



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



DECLARAÇÃO

Declaro, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, ____/____/____

A aluna,

(Sónia Moreira Cerqueira)

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração, ao apoio, à amizade, à partilha e à participação de muitas pessoas, a quem expresso o meu muito obrigada:

Ao Doutor Ferreira Gomes pela simplicidade, colaboração, conselhos e partilha de saberes;

À Mestre Maria Figueiredo pelas imensas horas de conselhos, partilha de saberes, reflexão, presença, tolerância, disponibilidade, incentivo e pela amizade que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e a desenvolver todo este trabalho;

A todos os orientadores de estágio e professores do Mestrado que colaboraram no meu crescimento enquanto futura profissional na área da docência;

À Educadora e à Professora cooperantes pelo acolhimento, disponibilidade, conselhos, exemplos, tempo e simpatia;

À minha família, pai, mãe e irmã, pelo amor, compreensão, estímulo, pelas ausências e sobretudo por investirem e acreditarem em mim;

Ao meu noivo pelo afeto, paciência, incentivo e ânimo;

À Tânia pelo companheirismo e pelas horas de diálogo;

A todas as crianças que permitiram que aprendesse com elas.

Obrigada a todos.

Resumo

O presente relatório final de estágio tem como principal objetivo refletir sobre o percurso de aprendizagens construídas no âmbito da prática pedagógica, ao nível da lecionação e da investigação. Estas duas situações compuseram a nossa trajetória de aprendizagem, sendo das principais responsáveis pela nossa formação profissional, uma vez que nos permitiram intervir nas dinâmicas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A lecionação e a investigação possibilitaram-nos a construção de conhecimentos relativos à intervenção pedagógica e neste relatório refletimos sobre o percurso de aprendizagens resultante da envolvimento nas práticas letivas de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar. Relativamente à investigação, esta desenvolveu-se num jardim-de-infância onde foram recolhidas informações que encaminharam o estudo para a análise do potencial da organização do espaço da sala de atividades para a promoção do jogo da criança. Assim, de acordo com vários autores que se referem à organização do espaço como dimensão de gestão curricular e investigam o jogo das crianças, bem como alguns modelos curriculares para a Educação de Infância, foi-nos possível contextualizar o estudo. Para o desenvolvermos, recorreremos essencialmente à observação, registando as crianças em atividades de tempo livre (frequentando as áreas de interesse). Assim, o estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa, uma vez que os dados foram recolhidos através de observação, sendo descritivos e pormenorizados. Os resultados da investigação demonstraram a escolha das áreas de interesse das crianças, o(s) seu(s) tipo(s) jogo durante a frequência nas mesmas, discutindo estes dados através do seu enquadramento na análise da sala de atividades. Face à análise realizada, definiu-se uma proposta de intervenção de organização do espaço da sala de atividades, tendo em vista o seu melhor aproveitamento.

Palavras chave: Ambiente educativo; áreas de interesse; Educação Pré-Escolar; espaço; jogo.

Abstract

This final report of the masters degree intends to reflect on the journey of learning constructed within the pedagogical practice, at the level of teaching and research. These two situations were part of our learning trajectory and are the main components of our professional formation. Both teaching and research enabled us to build knowledge about the pedagogical intervention and in this report we reflect on that journey of learning. In the teaching part, the intervention was developed both in early childhood education and in primary education. Concerning the study it was developed in an early childhood education center where we collected information to analyze the potential of the organization of the space for the promotion of child's play. To contextualize the study we mobilized authors studying the organization of space as a dimension of curriculum management and children's play, as well as some curriculum models of early childhood education. The study relied on observation and registering the children in free time activities (attending the interest areas). It was a study of qualitative nature, since the data was collected through observation, being descriptive and detailed. Research results have shown children's choice of areas, their type(s) of play during their actions in the areas, discussing these data through its framing in the analysis of the room. Taking into account the results, an intervention proposal was conceived for the organization of classroom regarding the promotion of children's play and learning.

Keywords: Early childhood education; Educational environment; Space; Interest areas; Play.

Índice Geral

Introdução geral	2
PARTE I	4
Reflexão do percurso da Prática de Ensino Supervisionada.....	4
1 - Caraterização dos contextos	5
2 - Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas	9
3- Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos	15
PARTE II	19
O potencial da organização do espaço da sala de atividades para a promoção do jogo da criança	19
Introdução	20
Capítulo 1 – Organização do espaço como dimensão de gestão curricular	24
1.1. Abordagem High Scope	30
1.2. Abordagem Reggio Emilia.....	32
1.3. Movimento da Escola Moderna	33
Capítulo 2 – O jogo da criança	35
Capítulo 3 – Metodologia.....	40
3.1. Tipo de estudo	40
3.2. Acesso ao campo e participantes.....	41
3.3. A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)	44
3.4. Observação e amostragem de acontecimentos	45
3.5. Procedimentos de análise de dados	46
Capítulo 4 – Análise dos resultados e proposta de intervenção	48
4.1. Caraterização do espaço e da rotina.....	48
4.1.1. As intenções da Educadora.....	54
4.2. Qualidade do espaço segundo a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)	57
4.3. A atividade das crianças nas áreas de interesse	64
Síntese da tabela 4 (Anexo VIII): 28 de fevereiro de 2012	65
Síntese da tabela 5 (Anexo IX): 29 de fevereiro de 2012	65
Síntese da tabela 6 (Anexo X): 6 de março de 2012	66
Síntese da tabela 7 (Anexo XI): 7 de março de 2012	66
Síntese da frequência das crianças nas áreas de interesse ao longo dos quatro dias.....	67

4.4. Proposta de intervenção para organização do espaço da sala de atividades	68
.....	68
Conclusões.....	73
Conclusão geral	76
Referências bibliográficas	80
Legislação.....	85

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Principais momentos da rotina da sala ABC (Projeto Curricular de Grupo da Educadora de Infância, 2011, p. 27).....	53
Tabela 2 – Normas de equipamento e material: recursos da sala ABC.....	89
Tabela 3 – Normas de Instalações: sala ABC.....	96
Tabela 4 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (28 de fevereiro de 2012). ...	99
Tabela 5 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (29 de fevereiro de 2012) ..	106
Tabela 6 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (6 de março de 2012)	112
Tabela 7 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (7 de março de 2012)	119
Tabela 8 – Instrumento de regulação: quadro das atividades livres.....	125

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala ABC.....	49
Figura 2 – Distribuição das observações totais por tipo de jogo (Parten, 1933).....	68
Figura 3 – Sistema de cotação da ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998).....	91

Índice de Anexos

Anexos.....	86
Anexo I – Planificações e reflexões elaboradas no âmbito do estágio realizado no 1.º ciclo do ensino básico (em formato digital no cd “Anexos”)	
Anexo II – Projeto Curricular de Turma elaborado no âmbito do estágio realizado no 1.º ciclo do ensino básico (em formato digital no cd “Anexos”)	
Anexo III – Planificações e reflexões elaboradas no âmbito do estágio realizado na Educação Pré-Escolar (em formato digital no cd “Anexos”)	
Anexo IV – Projeto Curricular de Grupo elaborado no âmbito do estágio realizado na Educação Pré-Escolar (em formato digital no cd “Anexos”)	
Anexo V - Normas de equipamento e material: recursos da sala de atividades.....	87
Anexo VI - ECERS-R – Itens aplicados	90
Anexo VII - Normas de instalações: sala de atividades	95

Anexo VIII - Registo por amostragem de acontecimentos: 28 de fevereiro de 2012	97
Anexo IX - Registo por amostragem de acontecimentos: 29 de fevereiro de 2012	104
Anexo X - Registo por amostragem de acontecimentos: 6 de março de 2012	110
Anexo XI - Registo por amostragem de acontecimentos: 7 de março de 2012	116
Anexo XII - Instrumentos de regulação: Quadro das atividades livres	124

Introdução geral

Introdução geral

O que sabemos não é aquilo que nos ensinaram, mas aquilo que aprendemos com a ajuda dos nossos educadores.

Doutor António Ferreira Gomes

No seguimento das palavras do Doutor Ferreira Gomes, Alves (2001, para 1) retrata o que as nossas escolas e jardins de infância devem propiciar para favorecer as aprendizagens:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. (...) Engaiolados o seu dono pode levá-los para onde quiser. (...) A essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado.

Neste sentido, cabe ao professor/ educador adaptar as suas práticas de modo a encorajar os alunos/ crianças a voar/ aprender e não a ensinar o que eles já possuem no seu interior. O professor/ educador deve ser um mediador das aprendizagens, atribuindo um papel activo aos alunos que compõem a sua turma ou o seu grupo de trabalho. Esta é uma visão das escolas que não podem ser vistas como meros edifícios, uma vez que são compostas de professores e de alunos que se esforçam e trabalham com o objetivo de promover/alcançar, respetivamente, aprendizagens (Alarcão, 2001). Preocupamo-nos sempre com o desenvolvimento dos alunos, atendendo ao desenvolvimento do currículo, legislado pelo perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Neste normativo encontramos as linhas orientadoras do trabalho do educador de infância e do professor do 1.º CEB pelas quais orientamos o nosso percurso de aprendizagens no âmbito desta formação e que devem ser complementados com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), pelas atuais Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), pela Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004), bem como de várias brochuras e programas divulgados pela antiga Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), atualmente Direcção-Geral da Educação. Com esta contextualização, foram lidas e analisadas obras de vários autores e investigadores em Educação de Infância e 1.º CEB, de modo a aprofundarmos conhecimentos e a contextualizarmos o trabalho realizado ao nível da prática pedagógica.

Este relatório final de estágio contempla duas partes fundamentais na formação para a obtenção do grau de mestre: a descrição e reflexão do percurso de estágio e o trabalho de investigação cuja questão problema surgiu no seguimento da realização de dois semestres de estágio numa sala de atividades de um jardim de infância de Viseu. Através do contacto com um mesmo grupo de crianças, uma mesma sala de atividades e uma mesma educadora, foi possível observar e constatar modos de trabalhar e de agir, bem como refletir sobre os mesmos com o objetivo de analisar o potencial do espaço da sala que por sua vez reflete/ implica o jogo das crianças. Para cumprir os objetivos referidos, além dos documentos normativos que regulamentam a educação de infância, foram estudados vários autores/ investigadores de referência em educação de infância que permitiram contextualizar o trabalho realizado.

O relatório inicia-se com um resumo que sintetiza as tarefas realizadas. A primeira parte abarca a reflexão do percurso da prática de ensino supervisionada, onde é relatada a caracterização dos contextos de realização das práticas de ensino e são elaboradas duas análises, uma direcionada para as práticas pedagógicas desenvolvidas e outra para as competências e conhecimento profissionais desenvolvidos. De forma a concluir esta parte, é organizada uma síntese reflexiva da mesma. No que concerne à segunda parte, esta apresenta o trabalho de investigação que consistiu em analisar o potencial da organização do espaço da sala de atividades para a promoção do jogo da criança. Para contextualizar o percurso de investigação, a organização desta parte contempla uma introdução ao estudo e quatro capítulos que abordam a organização do espaço como dimensão de gestão curricular, o jogo da criança, a metodologia de trabalho (onde é explicitado o tipo de estudo; a forma como se acedeu ao campo e os intervenientes no mesmo; os processos de recolha e de análise de dados e a apresentação e discussão de resultados. Tal como na primeira parte, esta também termina com a apresentação de algumas conclusões ao estudo produzido, mas como tal é característico de uma investigação qualitativa, as conclusões não surgem apenas neste momento, uma vez que à medida que são recolhidos dados, a sua interpretação vai sugerindo a elaboração de conclusões/ reflexões.

Este relatório final de estágio termina com uma conclusão geral, onde para além de destacar aspetos referenciados ao longo do mesmo, se pretendeu refletir primordialmente sobre todo o percurso de aprendizagens no âmbito das práticas de ensino e da posição enquanto aluno e futuro profissional na área da docência.

PARTE I
Reflexão do percurso da Prática de Ensino
Supervisionada

1 - Caracterização dos contextos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) visa a habilitação profissional para a docência. Neste sentido, comporta a realização de práticas de ensino supervisionadas em dois contextos: na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Esta componente, no mestrado da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), concretiza-se nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES I, II e III) que têm como principal objetivo promover a responsabilização e a autonomia dos mestrandos no seu desempenho profissional atendendo à reflexão das práticas educativas (Programa da unidade curricular PES III, 2012). A PES I permite a primeira aproximação aos contextos de prática, sendo na PES II e III que se concretizam práticas de planificação, avaliação e análise crítica de intervenções educativas. Deste modo, ao longo de dois semestres, mais concretamente nos 2.º e 3.º semestres do mestrado, foi possível contactarmos com uma turma do 1.º CEB (2.º ano de escolaridade) e um grupo da Educação Pré-Escolar, respetivamente, desenvolvendo o nosso trabalho em grupos de estágio constituídos por três alunas. Para a integração nas equipas educativas, realizámos avaliações diagnósticas, planificações, análises e reflexões (em grande e pequeno grupo através de seminários e de sessões de orientação) e fomos supervisionados por uma equipa de docentes da ESEV, para além do acompanhamento e orientação das cooperantes. Assim, no que concerne ao 1.º CEB, ao longo de 13 semanas e de dois dias por semana lecionamos sete aulas individualmente (Anexo I) e uma aula em grupo, repartindo o tempo total da aula, quer na planificação quer na reflexão (Anexo I). Relativamente à Educação Pré-Escolar, a lecionação ocorreu ao longo de 14 semanas, também durante dois dias seguidos por semana, onde duas intervenções foram de grupo (Anexo II) e oito intervenções individuais. Todas as intervenções (individualmente e em grupo) foram pensadas, organizadas, planificadas, preparadas e refletidas pelos três membros que constituíam o grupo de estágio. Consideramos relevante a colaboração, dedicação e empenhamento dos três elementos que conjuntamente definiam a organização das dinamizações, tendo sempre em atenção as informações/esclarecimentos cedidas pelas professoras cooperantes e pelos docentes supervisores da ESEV.

No que respeita aos locais de desenvolvimento de estágio, a escola do 1.º ciclo onde lecionamos situa-se na cidade de Viseu e encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas com vários estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, e

dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Quanto ao jardim de infância, situa-se numa freguesia da periferia da cidade de Viseu e também se encontra inserido num Agrupamento de Escolas com vários estabelecimentos de ensino.

Ao nível pedagógico, a professora cooperante do 1.º CEB com quem trabalhamos valorizava o equilíbrio entre o trabalho orientado e o trabalho espontâneo das 24 crianças que compunham a sua turma. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos e eram alunos assíduos, embora nem todos pontuais. Verificamos que existia um número significativo de alunos que apresentavam um bom desempenho ao nível das aprendizagens: ao nível da expressão oral, autonomia, cumprimento de regras e realização de trabalhos. No entanto, havia alunos que apresentavam dificuldades a vários níveis: a nível cognitivo, perturbação de aulas, dificuldade na leitura e na expressão oral tendo um baixo nível linguístico, dificuldade em executar tarefas, em explicar o raciocínio e discutir estratégias de cálculo mental e baixa capacidade de concentração nas aulas. Como podemos comprovar, este grupo apresentava características diferenciadas, onde se evidenciavam bons alunos e alunos com dificuldades que necessitam de acompanhamento ao estudo. Para combater estas dificuldades, de acordo com o Projeto Curricular de Turma (2010) (Anexo III) que elaboramos, definimos que a professora evidenciava que uma das suas prioridades era o domínio da Língua Portuguesa (a nível escrito e oral, incentivando o gosto pela escrita e leitura) e da Matemática (ao nível da apreensão, aplicação e desenvolvimento de noções básicas de Matemática e à exposição de raciocínio recorrendo a uma comunicação matemática). O ambiente dentro da turma era favorável à aprendizagem, os alunos demonstravam vontade de aprender e possuíam espírito cooperativo. No que concerne à sala de aula, é possível comprovarmos a sua organização na planta da sala (página 15 do Projeto Curricular de Turma) (Anexo III), estando todas as mesas voltadas para o quadro da sala, dispostas em três filas com cinco mesas (de dois lugares) cada.

O horário da turma era das 8h00 às 13h00 e o tempo de trabalho era ajustado conforme as dificuldades demonstradas pelos alunos. A professora geria a exploração das diversas áreas curriculares, articulando-as e incidindo naquelas em que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem, não mudando de tópico, quando verificava que era necessário permanecer no mesmo. Isto porque os professores são gestores do currículo e, como tal, devem moldar o tempo atribuído a cada área e lecioná-las de acordo com a turma.

Relativamente ao trabalho da educadora cooperante, a nível pedagógico, valorizava o equilíbrio entre o trabalho orientado e as atividades livres das 25 crianças que compunham o seu grupo. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo que na composição deste grupo 14 crianças eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Estas crianças eram assíduas, quase sempre pontuais e não demonstravam grandes problemas de adaptação tanto no seio do grupo como em relação aos adultos. Eram crianças muito comunicativas, desinibidas e com uma boa estabilidade emocional. As crianças de cinco anos eram muito autónomas, responsáveis e cooperantes com os adultos e com os colegas mais novos. De uma forma global, de acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2011) (Anexo IV) por nós elaborado, o grupo apresentava algumas necessidades/problemas, nomeadamente fraco desenvolvimento na área da expressão e comunicação, essencialmente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; algumas dificuldades de motricidade fina e de concentração; atividades livres com brincadeiras pouco organizadas. Contudo, revelavam prazer ao participar em jogos de grupo, em desenhar, pintar, cantar, dançar e dizer lengalengas; em atividades de exploração da motricidade global e de jogo simbólico; interesse em atividades relacionadas com a leitura; As meninas revelavam gosto em frequentar a área do “faz de conta” (casinha das bonecas) e os meninos a área da garagem, dos jogos e das construções.

No que respeita ao horário da componente letiva, as crianças frequentavam a sala de atividades das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30, momentos em que desenvolviam atividades no espaço da sala/jardim de infância. Esta sala, conforme é possível comprovar no Anexo IV, estava adequada para favorecer a habitabilidade e segurança a todas as crianças, uma vez que se encontrava enquadrada nas normas de instalações definidas pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. Possuía as dimensões previstas pelo despacho para as 25 crianças que nela se movimentam. No entanto, tendo em conta todo o espaço que é ocupado pelas cinco mesas de trabalho, cadeiras e todo o restante mobiliário e equipamento, restava pouco espaço para jogos de roda e atividades de grande movimento. Assim, muitas vezes, era necessário sobrepor mesas e cadeiras para se conseguir ter um espaço adequado a atividades de expressão motora, jogos de roda, gincanas, etc. Neste seguimento, importa referir que na Educação Pré-Escolar os espaços devem ser caracterizados por possuírem um ambiente acolhedor e proporcionador de novas aprendizagens através de diferentes zonas de actividades, aos quais chamamos áreas de interesse ou cantinhos, equipadas com diversos materiais caraterísticos. Assim, os espaços devem

ser capazes, por si só, de criar condições que permitam à criança a descoberta do mundo que a rodeia e a promoção de atividades de “faz de conta”.

