work and the contexts in which this occurred.

The second part of this final report focuses on the research work conducted over two semesters in the context of daycare. With this work we intended to conduct a study focusing on the question "How should be built and organized the physical environment in daycare?". Therefore, through the research, we intend to answer this question, with the ultimate objective of understanding the organization of the physical environment in childcare and consequent promotion of learning opportunities of children.

The study is part of a qualitative research of descriptive and exploratory nature. Using various tools to assist in collecting data, namely interviews, direct observation, the Involvement Scale for Children, the Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R), Thelma Harms, Richard M. Clifford and Debby Cryer (1998), and a dimension of Programm Quality Assessment (PQA), High / Scope (2004).

After doing the theoretical framework around the component under study is presented in a final phase of this report, an analysis of the results, and made known the findings in two kindergartens in the municipality of Viseu. These results allow us to understand that each institution has distinct realities and that their rooms are not organized according to the same principles. Also concluded that the physical environment in daycare shows no major concerns for responsible for this and that in both these nurseries could provide more quality and more promote the agency of the child.

Throughout this work are evidenced essential features and components that a physical environment at daycare requires taking, the adult, an essential role in promoting and development of this space, though he can not forget a key aspect, where the agency of children and promotion of their learning through contact with the elements of the physical environment with which it interacts have a key role.

Keywords: Daycare; learning opportunities; agency of the child; pedagogy; physical environment and quality childcare.

Índice

Introdução Geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
1. Introdução.....	5
2. Caracterização dos contextos.....	6
2.1. Ensino do 1º ciclo do ensino básico.....	7
2.2. Educação pré-escolar	7
3. Análise das práticas concretizadas na PES II e III	8
3.1. Práticas em contexto do 1º ciclo do ensino básico.....	9
3.2. Prática em contexto da Educação Pré-Escolar	10
4. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	12
Parte II – Enfoque investigativo na organização do ambiente físico em creche	16
Introdução.....	17
Capítulo 1 – Problemática em estudo.....	19
1.1. Delimitação do objeto de investigação	19
1.2. Justificação e relevância do estudo.....	19
1.3. Objetivos da investigação	20
Capítulo 2 – Creche: organização, gestão e potencialidades educativas	21
2.1. A creche como resposta social no apoio às famílias	21
2.2. O ambiente físico e a sua organização em creche: perspetiva High/Scope	23
2.3. O ambiente físico e o seu contributo na promoção de aprendizagens	32
2.3.1. Agência da criança	34
2.3.2. Qualidade em creche e importância do papel do educador	36
Capítulo 3 – Metodologia.....	42
3.1. Tipo de investigação	42
3.2. Justificação dos contextos em estudo e respetivos procedimentos	43
3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa	44

3.4. Análise e tratamento dos dados	45
3.5. O ambiente em estudo	45
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados.....	45
4.1. Ambiente físico a partir do PQA	45
4.2. Ambiente físico a partir da ECERS-R.....	49
4.3. Escala de envolvimento da criança.....	54
4.4. As entrevistas aos profissionais	58
Conclusão	63
Conclusão geral	64
Bibliografia	66
Anexos	69

Índice de figuras

Figura 1: Ambiente físico - Sala 1 da creche A.....	46
Figura 2: Ambiente físico - Sala 2 da creche A.....	48
Figura 3: Ambiente físico - Sala 3 da creche B.....	49
Figura 4: Sala 1 e espaço exterior da creche A.....	50
Figura 5: Ambiente físico - Sala 1 da creche A.....	50
Figura 6: Sala 2 e área de dormir	51
Figura 7: Ambiente físico - Sala 2 da creche A.....	52
Figura 8: Sala 1 e área de refeições da creche B.....	53
Figura 9: Ambiente físico - Sala 3 da creche B.....	54
Figura 10: Envolvimento da criança - Sala 3 da creche B.....	56
Figura 11: Envolvimento da criança - Sala 1 da creche A.....	56
Figura 12: Envolvimento da criança - Sala 2 da creche A.....	57

Índice de anexos

Anexo A: Planificações e reflexões (exemplos) **Erro! Marcador não definido.**

Anexo B: Calendarização do trabalho a desenvolver nas creches**Erro! Marcador não definido.**

Anexo C: Autorização para a realização do estudo **Erro! Marcador não definido.**

Anexo D: Informação relativa ao Programa e ao Observador de Qualidade do Programa High/Scope para bebés e crianças até aos três anos de idade **Erro! Marcador não definido.**

Anexo E: Resultados recolhidos através das ECER-S **Erro! Marcador não definido.**

Anexo F: Fotos das salas observadas..... **Erro! Marcador não definido.**

Anexo G: Plantas das salas **Erro! Marcador não definido.**

Anexo H: Dados recolhidos através da escala de envolvimento da criança**Erro! Marcador não definido.**

Anexo I: Guiões da entrevista semi-estruturada **Erro! Marcador não definido.**

Anexo J: Respostas das entrevistas..... **Erro! Marcador não definido.**

Introdução Geral

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, apresenta uma análise criteriosa de todas as práticas de estágio desenvolvidas ao longo do mestrado e inclui ainda um trabalho investigativo direcionado para o contexto de creche.

Relativamente às práticas de estágio desenvolvidas é apresentada uma reflexão crítica sobre o percurso realizado e os diversos elementos/trabalhos desenvolvidos ao longo dos estágios. Esta reflexão é sustentada por todas as planificações de aulas e reflexões sobre as suas dinamizações, pois só com estes elementos é que podemos analisar quais as competências que foram promovidas e que impacto é que estas tiveram em nós e também nos restantes elementos envolvidos, nomeadamente alunos e professores.

O trabalho de investigação desencadeou-se ao longo das práticas de estágio desenvolvidas no mestrado em EPE e 1º CEB aí, adquirimos diversas competências essenciais para a nossa futura profissão. Consideramos que a formação adquirida enquanto educador em jardim-de-infância e o papel que este assume neste não se pode igualar ao papel que um educador desenvolve em contexto de creche. Assim sendo, dada a possibilidade de trabalhar futuramente neste contexto, achámos essencial compreender melhor este tipo de instituição, analisando e contactando diretamente com a realidade das salas de uma creche.

A creche, segundo Granger (1976) deve “oferecer às crianças o ambiente que substitui o meio familiar, num local onde se sentirão em segurança e felizes, e onde será possível desenvolverem-se em todos os domínios, sem estarem expostas a riscos infecciosos desnecessários” (p. 25). Sendo estes aspetos um dos objetivos principais neste âmbito levantam-se diversas questões sobre o modo como se deve gerir uma sala, desde o seu espaço ao modo como se devem educar as crianças. Assim sendo, focando-nos na questão do espaço, local onde as crianças vão passar a maior parte do dia e onde vão desenvolver as suas aprendizagens, surge a seguinte questão problema: “*De que forma deve ser construído e organizado o ambiente físico em creche?*”. Isto é, como é que um educador pode preparar uma sala para crianças até aos dois anos, tendo em conta os cuidados que estas necessitam e também as aprendizagens essenciais que devem desenvolver? Compreender isto e o modo como o ambiente físico tem influência na agência da criança são aspetos que irão completar de forma mais rica a nossa formação. Pois sob o nosso ponto de vista o trabalho que deve ser desenvolvido em creche não pode ser igual ao

que vimos ser desenvolvido nos jardins-de-infância onde estagiámos. A forma como se organiza o espaço e os materiais que se devem incluir numa sala têm de ser diferentes, pois as crianças não apresentam as mesmas capacidades e necessidades até aos 6 anos. O espaço de uma sala “deve ter em conta as necessidades específicas de cada idade, mas também deve seguir um critério totalmente flexível para poder acomodar o espaço para as diversas actividades diárias” (Rafael & Mendes, 2002, p. 49).

Com tudo isto, destacamos a importância de refletir sobre o ambiente físico em creche, não só nos aspetos materiais, mas também no modo como este espaço pode ser trabalhado com as crianças e como é que estas vão promover as suas aprendizagens contactando com os materiais nas suas atividades. Assim sendo, neste relatório final esclarecemos questões ligadas a estes objetivos, apresentando numa fase inicial diversas perspetivas sobre a importância da creche, nomeadamente a de Portugal (2000), que vê a creche como um local onde se pode desenvolver experiências fundamentais para a vida da criança, das suas famílias e também dos profissionais que nela trabalham, isto através da articulação da educação com os cuidados. Deste modo, através da fusão do mundo físico com o mundo social, a aprendizagem da criança é desenvolvida e facilitada. Denota-se, assim, uma forte importância nos aspetos educacionais e de cuidados, sendo que para o desenvolvimento de ambos seja fulcral a existência de estabelecimentos de creche devidamente equipados e preparados para tal. Desta forma deparamo-nos com a importância de incluir nesta investigação uma reflexão alusiva aos espaços (áreas) existentes num ambiente físico em creche e a sua respetiva organização. Para tal, apoiamos na perspetiva de High/Scope que define que o ambiente físico enquadra-se na aprendizagem ativa e na experiência chave de iniciativa, sendo este estruturado nomeadamente pelos materiais sensório-motores, pelos espaços e pela arrumação (Post & Hohmann, 2011). Mais uma vez denota-se a importância do ambiente físico (espaços, materiais e equipamentos) para assegurar numa creche com qualidade, o desenvolvimento das aprendizagens.

Todo o trabalho apresentado é ainda completado com o enfoque nas questões direcionadas à criança, isto é, que influência é que o espaço tem na promoção das aprendizagens destas e de que modo é que a agência destas é desenvolvida. O forte envolvimento desta com o espaço e materiais é um aspeto imprescindível para o seu desenvolvimento e adaptação, sendo necessário criar um ambiente desafiante que promova a autonomia e independência da criança. Neste sentido, o papel do educador está fortemente ligado, pois todas as experiências e desafios colocados à criança estão relacionados com o modo como este interage com as crianças e como organiza a sua sala.

Assim, apresentamos neste relatório final de estágio diversos pontos de vista ligados ao papel do educador em creche, sendo este visto, pela criança, como uma “âncora ”em quem se apoia e confia para estar tranquila, para receber carinho e para se orientar (Post&Hohmann, 2011).

Na parte final deste trabalho são apresentados todos os dados recolhidos ao longo do contacto estabelecido com as salas das creches participantes no estudo. Todos estes dados são aspetos que completam a investigação, pois só contactando com a realidade é que se pode realmente tirar as devidas conclusões. As informações recolhidas, tanto por parte da observação como dos instrumentos de recolha de dados usados, apresentam as conclusões obtidas em cada um dos aspetos analisados, desde o espaço das salas à agência das crianças.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Introdução

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram frequentadas as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I, II e III (PES) constantes no plano de estudos. Estas foram desenvolvidas no decorrer de três semestres, tendo sido a PES II e a PES III mais intensivas (o segundo semestre com práticas no 1º CEB e o terceiro na EPE).

No âmbito das unidades curriculares mencionadas foi estabelecido o contacto com a realidade da prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem no que concerne a formação de professores/educadores.

Assim sendo, será concretizada uma reflexão crítica sobre diversos parâmetros ligados às práticas desenvolvidas nos locais de estágio. Inicialmente será feita uma caracterização dos contextos onde se realizaram as PES, nomeadamente uma apreciação destinada às instituições e comunidade educativa. Para tal, esta análise será dividida em dois momentos, sendo um referente à prática desenvolvida em PES II e a segunda referente à prática desenvolvida em PES III.

Num ponto seguinte a reflexão crítica reporta-se às práticas que foram realizadas e concretizadas em ambas as PES. Aqui será dado destaque a todas as dificuldades mas também evolução ao longo de todas as dinamizações e contacto com o docente/educador e crianças. Para a realização de tal reflexão será necessário recorrer ao apoio dos documentos que guiaram esse percurso, nomeadamente as planificações e reflexões (Anexo A) das sessões/aulas desenvolvidas.

Por último, será conseguida uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo de todo o processo de formação. Neste ponto é fulcral reportar a análise a todos os momentos e intervenções que foram observadas pelos cooperantes e supervisores, pois é através do contacto com a realidade profissional que se enriquecem os conhecimentos a implementar no futuro. Compreender e refletir sobre o que se aprendeu ao longo das unidades curriculares é essencial para obter uma visão sobre o impacto que estas tiveram na preparação e formação para a trabalhar em contexto de EPE e do ensino do 1º CEB.

2. Caraterização dos contextos

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado II, no 2º semestre do Mestrado em EPE e ensino do 1ºCEB, foi desenvolvida numa escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Viseu, com uma turma do 3º ano de escolaridade. O contacto estabelecido com esta foi de três dias por semana, das 8h:00m às 13h:00m, com uma pausa para intervalo de 30 minutos (10h30m – 11h00m).

As doze semanas de estágio, permitiram construir uma percepção completa da realidade de prática docente, pois durante esse tempo foram planeadas e concretizadas diversas intervenções individuais com a turma, trabalho que ainda não tinha sido desenvolvido até este momento. Cada elemento do grupo de estágio desenvolveu e dinamizou, individualmente, sessões ao longo de quatro semanas e em grupo no decorrer de uma semana. Todo o trabalho realizado e implementado foi supervisionado por um docente da área das Ciências de Educação, por um docente da área das Ciências Naturais e pelo docente responsável pela turma do 3º ano em que foi desenvolvida a PES II. A orientação e supervisão realizada por estes professores baseou-se em reflexões e orientações pontuais direcionadas a todo o trabalho desenvolvido, desde a concretização das planificações de cada aula à dinamização destas. Desta forma, foram colocadas críticas construtivas e reflexivas sobre todas as práticas desenvolvidas na referente unidade curricular. Para além de todo este apoio, o grupo também podia recorrer, sempre que necessário, ao apoio dos restantes professores responsáveis pelo mestrado.

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada III, o estágio concretizou-se num Jardim-de-infância do concelho de Viseu tendo este sido desenvolvido três dias por semanas das 9h30m às 16h00m (intervalo da manhã às 10h30m – 11h00m; hora de almoço 12h00 - 14h00m; intervalo da tarde 15h30m – 16h00m).

Ao longo das catorze semanas de estágio, tal como no 1ºCEB, foi possível observar e vivenciar a verdadeira essência da prática profissional de um educador de infância, podendo também compreender os aspetos que diferenciam este nível de ensino do nível seguinte (1ºCEB). Todo o estágio desenvolvido ao longo do 3º e último semestre decorreu do mesmo modo que o estágio desenvolvido em PES II. Isto é, desenvolvemos planificações e dinamizações individuais e em grupo e todo este trabalho foi orientado e supervisionado por três professores, um professor da área das Ciências de Educação, um professor da área do Português e, por último, pela educadora responsável pelo grupo de crianças com o qual contactamos durante esta unidade curricular.

2.1. Ensino do 1º ciclo do ensino básico

A prática de ensino supervisionada II, tal como já foi mencionado, ocorreu no 1º CEB com uma turma do 3º ano de escolaridade de uma escola do 1º CEB pertencente ao agrupamento de escolas Grão Vasco. Esta instituição é frequentada por alunos do 1ºCEB e 2º CEB. A turma em que foi desenvolvida a prática de ensino supervisionado era constituída por 24 crianças, 8 do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

A escola referida tem dois pisos, rés-do-chão e 1º andar, com uma entrada comum a todos os alunos. As salas destinadas ao 1ºciclo do ensino básico eram 4, uma para cada um dos níveis de ensino, e cada nível de ensino incluía duas turmas, uma no horário da manhã e outro no horário da tarde. O espaço exterior desta instituição de ensino é bastante grande e rico, pois contém campo de futebol, de *basket*, de *volley* e um recinto espaçoso, com relva e árvores. Os alunos têm também à sua disposição um ginásio, um bar, um refeitório, uma biblioteca, um auditório e uma sala de jogos.

A sala na qual foi desenvolvida a PES II era acolhedora e abundante em materiais, contendo um quadro negro, um quadro magnético, um quadro interativo, um projetor e um computador. Para além destes recursos, a sala também disponha de armários com materiais didáticos e material escolar. O espaço da sala era organizado e suficiente para todos os alunos, a disposição das mesas organizavam-se em três filas na vertical, de frente para o quadro, contendo em duas filas cinco mesas de pares e numa outra fila cinco mesas individuais. A sala continha ainda uma secretária para o professor e uma mesa onde se encontrava o computador do mesmo. O ambiente na sala era agradável, pois um dos lados continha janelas grandes, recebendo assim muita iluminação natural, podendo a temperatura ser regulada com a ajuda do ar condicionado.

2.2. Educação pré-escolar

As catorze semanas de estágio, em EPE, desenvolveram-se num jardim-de-infância, do concelho de Viseu pertencente ao agrupamento de escolas Infante D. Henrique. O estabelecimento de ensino situa-se em Jugueiros e contempla alunos do 1º ciclo do ensino básico e crianças da educação pré-escolar. Apresenta um espaço amplo, sendo o rés-do-chão destinado à EPE e o 1º piso destinado ao 1ºCEB. O espaço exterior é grande, contendo um campo de futebol em relva. Separado do estabelecimento onde se encontram as salas há um outro edifício onde se localiza o ginásio e o refeitório, usados por ambos os níveis de ensino. No r/c existia ainda uma biblioteca, uma reprografia e uma área de estudo.