2 - Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas

Ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo é uma profissão complexa. Este facto é justificado pelo papel de ambos, uma vez que devem ser bons observadores, que planificam, atuam, avaliam, refletem, comunicam, articulam, respeitam, numa perspetiva de organizar o ambiente educativo, interagindo com as crianças/alunos e com a comunidade educativa, refletindo sempre as suas ações, questionando-se sobre o que fez e faz, da forma que faz e porquê, percebendo se auxiliam/incentivam/promovem o alcance das aprendizagens por parte das crianças. Neste seguimento, devem ainda aliar-se aos pais/encarregados de educação, assistentes operacionais e toda a restante equipa educativa, para mais facilmente compreender, chegar às crianças, colaborando no seu desenvolvimento (de aprendizagens e competências essenciais para a sua vida enquanto membro de uma sociedade). A atuação do educador/professor deve ser dotada de intencionalidade educativa, fomentando o desenvolvimento (pessoal e social) da criança e promovendo a cooperação, a autonomia, a educação para os valores, a educação multicultural, estética e para a cidadania, desenvolvendo a identidade e promovendo a vida democrática do grupo. O desenvolvimento social das crianças nos primeiros anos de vida tem consequências significativas para o seu futuro e, deste modo, o educador deve conceber um ambiente que estimule a cooperação e a ajuda mútua nas crianças. Desta forma, ser educador/professor é ter em conta o grupo de crianças/alunos com que se trabalha, atendendo às especificidades de cada um, refletir sobre o ambiente educativo, o contexto onde se trabalha e a promoção de aprendizagens integradas. Tudo isto é contemplado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) uma vez que constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Estas “constituem uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa”. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Neste seguimento, o educador/professor deve observar as crianças para posteriormente planificar as atividades flexíveis, transversais, proporcionadores de aprendizagens em vários domínios curriculares, mas sempre de acordo com as necessidades das mesmas e atendendo às suas conceções (continuidade educativa e intencionalidade educativa do

educador). Durante os dois semestres de estágio fomos orientados neste sentido uma vez que os professores das PES II e III reforçaram sempre a ideia de que devíamos ser bons observadores e que planificássemos intervenções e aulas sem descuidar as características das crianças/alunos criando deste modo condições para o seu sucesso, bem como que refletíssemos sobre as nossas intervenções e as aprendizagens das crianças/alunos (Anexos I e II). Em todas as planificações, intervenções e aulas tentamos atender àquilo que é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto como sendo as orientações para o desenvolvimento e integração do currículo em ambos os níveis de escolaridade. Para as cumprirmos foi necessário sermos gestores do currículo e aferirmos o efeito das nossas práticas. Em relação a isto, Roldão (1999, 2003, 2009, cit. por Leite, 2010, p. 18) esclarece que,

(...) ensinar não é apresentar, de forma mais ou menos coerente e sistematizada, um conjunto de conhecimentos e esperar que sejam apreendidos por quem assiste a essa apresentação. Ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a concepção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem. O processo de gestão do currículo exige, portanto, um planeamento estratégico que não se compadece com formas simplistas de antever seqüências de actividades a realizar pelos alunos. Pelo contrário, requer uma concepção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem.

O texto anterior revela que ensinar não deve ser visto como uma transmissão de conhecimentos, mas sim como uma forma do educador/professor atuar como gestor do currículo e autor de situações de ensino intencionalizadas e que proporcionam aprendizagens às crianças/alunos. Neste mesmo seguimento, Leite (2010, p. 20) explica que a ação de ensinar

(...) tem sempre um antes e um depois, ou seja, requer planeamento e avaliação. Planeamento, acção e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas: planeia-se em função de determinados objectivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interacções estabelecidas em situação e do feed-back que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido em relação com os resultados e reformula-se a acção.

Todo este processo cíclico de planear, agir, avaliar, foi vivenciado durante o período das nossas práticas pedagógicas. Experimentámos momentos de planeamento de aulas e intervenções (Anexo I e II) atendendo ao grupo de crianças, aos saberes didáticos, à definição de estratégias de aprendizagem e de objetivos para alcançar os conteúdos desejados, às OCEPE (Ministério da Educação, 1997), aos programas (Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004), Currículo

Nacional de Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), Programa de Matemática (Ponte et al., 2009) e de Português (Reis, 2009) às Metas de Aprendizagens (Ministério da Educação, 2010) e a alguns outros livros e brochuras (Barbeiro & Pereira, 2007; Sim-Sim, 2007; Viana, 2007; Vasconcelos, 2006; Martins, Loura & Mendes, 2008; Martins et al., 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f; Castro & Rodrigues, 2008; Costa, Moura, Baptista & Abreu, 2002; Godinho & Brito, 2010; Malta, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Martins et al., 2009; Mendes & Delgado, 2008) para organizarmos/elaborarmos cada planificação de intervenção/aula.

Analisando de forma mais detalhada as práticas realizadas na Educação Pré-Escolar, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) sustentam que o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas e a forma como as adaptar ao seu grupo preparando situações de aprendizagem desafiadoras que estimulem todas as crianças.

No que concerne ao avaliar, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 27) referenciam que o educador deve avaliar os processos e os efeitos, tomando “consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças”. Avaliar na Educação Pré-Escolar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredenkamp & Rosengrant, 1993, cit. por Parente, 2002). Ao longo das dinamizações, preocupamo-nos sempre em avaliar o trabalho das crianças/alunos, identificando o seu desenvolvimento e progressos e fundamentalmente o nosso desempenho, tal como se encontra refletido nos relatórios elaborados por cada aula e intervenção dinamizadas (Anexos I e II). Ainda relativamente à avaliação, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto legisla que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, e que o professor do 1.º CEB “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”.

No que concerne ao agir, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.27) refletem que o educador deve “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”. Em relação a esta orientação, ao longo das intervenções

no jardim de infância e das aulas no 1.º CEB preocupamo-nos em introduzir as atividades de forma explícita para as crianças/alunos, motivando-os para a sua realização pelo interesse e sentido que apresentavam, solicitando-lhes sugestões, bem como em mantê-los envolvidos e explorando os conteúdos programados e emergentes, apoiando-nos em materiais, quando necessário, e ampliando os contributos das crianças/alunos. Não menos importante foram os momentos de síntese e reflexão onde foi permitido sistematizar o que foi trabalhado, orientando as crianças/alunos numa revisão dos processos realizados e na projeção de melhoramentos. Ao longo das intervenções/aulas preocupamo-nos em apoiar, de forma individualizada, as crianças/alunos nas atividades recorrendo a feedback aprovativo e informativo, tal como em valorizar as questões imprevistas das crianças e incentivando-as a propor ou a conduzir atividades de acordo com os seus interesses, o que também é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto como forma do educador de infância e o professor do 1.º CEB desenvolverem o currículo.

O processo cíclico a que nos referimos é contemplado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) como sendo orientações globais para o educador, às quais são acrescidas a observação e a comunicação como forma de obter/aprofundar conhecimentos sobre cada criança, quer ao nível da observação em sala de atividades para compreensão do processo de desenvolvimento das crianças, o que por sua vez permite ao educador planear atividades e avaliar o desempenho das crianças, quer ao nível da comunicação e a partilha de saberes relativos à criança que é enriquecido quando educadores, pais e assistentes operacionais trocam informações/opiniões sobre elas. O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto prevê que o educador observe “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”, além de ter em conta “na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras”, o que também está previsto para o professor do 1.º CEB.

No que concerne ao ensino do 1.º CEB, o mesmo decreto especifica a integração do currículo em várias dimensões (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística) e as metas de aprendizagem garantem que o currículo do 1.º CEB é constituído por áreas integradas onde se exploram conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressão e Educação Físico-Motora e Tecnologias de

Informação e Comunicação. Todas estas áreas foram exploradas nas dinamizações que ocorreram no 1.º CEB (Anexo I) uma vez que a professora cooperante pretendia que explorássemos várias áreas em cada manhã de aula.

De uma forma global, quer nas práticas na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º CEB foi-nos possível estabelecer relação de confiança com todas as crianças/alunos o que nos permitiu a integração no trabalho por eles realizado, o que por sua vez nos possibilitou o entendimento das dificuldades existentes, permitindo-nos auxiliá-las. Com isto, refletimos e preparávamo-nos para aulas e intervenções seguintes com o objetivo de atender a todo o grupo/turma (especificidades), recorrendo por exemplo, a materiais que pudessem auxiliar as crianças/alunos na compreensão da exploração de determinados conteúdos. Tentámos sempre articular conteúdos, respeitando a interdisciplinaridade, o que por vezes nos exigiu maior dedicação e empenhamento na planificação das intervenções/aulas.

Uma aprendizagem que merece destaque foi a concretização dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) (Anexo III) e Curricular de Grupo (PCG) (Anexo IV), uma vez que para ambos os níveis de escolaridade foi-nos solicitada a sua construção na PES II e III. O PCT ou PCG é um documento em aberto construído ao longo de todo o ano letivo e que pode ser considerado terminado apenas no final do ano, o que permite a sua revisão e reformulação sempre que seja necessário. Segundo Figueiredo (2001, p. 35) é “um nível de concretização do Projecto Curricular de Escola e constitui a última e decisiva etapa no sentido da contextualização da acção educativa”. Para Roldão (1999, p. 34), o PCT/PCG é a “forma particular como, em cada contexto se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”. Leite, Gomes e Fernandes (2001, p. 16) referem que o PCT/PCG, tal como o Projeto Curricular de Agrupamento, “pretendem ser um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos”. Este projecto deve refletir sobre as práticas a adotar para o grupo/turma de crianças/alunos, com a preocupação de intervir no processo de ensino-aprendizagem. Deve ainda procurar contribuir para a promoção de aprendizagens significativas onde o objectivo não é a mera aquisição de conhecimentos, mas sim a sua compreensão e atribuição de sentido, desenvolvendo o gosto por aprender.

Neste projeto são contempladas e detalhadas as intenções de trabalho com o grupo/turma para o ano letivo; a definição de estratégias, dificuldades e prioridades; o conhecimento do grupo/turma de crianças/alunos através de caracterizações, análises e reflexões. O PCT/PCG é um documento da responsabilidade do educador/professor e deve contemplar algumas das orientações cedidas pelo Projeto Educativo, pelo Projeto Curricular de Agrupamento e pelo Plano Anual de Atividades, tendo em vista a planificação dos métodos de ensino-aprendizagem, a articulação e transversalidade de saberes e a sequencialidade progressiva das aprendizagens. É também um documento estabelecido pela Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, a qual contempla a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar e pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro que na sua introdução contempla que os professores titulares de turma elaborem um PCT.

3- Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos

Os educadores/professores não se devem assumir como seres isolados na escola, uma vez que devem colaborar/atuar com os seus colegas de profissão (Formosinho & Machado, 2009). Devem, acima de tudo, ser reflexivos, o que segundo Alarcão (1996, p. 175) é definido como “ter capacidade de utilizar o pensamento como atribuir de sentido. (...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Estes professores tentam resolver problemas, envolvem-se em projetos da escola, melhoram as suas práticas de ensino, não possuem comportamentos rotineiros, assumindo várias capacidades e competências. Neste seguimento, os educadores/professores devem atender à legislação em vigor para basear os seus modos de agir, nomeadamente no que respeita ao perfil de desempenho, onde ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB desenvolvemos várias competências relativas à observação das crianças/alunos, com vista à planificação de futuras atividades, bem como de avaliarmos a nossa intervenção e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças/alunos.

Neste sentido, gradualmente, durante os semestres de estágio foi possível tornarmo-nos mais críticos e reflexivos relativamente às nossas intervenções e às das colegas de grupo. Colaboramos umas com as outras, apoiamo-nos e reconhecemos que o trabalho em equipa permitiu a partilha de saberes e experiências; ajudamo-nos a responder às exigências do grupo e da turma; motivou-nos uma vez que nos apoiamos nas preparações das intervenções/aulas. Esta experiência profissional permitiu-nos também a compreensão de que o recurso a materiais é uma boa estratégia para auxiliar a(s) criança(s)/alunos na compreensão dos conceitos abordados. Durante as intervenções/aulas recorremos a uma linguagem científica, clara e sem ambiguidades para que todas as crianças/alunos nos percebessem e não sentissem a comunicação verbal como um obstáculo na relação educador-criança/ professor-aluno. Outro aspeto que consideramos importante foi a movimentação pela sala durante o decorrer das atividades, uma vez que nos permitiu estabelecer relação mais próxima com as crianças/alunos, bem como perceber, principalmente, dificuldades sentidas.

Desta formação, ressalvamos ainda os momentos de reflexão individuais, em pequenos e grande grupo, uma vez que estes nos permitiram repensar as nossas

práticas, refletir sobre as nossas vivências, definir metas para colmatar dificuldades e traçar objetivos a alcançar com as crianças/alunos.

Ao nível de sala de atividades/ sala de aula, as experiências vivenciadas foram muitas e é-nos possível enquadrá-las com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Consideramos que ao nível da integração do currículo desenvolvemos várias situações que são possíveis de ser comprovadas nas planificações e relatórios reflexivos constantes nos anexos I e II. Assim, de acordo com o decreto referido, definimos algumas das competências e conhecimentos profissional desenvolvidos ao nível do ensino do 1.º CEB, apresentando alguns exemplos práticos constantes do Anexo I.

“Promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º ciclo, designadamente (...) na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples”.

Exemplos de situações vivenciadas:

- a) Na aula 16, em 16 de maio, quando exploramos unidades de medida padronizadas (metro) e não padronizadas (testando situações práticas);
- b) Na aula 11, em 26 de Abril, analisamos algumas figuras geométricas através da sua construção no geoplano (que cada criança possuía).

“Envolve os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano”.

Exemplos de situações vivenciadas:

- a) Na aula 5, em 21 de abril, assistimos a imagens projetadas sobre animais e dialogamos sobre algumas das suas características, à medida que tateávamos tipos de revestimento, alimentação e reproduzíamos locomoções e discutíamos a cadeia alimentar. A par disto, as crianças partilhavam os seus conhecimentos relativos a este tema;
- b) Na aula 22, em 6 de junho, realizamos uma atividade experimental sobre a propriedade dos materiais. Nesta atividade os alunos trabalharam em grupo, manusearam materiais, discutiram as suas propriedades e registaram-nas.

“Organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na actividade física”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Na aula 23, em 7 de junho, desenvolvemos uma atividade de expressão motora no espaço exterior da escola para treinarmos deslocamentos e equilíbrio e ensaiarmos a execução de uma atividade rítmica (dança).

“Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Aula 5, em 6 junho, quando recorremos a instrumentos musicais construídos com material reciclável para percutir o ritmo da canção que cantávamos.

Definimos também algumas das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao nível da Educação Pré-Escolar, apresentando alguns exemplos práticos constantes do Anexo II.

“Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Aula 5, em 10 outubro, com a visita de um cozinheiro à sala de atividades: as crianças interagiram com o adulto, colocaram questões e partilharam conhecimentos relativos a experiências culinárias. O mesmo sucedeu na aula 9 em 24 de outubro, com a visita de um cesteiro.

“Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Aula 14, em 14 de novembro, com a elaboração de uma lista de materiais para confeção do doce de abóbora;

b) Aula 24, em 2 de Janeiro, O mesmo sucedeu nesta atividade com a elaboração de um registo individual sobre o que as crianças mais e menos gostaram das férias de natal;

“Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Aula 10, em 25 de outubro, com a construção de objetos para serem vendidos numa feira de artesanato do jardim de infância;

b) Aula 9, em 24 de outubro. O mesmo sucedeu nesta aula com a construção de objetos em barro.

“Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal”.

Exemplo de situação vivenciada”:

a) Aula 25, em 3 de janeiro, quando no próprio momento da exploração da história dos Reis Magos, algumas crianças dramatizaram a história como forma de introdução à temática a abordar.

“Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos”.

Exemplo de situação vivenciada:

a) Aula 24, em 3 de janeiro, onde as crianças exercitaram o corpo, através de um circuito de atividades de motricidade global.

PARTE II

O potencial da organização do espaço da sala de atividades para a promoção do jogo da criança

Introdução

A criança pode trazer consigo o que aprende em casa e utilizá-lo na escola. Estes são os dois aspetos mais importantes na diminuição do isolamento, no estabelecimento de uma relação – a criança vir para a escola com toda a experiência que adquiriu fora dela e deixá-la com algo que pode ser imediatamente utilizado na sua vida quotidiana (Dewey, 2002, p.72, cit. por Lino, 2005, p.71).

A escola assume um papel importante na vida e no desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, cabe aos professores/educadores acolherem os alunos/crianças tendo em conta as suas especificidades, respeitando-os e individualizando o ensino de acordo com as competências de cada um. Para que a Educação Pré-Escolar seja considerada de qualidade, Zabalza (1998, pp. 50-55) defende que os professores/ educadores devem refletir sistematicamente e aplicar nas suas práticas educativas os seguintes dez aspetos: “organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades (...); atenção privilegiada aos aspetos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida (...); diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades (...); rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes (...); atenção individualizada a cada criança (...); sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças (...) e trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (...)”. Ao longo desta segunda parte do relatório final de estágio focar-nos-emos em alguns dos aspetos referidos, sendo que o primordial será a organização do espaço. Relativamente aos espaços das salas de atividades dos jardins-de-infância, Zabalza (1998) defende que devem ser amplos, diversificados e diferenciados, de fácil acesso às crianças, que permitam a realização de diferentes atividades em pequeno e grande grupo, criando deste modo um cenário rico que favoreça as aprendizagens e a dinâmica de trabalho entre as crianças.

O espaço no jardim de infância assume-se assim como muito relevante para a aprendizagem das crianças, uma vez que deve atender às vivências e aos interesses das mesmas, devendo proporcionar momentos de exploração e envolvimento que propiciem a busca ativa de novas aprendizagens. Neste seguimento, propusemo-nos explorar e investigar esta temática uma vez que ao longo de toda a formação na área da docência temos vindo a analisar os constituintes do ambiente educativo como fundamentais para criar um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem, bem como sendo um suporte de trabalho curricular do educador (Ministério da

Educação, 1997). Tal como referido acima, o espaço, mais propriamente da sala de atividades do jardim de infância, é o nosso objeto de estudo e pretendemos conhecer e estudar o potencial da organização do espaço da sala de atividades para promoção do jogo da criança. Com isto, definimos o nosso problema de investigação, sendo, no entanto, relevante justificar a relevância do mesmo, assumindo que somos privilegiados pelo facto de o governo português reconhecer e valorizar a profissão de educadores de infância. Isto porque há normativos que legislam e regulamentam esta profissão, de forma a conhecer, perceber e compreender a complexidade e responsabilidade atribuída às escolas/jardins-de-infância e aos professores/educadores no sentido de compreender que a aprendizagem é para todos. Desta feita, possuímos as OCEPE que apoiam o educador nas suas práticas e o ajudam na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças; o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto); a Lei - Quadro que consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro); a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 que abarca a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e das perspectivas e modelos curriculares que estudam a Educação Pré-Escolar contribuindo para a sua melhoria e desenvolvimento (por exemplo: Movimento da Escola Moderna (MEM), High Scope e Reggio Emilia), evitando um modelo de escola tradicional, partindo em busca de um saber construído pelas crianças, que vão adquirindo competências através do saber - fazer, aprender, estar, ser e pensar. Todos estes normativos referenciam o espaço da sala de atividades como sendo um espaço educativo que deve ser propiciador de aprendizagem.

O estudo que desenvolvemos pretendeu analisar o potencial da organização do espaço da sala de atividades para promoção do jogo da criança, verificando os tipos de jogo das crianças e as áreas de interesse por elas selecionadas durante o momento de atividades livres. Assim, a nossa escolha incidir na definição de propostas que pretendem contribuir para uma melhor organização do espaço que, por sua vez, influenciará o jogo de todas as crianças. Deste modo, será possível possuímos um melhor entendimento do espaço, não como um local, mas sim como um fator que contribui para a aprendizagem das crianças e que se encontra relacionado com todo o ambiente educativo (espaço, tempo, grupo, meio institucional e famílias e parceiros educativos). Perceberemos também como o espaço influencia o processo de aprendizagem das crianças, o jogo de cada criança e como o educador

deve tornar a sala de atividades num ambiente facilitador e promotor da aprendizagem. Este estudo é ainda relevante para os educadores de infância, uma vez que esta profissão é extremamente complexa e a intervenção educativa deve ser dotada de intencionalidade educativa, o que significa que o educador deve ser um bom observador que planifica, actua, avalia, comunica e articula, numa perspetiva de organizar o ambiente educativo, interagindo com as crianças e com a comunidade educativa. O educador deve também refletir sobre as suas ações, questionando-se sobre o que faz, da forma que faz e porque faz, percebendo se promove aprendizagens. Aliar-se aos pais/ encarregados de educação, assistentes operacionais e a toda a restante equipa educativa (professores, bibliotecários, funcionários de secretaria, entre outros) é um meio para mais facilmente compreender e chegar a todas as crianças, cooperando no seu desenvolvimento, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo a cooperação, a autonomia, a educação para os valores, a educação multicultural/ estética e para a cidadania, desenvolvendo a identidade e promovendo a vida democrática do grupo (Ministério da Educação, 1997).