A sala onde foi desenvolvida a prática de estágio era identificada por “sala 1”, sendo esta constituída por dez áreas de interesse (matemática, informática, escrita, plástica, casinha, música, biblioteca, construções, jogos e conhecimento do mundo). A maioria das áreas já existia na sala, a área do conhecimento do mundo e da informática foram ambas introduzidas e construídas por nós juntamente com as crianças. Todas as áreas continham um vasto número de materiais e equipamentos e estavam devidamente identificadas e organizadas. Para além das referidas áreas de interesse a sala ainda continha uma banca, armários, prateleiras para arrumos e um quadro de giz. No exterior a esta encontravam-se os cabides destinados a cada criança. A iluminação da sala era agradável pois uma das paredes laterais era constituída por janelas grandes, recebendo assim muita iluminação natural. A temperatura era agradável podendo esta ser regulada pelo ar condicionado.

A sala 1 era frequentada por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idades, do sexo feminino 7 e do sexo masculino 13. Apenas uma criança tinha 2 anos, mas fez 3 anos no mês dezembro. Esta sala era a sala “amarela” pois no jardim-de-infância existiam 4 salas, cada uma com uma cor (sala 1: amarelo; sala 2: verde; sala 3: vermelho; sala 4: azul). Na nossa sala, e também nas restantes, para além da educadora de infância tínhamos também o apoio de uma assistente operacional. A educadora com a qual desenvolvemos a PES III era a coordenadora da educação pré-escolar no jardim-de-infância em causa.

3. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

As práticas desenvolvidas em ambas as PES, da componente de formação da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, foram, sem dúvida, as mais importantes do plano de estudos.

É importante referir que todo o trabalho desenvolvido ao longo das unidades curriculares PES II e a PES III, do 2º e 3º semestre, deu continuidade ao que foi realizado na PES I do 1º semestre. Sendo todo o percurso, dos dois últimos semestres, mais intensivo e esclarecedor no que concerne à observação e compreensão dos papéis e competências presentes num educador/professor.

Pode-se, assim, afirmar que as práticas concretizadas na PES II e PES III, foram muito importantes para a construção e evolução no curso de Mestrado em EPE e ensino do 1º CEB e, devem assim, ser analisadas com a atenção que requerem.

3.1. Práticas em contexto do 1º ciclo do ensino básico

Desenvolver uma prática de estágio em contexto do 1º CEB, de um modo mais intensivo do que já tinha sido realizado em unidades curriculares anteriores, fez com que o nosso conhecimento e até mesmo opinião mudasse. Conviver com uma turma de 3º ano foi uma experiência marcante, será sempre a “nossa” primeira turma, com a qual estabelecemos laços e aprendizagens enriquecedoras não só para as crianças mas também para nós.

Antes de nos inserirmos na realidade os receios eram alguns, pois o medo de falhar está sempre presente e a responsabilidade que temos de assumir para com o grupo de crianças é muita. Somos nós que vamos trabalhar, gerir e orientar as aprendizagens durante semanas. Contudo, estes receios eram confortados com o simples ato de entrar na sala e estar perante uma turma de que gostamos e que queremos ver evoluir.

Assim sendo, as práticas desenvolvidas no 1º CEB não contribuíram apenas para a nossa formação, mas também para o nosso desenvolvimento pessoal. Realizar diversos trabalhos em grupo, com adultos e crianças, contribui para que o nosso trabalho seja mais rico de dia para dia. Este aspeto verificava-se, principalmente, na elaboração das planificações, pois, mesmo sendo sessões individuais o grupo de estágio elaborava, partilhava e criava as sessões sempre em grupo. Nada melhor como conduzir aprendizagens com diversas ideias, trocando e discutindo estas sempre, com um único objetivo, conduzir as crianças a aprendizagens significativas.

Todo o trabalho desenvolvido era efetuado com responsabilidade e atempadamente, sendo este apoiado pelos manuais escolares, metas curriculares e informações pertinentes referentes aos conteúdos a abordar. Planificar cada sessão requer elementos fundamentais que devem estar interligados, tais como, os objetivos a desenvolver/atingir, as atividades a serem promovidas de modo a atingir estes objetivos, o tempo/materiais e estratégias a utilizar e, por último, a avaliação, pois é fundamental verificar e compreender as aprendizagens das crianças. Depois de todas estas componentes estarem estabelecidas passamos à prática e concretização destas, ou seja, as dinamizações das sessões. Foi nestas que adquirimos a verdadeira essência da prática profissional em questão, o trabalho de campo, o contacto direto com a turma é a parte essencial para compreendermos e aprendermos a ser bons profissionais.

Após as dinamizações surgia um outro momento essencial para o grupo, a reflexão sobre as nossas práticas. Neste momento o contributo não partia apenas do grupo mas sim dos professores (supervisores e professor cooperante). A discussão e colocação de críticas construtivas foi essencial para que o nosso trabalho melhorasse e crescesse de dia para dia. O apoio dos professores foi extremamente fulcral, não só nas reflexões mas também na condução de todas as nossas práticas.

Nesta prática de estágio foram também desenvolvidos outros trabalhos essenciais para a nossa preparação. A observação, análise e reflexão sobre as lecionações, do professor responsável pela turma e a elaboração do plano a médio prazo. É ainda importante referir que ao longo de todas as nossas práticas tivemos sempre o cuidado de ter presente nas nossas sessões a interdisciplinaridade, criando bastante articulação entre os conteúdos e abordando estes sempre de forma criativa e apelativa para a turma. Devemos ainda evidenciar que foi neste ponto que sentimos mais dificuldade, pois foram muitos os conteúdos trabalhos e nem sempre era fácil criar uma articulação/fio condutor entre todas as áreas de conteúdo. Contudo, apelando à criatividade e ao conjunto de ideias conseguimos sempre dar o nosso melhor em cada sessão.

Ao longo das práticas no contexto do 1ºCEB foram dinamizadas sessões direcionadas a todas as áreas de conteúdo, desde Matemática à Expressão Motora, sendo para esta última dedicada uma hora por semana no ginásio, ou espaço exterior da escola.

Um outro aspeto que deve ser devidamente mencionado é a relação com as crianças, pois ser professor não implica apenas promover as aprendizagens nos alunos, mas também pressupõe a relação que é estabelecida com estes. Deste modo, podemos dizer que a relação com a turma em questão foi muito boa, eram crianças fantásticas com as quais criámos um bom ambiente de aprendizagem e com as quais se tornou enriquecedor trabalhar. Eram elas que também davam vida às nossas sessões e faziam todo o nosso trabalho ser recompensado, despedirmo-nos destas foi muito difícil para todos.

O decorrer de toda esta prática foi, sem dúvida, uma das partes essenciais deste curso de mestrado, ao permitir colocar em prática todos os objetivos/competências, da prática docente, principalmente no que se refere ao conhecimento adequado das exigências nas áreas curriculares abrangidas pelo 1º CEB. O ensino neste nível tornou-se mais claro, animador e apelativo tendo-se extinguido os receios e apreensões que existiram sobre este numa fase inicial.

3.2. Prática em contexto da Educação Pré-Escolar

No que concerne às práticas desenvolvidas na EPE, podemos afirmar que o seu desenvolvimento, ao longo do 3º semestre do mestrado, assemelha-se bastante às práticas desenvolvidas no 2º semestre. Isto no que se refere aos trabalhos realizados e implementados, visto que foi também necessário elaborar planificações para cada sessão, complementando cada uma destas com um relatório crítico reflexivo, criado posteriormente à sua dinamização (referente a todo o trabalho desenvolvido) compreendendo e refletindo sobre os aspetos que falharam, aspetos positivos e aspetos que podiam ser melhorados.

A prática de estágio em EPE iniciou-se com a observação e reflexão das sessões desenvolvidas pela educadora responsável pelo grupo de crianças. Esta fase permitiu-nos analisar de que modo a educadora desenvolvia as suas estratégias ao longo do dia, ou seja, que rotinas exercia com as crianças, que tipo de trabalho promovia com estas e que métodos utilizava. No decorrer destas observações foi desenvolvido um outro aspeto importante, o contacto e reconhecimento de cada criança, pois mesmo sendo as sessões orientadas pela educadora, era-nos sempre permitido apoiar, colaborar, contactar e brincar com as crianças.

Relativamente às planificações, estas são muito distintas das do 1ºCEB no que se refere à sua estrutura, contudo continham os mesmos princípios, isto é, saber que objetivos pretendíamos atingir, o que é que queríamos ensinar, como iríamos gerir o tempo, materiais e que estratégias seriam adotadas. Todas as planificações criadas tinham sempre o mesmo propósito, dar a conhecer a história d' *O Príncipezinho* e a cidade de Viseu, desenvolvendo atividades alusivas a outros temas quando surgisse a data destes (como por exemplo o Natal). Esta história foi desenvolvida e trabalhada de forma intensiva ao longo das nossas práticas pois a escola em que estávamos inseridas, tanto o 1ºCEB como a EPE estavam a trabalhar este livro ao longo do ano (procedimento que usavam todos os anos letivos sempre com um livro diferente). Assim sendo, as nossas práticas muitas das vezes não se limitavam apenas à sala onde estagiávamos mas sim a todas as salas da EPE. Eram assim desenvolvidas atividades com toda a comunidade educativa, promovendo o contacto entre todas as crianças e fazendo com que estas explorassem e apresentassem trabalhos em grupo.

Após cada sessão, tal como já mencionamos, era realizado um relatório crítico reflexivo que englobava as três sessões da semana dinamizada. Tal como no 1ºCEB, estes relatórios eram fruto das nossas reflexões pessoais, mas também das críticas construtivas dos professores supervisores e educadora cooperante. Estes profissionais mais que ninguém podiam ajudar-nos a melhorar o nosso trabalho visto que observavam as nossas práticas e ajudavam a refletir sobre elas.

Para além das práticas já mencionadas, participamos numa outra atividade fora do plano da unidade curricular, mas que é um elemento essencial para quem está inserido na comunidade educativa do jardim-de-infância. A festa de Natal e toda a preparação para esta foi sem dúvida uma experiência importante, pois este tipo de festas também faz parte da prática profissional de um educador de infância. Gerir e participar nos ensaios das crianças, orientar e apoiá-las foi muito formador.

Um outro trabalho desenvolvido foi a elaboração de uma avaliação enquanto no 1º CEB executámos uma planificação a médio prazo na EPE elaborámos uma avaliação. Isto é, analisámos e refletimos sobre as aprendizagens que cada criança fez numa determinada tarefa. Damos com exemplo, a representação da figura humana, tratava-se de entender, pensar e estruturar uma atividade que promovesse, em cada uma das crianças, aprendizagens que lhe iriam permitir avançar para a etapa seguinte da concretização da tarefa em questão.

Referindo agora a relação que foi estabelecida com as crianças, podemos dizer que esta foi positiva e que o grupo sempre aceitou e lidou bem connosco, todavia foram sentidas algumas dificuldades em gerir certas atitudes de algumas, nomeadamente o seu comportamento. Este aspeto por vezes provocava descontentamento e dificultava o desenvolvimento e condução das sessões. Contudo, não foi facto que nos desanimasse e desviasse o nosso gosto pelas nossas práticas e relação com as crianças, pois certas atitudes são normais nestas idades e é também com estas atitudes que aprendemos a interagir com as crianças e a atendê-las. Tanto as crianças do 1ºCEB como da EPE irão ficar sempre presentes, pois foram elas que nos acompanharam a iniciação da nossa prática enquanto professoras/educadoras.

Com tudo isto, podemos dizer que todas as práticas desenvolvidas contribuíram para a construção de bons alicerces para a nossa prática profissional futura, nomeadamente a construção de atitudes, destrezas e capacidades para fazer. Trabalhar em EPE é bastante exaustivo, apesar de os conteúdos desenvolvidos não serem tão complexos como no 1ºCEB, gerir e promover aprendizagens com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos é uma tarefa árdua que requer muita prática e destreza, nomeadamente no que respeita às questões de gestão relacional.

4. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Finalizando o Mestrado em EPE e ensino do 1º CEB, sentimo-nos capazes de refletir e realizar um levantamento referente às competências e conhecimentos que foram desenvolvidos e adquiridos, sendo estes indispensáveis para a nossa futura prática profissional e indispensáveis para nos encorajar para o mundo do trabalho e para tudo o que este acarreta. Não basta adquirirmos formação é fundamental reconhecer e ter confiança nas capacidades e habilidades que possuímos e compreender que somos capazes de as desenvolver na prática.

Todas as PES desenvolvidas contribuíram com um vasto leque de competências e conhecimentos, desde o modo como se gere uma instituição de ensino ao modo como se deve agir enquanto professor/educador.

O perfil de um educador não se desvia muito das características do perfil do professor, pois ambos trabalham com o mesmo objetivo e têm as mesmas preocupações: as crianças, as suas aprendizagens e o seu bem-estar. Contudo, há que reconhecer algumas distinções entre ambas, sendo estas reconhecidas e definidas no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, nomeadamente no que se compara à conceção e desenvolvimento do currículo. Analisando o decreto em questão, compreendemos que o currículo na EPE é gerido e desenvolvido de um modo diferente ao que se realiza no 1ºCEB, pois o educador promove e concebe o currículo através das planificações, organizações e avaliações do ambiente educativo, tendo em conta as aprendizagens integradas. Já no 1º CEB um professor mobiliza e integra os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Entende-se, assim, que na EPE o ambiente educativo é um elemento valioso que requer muito trabalho. É através da conceção e gestão deste que se constrói e desenvolve a essência da educação pré-escolar e se promovem aprendizagens reconhecidas e geridas pelo educador.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), um educador deve também ter conhecimento das etapas que devem ser desenvolvidas ao longo das suas práticas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas devem ser colocadas em prática e articuladas ao longo da sua intervenção profissional, pois é essencial observar tudo o que o rodeia, principalmente, o conhecer cada criança, construindo bases para o planeamento e para a avaliação. No planeamento o educador deve integrar as crianças e o conhecimento que possui sobre cada uma delas, nesta etapa expõem-se e constroem-se as condições e estratégias necessárias para conduzir as crianças a aprendizagens significativas e diversificadas. Só

depois da realização de um bom planeamento é que as práticas/ações podem ser efetivadas com sucesso, garantindo bons momentos que forneçam informações essenciais sobre as ações de cada criança, ou seja, recolher dados para realizar a avaliação das crianças e com as crianças. Comunicar é sempre indispensável em todas as etapas para que todo o trabalho se desenvolva da melhor forma. Comunicar com toda a comunidade educativa, sobretudo com os pais, é essencial para que as aprendizagens promovidas para as crianças sejam efetivadas e alcançadas com sucesso. Por último, um educador de infância deve ter sempre presente a preocupação de preparar as crianças para o nível seguinte, isto é, desenvolver a articulação da EPE com o 1ºCEB. Desenvolver práticas com os colegas e crianças do 1º CEB é extremamente enriquecedor para preparar a criança para o próximo nível de ensino que vai frequentar.

Com as práticas desenvolvidas na educação pré-escolar não desenvolvemos competências apenas ao nível da condução e construção das sessões e relação com a comunidade educativa, adquirimos também conhecimentos essenciais sobre o modo como se organiza o espaço de uma sala em EPE e como é que este deve estar organizado de forma a contribuir para a evolução da criança.

Todo o trabalho que desenvolvemos na PES, no âmbito da EPE, permitiu-nos colocar, observar e evidenciar a importância e o impacto que todas estas fases têm na prática profissional de um educador de infância, possibilitando assim competências e aprendizagens para a nossa formação.

No 1º ciclo do ensino básico o professor também segue estas etapas, contudo há formas distintas de as realizar. Um docente perante uma turma deve ser capaz de contactar com esta, de a conhecer, ou seja, é importante que este observe com atenção cada um dos alunos e deste modo conheça as suas características. Esta informação é essencial pois as dinamizações não se podem focar apenas no transmitir dos conteúdos, é também essencial criar as condições necessárias para que as aprendizagens sejam alcançadas e isto só será conseguido se o professor conhecer a turma e souber como chegar até esta. Agir perante um grupo de alunos requer várias estratégias que cativem às aprendizagens e ao mesmo tempo que conduzam da melhor forma as suas atitudes e comportamentos. É necessário na prática docente agir perante todas as situações, principalmente nas incertezas e dificuldades, é fulcral arriscar e inovar as práticas recorrendo a todos os elementos possíveis.

Não só na EPE mas também no 1ºCEB é essencial que o professor comunique com os alunos, pais e também com a restante comunidade educativa. Promover o envolvimento e colaboração de todos estes elementos é uma mais-valia para as

aprendizagens. Um professor deve assim mostrar-se sempre disponível não comunicando com os pais/encarregados de educação apenas quando algo de errado se passa com o aluno, mas comunicar-lhe também os sucessos e conquistas e incentivar a participação destes na vida escolar.

Deve-se entender que em qualquer nível de ensino há sempre uma preocupação e objetivo comum, preparar e articular as aprendizagens com as do nível seguinte. No 1º CEB este trabalho é essencial, pois a passagem do 1º CEB para o 2ºCEB é grande a nível das exigências e modos de estar pelo que há que consciencializar os alunos e prepará-los da melhor forma.

Ao longo da PES, no âmbito do 1º CEB, todas as competências enquanto professor foram desenvolvidas com sucesso. Promover dinamizações com uma turma do 3º ano permitiu-nos entender a importância do currículo no 1ºCEB e o modo como os conteúdos destes podem ser articulados e trabalhados com as crianças. Isto é, que estratégias e materiais devemos utilizar e como é que estes devem ser criados em função dos alunos e do que queremos ensinar. Todas as áreas de conteúdos foram desenvolvidas ao longo das nossas dinamizações, promovendo sempre em cada uma das semanas momentos destinados a cada uma e havendo sempre entre estes "um fio condutor". Pode-se, assim, dizer que é sem dúvida importante conhecer cada um dos alunos e criar com eles boas condições e um bom ambiente de aprendizagem.