O problema em estudo consistiu em analisar o potencial da organização do espaço da sala de atividades para a promoção do jogo da criança, tido como relevante para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Este problema orientou-nos para objetivos comprometidos com um melhor entendimento da organização do ambiente educativo dos jardins-de-infância, nomeadamente no que concerne à organização do espaço e aquilo que este pode proporcionar para a promoção do jogo das crianças. Para tal, foi importante definir claramente os objetivos que se pretenderam alcançar, enquadrando o presente estudo naquilo que Seiltitz, Deutch e Cook (1967, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 47), definem como estudo sociográfico ou descritivo, “em que a intenção é descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento”. Os objetivos deste projeto de investigação consistem em:

a) analisar a organização do ambiente educativo de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com a investigação produzida na área da Educação de Infância;

b) categorizar segundo Parten (1933, cit. por Ramsey, 1991), o tipo de jogo das crianças durante a sua frequência nas áreas de interesse;

d) avaliar a qualidade do espaço de acordo com a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford & Cryer, 1998), identificando problemas e pontos de apoio para a sua melhoria;

e) caracterizar o funcionamento das áreas de interesse em termos da promoção do jogo das crianças tendo em vista a promoção do jogo e a aprendizagem das crianças.

Capítulo 1 – Organização do espaço como dimensão de gestão curricular

Em Portugal, quando trabalhamos com as OCEPE e com o Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, trabalhamos com a relação existente entre vários elementos, numa perspectiva de promoção de aprendizagens. Ou seja, o documento normativo referido (no anexo 1, ponto II -concepção e desenvolvimento do currículo) prevê que o educador de infância conceba e desenvolva o “respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Por sua vez, e neste alinhamento, as OCEPE orientam-se por quatro fundamentos articulados:

o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

De acordo com estes fundamentos, o educador possui a responsabilidade de proceder ao desenvolvimento curricular, tendo em conta os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores. É igualmente responsável pela organização do ambiente educativo que contempla o espaço, o tempo, o grupo, o estabelecimento educativo e a relação com os pais e outros parceiros educativos e que são o suporte do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade. A seu cargo está também o desenvolvimento das áreas de conteúdo, planeando e avaliando situações de aprendizagem (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios: a) domínio das expressões com diferentes vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; b) domínio da linguagem e abordagem à escrita; c) domínio da matemática; Área de Conhecimento do Mundo). A continuidade educativa é um outro aspeto da intervenção do educador, uma vez que esta consiste em partir dos conhecimentos/ vivências das crianças e avançar para o alcance de novas aprendizagens, criando condições para tal e considerando as transições que as

crianças realizam na sua vida. Não menos importante, e transversal a todas as decisões e ações do educador, é “a intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planejamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Focando-nos nas OCEPE, este documento contempla um conjunto de orientações para o trabalho do educador de infância, e é nele que nos apoiamos para explicitar precisamente o tipo de trabalho que um educador deve desenvolver. Assim, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, ou seja, nesta fase da vida criam-se condições necessárias para as crianças continuarem a aprender. Desta forma, é importante que as crianças aprendam a aprender. Este nível de escolaridade deve criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolvimento de competências que permitam que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) sustentam um princípio geral que defende que as aprendizagens decorram a partir daquilo que as crianças já sabem/vivenciaram, valorizando e respeitando os seus saberes, aprendendo umas com as outras. Deste modo, assumem-se como sujeitos ativos no processo educativo, onde participam e negociam as suas aprendizagens caminhando a par com o educador que planeia, comunica, articula, observa, age e avalia tendo em conta cada criança, as suas aprendizagens e interesses. Não menos importante é a posição que a família assume, uma vez que devem ser incentivadas a participar e a envolver-se em atividades escolares, estabelecendo laços com a escola cooperando no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos (Ministério da Educação, 1997). Para que este processo decorra da melhor forma, as crianças devem trabalhar em cooperação, aprendendo umas com as outras, seja em pequenos ou em grande grupo, avaliando, ponderando e refletindo sobre os vários acontecimentos decorrentes do dia a dia (Ministério da Educação, 1997).

Numa perspetiva do ambiente educativo, que também é da responsabilidade do educador, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) patenteiam ainda que os espaços na Educação Pré-Escolar podem ser variados, mas que o equipamento, os materiais existentes e a sua organização, condicionam o que as crianças podem fazer e aprender. Desta feita, é importante que o educador reflita constantemente sobre os

mesmos, de forma a organizar e a modificar o espaço respeitando as necessidades das crianças. Igualmente indispensável é a utilização de instrumentos que “podem facilitar a organização e tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). Esta organização do espaço remete-nos para a existência de áreas de interesse, isto é, diferentes áreas de jogo existentes numa sala de atividades que beneficiem a variedade de escolhas por parte das crianças (Forneiro, 1998).

De acordo com Rigolet (2006), as crianças, quando escolhem uma área de interesse para brincar, tomam a decisão do local onde desejam desenvolver atividades de “faz de conta”, repletas de espontaneidade e de aproximação à realidade e o educador, por sua vez, pode colocar propostas que promovam a busca de novas aprendizagens e que correspondam às necessidades de cada criança

A mesma autora (2006, p. 14) não concorda que os adultos “ofereçam” tudo às crianças, sendo que estas devem ser sujeitos ativos no alcance das suas aprendizagens, capazes de decidir, interferir e negociar as mesmas, expondo dúvidas, resolvendo conflitos, escutando ideias e fazendo-se ouvir, expressando as suas concepções. O mesmo é validado por Hohmann e Weikart (2011) quando referem que as crianças têm que vivenciar experiências e refleti-las de modo a retirar delas significado; Chamamos-lhe aprendizagem pela ação, e em seu torno situam-se as interações adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a avaliação e a rotina diária. Do mesmo modo que o educador deve orientar a criança, não definindo nem delimitando totalmente o seu percurso de aprendizagem, provocando primordialmente a vontade de descobrir e saber mais, apoiando sempre que possível as decisões no grupo, respeitando ritmos, gostos, capacidades e valores de cada criança. Ainda de acordo com Rigolet (2006) e com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), as propostas de intervenção para desenvolver numa área de interesse, os materiais pertencentes à mesma e todo o processo de preparação de uma atividade devem ser discutidos e negociados em grupo, sempre com a preocupação de criar atividades lúdicas, envolvendo as crianças, partindo das suas concepções e tentando aproximar todo o objeto de estudo da sua realidade/ contexto mais próximos.

De acordo Hohmann e Weikart (2011) e com Rigolet (2006), a planificação das atividades deve ser realizada com as crianças, uma vez que com a ajuda do adulto serão capazes de decidir sobre a realização de um novo projeto ou a continuidade de um outro; optar, recorrendo a negociações ou a votações; selecionar materiais; repartir as tarefas e responsabilidades de cada criança; registar os diversos passos efetuados

apreendendo que deste modo o registo assumirá um papel de ajuda para não esquecer o que foi decidido, bem como ajudará na sistematização de ideias. Deste modo, o educador assumirá um papel de ouvinte e de ajudante na delimitação do percurso que as crianças têm a seguir, demonstrando atenção, observando e escutando os contributos das crianças. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) patenteiam que a planificação, nestes moldes, torna-se uma actividade onde todas as crianças têm voz, opinam, refletem e participam.

Neste seguimento, quando nos referimos ao espaço, consideramos “algo físico, ligado aos objectos que são elementos que ocupam o espaço” (Forneiro, 1998, p. 230). Para esta mesma autora, a visão que as crianças possuem de espaço, algo que possui uma série de equipamentos, objectos e móveis. De acordo com Battini (1982, citado por Forneiro, 1998, p. 231), “para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. (...) O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço”.

Os jardins de infância devem ser equipados com espaços e materiais que permitam que as crianças se desenvolvam ativamente, individualmente e em grupo, através da exploração e experimentação. Neste seguimento, Dewey (1940, citado por Lino, 2005, p. 72), afirma que “a escola constitui um local de vida e não apenas a preparação para a vida”. Os espaços nos jardins-de-infância podem ser diversos e são um constituinte do ambiente educativo que pretende favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento equilibrado das crianças, através de uma aprendizagem activa e da promoção da autonomia, através da qualidade que este deve oferecer (Bertram & Pascal, 2009). O espaço relaciona-se com o tempo, uma vez que a organização deste depende das experiências proporcionadas pelos espaços, bem como se relaciona com o grupo, uma vez que vai promover contactos e interações com diferentes contextos e materiais (Ministério da Educação, 1997). Relativamente a isto, Forneiro (1998) defende uma “dimensão temporal” do espaço associada ao tempo de realização das actividades que por sua vez se encontra ligado ao espaço onde estas se realizam, numa perspectiva inteiramente unida, uma vez que o espaço tem de ser concordante com a organização do tempo.

A mesma autora defende que um mesmo espaço pode assumir diversas funções e organizações pelo que a utilização do espaço pode ser variada e organizada por diferentes áreas de interesse, defendendo ainda que as crianças devem usar

todos os materiais e espaços autonomamente e também com autorização do educador. Tudo isto salvaguarda uma “dimensão funcional” que designa como se utiliza o espaço e para quê. Esta organização da sala é também defendida por Niza (1996) e Folque (1999), tal como a utilização de instrumentos de regulação “que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8), bem como facilitam a organização democrática do grupo e ajudam a integração de experiências individuais nas do grupo (Folque, 1999). Estes instrumentos contam a história de vida do grupo, e segundo Vasconcelos (1997), apoiam a organização do ambiente educativo e do quotidiano na sala de atividades. Alguns exemplos de instrumentos de regulação são, o mapa das presenças, o quadro dos aniversários, o mapa das atividades, entre outros, que após a utilização sistemática por parte das crianças, são assimilados e fáceis de utilizar por elas, além de serem uma forma de partilhar com as crianças o poder da decisão e da avaliação (Folque, 1999).

A organização do espaço, bem como a sua utilização, retrata a intenção educativa, sendo imprescindível que o educador reflita constantemente sobre a sua função e finalidades, permitindo que as crianças participem na sua organização e nas decisões sobre as modificações a efetuar, uma vez que esta organização é uma situação de aprendizagem e que todo o espaço deve ser dotado de aprendizagens. Assim, nas salas de atividades, as crianças devem “explorar e utilizar os espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Nesta linha, é importante a reflexão do educador, uma vez que assim evitará espaços que não sejam aliciantes para as crianças, já que a reflexão vai permitir que se questione sobre aquilo que as crianças podem aprender nessas áreas; sobre os materiais e equipamentos e a relação desse espaço com as experiências das crianças e sobre os tempos investidos nas áreas. Sintetizando, importa que as áreas não sejam estereotipadas, mas que concorram com a intenção educativa de planejar experiências de aprendizagem (integrando diversos conteúdos; apresentando e requerendo a resolução problemas; permitam explorações e experimentações) (Ministério da Educação, 1997). Isto porque o espaço não é neutro e comunica sempre com as crianças que contactam com ele, tornando-se um recurso educativo que se deve encontrar bem equipado e organizado, favorecendo o seu acesso e propiciando um ambiente de aprendizagem.

Deste modo, o espaço da sala de atividades do jardim de infância deve, segundo Forneiro (1998), ser caracterizado por possuir um ambiente alegre, acolhedor e motivador à realização de situações sociodramáticas, tal como possuir variados materiais e equipamentos nas diversas zonas de atividades designadas por cantinhos ou áreas de interesse ou jogo. Assim, todos os espaços, nomeadamente as áreas de interesse deverão promover o desenvolvimento de situações que estimulem a curiosidade, a capacidade de ultrapassar dificuldades, favoreçam a criatividade e a imaginação, permitam ampliar e complementar os conhecimentos das crianças e estimulem as interações, de acordo com a “dimensão relacional” defendida por Forneiro (1998).

Estes espaços designados por áreas de interesse, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), devem ser flexíveis e sempre criados com contributos das crianças, com vista a proporcionar aprendizagens diversificadas e a abarcar as diferentes áreas de conteúdo. As áreas de interesse devem garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças uma vez que o educador deve ter em atenção as idades, os interesses e as competências de cada criança da sua sala, alterando os espaços ao longo do ano, acompanhando a evolução das mesmas (Ministério da Educação, 1997). Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) estas áreas devem permitir “diferentes aprendizagens plurais”, o que significa que as crianças devem vivenciar nelas inúmeras situações de aprendizagem. Para Hohmann e Weikart (2011, p. 165), as áreas de interesse são “uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças”. Na exploração de cada área de interesse, as crianças devem ser acompanhadas e apoiadas pelo educador que deve apresentar os materiais, propor tarefas e projetos a desenvolver, sabendo também observar e refletir para planejar a sua intervenção neste âmbito. As áreas devem estar organizadas de acordo com as crianças e mediante o tamanho da sala, permitindo a fácil circulação/movimentação e a acessível aquisição de materiais, desenvolvendo funções específicas (Ministério da Educação, 1997).

Igualmente relevante é a atividade lúdica que deve deixar de ser encarada por professores e educadores como uma ocupação de tempo livre, mas tida como algo que é indispensável para o desenvolvimento global das crianças, uma vez que, de acordo com Pessanha (1997, p. 151), “surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento”. Este tipo de atividade é contemplada pela Lei

de Bases do Sistema Educativo onde podemos ler que um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança assim como a sua imaginação criativa e estimular a actividade lúdica”. Desta forma, é a brincar que as crianças aprendem e, relativamente ao domínio da literacia, no que se refere aos primeiros contactos com a leitura e a escrita, facilmente são transpostos elementos de literacia do contexto familiar das crianças para alguma das áreas de interesse da sala. Ressalvamos que um espaço apetrechado com materiais de literacia (por exemplo: anúncios, revistas, livros), com tempos adequados para as crianças planearem e explorarem situações e com um envolvimento apropriado do educador que primeiramente observa e apenas interage de acordo com os interesses da criança, são fundamentos imprescindíveis para o desenvolvimento da literacia, recorrendo para tal ao jogo sociodramático (encarnar uma personagem e representar histórias através do “faz de conta”) que permitirá às crianças descobrirem e aprenderem experimentando (Christie, 1997). Esta ideia é defendida por Christie (1997), que esclarece que este tipo de jogo é facilitador “para que as crianças adquiram os seus próprios conhecimentos no domínio da leitura e da escrita” (p. 148), uma vez que são estimuladas nesse sentido através das condições oferecidas pelo espaço.

Contudo, o espaço não é visto de igual forma pelas diferentes perspetivas de educação de infância e isto é-nos possível afirmar através da análise de algumas delas, nomeadamente do High Scope, do Reggio Emilia e do Movimento Escola Moderna (MEM).

1.1. Abordagem High Scope

A abordagem High Scope é uma forma de conceber o trabalho na educação de infância que surgiu nos Estados Unidos na década de 70; tem evoluído para uma sistematização de práticas e para o estudo em institutos de formação com grande divulgação e impacto internacionalmente, como é prova do trabalho que é desenvolvido pela Fundação High Scope. Em Portugal, Júlia Oliveira-Formosinho escreveu muito sobre esta abordagem em adequação à realidade portuguesa e a Associação Criança fez o estudo da implementação do High Scope em Portugal. Esta abordagem tem como grandes linhas de ação a definição de experiências chave, a organização do espaço (em áreas de interesse) e da rotina educativa (com os

momentos de planejar, fazer e rever; tempos de grande grupo e tempos de recreio) e porque se baseia na aprendizagem ativa da criança concebe uma organização do espaço que proporciona várias oportunidades de ação, onde o que é sugerido à criança é que cada uma faça o processo de planejar, fazer e rever.

Com isto, nesta abordagem, o espaço é a primeira dimensão curricular porque é capaz de promover a aprendizagem ativa, onde as crianças aprendem através das várias interações com o meio, onde essa aprendizagem “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 56). O mesmo é defendido por Hohmann e Weikart (2011, p. 163) que aludem a que o educador que se rege por este modelo, organiza o espaço de modo a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente, assumindo um papel activo”. Deve ainda criar espaços atraentes, com áreas bem definidas e organizadas e devidamente apetrechadas com materiais que permitam várias brincadeiras, estando totalmente ao alcance das crianças (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). Estes mesmos autores (2011, p. 162), explicam que para se compreender como o ambiente físico influencia a aprendizagem das crianças, basta “atender aos ingredientes da aprendizagem ativa”, que consistem em: “objetos e materiais” (grande variedade de objetos que motivem as crianças para a aprendizagem, sendo possível explorá-los, transformá-los e a combiná-los); “manipulação” (“contacto e uso diretos feitos pela criança”, de forma livre, sem perturbações e sem demonstrações); “decisões” (“capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões”, onde o espaço deve possuir áreas bem definidas e com armários onde as crianças cheguem acessivelmente aos materiais); “linguagem da criança” (as áreas de interesse devem possuir objetos motivadores que estimulem na criança a vontade de conversarem sobre as suas atividades/ experiências. Devem ainda possuir cadernos e outros objectos que estimulem a linguagem escrita, bastando apenas que seja possível neles escrever ou desenhar) e “apoio do adulto” (as áreas de interesse devem possuir condições para que o adulto observe a criança sem “destabilizar” o espaço. Isto porque devem poder estar confortavelmente a observar ou a participar em atividades com as crianças).

A abordagem High Scope define também várias questões relativas ao espaço, para que o educador verifique se a sua sala atende aos requisitos necessários, ou seja, áreas de interesse bem definidas, distintas e a permitir boa visibilidade;

apelativas e atraentes que permitam a realização de diversas e distintas atividades, individualmente, a pares e em grupo (Hohmann, & Weikart, 2011). Estes espaços, em concordância com Oliveira-Formosinho (1996) devem espelhar as escolhas das crianças, bem como os projetos que desenvolvem, podendo em qualquer momento alterar a organização da sala de atividades bem como uma área de interesse. Este tipo de organização promove crianças ativas, capazes de escolher, usar e manipular todos os materiais e equipamentos, justificando e refletindo sobre os trabalhos que pretendem realizar.

1.2. Abordagem Reggio Emilia

No que concerne à perspectiva de Reggio Emilia, esta foi criada após a 2.^a Guerra Mundial (1945) numa aldeia do Norte de Itália, perto de uma cidade designada Reggio Emilia, onde pais e mães se prestaram como voluntários para construírem uma escola para as crianças. As grandes linhas de ação desta abordagem assentam nas relações, interações e na cooperação entre pais, comunidade e equipa educativa, no espaço como sendo o terceiro educador e no facto de não existir uma rotina com tempos definidos para a realização de cada atividade. É ainda privilegiado o ouvir, o falar, fazer escolhas tomar decisões e resolver problemas (Lino, 1996). A mesma autora (1996, p. 101), esclarece que “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressaram-se usando formas de linguagem ou modos de expressão (...). As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber colocar questões (...); saber observar.” Nesta abordagem, o espaço é um elemento essencial da abordagem educacional, sendo considerado como terceiro educador (além dos dois educadores que trabalham em cada sala de atividades), isto porque demonstra a sua qualidade, os cuidados e as escolhas didáticas, sendo bastante acolhedor, útil, seguro e amplo, uma vez que abarca os espaços que circundam a escola. Segundo Lino (1996, p. 107) o espaço “é cuidadosamente planeado por educadores, artista plástico, pedagogo, pais e arquitetos” tendo em vista o favorecimento das interações, a exploração e a aprendizagem cooperativa. Nestas escolas existem vários espaços comuns a todas as salas, o que permite a interação entre as crianças das diversas salas e o envolvimento e partilha de projetos comuns. Os espaços das salas são divididos por áreas (que permitem distintas oportunidades de trabalho e oferecem

vários materiais), onde são utilizadas divisórias baixas que permitam a fácil visualização de toda a sala pelas crianças (Lino, 1996). Uma outra característica dos espaços desta abordagem, é o facto de ele documentar tudo o que as crianças fazem, isto porque os trabalhos são afixados por toda a escola, expondo as obras das crianças. De uma forma geral, “como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (Lino, 1996, p. 111).