Parte II – Enfoque investigativo na organização do ambiente físico em creche

Introdução

A segunda parte deste trabalho é elaborada com o intuito de dar resposta aos objetivos principais da investigação, direcionados para o modo como se organiza o ambiente físico de uma sala de creche: analisar e perceber se há procedimentos específicos a seguir na organização do ambiente físico e entender em função do quê é que as educadoras organizam o mesmo. Trata-se de compreendermos o modo como as crianças exploram o espaço e os materiais nas suas salas e que aprendizagens é que estes podem promover.

Perante isto é importante organizar um trabalho investigativo que envolva revisão de literatura e que inclua uma parte prática destinada a um estudo mais profundo, incidido na problemática em questão. Como tal, nesta parte do trabalho, “Enfoque investigativo na organização do ambiente físico em creche”, apresentamos quatro capítulos ligados a aspetos essenciais relacionado com a questão problema da nossa investigação.

O primeiro capítulo, “problemática em estudo”, apresenta uma abordagem ao objeto de investigação, a justificação para a sua realização e os objetivos que são fixados para a concretização. No que concerne o capítulo 2, “Creche: organização, gestão e potencialidades educativas”, apresenta-se de forma pormenorizada toda a revisão de literatura referente aos tópicos abordados. Com este capítulo pretendemos divulgar toda a reflexão feita, com o apoio dos diversos autores consultados, referente ao conceito de creche, nomeadamente como este contexto é visto em Portugal (a incluir as componentes de apoio familiar e resposta social). Ainda neste capítulo é apresentado um enquadramento teórico incidido na organização do ambiente físico em creche, nomeadamente nas áreas e espaços adequados a uma sala deste tipo de instituição. Nos pontos posteriores é abordado o impacto que o ambiente físico tem na promoção das aprendizagens das crianças, a agência da criança e, por último, é feita uma abordagem à qualidade em creche e importância do papel do educador.

Relativamente ao capítulo 3, “metodologia”, este acarreta todos os tópicos essenciais para a concretização do estudo, de modo a recolher informações fundamentais para enriquecer a investigação. Todos os dados recolhidos serão devidamente analisados no capítulo 4, “apresentação e discussão dos resultados”. Nesta parte do trabalho divulgamos todo o trabalho prático desenvolvido ao longo das observações e interações nas creches e refletimos sobre os dados recolhidos, tirando as conclusões necessárias para um melhor esclarecimento da problemática.

Por último, é apresentada uma conclusão geral, onde são expostas as considerações finais e algumas considerações alusivas à concretização deste trabalho.

Capítulo 1 – Problemática em estudo

1.1. Delimitação do objeto de investigação

Toda a investigação científica requer, numa fase inicial, a escolha e enunciação de um problema. Assim sendo, chegado o momento final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a elaboração de um relatório final de estágio, compete-nos refletir e escolher uma temática que iremos investigar de modo a alargar o nosso conhecimento. Sendo uma das competências adquiridas, pela formação neste mestrado, desenvolver atividade profissional em creche e refletindo sobre os conhecimentos e práticas que este nos forneceu direcionados a este contexto, entendemos que realizar uma investigação sobre este tipo de instituição seria uma mais-valia para aprofundarmos os nossos conhecimentos preparando-nos também para uma possível futura prática profissional neste âmbito.

Entendendo a creche como uma resposta social e como uma oferta educativa para crianças dos 0 aos 3 anos, cujo objetivo é apoiar as famílias no desenvolvimento e crescimento dos seus filhos, entendemos, que é por demais importante analisar, estudar e conhecer todo o trabalho desenvolvido num estabelecimento deste cariz, sendo que para esta investigação optámos por incidir apenas nos aspetos relacionados com a organização do ambiente físico.

Com tudo isto, a questão central que nos propomos a investigar é: *De que forma deve ser construído e organizado o ambiente físico em creche?*. Pretendemos, assim, dar resposta a esta pergunta que nos motivou para a investigação, propondo-nos a conhecer e visitar salas de creche e a observar o modo como estas são organizadas, bem como as preocupações existentes neste sentido.

1.2. Justificação e relevância do estudo

A creche constitui-se como uma resposta social bastante privilegiada e importante no apoio às famílias e ao desenvolvimento das crianças na medida em que institui “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Segurança Social, 2005, p.2). Torna-se por isso fundamental

potenciar e organizar espaços, materiais e equipamentos que promovam e garantam, do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento da criança na sua plenitude.

Segundo o modelo High/Scope, o ambiente físico é uma vertente fundamental na orientação dos cuidados e educação em grupos de bebês e crianças pequenas, devendo proporcionar uma aprendizagem ativa, gerida em torno de materiais sensório - motores; espaços e arrumação. Neste sentido, é fulcral consciencializarmo-nos de que “num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2011, p.28).

Procuramos, assim, aumentar o conhecimento do tema e adquirir competências essenciais para possíveis práticas futuras. Esperamos contribuir para uma abordagem sobre a forma como se deve organizar o ambiente físico numa sala de creche e quais os fundamentos subjacentes a esse processo.

A elaboração deste estudo poderá ainda fomentar a curiosidade e motivação para diferentes explorações e pesquisas de novos problemas que possam surgir ao longo da sua realização.

1.3. Objetivos da investigação

Tendo em conta o problema enunciado importa definir os objetivos a atingir. Desta forma, os objetivos gerais delineados são:

- Analisar o ambiente físico, nomeadamente a forma como está organizado o espaço, o tipo e qualidade de materiais e equipamentos;
- Perceber se há procedimentos específicos a seguir na organização do ambiente físico de uma sala em creche;
- Entender em função do quê é que os educadores organizam o ambiente físico;
- Compreender qual a organização mais adequada para uma sala em creche com crianças do 1 aos 2 anos;
- Identificar as principais dificuldades sentidas pelos educadores na organização do espaço da sala em creche;
- Compreender e analisar o modo como as crianças exploram o espaço e os materiais das suas salas.
- Conhecer as oportunidades de aprendizagem que o espaço proporciona à criança e a forma como esta é aí perspetivada;

- Analisar possíveis diferenças existentes em diferentes salas em creche no que respeitas aos aspetos já identificados.

Capítulo 2 – Creche: organização, gestão e potencialidades educativas

2.1. A creche como resposta social no apoio às famílias

O surgimento das creches em Portugal foi um processo muito demorado e lento comparativamente a outros países. Isto porque, no nosso país, “a Revolução Industrial não se fez sentir tão fortemente, o que implicou que o início e desenvolvimento deste tipo de instituições fosse mais tardio” (Cardona, 1997, p. 26). Com o decorrer dos tempos, o aumento do número de creches tem sido cada vez mais e a procura dos seus cuidados é feita por todas as classes sociais. Denotamos assim, uma crescente valorização da educação de infância, tanto no apoio familiar como no reconhecimento das suas potencialidades na aprendizagem e crescimento das crianças (Lucas, 2006).

A procura das creches tem vindo a crescer, pois as conseqüentes alterações e situações sociais das famílias remetem-nas “para um quotidiano fora de casa, precisando de deixar os seus filhos em lugares que designam os direitos, não só das crianças, mas também, da instituição familiar” (Lucas, 2006, p. 2). Compreendemos, assim, que a creche constitui uma resposta social bastante privilegiada e importante no apoio às famílias e ao desenvolvimento das crianças. Sendo que esta “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Segurança Social, 2005, p. 2). Torna-se por isso fundamental potenciar e organizar espaços, materiais e equipamentos de qualidade que promovam, do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento da criança na sua plenitude.

Assim sendo, como prestação de serviços e apoio às famílias, estas instituições apresentam um papel fundamental, sendo “evidente o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2011, p. 25). Contudo, entendemos que não sendo a educação dos 0 aos 3 anos obrigatória, esta deve ser universal, disponibilizando a todas as famílias o apoio necessário. A creche, torna-se assim, não só um serviço para as famílias mas também um apoio às necessidades educativas dos mais pequenos, muitas pessoas já entendem que a esta “não é apenas um

local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, cit. por Azevedo, 2011, p. 9).

É, assim, essencial compreendermos o conceito de creche, os procedimentos inerentes ao trabalho pedagógico a desenvolver enquanto oportunidade de aprendizagem e valorização da criança. Desta forma, indo ao encontro desta linha de pensamento, Portugal (cit. por Vasconcelos, 2011) caracteriza a creche como “um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança” (p. 12). As creches são pois estabelecimentos que acolhem cinco ou mais crianças entre os três meses e os três anos, tendo como principal objetivo o seu desenvolvimento (DR 20-1 e DR 248-1,1989).

Rizzo (1991) defende ainda que a creche pode ser vista como “um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (cit. por Lucas, 2006, p. 7).

A creche é assim vista como um local que acolhe as crianças, tendo o bem-estar e o desenvolvimento destas como principais propósitos do seu funcionamento. Esta apoia as famílias não só na guarda dos filhos mas também na sua educação, desta forma, entendemos que quando abordamos a educação da criança pequena temos presente “simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis entre si: cuidar e educar” (Bujes, cit. por Azevedo, 2011, p. 9).

Desta maneira, devemos valorizar e compreender os direitos das crianças, com o objetivo de garantir o seu desenvolvimento global. Com isto, a legislação portuguesa estabelece objetivos sobre os cuidados a ter com crianças dos 0 aos 3 anos. Estes salvaguardam o desenvolvimento e bem-estar (afetivo e físico) integral das crianças, proporcionando-lhes atendimento personalizado, promovendo ainda a colaboração com as famílias, envolvendo estas nos cuidados e responsabilidades para com a criança, por último, promove, de forma antecipada, o desvio de qualquer inadaptação, recorrendo a um encaminhamento adequado (DR 248-1, 1989). Ainda dentro desta linha de pensamento, o DEB-ME (cit. por Lucas, 2006) estabelece finalidades direcionadas às crianças que frequentam creches que salientam o apoio às famílias na educação dos filhos e a integração destes na sociedade, criando oportunidades de desenvolvimento global.

Seguindo este ponto de vista, Azevedo (2011) afirma que em Portugal há profissionais que valorizam muito os primeiros anos de vida, nomeadamente o desenvolvimento que é vivenciado pelas crianças nesta fase a nível cognitivo, físico e emocional. Porém, devido à falta de

políticas claras e um efectivo investimento público nas creches como respostas educativas (a que as crianças têm direito desde o nascimento). Consideramos que se tem minimizado o facto de as creches serem locais de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de experiências pessoais e educacionais relevantes para as crianças e para as suas famílias, bem como para os profissionais que nelas trabalham (p. 10).

A creche não pode ser vista como um local de guarda mas essencialmente como um espaço de aprendizagem. Tal pensamento é defendido por João Santos (cit. pelo Conselho Nacional de Educação, 2011) quando afirma que a creche não pode ser um local “de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem” (p. 6). É essencial que “o valor intrínseco da resposta creche como estrutura de educação das crianças dos 0 aos 3 anos, independentemente do facto das famílias trabalharem ou não” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 25) seja enriquecido e valorizado.

Ainda, indo ao encontro deste ponto de vista, Formosinho (cit. por Cardoso, 2012) define a creche como “um ambiente *educare*, ou seja, com uma interligação profunda entre função pedagógica e função de cuidados. São aqui desenvolvidas práticas e vivências transacionais que irão constituir-se como oportunidades ou constrangimentos na vida das crianças, presente e futura” (p. 16). Para Portugal (2000), a creche pode desenvolver experiências fundamentais para a vida da criança, das suas famílias e também dos profissionais que nela trabalham, isto através da articulação da educação com os cuidados. Deste modo, através da fusão do mundo físico com o mundo social, a aprendizagem da criança é desenvolvida e facilitada.

2.2. O ambiente físico e a sua organização em creche: perspetiva High/Scope

De modo a assegurar o bom desenvolvimento da criança é imprescindível proporcionar-lhe vivências num bom ambiente, onde esta se possa inserir facilmente e onde possa efetivar todas as aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento global. Compreendemos, assim, que em contexto de creche, tal como em todas as outras instituições de ensino, é elementar construir e organizar um bom ambiente físico. É, assim, necessário que o Estado crie “estruturas sociais acessíveis a todos, que proporcionem a segurança, o bem-estar e a educação de que as crianças necessitam” (Bairrão, cit. por

Lucas, 2006, p. 36), garantindo assim um conforto para os pais na procura da melhor qualidade de vida para os filhos.

O ambiente físico deve ser um espaço seguro, flexível, confortável e pensado para a criança, possibilitando uma variedade de oportunidades e respostas às suas necessidades e interesses (Post & Hohmann, 2011). Segundo Zabalza (cit. por Lucas, 2006) “na planificação e utilização dos espaços existem princípios a ter em conta para que seja possível atender as necessidades da criança: princípios psicológicos, arquitectónicos, estéticos, médicos e de segurança” (p. 42).

O ambiente físico tem uma grande influência no crescimento da criança, devendo assim ser organizado e pensado de forma partilhada, isto é, não só pelos educadores mas também pela família e políticas. Segundo Goldschmied e Jackson (cit. por Lucas, 2006) todos devem “desenvolver uma consciência colectiva no sentido de melhor compreenderem o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo da criança” (p. 25). Porém, na organização do ambiente físico, devemos também ter em consideração as crianças e as suas características e necessidades, este espaço “deve ilustrar e documentar o protagonismo das crianças” (Gandini, cit. por Lucas, 2006, p. 42). Com isto, podemos concluir que é essencial “criar um ambiente flexível e responsivo que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (Segurança Social, 2005, p. 4).

Segundo o Modelo Pedagógico High/Scope o ambiente físico enquadra-se na aprendizagem ativa e na experiência - chave de iniciativa, sendo este estruturado pelos materiais sensório-motores, pelos espaços e pela arrumação. Perante este enquadramento é essencial que “as pessoas que prestam cuidados organizam e equipam o ambiente de modo a proporcionar conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa” (Post & Hohmann, 2011, p.100). No contexto de creche, a abordagem High/Scope centra-se na importância do envolvimento ativo da criança na sua ação ao mesmo tempo que esta constrói, a partir das suas interações, conhecimentos (cit. por Lucas, 2006).

Na organização do ambiente físico é necessário prestar atenção a vários aspetos, isto é, ter consciência do espaço e recursos de que se dispõem e qual o número de crianças em causa. O modo como toda a sala está organizada reflete o apoio que é dado ao desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). Aquela deve ser um espaço amplo, bem estruturado, onde as crianças percecionem a sua função (Zabalza, cit. por Lucas, 2006).

Analisando de um modo mais profundo a abordagem de Post e Hohmann (2011), referente à organização dos espaços e materiais inseridos num determinado ambiente físico, destacam-se três linhas orientadoras: “criar ordem e flexibilidade no ambiente físico”; “proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos” e “ apoiar a abordagem sensório-motor das crianças à aprendizagem” (p. 102).

De modo a desenvolver um ambiente físico com ordem e flexibilidade é essencial entender que os gostos e brincadeiras das crianças vão variando ao longo do tempo, sendo necessário um acompanhamento flexível e organizado destas mudanças. Para que isto seja efetivado do melhor modo, Post e Hohmann (2011) apresentam diversos aspetos a ter em linha de conta, tais como as áreas distintas inseridas numa sala, áreas delineadas para dormir, brincar, mudar a fralda e comer, devendo estas estar devidamente planeadas. Cada uma deve ter um local apropriado e com cuidados específicos, ou seja, a área de dormir deve ser num local calmo afastado da área de brincar, devendo esta última ser mais ampla onde as crianças se possam movimentar à vontade. A área de mudar a fralda deve estar afastada da área de comer e num local arejado, por si só a área de comer deve estar no local provido de lava-loiças ou lavatório (Post & Hohmann, 2011). Para além destas áreas, um bom ambiente físico necessita de um espaço livre no, mobiliários e equipamentos adequados à estrutura da criança e à sua segurança e ainda de ter um bom espaço exterior, “todo o espaço interior destinado a crianças até aos 3 anos deveria ter acesso à área de exterior” (Post & Hohmann, 2011, p.106). Este espaço deverá criar oportunidades de exploração sensório-motoras, dando liberdade à criança de explorar todos os elementos do exterior.

No que concerne ao conforto e segurança da criança, todo o ambiente e o modo como este é apetrechado é muito importante, quando este “proporciona uma panóplia de cenários, texturas, sons, cheiros e sabores interessantes e é, simultaneamente, convidativo e apoia com segurança e exploração activa destas coisas por parte das crianças, estas são capazes de sentir o conforto psicológico” (Post & Hohmann, 2011, p.107). Para além destas características, um ambiente reconfortante para a criança deve também incluir uma boa iluminação (natural e suave), locais acolhedores onde esta se possa refugiar sendo essencial que esta possa contactar com objetos pessoais (peluche, cobertor...), com objetos familiares (fotografias) e ainda contactar e visualizar as suas produções na sala. Relativamente ao conforto do adulto este também é importante, pois o bem-estar do adulto influencia o seu comportamento e é importante que ele se sinta bem no seu local de trabalho. “Um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver,

onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 56).

Assim sendo, um ambiente físico agradável para o adulto deve conter mobiliários à sua medida, desde armários para arrumar materiais da sala ou objetos pessoais a cadeiras, este é um aspeto essencial para estabelecer contacto com as crianças e colocar-lhes desafios (tentar subir a cadeira). “Uma mistura da escala do adulto com a criança é importante tanto para proporcionar carinhos como para aprender e faz com que o educador não pareça um Gulliver no mundo de Liliput” (Greenman, cit. por Post & Hohmann, 2011, p.110).

No que concerne à abordagem sensório-motora das crianças, o educador deve entender que a criança contacta e explora o ambiente físico com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos, sendo assim importante o contacto com um ambiente físico que promova o desenvolvimento sensório-motor. Post e Hohmann (2011) apresentam aspetos que apoiam este desenvolvimento, indo estes ao encontro dos sentidos, materiais e espaço. É importante apelar aos sentidos das crianças através dos materiais (materiais com cheiro, textura, som e sabor), ultrapassando o uso de materiais apenas de plástico e utilizar materiais versáteis “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou objectivo” (p. 115). Um outro aspeto fulcral no desenvolvimento sensório-motor é a promoção de espaços e materiais para o movimento, as crianças pequenas numa fase inicial dos seus movimento (como o caminhar) necessitam de aprender a movimentar-se pelo espaço e a controlar o seu corpo, estas “precisam de ter espaço e liberdade para abanarem os braços e darem pontapés, virarem-se e reboarem” (p. 119).

2.2.1. Áreas e espaços em creche: características e cuidados a ter

Tal como já foi mencionado no ponto anterior, numa sala de creche o ambiente físico deve apresentar uma ordem e flexibilidade, sendo referido, por Post e Hohmann (2011), que um dos aspetos importantes a ter em conta na construção de um ambiente físico com estas características é a construção e organização de áreas distintas e delineadas, sendo estas adequadas às necessidades e características das crianças que frequentam a sala em questão. Perante isto, revela-se importante realizar uma análise e abordagem sobre as diferentes áreas que possam ser inseridas numa sala de creche, bem como as características e cuidados a ter em cada uma delas. Para tal, apoiamo-nos no trabalho desenvolvido pelas autoras Post e Hohmann (2011) incidido na “aplicação das linhas orientadoras a áreas específicas” (p. 122).

A primeira área a apresentar é a área das refeições e preparação destas, sendo esta uma das áreas mais utilizadas pelas crianças pequenas, pois dos 0 aos 3 anos passa-se uma parte significativa do dia a comer e a dormir, tratando-se a alimentação de um aspeto essencial para o desenvolvimento da criança. Quando se trata de um bebé que ainda se alimenta pelo biberão é importante compreender que este pode ser dado em qualquer lugar que o educador ache apropriado e o local da preparação não necessita de ser junto ao local da refeição. Já quanto às crianças que se alimentam autonomamente o local requer outros cuidados a nível do espaço e este deve encontrar-se junto à zona da preparação dos alimentos. O espaço tem de ser constituído por materiais facilmente laváveis e adequados à estrutura e necessidades da criança. A zona de preparação dos alimentos deve estar afastada da área dos cuidados de higiene, deve conter uns lava-loiças e deve possibilitar ao adulto a visualização de todas as crianças. Os materiais desta área baseiam-se nos biberões, louça adequada ao tamanho das crianças (material inquebrável), babetes e toalhas, devendo estes estarem identificados. É ainda necessário todo o equipamento de cozinha, desde um frigorífico a material de limpeza e mesas onde ocorra a alimentação que, por sua vez, sejam espaçosas, de modo a incluir um educador e três ou quatro crianças. Os materiais usados nas refeições, desde biberões a babetes, devem estar arrumados de forma organizada e prática, para que o educador não perca muito tempo na preparação da refeição, este trabalho deve ser facilitado (Post & Hohmann, 2011).

No que se refere à área de dormir e de descanso esta, tal como a área abordada anteriormente, é usada diariamente, pois a hora da sesta é fundamental para as crianças mais pequenas. Num ambiente de creche é fulcral a existência de um local calmo e confortável para que estas possam descansar sempre que necessário e o tempo que precisarem. A localização da área de dormir tanto pode acontecer num espaço isolado como na própria sala, num dos recantos desta, tendo o cuidado de controlar as luzes, as distrações e o barulho. Ao desenvolver a hora da sesta os educadores devem ter a preocupação de ouvir os pais e as suas preferências, caso estas existam, como por exemplo, o modo como o filho deve adormecer e onde, isto é, alguns pais preferem que os filhos adormeçam no colo do educador. O equipamento e materiais desta área é constituído pelos berços, alcofas e cama de grades (consoante as idades), é importante incluir os objetos personalizados para cada criança (peluche, cobertor...), bem como a identificação das roupas da cama, de modo a controlar proliferação de micróbios e a criar um local familiar para a criança. A arrumação de todos os materiais é um fator a ter em conta pelos educadores, podendo estes guardar os objetos na própria cama ou num armário (Post & Hohmann, 2011).

A área da higiene corporal é utilizada com bastante frequência pelas crianças, portanto é uma mais-valia se estiver inserida num local convidativo e interessante, motivando as crianças a frequentarem-na. A área de mudança de fraldas tem de estar localizada junto a um lavatório, num sítio onde se possa visualizar o educador e vice-versa e deve estar afastada da área das refeições. As casas de banho, para as crianças que já utilizam as sanitas, devem estar junto à área de brincadeira, de modo a facilitar o acesso. Relativamente aos equipamentos e materiais “os pontos fulcrais da área de mudança de fraldas e de vestir são os lavatórios e uma mesa de mudança ou bancada de fraldas com cerca de 90 cm de altura, com grades deslizantes de lado” (Post & Hohmann, 2011, p. 131). É essencial existir nesta áreas fraldas limpas, roupa de reserva, escova do cabelo, pomadas, alfinetes, toalhas, sabonete esponjas, desinfetantes, luvas descartáveis para o educador e caixotes do lixo que se abrem com o pé. Nas casas de banho as sanitas e os lavatórios devem ser baixos, com todo o material necessário junto destes, como o papel higiénico, sabonete líquido e toalhas, o acesso deve ser fácil sendo essencial que junto aos lavatórios exista um espelho à medida da criança, de modo a que esta visualize o que está a fazer (Post & Hohmann, 2011).

Num ambiente físico de creche não se desenvolvem apenas cuidados de higiene e de conforto, as crianças, em qualquer idade, necessitam sempre de desenvolver uma atividade vital para o seu crescimento e desenvolvimento individual e coletivo, o brincar. Segundo Post e Hohmann (2011), os espaços para os bebés brincarem devem “responder à necessidade que os bebés têm de estar no chão, onde podem mexer-se e explorar o seu ambiente imediato, mantendo o educador no seu campo de visão e chamando a sua atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 135). Estes espaços tem de envolver e cativar as crianças através do seu conforto e conteúdo, incluindo materiais que vão ao encontro dos interesses destas. Os sentidos e as ações das crianças são aspetos que devem ser estimulados na área do brincar, promovendo nestas aprendizagens sobre o mundo físico e social. A localização do espaço para brincar pode ser em qualquer lugar da sala, contudo devem preencher os seguintes critérios (Post & Hohmann, 2011):

- Estar fisicamente separado da área de preparação dos alimentos/das refeições, da área de dormir/vestir/higiene.
- Estar fora do circuito de maior afluência de pessoas.
- Ser suficientemente grande para que três ou quatro bebés se possam deitar, mexer, rebolar, sentar, rastejar, gatinhar ou brincar sem baterem uns nos outros (p. 135).

Nos espaços para os bebés brincarem há que fazer uma distinção, construindo um espaço seguro para aqueles que ainda não se deslocam e um espaço seguro para os que

se deslocam. As primeiras podem ficar localizadas num espaço fixo da sala que tenha uma plataforma elevada alcatifada, uma manta ou cobertor. A localização deste local pode ser alterada, de modo a adaptá-la ao que se está a passar na sala de forma a promover vistas diferentes às crianças. Quanto ao espaço destinado às crianças que se deslocam (caminhar, gatinhar e rastejar), o espaço deve ser mais alargado do que o espaço relativo às outras. Estas crianças poderão usar a manta, colchão ou plataforma e aos poucos passar a utilizar o chão e a deslocarem-se pelos restantes espaços da sala, indo ao encontro de um local ou objeto que a atrai (Post & Hohmann, 2011). No que concerne aos equipamentos e materiais a utilizar nos espaços para brincar, Post e Hohmann (2011), nomeiam uma série destes, respeitando três critérios importantes “coisas agradáveis que lembram o lar”; “materiais que apelem os sentidos” e “materiais e equipamentos que encorajam o movimento (p.136 - 138). Assim sendo, torna-se enriquecedor que as crianças contactem e explorem equipamentos e materiais como bolas, veículos e animais com rodas, espelhos, bonecos de pano e animais de peluche, livros de pano e cartão, portas e caixas com dobradiças, blocos leves e recipientes abertos. Estes materiais e equipamentos devem ser arrumados de maneira a que as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e brincar. Os educadores poderão utilizar o sistema de arrumação portátil de cestos, caixas, baldes e sacos pequenos, para que seja mais fácil fornecer os brinquedos às crianças em qualquer lugar que estejam. Para as crianças que já se deslocam torna-se vantajoso arrumar os materiais em estantes baixas e estáveis, apelando a deslocação da criança para os alcançar e explorar (Post & Hohmann, 2011).

A área de movimento é essencial numa sala sobretudo para as crianças mais novas que estão na fase inicial do seu deslocamento. Esta área “deve ser um local seguro, acessível e aberto onde as crianças mais jovens possam realizar as suas primeiras tentativas de andar sem se esbarrarem contra pessoas ou coisas” (Poste & Hohmann, 2011, p. 145) e, desta forma, ganhar segurança na sua locomoção. A localização desta área convém ser no centro da sala, ao nível do chão e, pode incluir uma zona “anexada” onde haja uma área de brincar com equipamentos que motivem o movimento (baloiços, escada, varandim...). Para além destes equipamentos é também importante a existência de equipamentos para trepar sendo que a exploração destes pode ser feita com música, para se movimentarem, daí a existência de instrumentos musicais também poder ser importante nesta área (Post & Hohmann, 2011).

Uma outra área muito apelativa e interessante para as crianças é a da areia e água, pois estas “ gostam de chapinhar na água e na areia, apreciando o aspeto e a sensação macia da areia e da água e as continuas mudanças que ocorrem conforme lhes vão

tocando, chapinhando, fazendo montes e vertendo” (Post & Hohmann, 2011, p. 147). A localização desta área deve estar junto a um lava-loiças, contendo uma mesa com água e outra com areia, incluindo recipientes para a exploração destas duas e onde o chão seja feito de material resistente à água. A arrumação dos recipientes deve ser feita num local onde as crianças possam alcançá-los e vê-los (Post & Hohmann, 2011).

Allison e Watson (cit. por Post & Hohmann, 2011), através de um estudo, verificaram que, “quanto mais cedo os pais começavam a ler em voz alta para os seus filhos pequenos, mais elevados eram os níveis de leitura emergentes” (p. 148). Indo ao encontro desta linha de pensamento, entendemos o impacto que a área dos livros pode ter para as crianças, devendo esta ser um local acolhedor e acessível para todos, onde estas possam manusear e explorar os livros sozinhas ou com ajuda do educador. É importante que as estantes estejam recheadas com toda a variedade de livros (livros de cartão com imagens bem desenhadas ou fotografias de qualidade) e que junto a estas esteja um colchão, manta ou almofadas, facilitando o conforto. Ao arrumar esta área o educador deve ter o cuidado de deixar as capas dos livros visíveis, caso não caibam todos nas estantes devem ser colocados em cestos (Post & Hohmann, 2011).

Explorar e desenvolver o sentido artístico e estético das crianças é fundamental para o seu crescimento. É fulcral dar a estas “oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos de expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcar” (Post & Hohmann, 2011, p. 151). Com isto, promove-se a descoberta da natureza dos materiais de plástica (tintas, plasticina...) através de experiências sensório-motoras, tendo estas de ser desenvolvidas voluntariamente e não forçando a criança a utilizar os materiais. Durante a utilização destes as crianças devem estar protegidas com um avental de plástico, tendo ao seu dispor uma mesa (macia, estável e regular) para trabalhar e espaço suficiente no chão, caso queiram trabalhar neste. Os materiais de base para as artes, utilizados nesta área, dividem-se “ nas seguintes grandes categorias: materiais de pintura e de desenho, papel, plasticina e barro” (Post & Hohmann, 2011, p. 153). A área de utilização destes materiais deve incluir uma lava-loiças, sendo o chão de material lavável e, se possível, junto a uma janela (facilita a visualização das cores). Caso as temperaturas sejam favoráveis esta área pode ser construída no exterior.

Para o desenvolvimento das crianças é essencial elas “mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (Post & Hohmann, 2011, p. 156). As crianças ao explorarem a área dos blocos não estão só a desenvolver o seu entendimento espacial mas também a desenvolver experiências satisfatórias que envolvem

todo o seu corpo. Assim sendo, num ambiente físico de uma sala de creche é por de mais importante a existência desta área, respeitam alguns aspetos para a sua organização, tal como a sua localização e que materiais e equipamentos incluir nesta. Dado ao movimento que as crianças desenvolvem é necessário que o espaço seja alargado, com um chão suave e liso, de modo a garantir o equilíbrio e empilhamento dos blocos e deve estar inserida longe da área da leitura (dado ao movimento e barulho). Os materiais a incluir nesta área devem ser à base de diversos tipos de blocos (espuma, cartão, plástico e madeira), garantindo a exploração das características dos diferentes materiais (peso e textura). É também importante incluir camiões, para realizar o transporte dos blocos, e todos os materiais desta área devem estar devidamente arrumados em estantes acessíveis às crianças ou então encostados à parede, os materiais mais pequenos devem ser guardados num cesto (Post & Hohmann, 2011).

A área da casinha das bonecas é uma das áreas que pode ser inserida numa sala de creche, desenvolvendo estas atitudes de imitação dos adultos e brincadeiras ao faz-de-conta. “A área da casinha das bonecas deve ficar num canto ou ao lado do espaço central e aberto de brincadeiras” (Post & Hohmann, 2011, p. 158). Os materiais e equipamentos deste local devem incluir todos os materiais domésticos familiares às crianças, desde o mobiliário e electrodomésticos a utensílios de cozinha e ainda bonecos de plástico e utensílios para este (cama, carrinho...). Contactando com alguns destes materiais elas “ podem dedicar-se à exploração, combinação, enchimento e esvaziamento de uma série de pratos, panelas pequenas e recipientes de comida inquebráveis e reais” (Post & Hohmann, 2011, p. 158). Nesta área é importante colocar um espelho grande, de modo a que as crianças observem todos os seus movimentos e atividades (Post & Hohmann, 2011).

Uma das áreas onde as crianças passam muito tempo é a dos jogos, por esta “ser um espaço calmo para a brincadeira. Gostam também de levar coisas desta área para outras partes do espaço de brincar” (Post & Hohmann, 2011, p. 160). Esta pode localizar-se junto à dos livros e num canto ao longo do perímetro do espaço aberto de brincar ao centro. Os equipamentos e materiais a incluir neste espaço são muito diversificados, podendo incluir brinquedos, *puzzles*, materiais de encaixar, blocos magnéticos e de encaixe, caixas com tampas com dobradiças e fechos, conjuntos de cubos e conjuntos de objetos de uso doméstico ou mesmo naturais com diferentes texturas e pesos. Todos estes materiais devem estar ao alcance das crianças e organizados em cestos ou caixas devidamente etiquetados com uma figura ou fotografia, de modo a orientar as crianças mais velhas na sua arrumação (Post & Hohmann, 2011).

Com tudo isto, entende-se que o ambiente físico em creche é bastante complexo e requer bastantes cuidados na sua organização, tendo sempre como principal objetivo a aprendizagem da criança e a sua agência no espaço e com os materiais existentes neste. Um educador de uma sala de creche tem de ter consciência daquilo que as crianças podem e querem aprender dos 0 aos 3 anos e, assim construir um ambiente físico com áreas equipadas de modo a satisfazer essas aprendizagens. Compreende-se também que na realidade nem todas as salas contêm todas as áreas anteriormente abordadas, ter uma sala com todas elas requer imenso espaço e posses para poder equipar cada uma delas com os materiais exigíveis. Porém, há que tentar inserir no ambiente físico a representação de cada uma das áreas, pois cada uma contribui com elementos fundamentais para o desenvolvimento global da criança ajudando esta a inserir-se no ambiente de creche e a contactar com todos os elementos presentes na sala. A abordagem realizada pelas autoras (Post & Hohmann (2011) permitiu-nos compreender qual o melhor modo para organizar o ambiente físico, através de uma explicação clara de tudo o que existe em cada área e qual a importância de inseri-las numa sala de creche.

Como já mencionámos anteriormente, num ambiente de creche, todo o espaço interior deve ter acesso ao espaço exterior, este tem tanta importância como o espaço interior. O “recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

As crianças mais novas (bebés) podem ter ao seu dispor os mesmos brinquedos de jogo que usam no interior, porém, segundo Post e Hohmann (2011) há outras coisas que funcionam muito bem e interessam às crianças. As oportunidades de movimento, coisas que mexem com o vento, superfícies para gatinhar, materiais para brincar com água e plantas de jardim são outros elementos que promovem bastante a agência da criança no exterior. A estes, quando se trata das crianças mais crescidas, podem-se juntar: elementos naturais, coisas para trepar, baloiçar, bolas, brinquedos de montar, empurrar ou puxar, entre outros materiais como: tintas, bolinhas de sabão, etc. (Post & Hohmann, 2011).

Neste espaço, os materiais, devem estar devidamente organizados e arrumados em locais práticos e acessíveis aos educadores, de modo a que estes “ poupem algum espaço e tempo, para que se possam dedicar mais às crianças e não tanto ao transporte dos materiais” ” (Post & Hohmann, 2011, p. 168).