1.3. Movimento da Escola Moderna

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este modelo foi fundado em 1966 após vários anos de trabalho cooperativo entre professores, sendo Sérgio Niza um dos seus principais fundadores (Folque, 1999). As grandes linhas de ação deste modelo pedagógico assentam em três conceitos fundamentais: “a comunicação, a cooperação e a participação democrática” que se operacionalizam através da “expressão livre dos alunos”, das “aprendizagens em interação” e do “sentido social das aprendizagens” (Niza, 1998, cit. por Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 42). Esses três conceitos são também palavras chave de todo o trabalho, onde o educador se encontra envolvido e envolve o seu grupo, uma vez que de acordo com o MEM, as crianças, em trabalho de grupo, só atingem os objetivos propostos quando cada elemento também o tiver atingido. Assim, o sucesso de cada criança contribui para o sucesso de todas, uma vez que a comunicação e o diálogo devem ser patenteados durante todo o dia de atividades. Deste modo todas as crianças acedem às informações que os colegas possuem, partilhando os conhecimentos dos outros, cooperando em grupo, onde “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996 cit. por Folque, 1999, p. 6).

O espaço educativo que este modelo contempla são “seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (...) e de uma área central polivalente para todo o trabalho coletivo” (Niza, 1996, p.146). Prevê ainda que o ambiente da sala seja agradável e estimulante e que os trabalhos que as produzem sejam afixados nas paredes, bem como se encontre numa das paredes, todos os quadros ou mapas (por exemplo: plano de atividades, lista de projetos, quadro das presenças) que regulam o

dia das crianças, isto é, que as ajudem na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 1996, p. 148). O dia destas crianças é bastante organizado, uma vez que o MEM prevê uma rotina bem definida, com tempos certos para a realização de determinadas atividades. Isto é defendido por Niza (1996, p.154), quando menciona que “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças”.

Um educador que assente as suas práticas neste modelo deve estimular a curiosidade das crianças, desenvolver a sua autonomia e criar condições para que alcancem o sucesso, não descurando a formação pessoal e social de cada uma, que cresce e se desenvolve como cidadão, “promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 44). Não menos importante é a forma como se organiza o trabalho diário e semanal, isto porque cabe às crianças, juntamente com o educador, esta estipulação, bem como definirem e projetos a realizar, colaborarem na realização dos mesmos e apresentarem-nos ao grupo, avaliando o seu desempenho e o dos colegas, assumindo uma posição crítica, reflexiva e de respeito pelo outro (Niza, 1996). A interação com a família e a comunidade é também um foco de atenção do MEM, uma vez que pretendem que se envolvam as famílias em atividades, quer para participar em momentos da rotina, quer para colaborar na tomada de decisões ou na resolução de problemas.

Ainda neste modelo, são também três as condições fundamentais nas quais assenta, isto é, na existência de grupos de crianças com idades variadas, uma vez que esta diversidade é enriquecedora para o crescimento social e cognitivo do grupo, uma vez que o contacto com crianças mais velhas conduz à aprendizagem; outra condição é a existência de um clima em que se privilegie a expressão livre, pois o grupo deve ouvir as opiniões dos colegas e respeitá-las, o que também conduzirá à construção dos saberes das crianças: por último, a terceira condição consiste em proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir, uma vez que o carácter lúdico nas diversas explorações que realizam os ajudará a compreender o mundo que as rodeia (Folque, 1999).

Capítulo 2 – O jogo da criança

Tal como acontece ao lançar uma pedra a um lago, as ondas que partem do jogo livre exploratório passam para o jogo dirigido e voltam a enriquecer o jogo livre, dando lugar a uma espiral de aprendizagem que cresce para fora através de experiências mais amplas para as crianças e para cima com o incremento de conhecimentos e destrezas (Moyles, 1990, p.30).

A citação apresentada remete-nos para o facto de Moyles (1990) distinguir jogo livre de jogo dirigido, reforçando que ambos propiciam e fomentam a aprendizagem da criança. Importa definir ambos os conceitos, uma vez que jogo livre, ou brincar livre, para Moyles (2006, p. 28) acontece sempre que as crianças têm “à disposição uma variedade de bons materiais e acessórios, adequados para o brincar, e que sejam deixadas livres para brincar de acordo com suas necessidades e inclinações”. Este tipo de brincar nem sempre foi visto desta forma, uma vez que não era tido como valioso, assumindo-se que as crianças apenas aprendiam através da instrução que os professores forneciam. Mas, com o passar dos anos passou a ser encarado “como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal” (Smith, 2006, p. 29).

No que concerne ao jogo dirigido, para Smith (2006), este está relacionado com o envolvimento do adulto (educador) ao encorajar e desafiar a criança a brincar de forma diferente, ou seja, mais desenvolvida e madura, uma vez que é seu papel auxiliar a criança a desenvolver o seu brincar para que não se torne repetitivo. Esta participação pode acontecer através da disponibilização e organização de materiais, bem como da participação no jogo simbólico da criança, uma vez que as crianças se envolvem em numerosas situações de “faz de conta” (Smith, 2006). Esta situação pretende criar mais laços entre o adulto-criança, sem nunca interferir nos que existem entre criança-criança, uma vez que “a aprendizagem do brincar de faz de conta e sócio-dramático é prazerosa para as crianças e para os professores e é uma maneira de promover um ativo envolvimento” entre os intervenientes (Smith, 2006, p. 32). Exemplo disto é a abordagem High Scope, que se situa numa perspectiva de trabalho ativo entre crianças e adulto, onde as crianças juntamente com o adulto, planeiam, realizam as atividades e refletem sobre o que fizeram (planejar-fazer-rever). No que respeita ao Sistema Educativo Português, as OCEPE preveem que as aprendizagens das crianças decorram de “vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (Ministério da Educação, 1997, p.

34). Estas aprendizagens acontecem do trabalho individual, a pares e em grupo, bem como de atividades dirigidas pelo adulto, onde as crianças devem ter oportunidade de participar no planeamento das mesmas. Isto é contemplado pela legislação portuguesa, mais precisamente pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, uma vez que no âmbito da relação e da ação educativa, de entre outras alíneas, está previsto para o educador: “a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”. Relativamente à organização do ambiente educativo, o mesmo decreto-lei determina que, de entre outros aspetos, o educador: “a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”.

Esta questão do jogo é estudada desde há já muitos anos e Garvey (1977, p. 7) defendeu que “brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, o que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento”. De acordo com Neto (1997), o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e o mesmo é validado por Fromberg (1996 cit. por Libório, 2000, p. 60) que estudou o jogo infantil, concluindo que este beneficia o desenvolvimento da criança, considerando-o como um recipiente onde se misturam momentos e contextos diversos e variadas proporções de ingredientes culturais, sociais, cognitivos, linguísticos, criativos, estéticos e emocionais. Nesta perspectiva, podemos afirmar que nos Jardins de Infância as crianças estabelecem relações, contactos e interações com outras crianças, adultos, materiais, situações que promovem situações de jogo, onde, de acordo com Abbott (1997, cit. por Libório, 2000, p. 90) é visível que estão a colaborar, fazer escolhas, organizar, explicar, falar e comunicar, partilhar, assumir responsabilidades, perguntar e responder, registar, interpretar, prever, lembrar e refletir. Mas, para que tudo isto aconteça, Moyles (1990, cit. por Libório, 2000, p. 92) defende que é necessário que se verifique realmente a qualidade do jogo, onde as

crianças têm que possuir companheiros de jogo, espaços, materiais, tempo para jogar e refletir sobre o que fizeram e até mesmo continuar algo iniciado, ter oportunidades para jogar individualmente, a pares e em grupos, com colegas e com adultos. Igualmente importante é a existência de estímulos e incentivos para fazer e aprender mais, bem como a criação de oportunidades para jogarem. No entanto, outros autores defendem que para que se verifique a qualidade do jogo tem que se verificar outro tipo de oportunidades, por exemplo, as crianças escolhem a que brincar, brincam sozinhas e/ ou em conjunto, representam um papel de futuro, usam experiências reais, coordenam ideias e sentimentos, entre outros itens que Bruce (1996 cit. por Libório, 2000, p. 94) identifica. Com isto é-nos possível comprovar que os autores enunciados não são concordantes no que respeita àquilo que se considera a qualidade do jogo. Contudo concluímos que todos dão valor ao que a criança considera como sendo a qualidade do jogo.

Para que a criança descubra o que é o jogo, tem de interagir e ter oportunidades de contactar com diversas situações. Dessas interações é possível observar diferentes tipos de participação social que Parten (1933, cit. por Ramsey, 1991, pp. 31-32) identifica:

- 1) Comportamento passivo: a criança está a refletir sem um objectivo ou observa outras crianças por momentos.
- 2) Jogo solitário: a criança não faz qualquer esforço para se relacionar com outros e brinca com brinquedos diferentes daqueles que são escolhidos pelas crianças que a rodeiam.
- 3) Comportamento de espetador: a criança observa um grupo específico de crianças, não fazendo esforço para se juntar ao grupo, embora possa falar/interagir com elas.
- 4) Jogo paralelo: a criança brinca com os mesmos brinquedos que as outras crianças, ou faz as mesmas atividades que estas, no mesmo espaço, mas com brincadeiras independentes, não havendo o esforço para se relacionarem umas com as outras.
- 5) Jogo associativo: as crianças estão envolvidas em atividades com materiais semelhantes, conversam sobre o que estão a fazer e trocam materiais, mas não tentam organizar a atividade como projeto conjunto nem partilham a fantasia.
- 6) Jogo cooperativo: brincadeira de grupo na qual os membros estão claramente identificados e estão organizados à volta de um objetivo ou fantasia comum (as crianças têm papéis e tarefas diferenciados para que os esforços de um membro sejam complementados por outros).

Os seis itens enunciados verificam-se gradualmente nas crianças, mediante o tempo de frequência no jardim de infância e do contacto com outras crianças. De uma forma geral, os educadores devem garantir que as crianças brincam, uma vez que, de acordo com Moyles (2006, p. 15), existem muitas evidências de que “experiências curriculares infantis baseadas no brincar geram e estimulam a elevação dos padrões na educação infantil e posterior”. Deste modo, o educador terá a oportunidade de se aperceber das necessidades de aprendizagem das crianças e verificar como as pode ajudar de modo a que progridam. Esta ajuda pode ser designada de *scaffolding*¹, conceito de Bruner (1978) empregue por Moyles (2006) para explicar a importância do brincar e a observação atenta do educador do jogo das crianças. Assim, o jogo das crianças não pode ser completamente deixado nas mãos delas, uma vez que o conhecimento não é construído exclusivamente através da exploração do meio físico, mas também através de ferramentas culturais (formas de pensar, de agir; processos de resolução de problemas, conhecimento de escrita, de símbolos, números, entre outros) que os adultos, as outras crianças e os próprios objectos lhes vão permitir adquirir e interiorizar. As crianças devem escolher o jogo que pretendem, mas o educador deve enriquecê-lo colocando ao seu dispor essas ferramentas culturais que vão enriquecer os contextos que se pretendem (ao nível das diferentes áreas de conteúdo).

É igualmente possível enriquecer as áreas de interesse com elementos de literacia que reflitam o meio social e o ambiente familiar das crianças, uma vez que “estes materiais convidarão as crianças a associar rotinas e atividades habituais de literacia no seu jogo sociodramático” (Christie, 1997, p. 145). Neste sentido, o mesmo autor especifica uma série de “acessórios para contextos lúdicos enriquecidos com materiais de literacia”, por exemplo, materiais de literacia não temáticos (lápiz, marcadores, livros) e materiais de literacia temáticos (ligados a um espaço lúdico específico, por exemplo, na área da mercearia devem poder encontrar-se cheques, blocos de notas, letreiros, etiquetas, embalagens) que favorecerão o jogo das crianças. De acordo com Pessanha (1997, p. 160), o educador deve “converter as áreas tradicionais em atividade onde, se possível, se fomenta a atividade lúdica e a literacia”, uma vez que não são necessários muitos recursos e os materiais além de não serem dispendiosos são fáceis de obter. As aprendizagens de literacia realizadas através do jogo permitem que criança se ambiente com a linguagem escrita, mas não

¹ Este é um conceito da teoria de aprendizagem de Bruner, baseado na teoria de Vygotsky (1978). A sua tradução significa “andaime” e de acordo com uma afirmação de Moyles (2006, p.16) “é o processo pelo qual se proporciona à criança um “andaime” ou apoio necessário naquele momento”.

só, uma vez que através de breves momentos de “faz-de-conta”, as crianças leem uma história para uma boneca ou fazem uma lista de compras, e são estes momentos que acontecem diariamente que vão conduzir as crianças a uma evolução da leitura e da escrita (Pessanha, 1997). Um outro exemplo, apresentado pela mesma autora é a exploração da área de interesse do correio. Esta área apetrechada com impressos, envelopes e caixas vai permitir que a criança, em jogo, se familiarize com esses documentos/objetos e gradualmente domine o vocabulário próprio e obtenha o domínio dos registos escritos. Assim, o jogo dramático permite/proporciona o desenvolvimento da literacia, e esta, por sua vez, vai enriquecer a atividade dramática “ajudando o desenvolvimento das narrativas e dos guiões orais e escritos” (Pessanha, 1997, p. 157),

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Tipo de estudo

A investigação que realizamos é de natureza qualitativa, uma vez que os dados recolhidos são bastante descritivos e dotados de riqueza e pormenores. Nesta recolha de dados, o principal instrumento de recolha foi o investigador, uma vez que esta se desencadeou do contacto com os indivíduos (investigados), o que permitiu conhecê-los melhor através da utilização de estratégias de qualidade (Bodgan & Biklen, 1994). Para que isto se verificasse, os mesmos autores referem que os investigadores necessitam de despende vários períodos de tempo, tentando esclarecer questões educativas, frequentando os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto e porque as ações podem ser entendidas de uma melhor forma quando são observadas no ambiente em que se desenrolam. Neste estudo, a investigadora contactou diretamente com os investigados durante um período de aproximadamente seis meses, uma vez que a recolha de dados ocorreu ao longo do desenvolvimento de estágio da mesma. Deste modo, assumiu o grupo de crianças e observou as suas ações no momento em que ocorriam.

Este tipo de investigação pressupõe estratégias diferenciadas de recolha de dados, mas, no entanto, segundo Bodgan e Biklen (1994, pp. 47-51) pode possuir cinco características comuns:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Deste modo, o presente estudo qualitativo pressupõe: o desenvolvimento de um trabalho de campo, ser descritivo, a observação participante e o estudo de caso (Bodgan & Biklen, 1994).

Relativamente ao estudo de caso, de acordo com Merriam (1988, cit. por Bodgan & Biklen, 1994, p. 89), este “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste tipo de estudo, a observação é a melhor técnica de recolha de dados porque é através dela que se recolhem os dados pretendidos.

O projeto que desenvolvemos numa vertente qualitativa, abarcou ainda o contacto intenso com os indivíduos observados, de modo a que o observador/ investigador não fosse visto como intruso, mas sim como um membro do grupo que não pretendia interferir na rotina do grupo, tornando o ambiente agradável e natural. Esta ligação entre a investigadora e as crianças ocorreu da sua presença no dia a dia das crianças e da sua participação nas dinamizações de atividades. Assim, criou ligação com as crianças e manteve uma relação de confiança com as mesmas, que a aceitaram naturalmente durante todas as suas presenças no jardim de infância. Deste modo, sempre que necessitou de recolher dados, não foi vista como alguém novo e estranho presente na sala de atividades. Assim, associamos a permanência no contexto da sala ABC com a observação apoiada em registos por amostragem de acontecimentos com a aplicação da ECERS-R para analisarmos as potencialidades do espaço da sala de atividades ABC e o jogo das crianças.

3.2. Acesso ao campo e participantes

Por acesso ao campo entendemos os passos do investigar para aceder a informação imprescindível para a elaboração do seu estudo (Bogdan & Biklen, 1994). O acesso ao campo foi possível através da presença da investigadora enquanto estagiária durante um semestre com o mesmo grupo de crianças. Desta forma, os registos efectuados foram produzidos no período de estágio da mesma. A recolha de dados foi efectuada através de observação, o que consideramos ser uma tarefa habitual do quotidiano de uma educadora de infância ou estagiária, o que não deve interferir com a rotina nem com o bem estar das crianças. Assim, esta investigação procurou sustentar uma ação futura de reorganização do espaço, baseada nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), na perspectiva High Scope (Hohmann & Weikart, 2011), nas observações enquanto estagiária/ investigadora e na aplicação da ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Importa ainda referir que não divulgamos a identificação de nenhum dos participantes nesta investigação, uma vez que nos limitamos a analisar situações vivenciadas pelas crianças. Assim, e por questões éticas, segundo Sieber (1992, cit. por Lima 2006, p. 145), é essencial “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou

desejável, assegurar o anonimato das suas respostas”. Embora a investigadora tenha conhecimento de todos os investigados, assegurou-se o anonimato de todos os intervenientes na descrição e na análise de dados, uma vez que foi realizada sem identificação dos investigados, recorrendo assim a nomes fictícios. A investigadora dialogou com a educadora do grupo sobre as questões de confidencialidade (informação sobre a divulgação de informações), uma vez que se pretendeu clarificar que os dados recolhidos sobre o grupo serviriam para analisar a potencialidade do espaço como promotor do jogo das crianças, bem como foi esclarecido que a sua identidade e a das crianças não seriam divulgadas.

Em termos éticos (Lima, 2006), referimos ainda que a investigadora garantiu o respeito pelas crianças e pelos adultos (participantes), ou seja, foi cortês e preocupou-se com o seu bem estar e autonomia, independentemente das suas idades. Procurou-se que a informação recolhida fosse útil para os envolvidos e para o jardim de infância (o que se encontra relacionado com questões de justiça), bem como se garantiu que havia benefício na realização desta investigação, uma vez que foram delineadas algumas estratégias de intervenção no espaço, de forma a moldá-lo/ adaptá-lo com vista a um melhor aproveitamento que por sua vez favorecerá as aprendizagens das crianças. E como nos temos vindo a referir aos participantes nesta investigação, importa definir que estes foram um grupo heterogéneo de 25 crianças, onde predominavam crianças com cinco anos de idade (11 crianças). Deste grupo faziam parte ainda nove crianças com três anos, duas com quatro anos e três crianças com seis anos de idade. Este era um grupo grande, onde se destacavam essencialmente dois subgrupos: o grupo dos “grandes” (crianças de cinco e seis anos, no penúltimo/ último ano de frequência da Educação Pré-Escolar) e o grupo dos “mais pequenos” (crianças de três e de quatro anos) e na sua composição estavam presentes 14 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino. Através da consulta do Projeto Curricular de Grupo (2011) (Anexo IV), foi-nos possível constatar que 12 das 25 crianças já tinham frequentado o jardim de infância no ano lectivo anterior e as restantes 13 ingressaram neste ano letivo de 2011/2012, pela primeira vez, neste grupo, e que relativamente ao agregado familiar das crianças, praticamente todos os pais possuíam formação académica de nível superior, verificando-se que apenas um dos pais possuía um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. A idade dos pais das crianças variava entre os 20 e os 49 anos de idade, sendo que a maioria se encontrava na faixa etária dos 30 anos. No que respeitava ao número de irmãos, a maioria das crianças possuía um irmão e apenas uma das crianças possuía dois

irmãos. A maioria das crianças que frequentava a sala de investigação era proveniente de um meio urbano e socioeconómico e cultural médio.