2.3. O ambiente físico e o seu contributo na promoção de aprendizagens

O espaço em creche tem grande importância na aprendizagem da criança, este proporciona um grande leque de experiências, devendo promovê-las de modo a torná-las seguras e criativas. É fundamental a existência de um ambiente físico que proporcione ordem, flexibilidade e conforto, que apoie a aprendizagem sensório-motora das crianças pequenas (Post & Hohmann, 2011). De modo a que o ambiente físico, de uma sala em creche, promova o desenvolvimento é necessário proporcionar às crianças “atividades de aprendizagem adequadas ao seu estágio de desenvolvimento e interações adultos/criança e criança/criança” (p. 16). A creche pode assim ser um local facilitador de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que o espaço deve ser arejado, estimulante e limpo, com uma educadora responsável por 5 a 10 crianças (Marques, s.d.). Deve-se entender que “as explorações e interações precoces dos bebês com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias nervosas)” (Post & Hohmann, 2011, p. 24).

Os primeiros anos de vida são sempre os mais cruciais, pois é quando a criança, no decorrer da sua convivência com os outros e na exploração do ambiente físico que a rodeia, desenvolve as principais aprendizagens. Assim sendo, importa que este “contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (Segurança Social, 2005, p. 3). Quando a criança se desenvolve num ambiente desafiante, onde lhe são dadas todas as oportunidades essenciais adequadas irá adquirir de um modo mais rico autonomia e independência, tornando-se assim uma criança mais autónoma com espírito de aventura e exploração (Post & Hohmann, 2011).

Pode-se assim dizer, que uma creche apoia e desenvolve da melhor forma as crianças através do seu ambiente físico, quando inclui diversos materiais, sendo estes diversificados e adaptados às especificidades destas, não esquecendo que estes devem ser, acima de tudo, desafiantes, estimulantes, seguros e acessíveis. Para Fraiberg (1959) é importante ter consciência de que as crianças “exploram os objetos para descobrirem o que são e o que fazem” (citado por Post & Hohmann, 2011, p. 47).

Desta forma, é visível não só a importância do papel do adulto mas também da criança, pois é em torno desta que tudo se cria e se constrói, tendo sempre consciência das suas exigências e evolução. A criança deve ser vista como um ser potencialmente, curioso e cheio de desejo natural de saber. Os adultos devem entender que esta é capaz de realizar as suas ideias, planos e ações por si própria. A exploração estabelecida entre a criança e o ambiente físico deve promover o encontro “com questões e experiências ricas e diversificadas sobre o conhecimento do mundo” (Rinaldi, cit. por Conselho Nacional de

Educação, 2011, p. 101). Com tudo isto, compreende-se que é o espaço que se deve adaptar às necessidades educativas da criança e não o contrário.

2.3.1. Agência da criança

Reconhecer a agência da criança implica “uma abordagem educacional que dá à criança espaço para agir, para ser autónoma em situações do quotidiano; que implica liberdade para a criança experimentar, fazer escolhas, decidir e participar nos acontecimentos” (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 101).

Com o desenvolvimento de trabalhos com crianças pequenas, o Projeto High/Scope desencadeou pressupostos que descrevem a aprendizagem ativa de crianças até aos 3 anos de idade. Estes tiveram como base a teoria do desenvolvimento da criança e a experiência estabelecida com estas (Post & Hohmann, 2011).

Assim sendo, segundo a abordagem de High/Scope (Post & Hohmann, cit. por Lucas, 2006) a aprendizagem ativa das crianças orienta-se segundo princípios orientadores, sendo estes direcionados às interações afetivas entre o adulto – criança, à organização de um bom ambiente físico, ao desenvolvimento de rotinas/horários direcionados à criança e às observações diárias realizadas pelo adulto, sendo estas um apoio nas suas ações com as crianças.

Até aos 3 anos, as crianças aprendem com todas as suas ações e através de todo o contacto que estabelecem com o mundo, objetos e pessoas que as rodeiam. Compreende-se, desta forma, que “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Este tipo de aprendizagem, direta e física, é designado, segundo Piaget (cit. por Post & Hohmann, 2011) por sensório – motor.

Ao afirmar-se que as crianças aprendem o que querem, compreende-se que estas desenvolvem atividades automaticamente motivadas, estas gostam de explorar e aprender ao seu próprio ritmo, utilizando os seus próprios meios e motivação. As crianças não precisam que lhes digam o que fazer, a autonomia e desejos bastam para desencadear ações (Post & Hohmann, 2011). Com observações realizadas a crianças pequenas, Whiteetal (cit. por Post & Hohmann, 2011) confirmou que 80% das experiências desenvolvidas pelas crianças são iniciadas por elas próprias. Contudo, apesar de esta motivação e autonomia e apesar de estas não precisarem de um adulto a dizer-lhes o que fazer, é importante compreender que necessitam sempre de apoio e orientação,

nomeadamente no que respeita protegê-los contra as experiências negativas e de vergonha (Erik Erikson, cit. por Post & Hohmann, 2011).

Os bebés até aos 3 anos comunicam o que sabem, esta comunicação inicia-se muito cedo e estes fazem de tudo para estabelecerem contacto com as pessoas que os rodeiam. No início o bebé comunica os seus desejos e necessidades através do choro e transmite a sua satisfação ao adulto através de expressões faciais, movimentos corporais, gritos e risos de alegria e ainda através do palrar, podemos, assim, entender que as crianças ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir. As aprendizagens futuras a serem desenvolvidas por estas (tal como a fala, escrita, leitura e escuta) são mais facilmente adquiridas quando são trabalhadas precocemente com os pais e educadores (Post & Hohmann, 2011).

Para que todas as aprendizagens das crianças sejam desenvolvidas com qualidade é essencial que estas estejam inseridas num ambiente com qualidade e emocionalmente rico. Sob a perspetiva de Erik Erikson (cit. por Post & Hohmann, 2011) um ambiente emocionalmente rico é aquele que apoia a confiança em vez da desconfiança. Este define a confiança como um alicerce do desenvolvimento humano saudável que nasce do cuidado. Devemos ter consciência de que é essencial a existência de relações de confiança na vida das crianças, uma relação de confiança conduz a outra, “um bebé que fez pelo menos uma vinculação segura terá maior probabilidade de desenvolver relações seguras com outras pessoas do seu mundo” (Jillian Rodd, cit. por Post & Hohmann, 2011, p. 33). Numa abordagem à importância das relações estabelecidas pelas crianças é também essencial fazer referência a uma das principais relações, a relação com a família. Goldschmied e Jackson (cit. por Lucas, 2006) destacam a relação familiar como um importante aspeto para assegurar o bem-estar das crianças e a continuidade dos cuidados entre a família e a creche e vice-versa, garantindo desta forma um trabalho cooperativo e participativo entre ambos.

Com tudo isto, a criança é vista como um ser complexo, curioso e cheio de capacidades para comunicar e conhecer o meio que a rodeia. Devemos, assim, compreender que esta apresenta diversas formas de colocar em prática essa comunicação e o seu gosto pelas coisas. Edwards, Gandini e Forman (cit. por Lucas, 2006) perspetivam o desenvolvimento intelectual da criança como um modo de esta criar representações simbólicas, explorando assim as suas formas de expressão “- as suas cem linguagens - palavras, movimento, pinturas, escultura, desenho, teatro, dramatizações (...) numa espiral de experiências que evidenciam a competência da criança” (Edwards, Gandini & Forman, cit. por Lucas, 2006, p. 32).

Ao desenvolver estas formas de linguagem a criança está a colocar em prática o seu modo de interagir com o espaço, materiais e recursos que tem ao seu dispor e, simultaneamente, a desenvolver aprendizagens. Com isto, torna-se pertinente entender os pontos de vista existentes sobre o modo como as crianças desenvolvem as suas aprendizagens e conhecimentos, isto é, a agência da criança perante os recursos que dispõe. Piaget e Vygotsky (cit. por Cardoso, 2012) afirmam que a aprendizagem dos conceitos é feita pela própria iniciativa da criança, construindo de um modo ativo o seu conhecimento. Hupp, Boat e Alpert (cit. por Cardoso, 2012) defendem que as aprendizagens partem da exploração autónoma de objetos e pessoas. Schweinhart e Weikart (cit. por Cardoso, 2012) defendem também a opinião da aprendizagem autónoma da criança, em que estas escolhem e iniciam as suas próprias atividades, sendo estas selecionadas pelo educador mas não conduzidas por este. O educador não deve estruturar e dirigir atividades, estas devem ser iniciadas pela criança, assim como o jogo ativo, “nos seus primeiros anos praticamente não ensinamos nada à criança, limitamo-nos a criar-lhe condições favoráveis” (Portugal, 1998).

Podemos dizer que a agência da criança parte essencialmente desta, é esta que faz as suas próprias escolhas e que conduz as suas aprendizagens, tendo o adulto como promotor de aprendizagens e como apoio para as suas inseguranças. As crianças nos primeiros anos de vida “necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 2000). Tratando-se a criança de um ser autónomo, capaz e curioso torna-se essencial que esta viva num meio igualmente rico e apto a satisfazer todas as suas curiosidades e capacidades, permitindo-lhe agir com autonomia, constroem significados, compartilhando com os adultos espaços e percursos onde se movimentam e objetos com os quais brincam. Para Bondioli e Mantovani (1998) estas desenvolvem um chamamento ao “fazer”, pelo seu destinatário infantil, explorando assim o mundo colorido dos objetos, através do tocar, olhar, manipular e transformar.

2.3.2. Qualidade em creche e importância do papel do educador

Ao abordamos a organização do ambiente físico e a sua influência na promoção da aprendizagem nas crianças, apercebemo-nos que estes aspetos têm fortes implicações na qualidade em creche. Esta, segundo Pascal e Bertram (1996) é vista como “um conceito

dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (p. 36).

Segundo Lucas (2006) a qualidade em creche só é conseguida apenas se a creche reunir “algumas condições onde se interligam as dimensões – estrutural (física), organizacional, pedagógica e social” (p. 36). Um outro aspeto essencial é a qualidade das interações do adulto com a criança e os cuidados e educação que são dados a esta. Tudo isto deve desenvolver-se num ambiente seguro, saudável e estimulante, sendo imprescindível conciliar a educação e as relações de confiança, só assim se apoia o desenvolvimento global da criança.

Na determinação da qualidade em creche os critérios mais utilizados vão ao encontro dos cuidados de saúde e segurança, interações, *ratio* e vínculos entre o adulto e a criança, tamanho do grupo, espaços interiores e exteriores adequados e a formação do pessoal responsável pela educação e cuidados das crianças (Berdekamp, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002). Sob uma outra perspetiva, Conselho Nacional de Educação (2011), “um imperativo em qualquer contexto “creche” que se pautar por um trabalho de elevada qualidade” (p. 58) requer adultos sensíveis e competentes nas relações interpessoais de qualidade e requer espaços estimulantes, responsivos e promotores de autonomia.

De modo a facilitar um bom desenvolvimento da qualidade em contextos à que conhecer as orientações que podem ajudar na construção de uma creche com qualidade. Assim sendo, o Conselho Nacional de Educação (2011), propõe critérios que apoiam este desenvolvimento através: das interações família-creche e adulto-criança, da segurança e saúde das crianças, do *ratio* adulto-criança, do tamanho do grupo (cooperação, interação e desenvolvimento de identidades pessoais e relacionais), dos espaços e tempos bem organizados e do recrutamento e formação de profissionais. Numa outra perspetiva, Bertram e Pascal (2009), apresentam dimensões de qualidade em creche:

- Finalidade e objetivos;
- Currículo;
- Estratégias de ensino-aprendizagem;
- Planeamento, avaliação e registo;
- Pessoal;
- Espaço educativo;
- Relações e interações;
- Igualdade de oportunidades;
- Participação dos pais e comunidade;
- Monitorização e avaliação.

Todas estas dimensões estão interligadas e todas elas apresentam um papel importante na construção da qualidade. Só deste modo é que se podem assegurar os efeitos positivos da existência da qualidade em creche, tendo esta “efeitos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças” (Barnett, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002). A qualidade em creche tem uma forte influência no desenvolvimento das crianças que a frequentam, pois o facto de estas frequentarem ambientes “continuados e de organização estável, de elevada qualidade, envolvem-se em actividades de jogo mais complexas, demonstram vinculações mais seguras a adultos e outras crianças e obtêm resultados mais elevados em medidas de capacidade de pensamento e desenvolvimento da linguagem” (Howes, cit. por Aguiar, Bairrão & Barros, 2002, p. 13).

Quando uma criança está inserida numa creche, o contacto que esta deixa de estabelecer com os pais é substituído por uma outra figura bastante forte para o seu acolhimento e inclusão, o educador. Este será o adulto que estabelecerá mais ligação com a criança a partir do momento em que dá entrada na creche, assim sendo é essencial que este tenha a consciência que deve “compreender cada criança e conhecer as suas próprias características de modo a facilitar a sua adaptação à creche” (Portugal, 1998). A relação que a criança estabelece com o educador é independente e não está ligada à relação com os pais, pois uma criança mesmo tendo relações inseguras no seio familiar pode criar uma relação segura com o educador (Goossens & Vanlijzdoorn, cit. Por Portugal, 1998). Esta percebe o educador como uma “âncora” em quem se apoia e confia para estar tranquila, para receber carinho, para se orientar e é com quem esta passa uns bons momentos no recreio (Post & Hohmann, 2011).

Contudo, para que esta relação seja efetivada com sucesso há que passar mais tempo na creche, “tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro” (Portugal, 1998, p. 181). O educador deve entender que no seu papel é essencial promover o respeito e focar-se nas relações que estabelece com as crianças, sendo isto uma filosofia que deve estar presente num programa educativo de creche. Este deve entender que a sua principal função é responder às necessidades e características das crianças (Portugal, 2000).

Para que tudo isto seja desenvolvido com sucesso o educador deve ter conhecimento do papel/perfil que deve assumir perante um grupo de crianças em creche, de modo a facilitar a inserção destas e também de modo a garantir um bom desenvolvimento a

nível cognitivo, físico, social e emocional. Perante isto, Hignett (cit. Por Portugal, 1998) sugere “quatro aspectos vitais para a melhoria do quadro adaptativo das crianças que frequentam a creche: (1) desde o primeiro dia, cada criança deve estar ligada a um educador, que é responsável por importantes rotinas do dia-a-dia da criança (...); (2) a criança deve continuar com este educador até à idade dos 3 anos; (3) cada educador não deve ter a seu cargo mais de quatro crianças; (4) o ambiente físico deve permitir o controlo da intensidade da luz, frio e calor e barulhos exteriores” (p. 186). Ainda sob a perspetiva desta autora, o desenvolvimento e bem-estar dos mais pequenos requer um conhecimento sobre as necessidades das crianças, promovendo e respeitando a exploração e curiosidade destas, para que alcancem os objetivos educacionais de infância (Portugal, 2000).

No decorrer da agência da criança com o espaço, materiais e colegas o educador deve compreender que o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas diárias e as atividades livres (Portugal, 2000). As interações didáticas entre o adulto e a criança são as que promovem mais as aprendizagens das crianças, ou seja, as interações realizadas durante o tempo destinado aos cuidados das crianças (Bronfenbrenner, cit. Por Portugal, 2000).

Indo ao encontro do papel/perfil do educador em contexto de creche, a autora que aqui se tem destacado, Portugal (2000), define dez princípios educativos em creche todos eles direcionados às atitudes do educador face à sua agência com as crianças. Sendo assim, iremos apresentar os princípios educativos abordados segundo a perspetiva de Portugal (2000) e segundo a sua análise a diversos casos de interações entre o educador e a criança.

1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito: promover a colaboração com a educadora, falar com a criança e envolver a sua atenção numa determinada tarefa;
2. Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para a criança: prestar atenção à criança e pedir que esta também preste atenção ou apenas estar presente para a criança sem ser diretivo;
3. Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas: comunicar com a criança através de gestos e articulação de palavras e valorizar a sua comunicação feita pelo seu corpo, expressões faciais e vocalizações;
4. Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”;

5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos: respeitar o facto de as crianças terem necessidade de expressar os seus sentimentos;
6. Ser verdadeiro nos sentimentos relativamente às crianças: mostrar que há consciência dos próprios sentimentos e comunicá-los às crianças, ser autêntico (Laevers cit. Por Portugal, 2000);
7. Modelar os comportamentos que se pretende ensinar: modelar as atitudes face ao que se quer transmitir e ensinar às crianças;
8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades: dar espaço e liberdade para que as crianças ultrapassem os problemas por si só e aprendam a negociar e a resolver os conflitos;
9. Construir confiança ensinando a confiança: para as crianças aprenderem a confiar é necessário que estas saibam que podem contar com o adulto e que as suas necessidades serão satisfeitas;
10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.

Com tudo isto, entendemos que o educador necessita de tornar a criança um ser dinâmico, dar-lhe toda a atenção, não a subestimando, deve respeitar os seus sentimentos e ritmo de aprendizagem.

Após a análise da perspetiva de Portugal (2000), incidimos a nossa atenção em outras duas autoras, Post e Hohmann (2011), que destacam as experiências – chave como um orientador no apoio ao crescimento e desenvolvimento infantil. As relações sociais são uma das experiências – chave, onde ocorrem as vinculações entre o educador e a crianças, uma outra experiência – chave reconhecida por Post e Hohmann (2011) é a comunicação e linguagem “participar na comunicação dar-e-receber” (p. 52), e, por último, a exploração de objetos com todas as partes do corpo e sentidos. As experiências – chave irão deste modo apoiar o educador a organizarem, interpretarem e agirem perante as ações da criança, a entender o envolvimento desta e de que modo a pode ajudar no dia seguinte face àquilo que observou e ajuda também o educador a selecionar os equipamentos e materiais de acordo com as interações e experiências que pretende promover.