Ainda de acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2011), e com as vivências da investigadora enquanto estagiária, é possível afirmar que as crianças, no seu conjunto, não revelaram características especiais que merecessem uma atenção particular relevante, nem o recurso a estratégias/ajudas específicas, uma vez que demonstraram um desenvolvimento adequado e equilibrado para a sua idade. A dinâmica do grupo revelava muita motivação, interesse, participação, envolvimento e adesão a todas as atividades, o que forneceu ao educador sinais de que o grupo requeria atividades criativas, inovadoras e sempre muito diversificadas em todas as áreas de conteúdo.

Este grupo de crianças era muito assíduo e não demonstrou grandes problemas de adaptação tanto no seio do grupo como em relação aos adultos. Eram crianças muito comunicativas, desinibidas e com uma boa estabilidade emocional. As seis crianças de três anos manifestaram, como é natural, alguma dependência na realização das suas tarefas na sala ABC e na sua higiene pessoal. Solicitavam muitas vezes a atenção do adulto, mas eram cooperantes na realização dos trabalhos, enquanto as crianças de cinco anos eram muito autónomas, responsáveis e cooperantes com os adultos e com os colegas mais novos. Há que referir que, atendendo ao nível de desenvolvimento das três crianças de quatro anos, muitas vezes estas conseguiram acompanhar e inserir-se no tipo de atividades planeadas para as crianças de cinco anos. O grupo dos meninos era um pouco mais agitado e tinha mais dificuldade em cumprir as regras que todos ajudaram a estipular. As meninas, no geral, eram mais calmas, concentradas e cumpriam um pouco melhor essas normas. Tal como decorre da vida de todos os grupos de crianças, este grupo também participou na elaboração de regras coletivas indispensáveis à vida em grupo (Ministério da Educação, 1997). Esta vivência foi essencial para o funcionamento do grupo de 25 crianças da sala ABC e após a sua implementação, verificou-se uma melhoria significativa no comportamento das crianças. Como forma de contribuir para a melhoria do comportamento/postura/cumprimento das regras, pelas crianças, foi introduzido o Quadro – “*Estou a portar-me bem?*” onde eram colocados diariamente *smiles* – verdes, amarelos e vermelhos (caso se tornasse necessário) debaixo do nome e fotografia de cada criança. O objetivo deste quadro foi favorecer/registar diariamente a autoavaliação das crianças. Estes *smiles* mostravam respetivamente se a mesma se tinha portado bem, mais ou menos bem, ou se se tinha portado mal. Este

quadro encontrava-se estrategicamente colocado num “*placard*” situado perto da porta de entrada da sala ABC para que pudesse ser visto pelos pais/encarregados de educação quando traziam, ou levavam as suas crianças.

3.3. A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)

A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância foi criada em 1980 (Harms, Clifford & Cryer, 1998) nos Estados Unidos da América, por Thelma Harms (Diretora do Curriculum Development) e Richard M. Clifford (Senior Investigador). Desde 1998, dispomos de uma edição revista (ECERS-R) que no seu original é identificada por Early Childhood Environment Rating Scate, revised edition, e que foi concebida pelos mesmos dois autores e também por Debby Cryer (Investigadora e Diretora do Child Care Program). Esta escala foi desenvolvida para avaliar a qualidade das salas de atividade dos jardins de infância, mais propriamente do contexto educativo, de acordo com sete sub-escalas: Espaço e equipamentos; Rotinas e Cuidados pessoais; Linguagem-Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e pessoal. Estas sete sub-escalas apresentam um conjunto de itens e em cada um pode obter-se o nível de qualidade de 1 a 7 (onde 1 corresponde a inadequado, 3 a mínimo, 5 equivale a um bom e o 7 representa o excelente). O seu preenchimento é baseado na observação dos 43 itens e de todos os indicadores que se encontram em cada item. Assim, o observador, com rigor e respeitando as orientações cedidas pela escala ao nível das instruções, conseguirá obter o nível de qualidade do ambiente educativo (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Para a realização desta investigação procedeu-se ao preenchimento de alguns itens de determinadas sub-escalas, incidindo apenas naqueles que refletem o espaço (itens 1 a 7 da sub-escala Espaço e Mobiliário e item 19 da sub-escala Atividades) e o jogo da criança (item 24 da sub-escala Atividades e itens 34 e 35 da sub-escala Estrutura do Programa). Para o seu preenchimento, a investigadora apoiou-se nas suas observações e vivências com o referido grupo de crianças e atendeu ao sistema de cotação que é referenciado na própria escala (Anexo VI) e que permite obter índices de qualidade para cada item e para sub-dimensões.

3.4. Observação e amostragem de acontecimentos

A observação é, segundo Parente (2002, p. 166), uma componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, sendo um elemento integral e essencial da investigação. Por outras palavras, mas direcionada no mesmo sentido, a definição de Massonnat (1998, p. 28 cit. por Parente 2002, p. 168) assume as mesmas características:

A observação é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projeto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais), desenvolvendo neles uma atitude investigadora.

Com isto é-nos possível concluir que a observação permite apurar factos e obter novos significados de forma gradual. A observação é muito mais do que olhar e ouvir, isto porque segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 94), é “a passagem do olhar para o ver e do ouvir para o escutar, ou seja, a criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais”. O mesmo é defendido por Lüdke e André (1986, p. 25), uma vez que referenciam que para que a observação seja considerada “um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, (...) precisa de ser antes de tudo controlada e sistemática”, o que significa que deve ocorrer um planeamento de tudo o que se pretende realizar, seja do trabalho a realizar como do investigador (definição de “o quê” e o “como” se pretende fazer).

Em contexto educacional, a observação assume-se como relevante, uma vez que através de uma observação direta, ou seja, aquela que é efetuada no contexto natural dos acontecimentos, é possível recolher informações úteis para a tomada de decisões. Esta recolha deve ser registada para que seja exata e significativa, uma vez que pode descrever acontecimentos, atividades, interesses, entre outras informações úteis para os profissionais de educação (Parente, 2002). Lüdke e André (1986) defendem precisamente o mesmo, mencionando que uma observação direta permite que o investigador se aproxime mais do investigado e acompanhe “*in loco* as experiências diárias dos sujeitos” (p. 26). Denzin (1978, p. 183 cit. por Lüdke & André, 1986, p. 28) refere que “a observação participante é uma estratégia de campo que combina (...) com a observação direta”.

Uma das formas deste tipo de observação são os registos por amostragem de acontecimentos que consistem em registar os comportamentos do observado. Para isto, é necessário primeiramente definir o que se pretende observar, o que nesta investigação consistiu em observar as crianças a brincar nas áreas de interesse por elas selecionadas e os colegas com quem brincavam, para posteriormente registar todas as ocorrências, de modo a poder-se concluir o número de frequências de determinado comportamento. Para a realização desta investigação, efetuou-se este tipo de observação, precisamente com base no sugerido por Parente (2002), onde compusemos uma tabela de dupla entrada para registarmos de cinco em cinco minutos a frequência de cada criança nas áreas de interesse (identificando-as), com que companhia(s) e em que tipo de jogo se situavam. Assim, a investigadora, sentada num ponto da sala de atividades que permitia observar todas as áreas de interesse, recorreu à referida tabela, a um lápis e a um relógio, para registar o nome de cada criança na área em que brincava e estabelecendo a ligação com o nome de outra(s) criança(s), quando isto se verificasse, significando deste modo se brincavam ou não com companhia. Nesta ligação estabelecida, a investigadora colocava a inicial do tipo de jogo que observava nas crianças. As observações efetuadas ao jogo das crianças foram categorizadas por comportamento passivo, jogo solitário, comportamento de espectador, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo, segundo Parten (1933, cit. por Ramsey, 1991, pp. 31-32). Assim, para analisar os dados recolhidos por amostragem de acontecimentos, recorreu-se à tipologia enunciada para categorizar as observações consoante os seis tipos de jogo.

3.5. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados decorreu de forma contínua, no decorrer das observações, tentando sempre seguir uma linha de afinamento relativamente ao alcance de respostas ao problema em estudo. Deste modo, as vivências da investigadora enquanto estagiária foram consideradas, uma vez que permitiram auxiliar o preenchimento da ECERS-R e porque durante o período de estágio foi possível observar as crianças em tempos livres, frequentando as áreas de interesse e brincando individualmente, a pares e em grupo, registando as situações observadas. Neste alinhamento, primeiramente a ECERS-R permitiu-nos perceber a qualidade dos

espaços da sala de atividades, relativamente aos itens selecionados. De forma a analisar os dados recolhidos do preenchimento da escala, recorreu-se à cotação atribuída a cada sub-escala para analisar e justificar o porquê da mesma.

As técnicas que se utilizaram para recolher os dados de investigação incidiram na observação direta e participante. Através deste tipo de observação decorreu o registo por amostragem de acontecimentos. Estes registos foram analisados criança a criança, onde se verificaram a(s) área(s) frequentada(s), em que período de tempo e os tipos de jogo mais e menos frequentes. Foi ainda analisada a frequência das crianças nas áreas de interesse ao longo dos quatro dias de observação (através das tabelas 4 a 7 facilmente se entende se as crianças permanecem, ou não, na área de interesse), de forma a perceber quais as áreas mais e menos escolhidas pelas crianças, bem como estudado o tipo de jogo das mesmas. Todas estas análises, foram possíveis dadas as leituras efetuadas às tabelas de registo por amostragem de acontecimentos (Anexos VIII a XI).

Capítulo 4 – Análise dos resultados e proposta de intervenção

Neste capítulo apresentamos uma caracterização do espaço e da rotina da sala ABC para nos inteirarmos das vivências do grupo e do local onde decorrem. Para tal recorreremos à observação e vivências da investigadora nesta sala, a conversas com a educadora e à consulta do Projeto Curricular de Grupo (2011). Os dados recolhidos foram interpretados neste capítulo com a elaboração de análises da aplicação da ECERS-R e dos registos por amostragem de acontecimentos. Assim, através da ECERS-R obtivemos o nível de qualidade do contexto escolar da sala ABC e com a amostragem de acontecimentos conhecemos as áreas de interesse escolhidas pelas crianças, a sua permanência nas mesmas, bem como o seu tipo de jogo. Por fim, elaboramos uma proposta de intervenção de organização do espaço da sala ABC e uma reflexão que pretende evidenciar os conteúdos mais relevantes da investigação realizada.

4.1. Caracterização do espaço e da rotina

O jardim de infância onde decorreu a investigação situa-se no distrito de Viseu e pertence a um Agrupamento de Escolas do mesmo distrito. Este jardim de infância possui um espaço acolhedor e amplo, é bem iluminado e colorido. Possui espaços que são para ser usados pelas crianças e pelos educadores nas atividades letivas, sendo estes, duas salas que estão ligadas por um corredor comum que possui cabides onde as crianças colocam os seus bibes e as lancheiras e que estabelece ligação ao hall de entrada do jardim (que faz ligação com a área polivalente) e às casas de banho (das crianças e dos adultos). O trabalho dos adultos é ainda possível no gabinete para atendimento aos pais/encarregados de educação que se situa no hall de entrada. Este jardim de infância possui ainda um refeitório, uma cozinha, uma sala para a Componente de Apoio à Família (CAF) e um espaço de arrecadação. No que concerne ao espaço exterior, é amplo, em terra, descoberto e possui alguns equipamentos (por exemplo: materiais de brincar na areia, utensílios para rega, caixas de areia, bolas e arcos) Para o funcionamento deste jardim de infância os seus recursos humanos são duas educadoras de infância e quatro assistentes operacionais. Esta equipa de trabalho não tem toda o mesmo horário, embora o funcionamento do jardim de infância

seja das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30 e da CAF das 8h00 às 9h00, das 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 19h00.

Depois de possuímos uma visão global do espaço do jardim de infância, falta-nos olhar para o espaço da sala ABC. Neste sentido, a organização do espaço e dos materiais existentes nela, bem como a forma como estão dispostos, refletem as intenções pedagógicas do educador. Assim, o educador deve dispor a sua sala de atividades atendendo à dinâmica do grupo (Ministério da Educação, 1997). Tal como já foi referido, o educador deve também reflectir sobre a organização do espaço e as potencialidades educativas que os mesmos permitem, modificando-os de acordo com as necessidades do grupo (Ministério da Educação, 1997). Os espaços devem ser negociados com as crianças, bem como modificados, de modo a evitar espaços “inutilizados” por elas, quando não lhes proporcionam desafios. Devem ainda ser caracterizados por possuírem um ambiente acolhedor e proporcionador de novas aprendizagens através de diferentes zonas de atividades, aos quais chamamos áreas de interesse ou cantinhos, equipadas com diversos materiais característicos. Deste modo, os espaços devem ser capazes, por si só, de criar condições que permitam à criança a descoberta do mundo que a rodeia, mergulhando nas atividades de “faz de conta”. A sala ABC encontra-se organizada por áreas de interesse bem definidas e solicitadas pelas crianças: Área da leitura – biblioteca; Área da escrita; Área da multimédia; Área das construções e garagem; Área da expressão plástica; Área dos jogos de mesa; Área do “faz-de-conta” (casinha, mercearia, hospital e cabeleireiro) e Área da reunião, tal como é possível observar na figura que se segue:

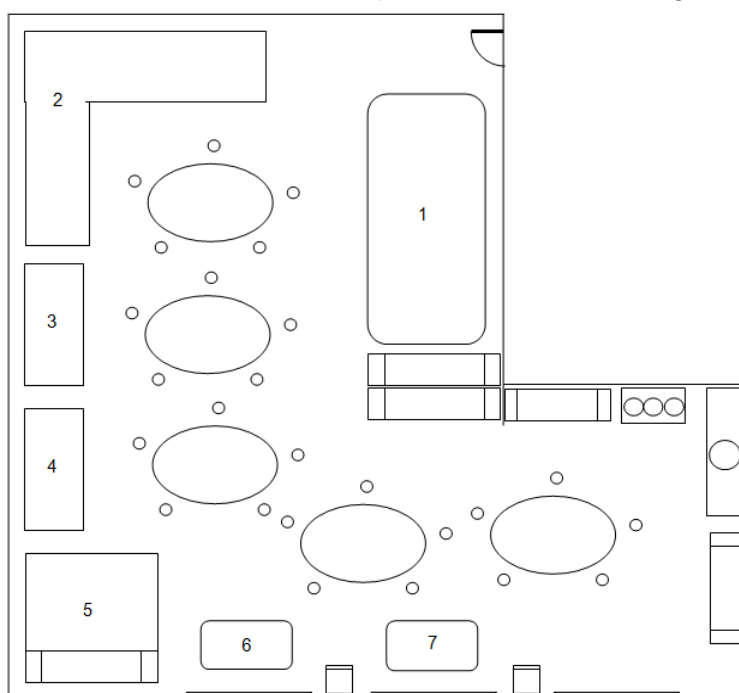







Figura 1 – Planta da sala ABC

Legenda:

1- Área da reunião;		Mobiliário: estantes
2- Área do “faz de conta”		Bancada com armário com portas na parte inferior
3- Área das construções e garagem;		Ecopontos
4- Área da multimídia;		Portas de vidro
5- Área da leitura – biblioteca;		Mesas e cadeiras
6- Área da escrita;		
7- Área da plástica		

Através da observação da figura 1, verificamos que a organização da sala permite a livre circulação de todas as crianças e que contempla sete áreas de interesse, tal como designamos anteriormente. Na sua disposição deparamo-nos com as mesas de atividade ao nível central (que se destinam ao trabalho em grande e pequeno grupo, bem como a pares e individual), encontrando-se as áreas de interesse na parte circundante da divisão. Nas paredes da sala encontram-se apostos vários “*placards*” para a afixação/exposição dos trabalhos das crianças. Nesta sala existe também um mini ecoponto, uma vez que as crianças são sensibilizadas para as questões da reciclagem. Junto a este caixote encontra-se uma bancada à altura das crianças com um lavatório e um ponto de água. O mobiliário que preenche a sala é à altura das crianças e serve para arrumar materiais que estas podem utilizar em qualquer momento.

A área da reunião (1) situa-se junto da entrada da sala e possui um tapete onde as crianças se sentam para partilharem vivências, cantarem, jogarem e preencherem os quadros de regulação, tais como, as presenças, os chefes, o dia da semana, o mês do ano e o estado de tempo. Estes quadros estão afixados na parede onde o tapete se encontra encostado. Por sua vez, a área do “faz de conta” (2) situa-se de frente para a porta de entrada e contempla vários espaços de jogo simbólico: casinha (com cozinha e quarto), cabeleireiro, mercearia e hospital e possui materiais que refletem aqueles que se encontram nas habitações e nos estabelecimentos representados (Anexo V). Ao lado desta área, encontra-se a área das construções e garagem (3) onde existem “*puzzles*”, blocos, jogos para construir, separar e ordenar, pistas de carros, carros, pequenas estações de serviço e garagem, entre outros (Anexo V). A área que se segue distancia um pouco as áreas mais propícias a barulho, das áreas mais calmas. Esta é a área da multimídia (4) onde as crianças podem utilizar o computador para realizar jogos, bem como utilizar o rádio para ouvir música. Possui também uma televisão e um leitor de dvd, mas estes são apenas usados em situações de grande grupo, seja porque as crianças levam para a sala algum vídeo

para partilhar com os colegas, ou porque a educadora pretende exibir algum conteúdo educativo.

A área que se situa no lado oposto à área do “faz de conta” é a área da leitura - biblioteca (5) uma vez que requer menos agitação e confusão. Contempla livros, revistas, imagens e enciclopédias que as crianças podem ler, manusear e folhear. Esta área possui um sofá e dois “puffs” que permitem que as crianças se sentem ou deitem confortavelmente para ler um livro ou até mesmo para observar o grupo, ou fazer um momento de pausa. Ao lado desta, encontra-se a área da escrita (6) que é composta por uma mesa retangular e duas cadeiras (que ficam em frente de portas de vidro que dão acesso ao recreio) onde as crianças podem recorrer aos cadernos e fichas para contactar com o código escrito. Destina-se à realização e tentativas de pré-escrita por parte das crianças, bem como jogos relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Existem vários livros com letras, palavras e frases curtas que se encontram acompanhadas de um desenho que as ilustra. Encontram-se também lápis, borrachas e canetas, bem como os cartões com os nomes das crianças.

Na área da plástica (7) as crianças têm acesso a diversos materiais, tais como, tesouras, colas, pincéis, tintas (Anexo V), que utilizam para efetuar colagens, pinturas, desenhos, e experimentar técnicas e explorarem vários e diferentes materiais com o intuito do desenvolvimento da criatividade, imaginação gráfica e estética, entre outros.

A organização da sala ABC está relacionada com a organização geral do trabalho desenvolvido pelo grupo e a aquisição de aprendizagens de cada criança. Esta organização do espaço cria oportunidades de aprendizagens quando o espaço, além de ser atraente para as crianças, possui numerosos materiais e objetos nas áreas de interesse que encorajam diferentes tipos de atividades (Hohmann & Weikart, 2011).