Ainda numa abordagem à análise de Post e Hohmann (2011), direcionada às interações adulto – criança, podemos evidenciar quatro estratégias adaptadas pela maioria dos educadores para construir relações com crianças pequenas. São estas: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados”; “criar um clima de confiança com

as crianças”; “ estabelecer uma relação cooperante com as crianças” e “ apoiar as intenções das crianças” (p. 61). No que concerne à primeira estratégia, entendemos que nesta, está inserida a atenção e envolvimento do educador com a criança, tendo este de ser o mesmo ao longo de todo o dia e até mesmo ao longo dos anos, o educador deve gerir o seu horário de acordo com as necessidades das crianças e efetuar sempre um registo das suas observações referentes a cada uma delas. Relativamente à criação de um clima de confiança, podemos evidenciar todo o tipo de contacto que o educador pode estabelecer com as crianças, desde físico (tocar, falar, brincar...) a afetivo, é importante valorizar as necessidades destas, o ritmo que cada uma tem para efetuar as suas respostas e interações e as relações que estas estabelecem com os pares e com outros adultos. Na criação de uma relação de cooperação, torna-se importante que o educador interaja ao nível físico da criança, compreendendo e valorizando o seu ponto de vista, as suas escolhas, os seus pontos fortes e apoiando-a na resolução de conflitos. É, assim, por de mais importante que o educador antecipe as explorações das crianças, ajudando-as a alcançarem aquilo que se propuseram a fazer mas sempre respeitando o seu ritmo (Post & Hohmann, 2011).

Sob um outro ponto de vista, Goldschmied e Jackson (cit. por Lucas, 2006), os educadores apresentam três papéis importantes: organizador; facilitador e iniciador. Organizador, pois é responsável pela organização do ambiente físico, facilitador, dado que ao gerir o tempo facilita e apoia a criança nas suas interações e iniciador, visto que gere o seu tempo e o apoio que presta a todas as crianças, podendo focar-se numa mas não se desligando do restante grupo. A verdadeira essência do trabalho do educador em creche é fazer com que as crianças se sintam felizes o máximo de tempo possível. O adulto tem a “importante função de conseguir criar o equilíbrio necessário entre liberdade e intervenção, devendo assumir uma postura negociadora com a criança, ajudando-a a negociar com as outras crianças” (Goldschmied e Jackson, cit. por Lucas, 2006, p. 26), reduzindo assim os conflitos.

Ainda indo um pouco ao encontro do perfil do educador num contexto de creche, deve-se entender que

o tipo de apoio que a criança necessitará por parte do adulto vai-se diferenciando. Independentemente do seu estágio ou nível de desenvolvimento, os bebés necessitam da presença de um adulto à medida que exploram e que conhecem segurança e constroem um sentido de identidade positiva. Assim, se para um bebé muito pequeno o contacto físico próximo é importante para o desenvolvimento de um sentido de segurança, a mesma atitude para com um bebé que se movimenta pode

bloquear o seu ímpeto exploratório ou impedir o exercício de autonomia (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 50).

Ao longo da sua prática profissional o educador tem de se ajustar às necessidades das crianças, tendo de ser um bom observador e entendedor desta, valorizando e aceitando sempre os estádios que estas vão apresentando ao longo do tempo de frequência na creche.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Tipo de investigação

Os principais objetivos desta investigação são os de compreender as oportunidades de aprendizagem que o ambiente físico promove nas crianças e analisar de que modo, e segundo o quê, o educador organiza o ambiente físico em creche.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, descritivo e exploratório. Assim, focar-se-á na compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, ou seja, mais do que avaliar, pretende descrever, compreender, interpretar, documentar e comunicar experiências (Fortin, 1999). A nível descritivo incide-se essencialmente sobre a análise da organização do ambiente físico, sendo esta apoiada e orientada pela revisão de literatura e instrumentos apropriados para o efeito. Uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) é “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16). No decorrer de uma investigação deste cariz, “os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Ainda sob o ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características, porém não é necessário que todas elas estejam presentes numa investigação. Estas características focam-se numa fonte direta de informação, num ambiente natural, em dados descritivos e num investigador mais preocupado com os processos do que com os resultados. Os dados obtidos numa investigação qualitativa são analisados de forma indutiva, sendo as generalizações construídas à medida que os dados

são recolhidos. Por último, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), há a preocupação de aprender adequadamente as diversas perspectivas que possam existir, conhecendo os pontos de vista do informador.

Uma investigação qualitativa incide nos domínios das competências pessoais e técnicas do investigador, tendo este de se envolver a nível atitudinal, saber ouvir e respeitar, e a nível ético. Neste tipo de investigação o investigador é o principal instrumento (Amado, 2013).

3.2. Justificação dos contextos em estudo e respetivos procedimentos

Este estudo recorreu à observação de dois contextos de creche, de um distrito do norte-centro do país, a incluir uma educadora em cada um, e as respetivas, assistentes operacionais, crianças e ambiente físico. Deste modo, após a realização de uma pesquisa sobre várias creches, decidimos escolher a creche A e B, observando na A a sala 1 e 2 e na B a sala 3. A escolha destas duas creches deveu-se ao facto de termos obtido disponibilidade de ambas para colaborarem e à sua localização.

Ao longo da recolha de dados, nos contextos do estudo, foram efetuados diversas deslocações às duas creches de forma a colocar em prática as observações e recolha de dados com o apoio dos respetivos instrumentos. Assim sendo, ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro foram calendarizados (Anexo B) diversos momentos. Em outubro ocorreu a entrega do pedido de autorização (Anexo C) à educadora da creche A de modo a obter permissão para a realização do estudo. Em novembro ocorreu o conhecimento da diretora responsável pela creche e respetivos espaços, realizando-se as observações diretas aos diversos elementos do ambiente físico e à agência da criança com o espaço e materiais e desenvolveu-se ainda a recolha dos dados com o apoio das *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*, *Programm Quality Assessment (PQA)*, Escala de Envolvimento da Criança e Entrevista Semi-Estruturada. Todo este trabalho ocupou quatro dias, no mês de novembro. Houve ainda um dia dedicado à entrega e conhecimento da diretora e espaços da creche B.

Já no mês de dezembro foram desenvolvidos todos os processos referidos anteriormente, referentes às observações e recolha de dados, na creche B. Todo este trabalho ocupou 5 dias em cada uma das creches.

É importante referir que foram dedicados dias distintos às observações (registos visuais, escritos e fotográficos), à recolha dos dados com o apoio dos instrumentos (ECERS-R e PQA), à escala de envolvimento da criança e às entrevistas.

3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários de modo a concretizar este estudo recorreu-se à organização e utilização de várias técnicas. “As técnicas são instrumentos de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra” (Pardal & Correia, 1995, p. 48).

A observação direta foi um dos elementos principais deste estudo, pois deslocamo-nos aos locais de modo a viver a situação, sendo assim possível compreender o problema estudado a partir de dentro. Foi através da observação que obtivemos um primeiro contacto com os elementos em estudo e, tal como Pardal e Correia (1995) afirmam, não pode haver estudos científicos sem observação.

No decorrer da observação direta foi também usada a entrevista não estruturada de carácter categorial e emergente. “A entrevista não estruturada é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à livre disposição do entrevistador” (Fortin, 2009, p. 246-247). Visto que a entrevista é um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento entre as pessoas, com a sua concretização desenvolveu-se “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos”, completar a informação recolhida através dos outros procedimentos (Amado, 2013).

Ao longo da investigação foram também organizados e aplicados outros instrumentos, nomeadamente a ECERS-R, o PQA (tradução e adaptação de Lino e Araújo, 2004) e ainda a Escala de Envolvimento da Criança (Leaners, 1993) adaptado pela investigadora à situação de creche

Relativamente às ECERS-R, de Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer (1998), esta contempla, tal como o nome indica, uma escala de avaliação do ambiente educativo em Educação de Infância. Assim sendo, para esta investigação foram aplicados, ao longo da observação, alguns indicadores direcionados à organização do ambiente físico. Os itens utilizados deste documento estão inseridos no tópico principal “espaço e equipamentos”, contemplando estas avaliações a aspetos essenciais na organização do referido ambiente em creche.

No que concerne o PQA (High/Scope, 2004), este apresenta formulários de avaliação direcionados às várias componentes presentes na gestão da creche. Deste modo, foi pertinente para este estudo aplicar o formulário referente ao “ambiente físico”, contendo este, vários tópicos referentes à organização e acomodação do espaço, equipamentos e materiais.

Por último, a Escala de Envolvimento da Criança, um instrumento de observação dos sinais exteriores desta, quando envolvidas em aprendizagens, que permite identificar o nível de envolvimento das crianças. Este instrumento permite avaliar, observando e analisando, a qualidade e os processos de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009).

3.4. Análise e tratamento dos dados

Após a concretização da recolha dos dados através dos devidos instrumentos de pesquisa, foi feita a sua sistematização, análise e interpretação. A análise de conteúdo foi um fator muito importante, tratando-se esta de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1997, p. 31), onde se utilizaram “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997, p. 38).

3.5. O ambiente em estudo

O estudo desenvolveu-se em duas creches distintas, na creche A observou-se duas salas, uma sala com 14 crianças até ao 1 ano de idade e uma sala com 20 crianças, tendo uma NEE, do 1 aos 2 anos de idade. Relativamente à creche B foi observada apenas uma sala visto que as crianças até aos 2 anos estavam todas num único espaço, dado ao número reduzido destas as responsáveis pela creche decidiu juntar as crianças na mesma sala, contendo esta 7 crianças, sendo a média de idades 1 ano.

Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Ambiente físico a partir do PQA

No que respeita os dados obtidos através do PQA (Anexo D), relativamente à organização e acomodação do espaço, equipamentos e materiais, verificámos que a sala 1,

da creche A, frequentada por crianças de 1 aos 2 anos, apresentava boas condições, tendo uma iluminação agradável e os materiais limpos. No que diz respeito aos contactos de emergência e primeiros socorros estes encontravam-se fora da sala, tal como a área dos cuidados corporais, sono e preparação das refeições. O espaço da sala era amplo e permitia uma boa deslocação, por parte das crianças, porém só existiam materiais que promoviam o saltar, não existiam materiais que estimulassem o salto, o rastejar, trepar e baloiçar. Relativamente às áreas, existia na sala a área dos jogos, casinha, plástica, manta e biblioteca.

Esta sala possuía poucos materiais que promovessem o jogo e os que possuía estavam danificados. O contacto com areia e água na sala não foi observado, porém foi recolhida a informação de que as crianças contactavam com estes, sobretudo no exterior. O espaço para a expressão plástica era adequado, mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças. Na sala havia também a “casinha”, sendo esta ampla e organizada, a área da marcação das presenças e tempo junto da “manta”. Os materiais existentes eram apenas de plástico, não havia contacto com materiais de madeira, metal, etc. e também não existiam na sala instrumentos musicais, mas as crianças interagem com estes uma hora por semana. Ainda nesta sala existiam apenas sofás pequenos, junto das estantes com livros, onde as crianças se podiam aconchegar. A utilização de objetos pessoais era possível, cada criança podia trazer a sua chupeta, fralda ou cobertor, contudo não existiam fotos pessoais na sala (cf. figura nº1).

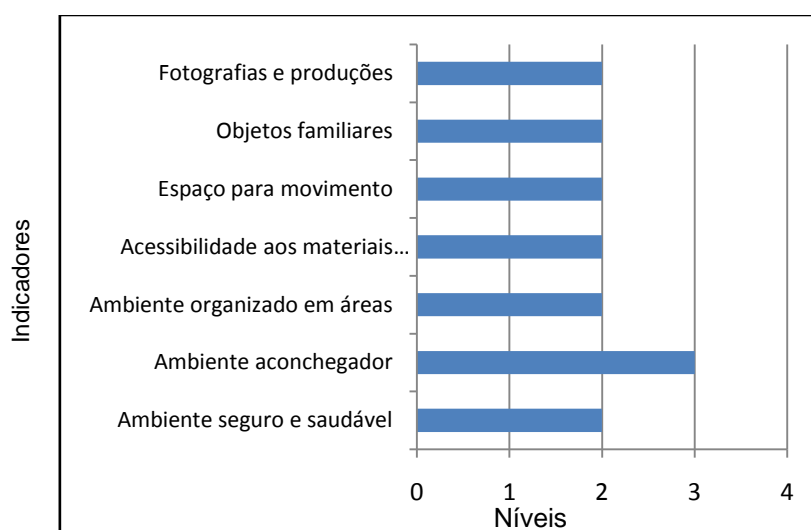


Figura 1: Ambiente físico - Sala 1 da creche A

No que concerne à sala 2, com crianças até a 1 ano de idade, da creche A, através da análise dos dados recolhidos, com o apoio do PQA, concluímos que a sala era segura, agradável, acolhedora e adequada às crianças, porém com alguns elementos em falta. Nesta, não havia equipamentos de primeiros socorros e números de contactos em caso de emergência afixados, estes encontrando-se num local afastado.

Apesar de na sala 2 existir um balcão para a muda das fraldas não existia uma banca para a lavagem das mãos, tal aspeto devia existir na sala visto que tratam da higiene das crianças dentro desta. O espaço da sala permitia que todas as crianças promovessem, ao mesmo tempo, atividades no solo, contudo, possibilitava apenas o salto, gatinhar, correr, rolar e sentar, mas sem recorrerem a materiais para este efeito, o mesmo acontecia para o baloiçar e trepar. A sala 2 possuía a área do jogo, a área do sono e de cuidados corporais, mas não tinha a área da preparação e toma de refeições (ambas encontravam-se no refeitório). Na sala em questão não havia espaço para contactar com areia ou água e a mesa onde as crianças desenvolviam as atividades de expressão plástica era muito pequena (espaço para duas crianças e um adulto).

Os materiais existentes eram apenas de plástico, não havia contacto com materiais de madeira, metal, etc. Os livros existentes na sala estavam expostos numa prateleira à medida do adulto, contudo foi observado que as crianças solicitavam a leitura e o contacto com estes, sendo possível que estas os manuseassem, porém seria mais interessante se estas tivessem alguns livros sempre ao seu alcance. Na sala 2 não havia instrumentos musicais mas as crianças contactavam com estes uma hora por semana. No ambiente físico desta sala existiam sofás pequeninos e suaves para as crianças se aconchegarem. A utilização de objetos pessoais era possível, porém não havia qualquer tipo de fotos expostas na sala e as produções das crianças estavam ao nível dos adultos (cf. figura nº2).

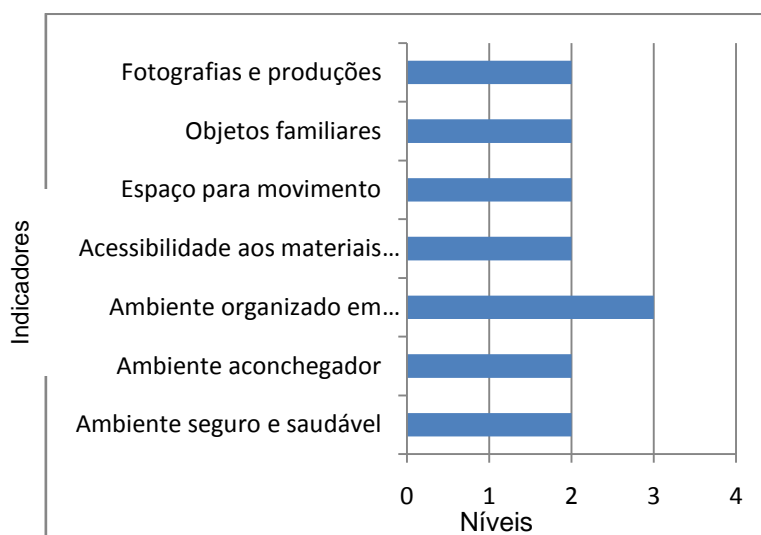


Figura 2: Ambiente físico - Sala 2 da creche A

Relativamente à sala 3 da creche B, após a análise dos dados recolhidos através do PQA, pudemos perceber que as crianças até aos 2 anos usufruíam de uma sala segura, agradável, acolhedora e adequada a estas, existindo, tal como nas salas anteriores, alguns aspetos em falta relativamente ao previsto nos indicadores do PQA.

Assim sendo, podemos evidenciar que nesta sala não foram observados indícios de materiais ou equipamentos que colocassem em risco as crianças. O espaço permitia que estas promovessem, ao mesmo tempo, atividades no solo. Contudo, tal como já mencionámos, havia aspetos em falta na sala, tal como: uma banca para lavar as mãos, a água quente, uma cadeira adequada ao tamanho do adulto, materiais de madeira e metal (apenas de plástico), materiais que estimulassem o baloiçar, bolas e blocos de plástico, instrumentos musicais, livros (com fácil acesso para as crianças, estes estavam apenas ao nível do adulto), equipamentos de primeiros socorros e números de contactos em caso de emergência.

A área dos cuidados corporais, sono e preparação/toma das refeições era no exterior da sala 3, dentro desta existe a área dos jogos, casinha, plástica e manta. O contacto com areia e água na sala não foi observado, porém foi recolhida a informação de que as crianças contactavam com estes. O espaço para a expressão plástica era um pouco limitado, não podendo estar todas as crianças na mesma mesa ao mesmo tempo (4 crianças e um adulto no máximo). Na sala em questão existia materiais em esponja onde as crianças se podiam aconchegar e a utilização de objetos pessoais era possível, sendo que existia na sala fotos das crianças no quadro dos aniversários. Porém, pudemos verificar que não havia fotos da

família e os trabalhos pessoais das crianças estavam expostos apenas ao nível do adulto (cf. figura nº3).

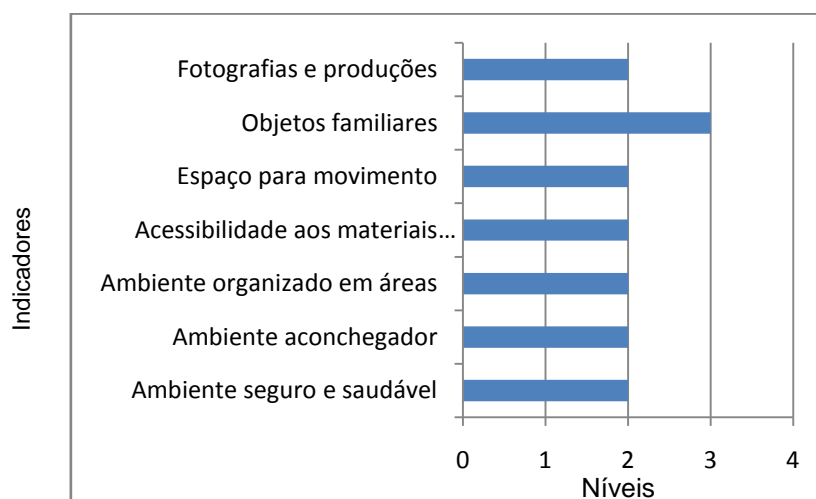


Figura 3: Ambiente físico - Sala 3 da creche B

4.2. Ambiente físico a partir da ECERS-R

Incidindo agora a nossa reflexão sobre os dados recolhidos pelas ECERS-R (Anexo E), relativamente ao ambiente físico, das três salas de ambas as creches participantes no estudo em questão, pudemos concluir que a concretização de uma análise ao espaço, através das observações, registos fotográficos e elaboração das plantas (Anexo F e G) de cada uma das salas, permitiu retirar conclusões e informações muito relevantes para uma melhor perspetiva e compreensão no que se refere aos materiais, organização e equipamentos do ambiente físico em creche.

No que concerne a sala 1 da creche A, frequentada por crianças de 1 aos 2 anos, verificámos que o espaço estava organizado em função das crianças, existindo uma preocupação em definir as diferentes áreas de interesse, contudo o conteúdo desta poderia ser mais alargado, sobretudo na área da biblioteca. Na organização da sala foi visível o cuidado com a segurança da criança, nomeadamente na arrumação dos materiais e na estrutura dos equipamentos. As paredes da sala relevavam um cuidado com o conteúdo que continham, sendo este apelativo e também destinado a atividades da sala, nomeadamente o acolhimento.



Figura 4: Sala 1 e espaço exterior da creche A

Contudo, não foi visível o cuidado de expor os trabalhos das crianças, podendo mesmo usar estes para tornar as paredes da sala mais acolhedoras e interessantes para estas. Observar a agência da criança neste espaço permitiu-nos verificar que todas elas eram capazes de desenvolver atividades, tanto individualmente como em grupo. A utilização dos materiais existentes nas áreas era bastante solicitada pelas crianças e estas tinham espaço suficiente para os explorar, não só junto da própria área, mas também na restante sala. É ainda importante salientar que na zona de trabalho, mesas, as crianças já sabiam como se organizar, pois o local onde se sentavam era sempre o mesmo, estando este identificado pelo nome (escrito na mesa com marcador), contudo este aspeto poderia resultar melhor se o nome fosse escrito com letras maiúsculas e não a manuscrito, pois a criança aprende e identifica mais eficazmente as letras maiúsculas (cf. figura nº5).



Figura 5: Ambiente físico - Sala 1 da creche A

Relativamente à sala 2, com crianças até um ano, da creche A, o espaço, tal como na sala abordada anteriormente, estava organizado em função das crianças, porém esta sala mostrou que se tratava mais de um depósito de materiais/brinquedos com uma área acolhedora, a manta. A sala continha apenas a área da biblioteca, uma mesa com alguns jogos, não podendo esta ser definida por área do jogo dado que a mesma mesa era utilizada para a realização dos trabalhos manuais e onde os adultos se sentavam, na maior parte do tempo, a observar as crianças. Para além disto, a sala possuía um cesto com alguns brinquedos e uma manta junto a um espelho. Foi assim visível a existência de um espaço mais cómodo sendo este também utilizado para o momento do acolhimento, onde reuniam todas as crianças no colchão, manta. Os puff's existentes na sala eram agradáveis e à medida das crianças, porém a sua utilização não foi observada por parte destas, mas sim pelo adulto. O espaço era amplo, porém se todas as crianças se movimentassem ao mesmo tempo, sendo a caminhar ou a gatinhar, podia-se observar que este poderia se tornar um pouco apertado para a livre circulação das crianças.

O grupo da sala de 1 ano mostrou ser dinâmico e curioso pela exploração dos materiais existentes nesta, chegando mesmo a apelar muitas vezes à nossa intervenção, mostrando e dando um brinquedo. A agência da criança foi observada e podemos concluir que cada criança é capaz de apenas a partir de um só brinquedo estar envolvida e curiosa com a sua exploração.



Figura 6: Sala 2 e área de dormir

Seria positivo a existência de mais uma área, nomeadamente a casinha, pois comparativamente ao que foi observado na sala 3 da creche B (crianças até aos 2 anos),

compreendemos que esta área é muito interessante para a criança e para o seu envolvimento com os materiais, equipamentos e também com as restantes crianças. Contudo, observando a sala 2 entendeu-se que existam algumas dúvidas sobre se o espaço seria suficiente para uma área deste tipo, contudo a nosso ver seria possível adotarem apenas um móvel de cozinha com algumas louças. Um outro aspeto que poderia ser mudado era a mesa da sala onde desenvolvem as atividades plásticas, esta é muito pequena e encontrava-se encostada a um dos cantos da sala, entendendo-se que tal facto se devia ao pouco espaço livre que resta na sala 2. Porém, esta poderia ser maior e até mesmo redonda, podendo assim ser utilizada por mais crianças e não apenas por duas. Um momento de atividade nesta mesa não foi observado, porém segundo os dados da entrevista podemos entender que a mesa era utilizada apenas por uma ou duas crianças e o adulto no decorrer da atividade. Assim sendo, uma possível mesa redonda e um pouco maior, que fosse deslocada para um espaço mais amplo no momento da atividade, seria mais enriquecedora para que um maior número de crianças desenvolvesse o seu trabalho em simultâneo (cf. figura nº7).



Figura 7: Ambiente físico - Sala 2 da creche A

No que diz respeito a sala 3 da creche B, com crianças até aos 2 anos, pudemos constatar, seguindo uma observação criteriosa, com o apoio das ECERS-R, que esta apresentava um espaço mais apelativo e motivador do que os das outras salas. Os materiais na sala 3 da creche B apresentavam um melhor estado de conservação e uma maior diversidade, destacando-se aqui os materiais em esponja. As paredes desta sala eram mais harmoniosas e apelativas, dadas as cores e o tamanho do placard existente com trabalhos das crianças, porém poderia existir também trabalhos expostos à medida destas, não tendo medo que estas os estragassem.

A organização da sala mostrou ser cuidada e direccionada à ação das crianças. As áreas existentes eram facilmente identificadas e estavam devidamente apetrechadas, sendo os materiais alusivos a cada uma delas. Nesta sala, os livros não estavam visíveis às crianças e até mesmo ao adulto, pois estes estavam guardados na prateleira da sala, juntamente com outros materiais. Este aspeto poderia ser modificado, na medida em que deveriam aproveitar os bons materiais de que usufruem.



Figura 8: Sala 1 e área de refeições da creche B

Relativamente à agência da criança, esta foi observada em diversos momentos com os diversos materiais da sala, até mesma na realização de uma atividade plástica. Porém, no momento das brincadeiras livres, duas das crianças mais novas, ainda com meses, ficavam um pouco de parte das outras, estando estas apenas no chão em alguns locais da sala, pois o gatinhar destas ainda estava na fase inicial. Tratando-se de uma sala com diversas idades/estádios seria vantajoso promover mais a agência destas crianças, mesmo em colaboração com as restantes. Compreendemos, assim, que o facto de numa sala existir diferentes idades torna mais difícil a organização do espaço em função de todas, sobretudo no que se refere à promoção da agência desta. Este aspeto também requer uma maior intervenção do adulto, não contando apenas com o espaço para promover o envolvimento da criança (cf. figura nº9).



Figura 9: Ambiente físico - Sala 3 da creche B

Em síntese, analisando e refletindo sobre o ambiente físico das três salas, pudemos observar modos de organização distintos. O facto de as idades serem discrepantes diferencia muito o conteúdo das salas, porém na creche B não podemos observar essa diferença porque a mesma sala acolhia crianças de meses até os 2 anos. Deste modo, ao existirem diferentes modos de organização verificam-se também diferentes respostas no que concerne a agência da criança, nomeadamente na intensidade com que esta era desenvolvida de acordo com o ambiente e recursos de cada sala.

Sendo assim, podemos concluir que a sala 2 com crianças de 1 ano, da creche A, assemelha-se um pouco com a sala 3, da creche B, com crianças até os 2 anos. Contudo esta última tinha um aspeto comum à sala 1, do 1 aos 2 anos, da creche A, ambas possuíam a área da casinha e ambas permitiam observar a agência da criança neste espaço, com os respetivos materiais.

Todavia, se nos focarmos na seguinte questão, quais as salas que dão mais oportunidades à agência da criança? Podemos afirmar que a sala 1, da creche A, e a sala 3, da creche B, são as que mais têm condições para promoverem a agência da criança. Este facto pode estar relacionado com o nível de autonomia e aprendizagem das crianças, mas também se justifica devido ao espaço amplo de que estas usufruíam e também aos materiais que existiam nesta. Para apoiar esta conclusão reportamo-nos aos dados recolhidos através da escala de envolvimento da criança, pois foi através da observação destes momentos que melhor verificámos a agência das crianças.

4.3. Escala de envolvimento da criança

Após a realização de diversas observações e registos (Anexo H), a diferentes crianças e em diferentes momentos, tiramos conclusões alusivas ao seu envolvimento no momento da concretização da atividade em questão. O envolvimento destas foi analisado com o apoio da escala de envolvimento da criança (Laevers, 1994), analisando e observando deste modo, em cada um dos momentos, aspetos como: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e corporal; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação. Estes são os indicadores do envolvimento da criança e os resultados da observação do envolvimento da criança, referente a estes pontos, podem ser classificados em cinco níveis distintos. Compreende-se, assim, que a escala de envolvimento da criança (Laevers, 1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009), “observa os sinais exteriores das crianças quando se encontram envolvidas nas aprendizagens. A capacidade de nos deixarmos absorver por uma actividade que exige reflexão está no centro do desenvolvimento da espécie humana” (p.50).

Assim sendo, os níveis 3 e 4 foram os mais alcançados pelas crianças observadas nas três salas das duas creches onde realizámos o estudo. Tendo-se realizado quatro observações em cada uma das salas, pode-se dizer que as crianças das três salas não se desequilibram muito quanto aos níveis obtidos, tendo a sala 2 da creche A (até a 1 ano) apresentado valores mais baixos que a das outras salas, isto é, não foi observado nenhum nível 5 no envolvimento das crianças e foram observadas duas crianças no nível 2. Toda esta diversidade nos resultados dos níveis de envolvimento demonstra uma medição dos processos de aprendizagem e dos respetivos resultados desta (Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne os níveis obtidos pelas quatro crianças observadas na sala 3 da creche B (crianças até aos 2 anos), o nível predominante foi o nível 3 (2 crianças), sendo os restantes níveis 4 e 5 (cf. figura nº10). Refletindo sobre as ações das crianças nos diferentes níveis, entendendo o que cada uma delas expressou ao envolver-se com determinado objeto e/ou atividade, podemos de certo modo entender o que acontece nas ações das crianças tanto nos níveis mais altos como nos mais baixos. As crianças no nível 3, onde a atividade não é contínua, demonstraram ações dispersas, interagindo com os materiais e colegas mas sem grande intensidade e distraíam-se facilmente. Já a criança com nível 4, apresentou uma atividade contínua com grandes momentos de intensidade, sem distrações e interrupções. Esta estava envolvida na atividade com grande intensidade. Por último, a criança com nível 5 demonstrou uma atividade intensiva prolongada na qual atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Neste, “não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a

presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131).

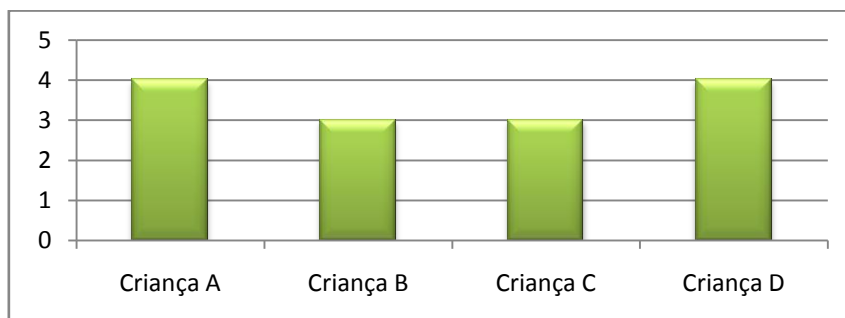


Figura 10: Envolvimento da criança - Sala 3 da creche B

No que concerne os dados obtidos na sala 1 da creche A, de crianças com dois anos, o nível mais predominante no envolvimento, das quatro crianças observadas, foi o nível 3 (atividade quase contínua), pois ao longo das atividades, crianças que apresentam este nível, segundo Bertram & Pascal (2009), estão ocupadas “mas num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real” (p.131). Para além do nível 3 uma criança correspondeu ao nível 4 e outra ao nível 5 (cf. figura nº11), estas desenvolveram atividades contínuas com momentos de grande intensidade e atividades intensas e prolongadas. Comparativamente à sala anterior não podemos dizer que as crianças observadas apresentaram resultados iguais.

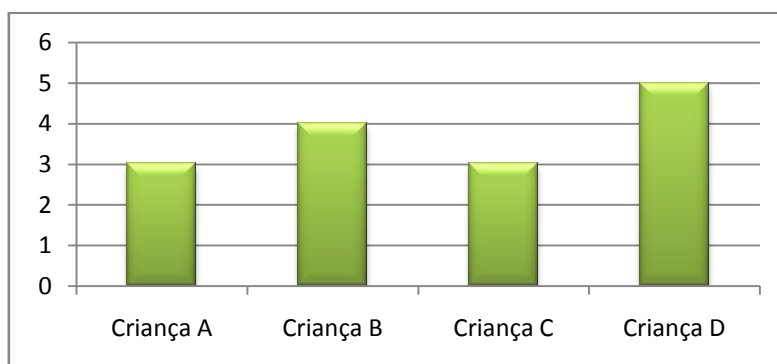


Figura 11: Envolvimento da criança - Sala 1 da creche A

Já a sala 2 da creche A, com crianças de 1 ano, apresentaram resultados um pouco mais baixos que as anteriores, visto que foi esta sala que apresentou nível 2 no envolvimento de duas das quatro crianças observadas e também porque foi a única sala que não obteve nível 5 (cf. figura nº12). As crianças observadas com nível 2 (atividade

frequentemente interrompida) estavam desconcentradas e ausentes na execução da atividade, olhando para o vazio e distraíndo-se com diversos materiais e até mesmo pessoas (pega num brinquedo e logo a seguir deixa de prestar atenção a este para ir buscar outro objeto).

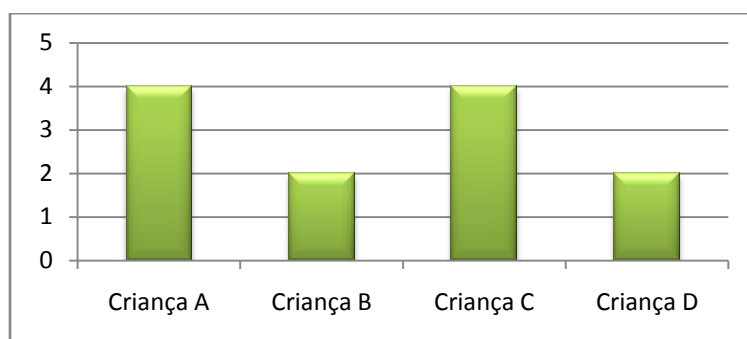


Figura 12: Envolvimento da criança - Sala 2 da creche A

Após a análise dos diferentes níveis obtidos e as respectivas características destes, torna-se pertinente compreender em que consistem as oportunidades que são dadas às crianças para tais resultados. Aqui, ao falar de oportunidade, entende-se que o envolvimento do adulto está intrinsecamente ligado, é este que ajuda a promover o envolvimento da criança em determinada atividade. Contudo, nas observações realizadas neste estudo não houve este tipo de interação, o que leva-nos a pensar que para as crianças com níveis mais baixos fosse uma mais-valia o incentivo do adulto, de modo a estimular mais a capacidade de concentração e motivação da criança. Este deve apoiar a criança e transmitir-lhe confiança, sobretudo quando estas são mais inseguras e não apresentam um grau de concentração elevado. Um outro fator que também influencia as oportunidades das crianças são os materiais/equipamentos e a sua organização. O tipo de materiais influencia a motivação da criança para a sua exploração e, desta forma, o seu envolvimento no decorrer da atividade.

Com isto, os dados mostram-nos que a sala 1 da creche A e sala 3 da creche B obtiveram melhores resultados do que a sala 2 da creche A, as crianças observadas corresponderam aos níveis, 3;3;4 e 5. Já na sala 2 foram recolhidas observações de nível 2 (2x) e outras duas de nível 4.