Na perspetiva de abordagem ao material, podemos distinguir, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 – Normas de Equipamentos e Materiais:

- a) material didático: conjunto de instrumentos que facilitam a aprendizagem e cuja durabilidade, seja uma característica permanente;
- b) material de apoio: compreende todo o equipamento – audiovisual; de reprografia; de secretaria e de informática;
- c) material de consumo: todo o material de desgaste utilizado no estabelecimento;
- d) material de exterior: conjunto de equipamentos colocados no espaço exterior que deve proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração.

Deste modo, o Anexo V contempla a tabela 2 com os constituintes do Anexo I, número 1 do mesmo despacho, onde é possível comprovar através da mesma a concordância, ou não, daquilo que se encontra decretado na lei e o que se verifica na realidade da sala ABC. De uma forma global, no que respeita aos recursos existentes nesta sala, estes podem incidir em diferentes áreas e contextos. A cada área de interesse correspondem determinados objetos e materiais que se consideram indispensáveis para o desenvolvimento e aquisição das aprendizagens visadas pelo ambiente educativo e seus intervenientes. Existem ainda materiais que, não estando inseridos numa área específica, são utilizados de uma forma generalizada pelo grupo, por exemplo, instrumentos musicais. A variada gama de materiais existentes na sala encontra-se inteiramente disponível à sua utilização, ajudando a sua organização, no acesso a eles por parte das crianças; isto porque se encontram devidamente separados e arrumados em prateleiras ao nível da altura das crianças.

Os recursos para o apetrechamento de uma sala de atividades são muitos (Anexo V, tabela 2), bem como os que existem na sala ABC. Estes recursos contribuem para o desenvolvimento de várias competências na criança, para o bom funcionamento do trabalho a realizar e para o seu bem estar. De uma forma global, a sala ABC está equipada com materiais didáticos de qualidade, quantidade e diversidade adequados e, de uma forma geral, em bom estado de conservação.

A organização do espaço relaciona-se com a organização do tempo, uma vez que de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 40) “a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços”, cabendo ao educador refletir (organizando, planeando e avaliando) sobre ambos, de modo responder às características do grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o tempo associa-se à rotina educativa, que deve obedecer aos ritmos do grupo e permitir que as crianças conheçam o tipo de atividades que podem desenvolver e/ou realizar em cada momento do dia. Todavia, esta rotina pode ser planeada e modificada mediante propostas quer do educador quer das crianças. A existência da rotina permite que as crianças, ao conhecê-la, a possam moldar e prever as atividades que se sucedem de modo a que esta tenha sentido para as crianças. Assim, a rotina existente nesta sala corresponde a vários momentos, tal como é possível observar na tabela que se segue:

Momentos de Rotina	Horário/ Duração
Entrada e acolhimento (Vestir os bibes/ Preenchimento do Quadro das Presenças/Realização de jogos de mesa)	9h00 – 9h30
Trabalho em grande grupo: Os Bons-Dias/ Contagem das crianças presentes/ Marcação das faltas dos ausentes/ Atualização do Calendário com a colocação do dia da semana, do dia do mês/ mês/ a estação do ano/ “Como está o tempo hoje?” – Atualização do Quadro do Tempo/ Dar comida à tartaruga	9h30 – 9h50
Higiene – Casa de banho e lavar as mãos	9h50 – 10h00
Lanche da manhã	10h00 – 10h20
Recreio (no exterior mediante as condições climatéricas)	10h20 – 10h45
Trabalho em grande grupo/ Atividades orientadas	10h45 – 11h45
Tempo de arrumar e preparação para a saída para o almoço quer para quem vai para o refeitório quer para quem vai a casa almoçar	11h45 – 12h00
Higiene/ Hora de almoço	12h00 – 13h30
Entrada e acolhimento (conversa em grande grupo sobre o almoço e ponto da situação do trabalho realizado durante a manhã)	13h30 – 13h50
Continuação das atividades/ trabalhos iniciados da parte da manhã/ Outras atividades orientadas pela Educadora	13h50 – 14h50
Actividades Livres	14h50 – 15h25
Tempo de arrumar e preparar para a saída	15h25 – 15h30

Tabela 1 – Principais momentos da rotina da sala ABC (Projeto Curricular de Grupo da Educadora de Infância, 2011, p. 27).

Observando a tabela 1, é possível verificar como funciona o dia a dia na sala ABC. Assim, é-nos possível afirmar que existem momentos mais calmos, como o momento de acolhimento da tarde, pelas 13:30h, em contraste com os momentos de trabalho em grande grupo, mais propícios ao movimento e à iniciativa das crianças, sendo que o adulto também deve interferir neste encaminhamento de trabalhos. O tempo de atividades livres é favorável à ficção, onde as crianças normalmente incorporam personagens, contrastando com momentos de atividades orientadas pela educadora, comprovando-se uma alternância entre aquilo que é orientado pelo adulto e o que é de livre de escolha da criança. Esta rotina abarca ainda momentos de socialização, como comprovamos em várias ocasiões ao longo do dia, por exemplo: trabalho em grande grupo e recreio (interior e exterior), bem como momentos de autonomia das crianças, por exemplo: atividades livres e avaliação do dia. Percebemos que existem momentos de trabalho de grupo, orientado pela educadora, mas que também existe um momento de atividade livre, onde as crianças decidem as atividades que pretendem realizar e as áreas de interesse que pretendem frequentar.

Esta rotina está de acordo com o defendido por Hohmann e Weikart (2011, p. 228) em termos de “boa variedade de períodos de aprendizagem através da ação das crianças” ao longo de todo o dia de atividades, onde são sustentados os valores do currículo, que permitem a construção de conhecimentos.

Com a leitura da tabela 1, comprovamos que existe uma rotina que estrutura o dia das crianças, atribuindo-lhes segurança e fazendo-as conhecedoras dos vários momentos do dia. Durante os 40 minutos de atividades livres, as crianças frequentam

as áreas de interesse, circulando pelo espaço, alternando de área sempre que pretendem e, por vezes, questionando a educadora se podem ou não fazer a alteração. Em relação a esta organização do grupo, a educadora recorda constantemente às crianças que devem pedir autorização sempre que desejam trocar de área de interesse.

Na sala ABC existem vários instrumentos de regulação, tais como: Calendário, Quadro das presenças, Quadro do Tempo, Quadro dos Aniversários, Quadro do Comportamento, Quadro dos Dias da Semana, Quadro dos Chefes do Dia e Quadro/Relógio das Estações e Meses do ano que são preenchidos no período da manhã, tal é possível verificar na tabela 1. Importa ainda referir que a educadora, durante o momento de acolhimento da manhã, ou da tarde, permite que as crianças exponham situações/projetos que gostassem de desenvolver no jardim de infância com os seus colegas. Esta exposição é justificada através das vivências da investigadora enquanto estagiária, uma vez que aconteceu, várias vezes, as crianças levarem, por exemplo, livros, cd, dvd, bonecos, acessórios para partilharem com os colegas (primeiramente dialogam sobre aquilo que levavam e seguidamente mostrando ao grupo). Deste modo, sempre depois do almoço, a educadora dá voz à criança que nesse dia tivesse levado algo para partilhar com os colegas, assumindo assim a criança a responsabilidade pelo momento. Um outro momento que compõe o dia a dia de atividades é o momento de reflexão do dia, quando todas as crianças têm oportunidade de expressarem o que fizeram ao longo do dia, o que mais e menos gostaram, avaliando o seu comportamento e o dos colegas.

4.1.1. As intenções da Educadora

A educadora da sala ABC possui o Mestrado em Avaliação em Educação na área de Ciências da Educação, tem 29 anos completos de serviço e colabora com a Escola Superior de Educação de Viseu, ao nível da realização de estágio, há já cinco anos, além de ter sido cooperante da Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu (ENEIV) durante dois anos.

Em termos de organização do espaço, no seu Projeto Curricular de Grupo (2011), a educadora mencionou que “a organização do espaço e materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo,

pelo que vai sofrendo modificações ao longo do ano letivo. As razões para as nossas opções assentam nas dinâmicas do grupo, nas nossas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais”.

Decorrente de uma conversa informal com a educadora sobre o espaço, as áreas de interesse e a rotina, salientamos o facto de esta considerar que como as crianças não chegam todas ao jardim de infância à mesma hora, então, à medida que chegam, realizam jogos de mesa. Referiu ainda que, nesse momento, normalmente, não se abrem as áreas todas, mas que isso é alterável, uma vez que muitas vezes, por solicitação das crianças, abrem-se estas áreas, sobretudo os jogos de chão. Uma justificação apresentada para esta decisão é o facto de nem todas as crianças chegarem ao mesmo tempo e ainda o facto de o tempo que vai desde o acolhimento (entrada das crianças) até ao momento da grande reunião, em grupo, ser relativamente pouco para as crianças organizarem as suas brincadeiras, para brincarem e ainda para arrumarem minimamente esses espaços.

A educadora referiu que tratando-se de um grupo de 25 crianças, o espaço/sala de atividades tem de ser gerido com algumas regras para depois o decorrer das atividades se realizar convenientemente e com uma organização mínima. Todavia patenteou que o ideal seria que nos momentos de atividades livres, as crianças pudessem escolher, sem restrições, qualquer uma das áreas; no entanto, diz-se confrontada com condicionalismos de falta de espaços bem amplos e que isso impõe a tomada de decisões em conformidade com essa realidade. Mesmo assim, a educadora permite que as crianças façam autonomamente as escolhas, uma vez que durante o período da tarde (aproximadamente uma hora), frequentam as áreas, escolhendo a(s) área(s) e os colegas com quem querem brincar.

Um outro aspeto salientado foi que, por vezes, algumas crianças pedem autorização para alterar/mudar de área, mas, normalmente alteram por iniciativa própria. Referiu que de momento não utiliza nenhum quadro de regulação, mas pensa fazê-lo em breve, porque admite que ajuda a organizar as crianças, as atividades livres e incentiva-as a assumir uma escolha, além de ajudar a tornar as crianças mais responsáveis pelas suas escolhas, arrumando, no final, a área onde estiveram a brincar. Por outro lado, vê este quadro como propiciador/agente para ajudar a criança a tomar uma decisão, sem esta andar muitas vezes a “deambular”, mudar de área constantemente, não se envolvendo verdadeiramente numa tarefa ou brincadeira. Acrescentou ainda que existem no grupo algumas crianças que não estão habituadas a arrumar os seus brinquedos, em suas casas, e que isso se reflete nas atitudes

dessas crianças no jardim de infância, tentando esquivar-se quando é a hora de arrumar. Assume, como muito importante a existência e utilização deste quadro, uma vez que permitirá ao Educador conhecer ainda melhor as preferências das crianças e ajudá-las a circular por todas as áreas, uma vez que as meninas gostam mais da área da casinha das bonecas, da mercearia, do cabeleireiro e do hospital e os meninos dos jogos de mesa e de chão e da garagem, embora se tenha vindo a verificar que a área da expressão plástica também tem muita adesão por parte das crianças em geral.

A educadora, quando questionada sobre o que fazem as crianças quando estão em atividades livres, respondeu que as crianças, quando frequentam as áreas de interesse, desenvolvem as atividades características das diversas áreas. Algumas brincam a pares e em pequenos grupos, mas ainda se verifica que algumas crianças brincam sozinhas (devido à sua faixa etária 3/4 anos). Tal como já referiu, a área da casinha é a mais solicitada, onde as meninas gostam de brincar em pequenos grupos, vestem roupas e gostam de explorar o “faz de conta”. Por sua vez, os meninos apreciam mais os jogos de construção e os jogos de mesa, embora os meninos mais velhos tenham vindo a demonstrar o gosto em descobrir novas letras, recorrendo aos livros da área da biblioteca para o fazer.

A educadora referiu ainda que o espaço da sala ABC não é muito, mas que permite uma organização pensada nas crianças, e que atendendo às 25 crianças, a sala se encontra minimamente organizada. Considera também que o espaço está funcional, sendo todo utilizado e não estático. Contudo, mencionou que a área da biblioteca, do computador e a área da escrita estão mais resguardadas por causa do barulho, ou seja, a área da casinha é mais propícia ao diálogo e à agitação, logo, estas áreas encontram-se em pontos opostos da sala.

A investigadora questionou ainda a educadora sobre quais as áreas de interesse que mais privilegia, como as seleciona e organiza. Relativamente a este tópico a educadora expôs que as áreas de interesse são pensadas no início do ano letivo, mas que podem ser alteradas ao longo do decorrer do ano, de acordo com as crianças e até mesmo quando certos temas são trabalhados. Explicou que pensou na área da reunião à entrada da sala, uma vez que se reúnem sempre que entram na sala e esclareceu que considera que a área da biblioteca, a área da escrita e a área do computador devem estar num local mais calmo, recolhido e silencioso. Mencionou ainda que introduzir ou reorganizar as áreas de interesse da sala ABC faz parte do seu plano anual de trabalho e que é possível fazê-lo em qualquer altura do ano, uma vez que tem consciência que tem que saber adaptar a sala de acordo com o grupo que

acolhe. Frisou ainda que mediante os interesses das crianças pode alterar ou adaptar um cantinho e que no dia a dia do jardim de infância, a sala de atividades sofre mudanças diárias, de acordo com o tipo de tarefa/trabalho que se desenvolve com as crianças (desde colocar as mesas para um canto, para ficar com um espaço amplo na sala, etc.).

Esta conversa com a educadora permitiu-nos conhecer alguns aspetos do seu método de trabalho e a sua posição relativamente à organização do espaço, das áreas de interesse e da rotina da sala ABC. Importa frisar que a educadora atende a uma rotina diária que estrutura os acontecimentos do dia das crianças e que a organização do espaço é pensado para promover/estimular as aprendizagens. Um outro aspeto a salvaguardar foi o facto de mencionar que o espaço pode ser reestruturado em qualquer momento do ano, desde que atenda às especificidades das crianças.

4.2. Qualidade do espaço segundo a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)

A aplicação da ECERS-R permitiu-nos obter o nível de qualidade do contexto escolar da sala ABC. Deste modo, analisamos o espaço seguindo os itens da ECERS-R e a sua aplicação (Anexo VI), discutindo os resultados com o constante das OCEPE e das perspetivas atuais de educação de infância referidas no capítulo 1 deste estudo. Neste seguimento, relativamente à sub-escala “Espaço e equipamentos”, no item “Espaço interior”, a cotação atribuída foi 7, o que significa que é um espaço excelente. Esta cotação é justificada por ser espaço que possui uma excelente luminosidade, derivado à existência de quatro portas de vidro que permitem a entrada de luz natural, que, por sua vez, é controlada através de estores, conforme é contemplado pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Normas de Instalações (Anexo VII). Estas permitem ainda uma excelente ventilação da sala, uma vez que se podem abrir sem colocar em risco a segurança das crianças, já que constitui o acesso ao recreio vedado do jardim de infância, comum apenas com outra sala do jardim. Isto é precisamente defendido pela perspetiva High Scope, uma vez que considera que a “luz natural suaviza o ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

Este espaço é amplo e permite a livre circulação de crianças e adultos e, embora neste momento não seja frequentado por crianças com deficiência, permitiria a

sua acessibilidade. É um espaço que se encontra em bom estado de conservação e manutenção, uma vez que é um edifício construído em 2011, que possui assistentes operacionais que o mantêm sempre limpo e arejado; também a educadora incute nas crianças hábitos de higiene, limpeza e organização para que todos usufruam de um espaço harmonioso.

Relativamente ao item 2 “Mobiliário para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem” da mesma sub-escala, a sua cotação foi também de 7, o que significa que os equipamentos pertencentes a esta sala do jardim de infância são excelentes. Esta cotação é justificada pelo mobiliário/equipamentos necessários à rotina estabelecida se encontrarem prontos para serem usados (Anexo V), tal como é defendido pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), as crianças devem ter conhecimento do espaço, da sua organização, bem como dos materiais que nele existem para serem utilizados por elas (Ministério da Educação, 1997, p. 38). O currículo High Scope também defende que os materiais devem ser em quantidade e que devem apoiar uma variedade de experiências, sendo possível que sejam as crianças apropriarem-se dos mesmos, nos mobiliários adequados às suas alturas (Hohmann & Weikart, 2011).

No caso da sala ABC, possui um cavalete à disposição das crianças na área da plástica e canteiros de areia no espaço de recreio exterior. Mas no que concerne à abordagem High Scope, é defendida a existência de uma área, seja no espaço interior e/ou exterior, exclusivamente para o uso de areia e água onde as crianças possam brincar, moldando, esvaziando, enchendo, agitando, alisando, fazendo bolos, estradas, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011). Não é apenas a perspetiva High Scope que defende a utilização destes materiais, uma vez que nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), na área de conteúdo – Domínio da matemática, as brincadeiras com água estão associadas à exploração de medidas de capacidade. Remetendo a situações vivenciadas ao longo do estágio, nesta sala e com estas crianças, é possível exemplificar que as crianças revelam um nível de envolvimento elevado quando mexem na areia, fazendo construções, por exemplo: quando constroem bolos de aniversário, floreiras, estradas, entre outros. Brincam em grupos e solicitam o adulto para observar o trabalho realizado livremente.

Relativamente ao mobiliário (mesas, cadeiras, armários, prateleiras), este é suficiente (Anexo V) para a realização da rotina, encontra-se firme, em bom estado de conservação e adequado ao tamanho das crianças, nos diferentes grupos etários, isto

porque as crianças conseguem subir para as cadeiras, sentarem-se com os joelhos debaixo da mesa e com os cotovelos em cima da mesa.

No que respeita ao item 3 “Equipamentos para relaxamento e conformo”, a cotação atribuída foi 6, o que significa que se situa no nível entre o bom e o excelente. Os equipamentos para relaxamento e conforto que são considerados pela ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) são aqueles que oferecem à criança suavidade e macieza durante as atividades de aprendizagem e jogo. Desta forma, esta sala possui na área da leitura um sofá e “puffs” a que as crianças recorrem, não apenas quando tencionam ler livros, mas também para se relaxarem, se deitarem e observarem os colegas, ou apenas se recostarem e sonhar. Estes equipamentos encontram-se sempre limpos e em bom estado de conservação.

Quanto ao item 4 “Organização da sala para o jogo”, a cotação atribuída foi de 6, o que significa que se situa no nível entre o bom e o excelente. Esta cotação é explicada pelo facto de possuir mais de cinco áreas de interesse (e na sala ABC existem oito: Área da leitura – biblioteca; Área da escrita; Área da multimédia; Área das construções e garagem; Área da expressão plástica; Área dos jogos de mesa; Área do “faz-de-conta” e Área da reunião), organizadas de modo a permitir o uso independente pelas crianças e de modo a que a maioria das atividades possa decorrer sem interrupções. Encontram-se ainda organizadas sem interferirem umas com as outras, no sentido em que as áreas de interesse mais sossegadas não se encontrem ao lado das áreas de interesse mais agitadas ou que propiciem mais barulho. Estas condições fazem parte deste item e são verificadas na sala ABC, onde o mobiliário que equipa todas as áreas permite o fácil acesso das crianças e as atividades podem decorrer livremente, sem que a passagem das crianças de área para área, incomode ou interrompa atividades a decorrer noutras áreas. Um outro aspecto relevante é o facto da sala ABC se encontrar organizada atendendo a que cada área pode ser mais propícia ao sossego ou à agitação. Isto é justificado pelo afastamento da área da casinha da área da leitura e da escrita, encontram-se em cantos opostos da sala. Contudo, não se verifica a existência de materiais adicionais para mudar as áreas de interesse e não é difícil fazer a supervisão total da sala, embora a sala possua um pequeno recanto, onde se situa o lavatório, conforme é possível comprovar através da planta da sala (figura 1). Relativamente a tudo isto, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 37) defendem que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo”, onde o educador deve refletir sobre as suas funções e finalidades de modo a criar um espaço que acolha as

crianças e as estimule ao jogo. Por sua vez, a perspetiva High Scope, defende claramente que “o espaço deve ser atraente e convidativo, incluindo sítios encantadores, vários objetos, materiais e cores” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 217). Os mesmos autores defendem que o espaço deve possuir áreas distintas e que permitam a realização de atividades também distintas, tendo em atenção a organização das áreas de interesse, uma vez que estas devem ser bem visíveis e que permitam a fácil circulação das crianças e adultos.

O item 5 “Espaço para a privacidade”, é entendido pela possibilidade de o espaço permitir à criança aliviar pressões resultantes da vida em grupo. Este esclarecimento faz parte de uma nota de clarificação pertencente à ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998). A cotação atribuída a este item foi de 3, o que equivale a um mínimo. Embora as OCEPE não contemplem este aspecto, na sala ABC, as crianças têm possibilidade de procurar um espaço na sala para um momento de privacidade. Exemplo disto é quando uma ou duas crianças frequentam a Área da multimédia e nenhuma outra criança pode interromper. Contudo, consideramos que estes espaços “onde uma ou duas crianças possam brincar protegidas da intrusão de outras crianças, no entanto supervisionadas pelo pessoal” (Harms, Clifford, & Cryer, 1998, p. 19) devem existir para permitir que as crianças descansem do stress do grupo ou relaxem um pouco. O recurso a um simples caixote de cartão pode facilitar este momento.

No que concerne ao item 6 “Materiais expostos relacionados com a criança”, a cotação atribuída foi 6, o que significa que se situa no nível entre o bom e o excelente. Esta cotação é justificada pelo facto de os trabalhos que as crianças realizam se encontrarem expostos na sala. Este é um facto que se verifica na sala ABC, uma vez que os trabalhos atuais das crianças são sempre expostos nos “*placards*” que foram algumas das paredes da sala. Estes trabalhos, em duas ou três dimensões, são expostos pela educadora, para que todas as crianças observem os trabalhos efetuados umas pelas outras, além de verem reconhecido, desta forma, o seu esforço. Um outro aspeto relevante e tido em conta pela educadora desta sala, é o facto de os materiais serem apropriados ao grupo heterogéneo. Contudo, não se observa a predominância do trabalho individualizado, no sentido de que as crianças selecionam o assunto ou o meio pelo qual desejam prosseguir com o trabalho que realizam.

O item 7 “Espaço para jogo de motricidade global” teve 5 como cotação atribuída, o que equivale a um bom. Esta cotação justifica-se pelo facto de existirem no jardim de infância espaços para a realização de jogos de motricidade global, mais precisamente na sala de Acompanhamento de Apoio à Família ou no espaço

polivalente. Ambos os espaços são seguros, uma vez que são utilizados colchões para a realização de determinadas atividades. Quer o espaço interior, quer o espaço exterior são de fácil acesso às crianças, uma vez que situam junto da sala de atividades, ou seja, todos os espaços se situam no rés do chão e no caso do espaço exterior, a sala de atividades possui passagem directa para este. O espaço exterior possui ainda um bebedouro e é vedado, permitindo apenas o acesso às duas salas existentes neste jardim de infância. Ambos os espaços permitem a realização de diferentes actividades em simultâneo, através da formação de diversos grupos. Contudo, o espaço exterior possui apenas dois tipos de superfícies (areia e terra) para as crianças brincarem e ainda não possui proteções dos elementos naturais (sol no verão e chuva no inverno), estando em crescimento algumas árvores plantadas no início deste ano civil (2012). A perspetiva High Scope defende que o espaço exterior “é uma área maravilhosa para as crianças. Aqui são livres para correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar, puxar carrinhos de mão, atirar bolas” entre outras possibilidades que o educador planeie para as crianças explorarem (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212). Relativamente a isto, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 39) esclarecem que o espaço exterior é, tal como o espaço interior, um espaço educativo, uma vez que “é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”.

Quanto ao item 8 “Equipamento para motricidade global” (exemplos: equipamentos fixos como baloiços, escorregas, equipamento portátil como cordas, arcos, sacos, brinquedos com rodas, entre outros (Harms, Clifford, & Cryer, 1998, p. 16), a cotação atribuída foi de 4, que se situa entre o mínimo e o bom. Esta cotação é justificada pelo facto de não existir ainda equipamento fixo, existindo apenas equipamentos portáteis que são transportados para o espaço de exterior de recreio. Este facto deve-se à recente deslocação para as novas instalações do jardim de infância e embora o pedido à câmara municipal já tenha sido elaborado, ainda se aguarda pelo mesmo. Contudo, o equipamento que existe é suficiente para todas as crianças se encontrarem em atividade e é proporcionador de habilidades, uma vez que as crianças os exploram ao máximo. Relativamente a este item, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 39) registam a importância da qualidade dos materiais/equipamentos e a segurança que estes oferecem. O High Scope, além de frisar a existência de equipamentos fixos e portáteis, preocupa-se com a arrumação dos mesmos que deve ser acessível às crianças. Este currículo define também a existência de lugares altos, como uma casa na árvore para as crianças explorarem e

observarem o mundo, bem como a existência de diversas superfícies para as crianças contactarem (Hohmann & Weikart, 2011). São muitos os materiais aconselhados pelo autor referenciado, que também não descarta a segurança que as crianças devem sentir quando jogam neste tipo de espaço.

No que concerne ao item 19 “Motricidade fina”, este pertence a uma outra sub-escala, designada por “Atividades” e a cotação atribuída foi de 5, o que equivale a um bom. A explicação desta cotação prende-se pelo facto de existirem diversos materiais (tesouras, contas, lápis de cor, “*puzzles*”, jogos de enfiamentos, entre outros) que permitem a exploração/aperfeiçoamento da motricidade fina. Estes encontram-se bem organizados, em bom estado de conservação (e a educadora incentiva a que as crianças os cuidem com o objetivo de que todas os possam utilizar), disponíveis ao longo de todo o dia e acessíveis às crianças. Este item é tido em conta pelo High Scope, no sentido de que os materiais devem ser numerosos, estar devidamente arrumados e rotulados (Hohmann & Weikart, 2011). Relativamente às OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 61), devem estar à disposição das crianças diversos materiais e instrumentos que quando utilizados, exercitem a motricidade fina das crianças. Mais uma vez, volta a ser reforçada a ideia de que devem obedecer a critérios de qualidade e tal como na perspetiva High Scope e o verificado na sala ABC, a diversidade e a acessibilidade são condições importantes para que sejam utilizados.

O próximo item a ser analisado pertence a uma outra sub-escala, designada por “Estrutura do programa” e o item 34 “Horário” é o selecionado. A cotação atribuída foi 4, estando situado entre o patamar mínimo e o bom; isto devido às crianças não passarem uma substancial parte do dia em atividades de jogo livre. Na sala em investigação, as crianças têm oportunidade de brincar livremente nos primeiros 30 minutos e, na maior parte dos dias, durante uma hora no período da tarde. Contudo, as crianças são conhecedoras do horário e rotina da sala, embora este horário seja flexível, tendo e, conta as atividades a realizar que podem ser prolongadas ou encurtadas, mediante as predisposições do grupo. Nesta sala, a assistente operacional colabora com a educadora, preparando os materiais para as atividades que se seguem. O High Scope é um pouco mais rígido neste sentido, uma vez que permite a realização de atividades de jogo livre na maior parte do dia, bem como a aquisição de materiais para atividades posteriores, deve ser feita pelas próprias crianças que conhecem a sala e se apropriam dele. É claramente definido pelo planejar, fazer e rever, onde são as próprias crianças que planeiam, fazem e refletem sobre o seu trabalho.

O último item analisado é o 35, “Jogo livre”, e Harms, Clifford, e Cryer (1998, p.43) consideram-no como a oportunidade da criança “escolher materiais e companheiros e tanto quanto possível gerir a sua atividade autonomamente”, sem qualquer tipo de intervenção do adulto, ao nível da escolha de materiais ou de uma área de interesse para brincar. Deste modo, a cotação atribuída foi 4 (entre o nível mínimo e o nível bom), uma vez que não acontece jogo livre numa parte substancial do dia, quer no interior quer no exterior. Contudo, existe uma grande variedade de materiais, brinquedos, jogos e equipamentos que as crianças podem utilizar livremente, sendo sempre supervisionadas pela educadora. Esta mantém-se atenta a todas as crianças e colabora/apoia-as sempre que necessitem. Na sala ABC, o jogo livre acontece sempre no momento do recreio e no final do dia de atividades. Este último período por vezes é mais alargado, uma vez que a educadora observa e planeia de acordo com a predisposição das crianças. Neste tipo de jogo, as crianças brincam individualmente, a pares e em pequenos grupos e normalmente recorrem aos materiais/acessórios que se situam na área da casinha e da plástica para criarem situações de jogo dramático ou desenharem com apoio de outros colegas.

O item que se segue, além de pertencer à mesma sub-escala do item 19, é um item referente ao jogo. O item 24 “Jogo dramático” é entendido como sendo “o jogo de faz de conta (...) que acontece quando a criança desempenha ela própria certos papéis ou personagens ou quando manipula pequenos objetos numa casinha das bonecas” (Harms, Clifford, & Cryer, 1998, p. 32). A cotação atribuída a este item foi de 6 e este o jogo dramático verificado na sala de investigação entre o bom e o excelente. A justificação desta cotação incide no facto de as crianças terem, diariamente e acessivelmente ao seu dispor, muitos materiais que favorecem o jogo dramático. Na sala de investigação, todas as áreas de interesse se encontram bem definidas, e a “casinha” não é exceção. Nela podem-se encontrar, arrumados separadamente e acessivelmente, vestidos, calças, camisas, sapatos, carteiras, chapéus, bonés, entre outros, que as crianças utilizam livremente em situações de “faz de conta”. Contudo, a educadora também estimula a expansão do jogo dramático, promovendo, por exemplo, pequenas dramatizações de textos explorados em grande grupo. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, pp. 60) também preveem que o educador possibilite a dramatização de pequenos textos/ situações, tornando-as gradualmente mais complexas, onde as crianças desempenhem papéis e decidam os materiais de que necessitam. Por sua vez, o currículo High Scope (Hohmann & Weikart, 2011) prevê que as crianças representem e dramatizem papéis sociais que vivenciaram e/ou

observavam no quotidiano. É ainda bastante extenso ao nível da quantidade de materiais existentes na área da casinha, uma vez que assume que as crianças selecionam esta área para brincar várias vezes, e que esta área favorece o trabalho cooperativo, a expressão oral, a expressão de sentimentos, e o debate sobre papéis representados.

A média final atribuída é de 5,25 dado o somatório das cotações atribuídas aos 12 itens selecionados. Este valor equivale a um bom, situando a análise do espaço e do jogo da criança num patamar superior, havendo no entanto alguns aspectos a serem tidos em conta para favorecer a aprendizagem das crianças.

Sintetizando os resultados obtidos da aplicação da escala, podemos afirmar que a sala ABC possui um espaço com boa luminosidade, limpo, bem conservado, que permite a fácil circulação de adultos e crianças e que encontra organizada por áreas de interesse bem definidas e equipadas, o que favorece o jogo das crianças. Esta sala possui bastante mobiliário/equipamento e materiais para o desencadear da rotina, para a aquisição de aprendizagens e para o desenvolvimento do jogo. Relativamente ao jogo dramático, na sala ABC encontram-se vários materiais que o favorecem e que as crianças utilizam, principalmente durante as atividades livres. Estas atividades livres, não ocorrem na grande parte do dia, verificando-se que prevalecem as atividades dirigidas. Contudo, quando as crianças estão em atividades livres, brincam e têm oportunidade de escolher a quem, os seus companheiros e os materiais.

4.3. A atividade das crianças nas áreas de interesse

Através da observação das crianças nas áreas de interesse, procedeu-se ao preenchimento de uma tabela de registo por amostragem de acontecimento para cada dia de observação, obtendo-se deste modo quatro tabelas acompanhadas das devidas análises diárias por atividade de cada criança (Anexos VIII a XI).

Seguidamente, apresentamos uma síntese por cada dia de observação, o que nos concede uma visão global de cada dia, relativa às áreas de interesse escolhidas pelas crianças, a sua permanência nas mesmas, bem como o seu tipo de jogo. Colmataremos este capítulo com duas sínteses, uma, relativa à frequência das crianças nas áreas de interesse e outra, relativa à tendência de jogo das crianças.

Síntese da tabela 4 (Anexo VIII): 28 de fevereiro de 2012

O registo durou 25 minutos, abarcando o momento de atividades livres do dia. As crianças mais velhas (cinco e seis anos) optaram pelas sub-áreas dos jogos de mesa e de chão, brincando sempre em grupo e em situações de jogo associativo. A maior parte das crianças mais novas (três e quatro anos) optaram pela casinha, cabeleireiro e mercearia (área do “faz de conta”), revelando-se em jogo solitário e paralelo, uma vez que passaram a maior parte do tempo a brincar sozinhas, ou partilhando brinquedos e espaços, sem se preocuparem em dividir brincadeiras. Contudo, verificaram-se sete crianças em jogo associativo e algumas das mais velhas em jogo cooperativo. Duas crianças revelaram um comportamento passivo e uma, um comportamento espectador.

Deste dia, resume-se ainda que a maior parte das crianças mais velhas escolheram uma área para brincar e permaneceram nela todo, ou praticamente todo, o tempo de atividade livre, enquanto que as crianças mais novas tendem a trocar de áreas. Neste dia, as áreas da casinha e da mercearia foram solicitadas exclusivamente por meninas e a área dos jogos de chão por meninos. A área do computador e da escrita não foram solicitadas.

Síntese da tabela 5 (Anexo IX): 29 de fevereiro de 2012

O registo durou 40 minutos, abarcando o momento de atividades livres do dia. Na área dos jogos de mesa, as crianças, independentemente da idade, tenderam a brincar a pares ou em grupo, proporcionando-se o jogo cooperativo.

As meninas deram preferência à casinha e ao cabeleireiro. Praticamente todas as crianças mais velhas permaneceram durante todo o tempo na mesma área e as crianças mais novas a percorreram as diferentes áreas. Independentemente de estarem sozinhos ou acompanhados nas áreas de interesse, verificou-se que as crianças trocaram de áreas de interesse.

Os tipos de jogo associativo e paralelo foram os mais frequentes, embora este último tenha sido mais verificado. Relativamente ao jogo solitário, este diminuiu em relação à última observação e o jogo cooperativo manteve-se.

Tal como se verificou no dia anterior, uma criança mais velha, circulou pela sala, observando os colegas e escolhendo a área onde pretendia brincar.

A área da Multimédia, e da Escrita voltaram a não ser solicitadas, embora no dia de hoje, a área da Leitura – biblioteca também não tivesse sido.

Síntese da tabela 6 (Anexo X): 6 de março de 2012

O registo durou 25 minutos, abarcando o momento de atividades livres do dia. O tipo de jogo mais comum neste dia foi o jogo associativo, onde as crianças estiveram envolvidas em atividades. O jogo paralelo também foi comum, e o jogo cooperativo, embora verificado em menos crianças, também ocorreu.

Continua a verificar-se a preferência das meninas mais novas pela área do “faz de conta” e dos meninos pela área das “construções e garagem”. Contudo, e na maioria, as crianças continuam a trocar de áreas, não permanecendo na mesma o tempo total direcionado às atividades livres.

Síntese da tabela 7 (Anexo XI): 7 de março de 2012

O registo durou 55 minutos, abarcando o momento de atividades livres do dia. A área de interesse mais frequentada neste dia foi a “plástica”. Contudo, a maior parte das crianças trocou de área durante o tempo de atividades livres. A sub-área da casinha continuou a ser a mais frequentada pelas meninas mais novas e os meninos continuam a preferir os jogos de chão e os jogos de mesa. Relativamente aos tipos de jogo, apenas três crianças brincaram cooperativamente, em contraste com o jogo associativo que foi o mais praticado pelo grupo. Observou-se ainda que algumas crianças interrompem as atividades para observarem os colegas por alguns breves momentos. Ainda é de referir que algumas crianças, embora partilhassem uma mesma área com outros colegas, continuam a não partilhar brinquedos e a se relacionarem com eles.

Síntese da frequência das crianças nas áreas de interesse ao longo dos quatro dias

As áreas da “Escrita” e da “Multimédia” nunca foram utilizadas pelas crianças durante os quatro dias de observação. A área da “Leitura - biblioteca” e a sub-área “Garagem”, embora solicitadas pelas crianças, são espaços a que as crianças não recorrem com muita frequência. A área do “faz de conta” (casinha, mercearia), bem como a área da “plástica” e das “construções e garagem”, mais precisamente nas sub-áreas dos “jogos de chão” e dos “jogos de mesa”, são os espaços mais solicitados por todo o grupo, sendo os jogos de chão, sem dúvida, os mais requeridos. Das três sub-áreas do “faz de conta”, o cabeleireiro foi o espaço com menor número de frequências.

Verificou-se ainda que crianças mais velhas estiveram mais predispostas para o desenho e para a pintura enquanto que as mais novas (3-4 anos) passaram mais na exploração dos vários espaços da sala ABC. Relativamente à frequência nas áreas das crianças mais novas e mais velhas, é possível verificar que o grupo de crianças na faixa etária 3-4 anos frequenta com maior continuidade o “faz de conta” e as crianças na faixa etária 5-6 preferem a área da “plástica” e a sub-área dos “jogos de mesa”.

Síntese das tendências de jogo das crianças nos quatro dias de observação

Através da leitura da figura 2 é-nos possível comprovar a tendência de jogo das crianças que compõem o grupo da sala ABC. Neste sentido, é claramente visível que o jogo associativo é aquele que mais se observou nas crianças ao longo dos quatro dias de observação, seguido do jogo paralelo (30%) O jogo solitário e o jogo cooperativo foram observados praticamente em igual número de vezes. No que respeita ao comportamento passivo, este foi visível em determinados momentos em algumas crianças, e já que no respeito ao comportamento espectador, este foi apenas observado uma única vez.

As crianças mais velhas desenvolveram em maior número de vezes o jogo associativo, e em praticamente igual número de vezes o jogo paralelo e o jogo cooperativo. O jogo solitário, comportamento passivo e espectador ocorreram em menor número de vezes. No que concerne ao tipo de jogo das crianças mais novas, o jogo paralelo foi aquele que estas crianças mais praticaram. Abaixo deste jogo situou-

se o jogo associativo, e em menor número de vezes, o comportamento solitário, sendo que o jogo cooperativo e o comportamento passivo foram ainda menos desenvolvidos (embora em igual número de vezes). Nestas crianças não se observou o comportamento espectador.

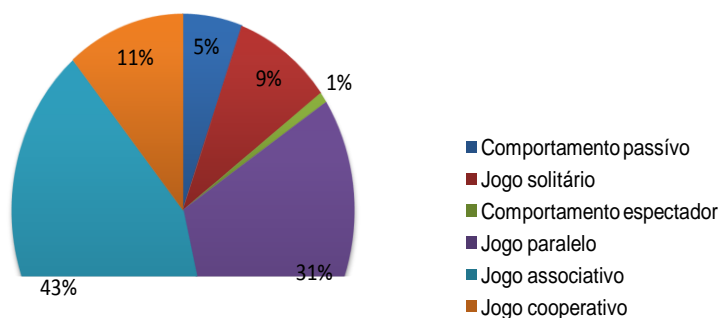


Figura 2 – Distribuição das observações totais por tipo de jogo (Parten, 1933).