Com todos estes resultados, tanto a nível da agência da criança como a nível dos equipamentos, organização e qualidade do ambiente físico, podemos concluir que foi evidente a falta de recursos estimulantes para o desenvolvimento global das crianças, de modo a ultrapassar a ideia de que a creche se baseia apenas na prestação de cuidados. Podemos referir ainda que a falta de motivação e empenho, por parte dos adultos, pelo

desenvolvimento educacional das crianças foi um pouco evidente, pois não basta colocar as crianças no espaço da sala com alguns materiais ao seu dispor, é extremamente importante conduzir, desafiar e incentivar estas às aprendizagens, à exploração e contacto com o mundo e objetos que as rodeiam.

4.4. As entrevistas aos profissionais

De modo a enriquecer mais o nosso estudo e toda a informação recolhida nos locais (creches) participativos neste e a esclarecer algumas dúvidas surgidas durante as observações, decidimos entrevistar as educadoras responsáveis pelas salas observadas e as respetivas assistentes operacionais, visto serem estas que passam mais tempo/contacto com as crianças. Assim sendo, numa primeira fase procedemos à elaboração de um guião para cada uma das entrevistas, dando assim origem a quatro guiões distintos, um para a educadora da creche A e educadora da creche B e um para cada uma das assistentes operacionais da sala 1, 2 e 3 (Anexo I).

Para a elaboração do guião focámo-nos nos aspetos que queríamos conhecer e que não foram diretamente observados e nos pontos mais frágeis que resultaram das cotações obtidas no PQA e ECERS-R. Desta forma, ao elaborámos os guiões recorremos aos dados recolhidos em todas as observações, desde a própria observação direta aos dados obtidos pelas ECERS-R e PQA. Sendo assim, ao consultarmos os guiões, podemos conferir as questões provenientes das observações diretas, as questões resultantes dos dados recolhidos pelas ECERS-R (a negrito) e as questões relativas às informações do PQA (a sublinhado). Depois da elaboração criteriosa dos guiões deram-se as entrevistas, tendo estas sido extremamente importantes para completar os dados/informações recolhidas ao longo das observações e para perspetivar de um modo mais claro e direto os pontos de vista e atitudes das educadoras e assistentes operacionais face ao seu papel e contacto com as crianças.

Com os dados obtidos nas entrevistas, mais concretamente as respostas às questões dos guiões (Anexo J), concluímos que as educadoras acham que está tudo bem como está e o modo como o justificam é bastante despreocupado e sem fundamentação. Em ambas as creches as educadoras afirmam não ter dificuldades na organização do espaço e que conseguem sempre organizá-lo, contando com uma arrumação praticamente fixa. Nas questões direcionadas às estratégias para organizar e utilizar o espaço, os materiais e os equipamentos, ambas as educadoras apresentaram respostas vagas e com justificações muito simples, como se o motivo fosse sempre “porque é assim”. Não é dado

destaque às competências e capacidades que querem desenvolver através da organização e materiais do espaço da sala e um outro aspeto fulcral que sentimos como um ponto negativo foi no facto de nenhuma educadora seguir um modelo pedagógico, quando lhes foi colocada a questão “Para organizar sala inspira-se/apoia-se em algum modelo pedagógico?”, a educadora da creche A respondeu imediatamente “não” e a da creche B afirmou que seguem perante o que é melhor, contudo já apresenta uma preocupação com as características das crianças que frequentam o espaço. Com estas respostas não se entende o que as leva a organizar o espaço, por onde se guiam.

Relativamente às áreas das salas as respostas também não foram muito esclarecedoras, pois na creche A estas foram estabelecidas em função das características das crianças, trata-se de um aspeto importante mas um pouco vago, até porque a sala 2 desta creche (crianças até a um ano) é muito pobre no número de áreas que possui, será que as crianças mais novas não apresentam características que indicam a necessidade do seu envolvimento nas diversas áreas adequadas a uma sala de creche? Quanto à sala da creche B a educadora afirmou que as áreas eram estabelecidas em função do espaço, aspeto compreensível, e em função do que “achamos melhor”, com esta resposta não se entende o que é a educadora vê como ser o melhor, melhor para elas ou para as crianças.

No decorrer de todas as entrevistas foi colocada a mesma questão a ambas as educadoras e a todas as assistentes operacionais, a questão direcionada às dificuldades relativas à organização do espaço e utilização dos materiais. A educadora da creche A respondeu de imediato que não sente dificuldades, já a da creche B fez referência à falta de espaço. Quanto às assistentes operacionais, a da sala 1 da creche A não sente dificuldade e referiu que o espaço é suficiente para se mobilizarem, a da sala 2 também não sente dificuldades, porém teve a preocupação de referir que têm sempre o cuidado de dar espaço para as crianças circularem. A assistente operacional da sala 3, creche B, também afirmou que não sente dificuldades. Estas respostas são um pouco preocupantes pois em certa medida retratam um pouco de descuido e até despreocupação com os cuidados a ter na organização do ambiente físico de uma sala de creche.

No que concerne às questões ligadas às oportunidades de aprendizagem promovidas pelo espaço e materiais, as questões das assistentes operacionais são distintas das educadoras, isto porque as questões elaboradas a estas são mais direcionadas a aspetos que ocorrem durante o dia e, dado que no decorrer das observações as responsáveis pelas crianças foram as assistentes operacionais, exceto na sala 1 da creche A onde, diariamente, as responsáveis pelas crianças eram a educadora e as assistentes operacionais. Com isto, analisando as respostas dadas pelas educadoras, apercebemo-nos

que estas têm consciência de que o espaço e os materiais das suas salas promovem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, contudo no que se refere ao desenvolvimento da motricidade global da criança apenas a educadora da creche B afirmou que a creche possui equipamentos para promover este desenvolvimento, porém estes não estão disponíveis na sala (arrumados, porque ocupam espaço). Quanto ao desenvolvimento de capacidades locomotoras como o saltar, trepar, baloiçar e puxar, as respostas de ambas as educadoras foram vagas, a da creche A diz que os momentos em que estes movimentos são promovidos são na rua, contudo ficámos também a saber que as crianças só usufruem do espaço exterior quando as temperaturas são agradáveis, logo concluímos que poucas vezes é executado o desenvolvimento destes movimentos. Quanto à educadora da creche B, simplesmente respondeu “sim” não apresentando intenções de completar ou justificar de uma forma mais específica a sua resposta. No que concerne aos materiais a nível da textura, defendidos pelo PQA, apenas a educadora da creche B disse que possuía estes na sala, já a da creche A disse “só quando precisámos”.

As respostas das educadoras revelam um pouco a falta de atenção prestada ao ambiente físico das salas, mostrando mesmo comodismo quanto à organização e sobretudo evolução na organização das suas salas. Estas carecem de poucos esclarecimentos quanto aos fatores essenciais, talvez a consulta e o apoio dos indicadores apresentados nas ECERS-R e PQA ajudassem e clarificassem um pouco a visão e o modo de agir destas educadoras. Contudo, entenda-se que estas são profissionais preocupadas com as crianças e com as suas características e necessidades e o facto de serem responsáveis por várias salas tornam-nas profissionais com um trabalho árduo e complexo.

Relativamente às respostas das assistentes operacionais estas foram bastante esclarecedoras na compreensão do envolvimento das crianças com alguns materiais da sala e também permitiu clarificar o dia tipo de cada sala. As primeiras questões colocadas direccionavam-se essencialmente à utilização de alguns materiais, como livros e instrumentos musicais. Quanto à exploração dos livros as assistentes da sala 1 (creche A) e sala 3 (creche B) mencionaram que realizavam a hora do conto, sendo que as crianças da sala 1 podem explorar alguns livros que estão sempre na área da biblioteca e as da sala 3 não, pois estão numa prateleira alta. Já a assistente operacional da sala 2 mencionou que as crianças contactam com os livros, sendo estes solicitados por elas (criança aponta para os livros). No que diz respeito ao uso de instrumentos musicais, foi recolhida a informação de que a creche A tem um responsável (contratado para o efeito) que promove o contacto das crianças com os instrumentos uma vez por semana. O mesmo ocorre na creche B, com a diferença de que o responsável é assistente operacional. Em ambas as creches é permitido

o uso de objetos pessoais à criança, porém não existem fotos familiares a estas ao seu dispor, contudo a sala 3, da creche B, tem fotos das crianças no quadro de aniversários e a assistente operacional da sala 1, da creche A, disse que têm fotos das crianças guardadas. Este facto não se distingue muito das outras salas que não possuem fotos, pois ter as fotos guardadas não faz com que as crianças contactem com estas. Já que a sala tem fotos das crianças seria mais enriquecedor se estas tivessem expostas num local visível para a estas ou até mesmo em álbuns que estas pudessem manusear.

Colocada a questão “De um modo geral, como é característico um dia tipo/rotina na sala?”, concluímos que a rotina é bastante semelhante nas três salas, a diferença mais relevante é que na sala 1, da creche A, (1 aos 2 anos) ocorre, depois do acolhimento, um momento dedicado a uma atividade alusiva ao tema do momento. De resto, todas as salas realizam o acolhimento, atividades livres, cuidados de higiene pessoal (antes e depois do almoço, sesta e lanche), almoço e lanche. A ordem destes momentos é igual em todas as salas à exceção de que a sala 3 (creche B) realiza primeiro o acolhimento e depois as atividades livres. Com esta questão verificámos que é dada muita atenção a todos estes procedimentos e que há uma compreensão lógica para cada um deles. Quanto à última questão a resposta é exatamente a mesma para as três salas, o espaço exterior é usado quando começa a primavera. Limitam a utilização deste espaço às temperaturas, porém com os devidos cuidados (proteções, agasalhos) estes espaço poderia ser mais usufruído visto que promove o desenvolvimento de competências bastante ricas.

De um modo geral, com todas as entrevistas concretizadas pudemos analisar de uma forma mais criteriosa os aspetos fortes e fracos existentes nas salas. Em todas elas o ambiente físico mostra características adequadas às crianças e às suas necessidades básicas, porém há algumas lacunas que chegam a passar despercebidas talvez pela falta de uma estratégia adequada a cada sala e devidamente assumida por todos os responsáveis pela gestão destas. Todas as salas possuem áreas, contudo uma delas (sala 2) é pobre no número e nenhuma as tem devidamente representadas. A seleção do materiais e equipamentos é um outro aspeto que revela pouco rigor, pois simplesmente se guiam pelo que é preciso e pelas idades sem consultarem uma base sólida em termos de informação referente a este aspeto. As crianças carecem de oportunidades a nível do desenvolvimento da motricidade, os materiais e os espaços são muito limitados, não há liberdade para os explorarem a qualquer momento e lugar. O mesmo se verificou nas oportunidades a nível sensorial, há falta de inovação e de arriscar com todo o tipo de materiais, não ficar apenas pelos de plástico. É preciso confiar mais nas ações das crianças e deixá-las contactar livremente com tudo.

Conclusão

Todos os passos realizados ao longo do trabalho de investigação, desde a revisão da literatura à recolha de dados nos contextos participativos para o estudo, contribuíram para todas estas reflexões e para que todos os objetivos deste trabalho fossem alcançados. Assim sendo, focando-nos nos objetivos estipulados no momento inicial deste trabalho, podemos afirmar que compreendemos, através da análise do ambiente físico, nomeadamente a recolha dos dados para o estudo, de que forma se pode organizar o espaço, materiais e equipamentos de uma sala em creche, devendo esta organização acontecer em função das características das crianças e aprendizagens que estas devem alcançar. Um outro aspeto que pudemos esclarecer refere-se ao modo como as crianças exploram o ambiente físico da sala e que oportunidades de aprendizagem é que estas têm ao seu alcance. O contacto com as salas, educadoras e crianças possibilitou verificar todos estes aspetos e também entender um pouco melhor a perspetiva das educadoras face ao seu trabalho, desde o seu papel na creche às dificuldades sentidas na organização do espaço. Tais aspetos permitiram-nos concluir que a maioria das educadoras ainda não dão a devida atenção à construção de um ambiente físico com qualidade. Estávamos à espera de outro tipo de conclusões, talvez frustrações e preocupações, por parte das profissionais, no sentido de promoverem de forma mais completa o ambiente físico das suas salas.

Após refletir sobre todas as conclusões, podemos afirmar que todo este trabalho foi desenvolvido de forma positiva, podendo sempre contar com o contributo das pessoas que participarem no estudo, não havendo assim nenhuma limitação e podendo conduzir o mesmo de forma clara e organizada.

De modo a enriquecer mais a nossa formação, seria interessante realizar uma outra investigação direcionada ao modo como se realizam as rotinas, dia tipo, numa sala de creche e o papel que os profissionais têm na sua dinamização que permitisse entender quais as atividades mais complexas que podem ser desenvolvidas com as crianças pequenas, não nos limitando apenas às brincadeiras livres. Quanto ao papel dos profissionais, pudemos concluir que as oportunidades de aprendizagem e a agência da criança estão fortemente ligadas às interações/dinamizações que o educador promove. Consideramos, assim, que o ambiente físico pode criar oportunidades de aprendizagem, mas estas serão mais ricas e completas quando o educador promove interações.

Conclusão geral

Finalizado todo o percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB podemos afirmar que são muitas as coisas que transportamos na “bagagem”. O caminho percorrido exigiu sempre muito trabalho e foram sempre colocados desafios para desenvolvermos mais e melhor as nossas competências. Com tudo isto concretizado restamos refletir e saber que tudo o que custou a alcançar nos trouxe imensas vantagens e só assim é que nos podemos tornar bons profissionais.

Todas as unidades curriculares do mestrado contribuíram de certa forma para a nossa formação, porém as Práticas Supervisionadas de Estágio (PES), refletidas neste relatório final, são as que mais se destacam. Desenvolver em contexto real dinamizações de aulas e sessões individuais permitiu-nos assumir o papel do verdadeiro professor e educador na íntegra. Este relatório também apresenta um forte contributo pois é nele que estão evidenciadas as reflexões e pareceres críticos referentes ao percurso realizado ao longo das PES II e III.

Com o todo o trabalho desenvolvido ao longo dos três semestres e com o conhecimento da realidade futura que se aproxima, achamos essencial enriquecer mais a nossa formação, sendo esta direcionada ao contexto de creche. Depois de concluída a investigação sobre a organização do ambiente físico em creche, podemos afirmar que os nossos conhecimentos a este nível ficaram muito mais esclarecidos e já compreendemos melhor a sua realidade.

O ambiente físico neste tipo de instituição não é muito diferente do espaço das salas com as quais contactamos nos jardins-de-infância, porém foram analisadas algumas diferenças. A maioria das áreas são as mesmas, contudo os materiais e equipamentos é que diferem um pouco. Numa creche, ao organizar o ambiente físico, tem de se ter como principal preocupação as necessidades das crianças e o que é que se pretende que estas aprendam. Assim sendo, um educador tem de conhecer as características das suas crianças, respeitando as suas limitações e necessidades. É essencial que haja sempre uma preocupação com o enriquecimento do espaço e materiais da sala, pois só assim é que as crianças se sentem motivadas a ir para a sala e a interagir com os materiais que têm ao seu alcance. As aprendizagens destas estão fortemente ligadas à qualidade do ambiente físico em que estão inseridas, pois a agência da criança nos momentos de atividade para além de depender de si próprias, da sua capacidade de atenção, curiosidade, etc., vai também depender do “mundo” que a rodeia.

Entendemos assim que as creches têm um papel vital na vida das crianças, estas não podem ser encaradas como um local para as “depositar” e “tomar conta”. É essencial que estas instituições destaquem a importância que têm não só a nível de cuidados, mas sobretudo a nível educacional. Para tal há que investir na qualidade das creches, acima de tudo no ambiente físico que estas contemplam. E, assim, mais uma vez o papel do educador e também da restante comunidade educativa têm uma forte influência neste desenvolvimento e destaque. Os educadores têm de se preocupar com os espaços da creche, entender como é que estes devem ser organizados e usados, não basta construir a instituição com base naquilo que vêem no exterior, é essencial fundamentar as suas ideias, apoiarem-se em bases sólidas e com qualidade.

Uma creche deve ser um local onde os pais podem colocar os seus filhos com a garantia de que estes vão ser bem tratados, cuidados e que ao fim do dia saibam que as suas crianças desenvolveram um pouco mais as suas capacidades e aprendizagens.

Bibliografia

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). *Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto*, Revista do GEDEI. Porto: Porto Editora, 1, 85-106.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil*. Porto Alegre: artmed.
- Cardona, M.(1997). *Para a história de educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagens*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Diez, J. (1994). *Família – escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

- Ferreira, M., & Santos, M. (s.d.). *Aprender a ensinar Ensinar a aprender*. Porto: Coleção Polígno.
- Formosinho, J.(2009). *Desenvolvimento e Qualidade em Parcerias*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Grácio, R. (1967). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Granger, M. (1976). *Guia para montagem e funcionamento de uma creche*. Lisboa: Moraes Editores.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early childhood Environment Rating Scale-Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- High/Scope (2004). *Avaliação da Qualidade do Programa*. High/Scope Educacional Researche Foundation. (Tradução e adaptação – Associação da criança).
- Lucas, M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.
- Lurçat, L. (1982). *Uma escola pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1986). *A criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, A., & Rafael, J. (2002). *Projeto creche: educação para a 1ª infância*. Sintra: Rafa Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches : uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação, Revista do GEDEI*. Porto: Porto Editora, 1, 85-106.
- Segurança Social. (2005). *Manual dos processos-chave*. Lisboa: Ministério da Segurança Social.
- Vasconcelos, T. (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Anexos