4.4. Proposta de intervenção para organização do espaço da sala de atividades

Depois de observarmos e analisarmos a sala ABC com a aplicação da ECERS-R e dos registos por amostragem de acontecimentos e de percebermos as intenções da educadora para com espaço da sala ABC e para com este grupo de crianças, é-nos possível fazer uma apreciação geral sobre o espaço. A sala é acolhedora, confortável, que faz sentir bem, pela luz que nela entra através das suas janelas, pelas cores que as paredes revelam através dos “*placard*” e trabalhos das crianças, pela temperatura, limpeza e pela disposição que permite a fácil circulação das crianças, o que não causa sensação de que os espaços estão completamente ocupados. É uma sala que reflete organização o que é possível comprovar pela forma como os trabalhos das crianças e quadros se encontram organizados nas paredes. Não é uma sala pobre e está a funcionar bem para o grupo. Contudo, importa evidenciarmos que a investigadora estagiou nesta sala e que as propostas de intervenção surgem numa perspetiva de análise de um espaço onde desenvolveu atividades e que na altura, quando terminou o estágio, seria um bom momento para reestruturar ou repensar alguns espaços da sala.

Uma proposta para esta sala seria criar um pequeno espaço que as crianças pudessem frequentar quando necessitassem de um momento de privacidade. Isto porque tal como foi possível comprovar nos dias 28 e 29 de fevereiro e dia 7 de março, as crianças necessitaram de alguns momentos para estarem sozinhas, seja para permanecerem sossegadas, seja para observarem os colegas. Na sala ABC, as áreas de interesse são todas ocupadas por crianças (durante o período de atividades livres), não restando um espaço para que uma, ou duas, de cada vez possuam um momento de reflexão, onde se sintam aliviadas das pressões da vida em grupo, por exemplo, uma caixa grande de cartão aberta dos lados e com uma almofada no seu interior (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Uma outra sugestão para esta sala seria aproveitar a acessibilidade que o mobiliário permite e rotular caixas de materiais (com imagens e/ou palavras) de modo a encorajar a autonomia e a favorecer o contato com o código escrito, isto porque de acordo com os registos por amostragem de acontecimentos, as crianças não frequentam a “área da escrita” e assim, todo o contato com o código escrito seria uma vantagem para cativar as crianças na sua aprendizagem. O código escrito faz parte do quotidiano das crianças, e no jardim de infância a oportunidade de contactar com ele deve ser a mesma (Ministério da Educação, 1997), uma vez que as crianças “por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” e gradualmente vão começando a imitar a escrita (Ministério da Educação, 1997, p. 69). Importa referir que não esquecemos que o desenho também é uma forma de escrita, mas que este é bastante explorado por todas as crianças da sala ABC. Uma forma de promover o contato das crianças com o código escrito seria introduzir materiais de literacia na área da casinha (por exemplo: embalagens, letreiros, anúncios, livros de receitas, etiquetas, lápis, cadernos, listas telefónicas) que as próprias crianças/famílias podiam levar para o jardim de infância para apetrechar esta área aproximando o contexto escolar com o contexto familiar e social (Christie, 1997). Um outro exemplo poderia ser apetrechar a área da mercearia com caixas de cereais, bolachas, leite, sacos de arroz, entre outros produtos, listas de compras, talões, recibos, cartazes publicitários, para que as crianças contactassem/observassem o código escrito e até reproduzissem nomes de produtos para as listas de compras ou para os talões.

Igualmente relevante seria repensar na rotatividade de materiais (brinquedos, “*puzzles*”, adereços, roupas de disfarces) de modo a favorecer o entusiasmo e curiosidade das crianças o que por sua vez beneficiaria a exploração do jogo dramático. O espaço da sala ABC não é muito amplo para este ser exercitado, mas as

crianças não devem deixar de o praticar e a educadora deve favorecê-lo, nem que para isso recorra a espaços como o polivalente, ou o espaço exterior, para que possa ser muito ativo, barulhento e não perturbe outras atividades que decorram na sala (Harms, Clifford, & Cryer, 1998). Este tipo de atividade não deve apenas surgir em momentos de atividades livres da crianças, podendo ser uma forma de exploração de temáticas em grande grupo, uma vez que na sala ABC, as crianças passam grande parte do dia em atividades dirigidas pela educadora, sendo que momentos de atividades livres se verificam no período da manhã, antes do acolhimento e, uma pouco mais prolongado, no período da tarde, após as atividades dirigidas, o que significa que o jogo livre não ocupa uma parte substancial do dia das crianças. Este é um aspeto a ser refletido, uma vez que Harms, Clifford, e Cryer (1998) consideram fundamental que a criança selecione brinquedos, colegas e dirijam as suas brincadeiras.

Na sala ABC existe uma rotina definida, tal como nos foi possível comprovar anteriormente no capítulo 4 deste estudo. Esta rotina possui tempos flexíveis que pretendem respeitar, precisamente, os tempos de trabalho das crianças, embora em grande parte do dia desenvolvam atividades dirigidas pela educadora. Esta deve ser uma situação a ser contornada, uma vez que tal como a perspetiva High Scope defende, as crianças aprendem através da aprendizagem pela ação, onde a sua iniciativa pessoal lhes vai proporcionar poder para a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, seria aconselhável promover mais momentos de atividades livres, destacando-os na rotina. Uma outra proposta incidiria no espaço exterior de recreio como promotor da motricidade global, uma vez que deveria existir uma variedade de superfícies para o desenvolvimento de diversas brincadeiras (por exemplo: relva, cortiça), bem como proteções para os elementos climáticos (por exemplo: chuva, sol, vento) (Hohmann & Weikart, 2011).

Tal como foi possível constatar através da análise da atividade das crianças nas áreas de interesse, as crianças frequentam quase sempre as mesmas áreas, podendo-se ainda esclarecer que as meninas frequentam em maior número de vezes a área do faz de conta (casinha) e os meninos a área dos jogos e construções (jogos de mesa). Tornou-se assim como objetivo da intervenção planeada: a) melhorar/aumentar a circulação das crianças por todas as áreas de interesse existentes na sala, bem como b) favorecer a interação das crianças com outros colegas, uma vez que de acordo com as conclusões dos registos por amostragem de acontecimentos, os tipos de jogo mais comuns nestas crianças são o jogo paralelo (“a

criança brinca com os mesmos brinquedos ou fazem as mesmas atividades, no mesmo espaço, mas com brincadeiras independentes, não havendo o esforço para se relacionarem umas com as outras” (Parten, 1933, cit. por Ramsey, 1991, pp. 31-32)) e o jogo associativo (“as crianças estão envolvidas em actividades com materiais semelhantes, conversam sobre o que estão a fazer e trocam materiais, mas não tentam organizar a actividade como projecto conjunto nem partilham a fantasia” (Parten, 1933, cit. por Ramsey, 1991, pp. 31-32)). Assim, sugeríamos a utilização de um novo instrumento de regulação a ser construído juntamente com as crianças: quadro das atividades livres (Anexo XII). Este quadro criaria um novo momento da rotina: “Marcação de atividade” ou “Plano do dia”, no qual cada criança, em trabalho autónomo, registaria a área que pretendia explorar no decorrer dia. Desta forma, contornar-se-ia a frequência da(s) mesma(s) criança(s) numa mesma área, ao longo de uma semana. Cardona (2007) refere que os instrumentos de regulação acarretam vantagens para a avaliação, uma vez que cedem informações sobre as crianças e permitem o melhoramento das intervenções do educador e o planeamento do seu trabalho. O registo no quadro permitira ao adulto verificar as atividades das crianças e com elas negociar o investimento na mesma área em vários dias ou a alternância entre áreas.

A utilização do quadro funcionaria como plano diário das crianças que o iriam fazer, implementar e depois lembrar (e partilhar) o que fizeram (planear-fazer-rever), o que contribuiria para que aprendessem “a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). O quadro das atividades produz vantagens para a avaliação dado que, enquanto instrumento de regulação, é “uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação”, isto porque, no caso deste tipo de quadro, pode ser usado “como um processo de auto-reflexão sobre a ação” uma vez que as crianças vão progressivamente aprendendo “a antecipar as suas atividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, pp. 8-9). Este instrumento de regulação, tal como outros existentes na sala, existe para ajudar as crianças a serem autónomas ou a ganharem autonomia e segurança na forma como utilizam o espaço. Uma outra situação, bastante premente, seria favorecer a colaboração entre as crianças, em trabalhos de par e de pequeno grupo, e uma sugestão para isto seria promover o desenvolvimento de projetos, registados no quadro de atividades, onde todas as crianças tivessem de

contribuir e desempenhar o seu papel conjuntamente com os colegas, para concluírem os objetivos pretendidos.

Depois de analisarmos a aplicação da ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) relativamente ao item do jogo dramático, percebemos que esta sala possui muitos materiais que permitem às crianças encarnarem personagens e papéis. Os dados relativos aos registos por amostragem de acontecimentos também demonstram que as crianças optam bastante pela área do “faz de conta”. Se juntarmos estes dois resultados, percebemos que as crianças se envolvem em várias situações de “faz de conta”, o que desenvolve o jogo dramático. Uma proposta para diversificar e intensificar o jogo dramático seria dramatizar pequenas histórias (de livros, ou inventadas em grupo pelas próprias crianças) em pequenos grupos, para que os restantes colegas da sala observassem. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 495), além de existirem na sala de atividades diversos materiais, objetos e equipamentos que favoreçam o jogo dramático, estes também devem existir no espaço exterior para que as crianças desenvolvam o “faz de conta” ao ar livre. Todo e qualquer material disponibilizado no espaço exterior, independentemente do que seja (por exemplo: cordas, triciclos, caixas de papelão, carros, utensílios de jardinagem e de areia) será utilizado pelas crianças para desenvolver situações de jogo (Hohmann & Weikart, 2011).

Conclusões

Consideramos que um professor/educador deve investigar as suas próprias práticas de modo a melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Isto foi exatamente cumprido, uma vez que a investigadora desenvolveu o estudo atendendo ao seu contato com o grupo de crianças e o espaço da sala ABC, com vista à reorganização do ambiente educativo.

O trabalho de investigação que agora concluímos teve como objetivo estudar a potencialidade do espaço da sala ABC, para a promoção do jogo da criança. Para o concretizarmos, inicialmente recorremos a uma pesquisa de autores e estudos em educação de infância que estudassem o espaço da sala de atividades e o jogo da criança. Recorremos à aplicação da ECERS-R, nomeadamente aos itens relacionados com o espaço e jogo da criança, bem como à observação e registo das crianças a frequentar as áreas de interesse em momentos de atividade livre, de forma a percebermos a sua frequência, ou não, nas áreas, bem como o seu tipo de jogo. Depois de recolhidos os dados triangulamos as informações através das referências bibliográficas, dos dados recolhidos e das vivências da investigadora enquanto estagiária na sala ABC, o que nos permitiu definir algumas propostas de intervenção de organização do espaço da sala de atividades

Este trabalho foi possível realizar-se, uma vez que os dados foram recolhidos durante o período de estágio da investigadora. Contudo, importa referir que existiram constrangimentos variados, uma vez que a questão de investigação inicial passaria pela construção de uma nova área de interesse com as crianças. Esta proposta não avançou, uma vez que o Agrupamento de Escolas onde o jardim de infância se encontra inserido limitou a realização da investigação até que a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) o autorizasse. Deste modo, alteramos a questão problema e seguimos sem limitações atingindo resultados. O novo estudo pretendeu obter resultados que incidem na formulação de propostas, tal como referimos acima, que favorecessem o melhor aproveitamento do espaço, bem como o jogo das crianças.

Os objetivos deste projeto de investigação consistiram em analisar a organização do ambiente educativo de acordo com as OCEPE, a legislação em vigor e com a investigação produzida na área da Educação de Infância, bem como categorizar o tipo de jogo das crianças. Estes pontos foram cumpridos nos capítulos 1 e 2 da Parte II deste relatório. Foi também nosso objetivo identificar a qualidade do espaço de

acordo com a aplicação de alguns itens da ECERS-R, bem como caracterizar o funcionamento das áreas de interesse em termos da promoção do jogo das crianças, e o mesmo foi-nos possível através do registo por amostragem de acontecimentos. Relativamente a estes dois métodos de recolha de dados, podemos afirmar que nos permitiram possuir uma visão mais aprofundada do espaço da sala e do tipo de jogo das crianças. Em ambas as recolhas foi-nos possível obter conclusões que nos permitiram definir algumas propostas de intervenção de organização do espaço da sala de atividades. Este foi o último objetivo cumprido, sendo também o fundamental para este estudo, uma vez que permitiu estudar a qualidade do espaço da sala ABC.

Conclusão geral

Conclusão geral

Ao longo da formação no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi-nos possível desenvolver várias competências ao nível do papel do educador/professor e do papel da escola enquanto meios fundamentais na formação das crianças/alunos. Concebemos e realizamos práticas de ensino, criamos e implementamos, individualmente e em grupo, aulas, projetos, resolução de problemas e realizamos um projeto de investigação onde, depois de definirmos uma questão problema, traçamos uma metodologia de trabalho, recolhemos, selecionamos e interpretamos informações para refletirmos e obtermos conclusões/respostas ao estudo.

Deste percurso de aprendizagens, evidenciamos a importância do papel do educador/professor, uma vez que de acordo com Ponte (2002, p. 62), “é na relação triádica que se estabelece entre o professor, o aluno e a disciplina que ele ensina, que encontramos a essência da atividade docente”, enquadrado pela organização escolar e pelo contexto onde a escola/professores/alunos se encontram inseridos. A prática dos professores deve corresponder às situações em que este interage com as crianças/alunos com a intenção de auxiliar a sua aprendizagem e impulsionar o seu desenvolvimento. Mas, a prática dos professores não se limita ao contexto de sala de aula em interação professor-aluno, uma vez que este também se envolve com outros professores, famílias, assistentes operacionais, planeia aulas (individualmente e/ou em grupo), avalia e procura aprofundar conhecimentos e competências na sua área de intervenção docente (Ponte, 2002). Defendemos que os professores devem assumir--e como investigadores, reflexivos e gestores do currículo, numa escola autónoma que toma decisões de acordo com as crianças/alunos que acolhe e com a comunidade com que se articula. Deste modo, o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro e a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 definem a gestão flexível do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Quando nos referimos a uma escola como instituição escolar percebemos que esta “serve” acima de tudo para a socialização, integração e aprendizagens dos alunos que nela se inserem de forma a alcançarmos um futuro promissor e de sucesso nos mais variados níveis e contextos (Nóvoa, 1999). As escolas são organizações e acima de tudo gestoras do conhecimento e das aprendizagens, para tal é necessário uma boa, acertada e adequada gestão interna, a todos os níveis, mas essencialmente no que diz respeito à gestão curricular. Esta consiste na tomada de decisões, opções e estratégias com o objetivo de auxiliar as

crianças/alunos a alcançarem aprendizagens reais (Roldão, 1999). Esta deve implicar não só o envolvimento dos professores/educadores e alunos/crianças, mas também dos pais, da comunidade e sociedade em geral, uma vez que a escola é uma instituição social onde todos devem ser intervenientes de forma ativa.

De uma forma global, o percurso de estágio permitiu-nos refletir sobre as conceções do papel dos professores e da escola enquanto promotores do processo de desenvolvimento das crianças. Sermos reflexivos ajudou-nos a tomar uma atitude crítica relativamente a situações que vivenciamos e a refletirmos sobre as mesmas, o que é essencial para sermos seres humanos ativos, com opiniões próprias, analisadas e fundamentadas. Este percurso de prática permitiu-nos também amadurecer relativamente a vários aspetos, nomeadamente ao nível da lecionação, através das intervenções na Educação Pré-Escolar e das aulas no 1.º CEB, uma vez que necessitamos de nos inteirar de legislação e programas em vigor, consultar autores de investigação e seguir orientações dos professores das PES I, II e III e das Didáticas específicas para planificarmos e refletirmos sobre as práticas pedagógicas. Tivemos também de respeitar diversos aspetos de gestão de sala de aula, uma vez que éramos responsáveis pela turma/grupo. Assim, atendemos à interdisciplinaridade que se deve verificar no 1.º ciclo, bem como à articulação entre atividades e conteúdos na Educação Pré-Escolar. Preparamos diversos materiais para a exploração de temáticas e respeitamos o ritmo de trabalho das crianças/alunos tentando acompanhá-las individualmente, bem como nos preocupamos em planificar intervenções/aulas atendendo a roteiros descritivos das experiências de aprendizagem perspetivando possíveis intervenções e caminhos a seguir pelas crianças/alunos de modo a evitar situações inesperadas. Todo este trabalho foi realizado em equipa como forma de colaborar na projeção de intervenções/aulas e de materiais, bem como na partilha de saberes.

Através das práticas de ensino foi-nos possível observar/analisar diferentes organizações de espaços, de tempo, de grupo e de materiais, enquanto dimensões da gestão curricular; foi-nos também possível observar o crescimento/evolução de cada criança/aluno ao nível das suas aprendizagens, bem como criar laços suficientemente fortes com todas. Esta ligação permitiu-nos realizar o projeto de investigação, uma vez que através da observação das crianças conseguimos traçar metas que alcançamos aquando da definição de propostas de intervenção para implementação no espaço da sala de atividades do jardim de infância, com vista à promoção do jogo das crianças. Este tipo de projetos assumem-se com grande relevância uma vez que consideramos

que um professor/educador, ao longo da sua vida profissional, deve investigar as suas próprias práticas e as dificuldades dos alunos, de modo a solucioná-las e a melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Uma forma de o fazer é, segundo Elliott (cit. por Moreira & Alarcão, 1997, p. 123), a investigação-ação que consiste num “tipo de investigação bastante amplo, que deve ser controlado pelo professor e cujo critério principal é o estudo dos problemas práticos, com vista à obtenção de resultados também eles práticos: estudo de uma situação social com vista a melhorar a sua qualidade. Para este autor, a investigação-ação liga a autoavaliação ao desenvolvimento profissional, na medida em que ela constitui um processo reflexivo que envolve mudança de teorias e práticas” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123). De uma forma global, este tipo de investigação permite a clarificação de situações problemáticas, uma vez que o investigador se encontra em campo para, a qualquer momento, adaptar e moldar o seu objeto de estudo de acordo com as situações vividas/ assistidas.

Este relatório final de estágio permitiu-nos refletir sobre o trajeto de aprendizagens alcançadas e sobre formas de desenvolvermos e melhorarmos as práticas educativas, tendo em vista o sucesso das aprendizagens das crianças/alunos.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

A

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão. (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 14-30). Porto Alegre: Artmed Editora.

Alves, R. (2001). *Gaiolas e asas*.

Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm>

(Acedido em 21 de Maio de 2012).

B

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

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.

C

Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, P. J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Christie, J. (1997). Literacia – Contextos lúdicos enriquecidos. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 140-150). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Costa, M. L., Moura, M. M., Baptista, M. C., & Abreu, M. T. (2002). *Caderno de actividades*. Lisboa: Ministério da Educação.

F

Figueiredo, M. A. (2001). *Projecto Curricular de Turma – os componentes que deve integrar*. Lisboa: Estria.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços em educação infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-282). Porto Alegre: ArtMed.

G

Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As Artes no jardim de infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

H

Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm de comum? O que os distingue?*

Disponível em: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>.

(Acedido em 30 de Maio de 2012).

Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, Gerir e Avaliar* (3.^a edição). Porto: Edições Asa.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Libório, O. (2000). *Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-135). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da criança. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Braga.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

M

Martins, I. P. et al. (2007a). *Explorando a luz... Sombras e imagens. Guião didático para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2007b). *Explorando a luz... Sombras e imagens. Caderno de registos para crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2007c). *Explorando materiais... Dissolução em líquidos. Guião didático para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2007d). *Explorando materiais... Dissolução em líquidos. Caderno de registos para crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2007e). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento. Guião didático para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2007f). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento. Caderno de registos para crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. (2008). *Análise de dados. Textos de apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, M. F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem*.

Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

(Acedido em 5 de Maio de 2012).

- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves et al. (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 121-137). Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moyles, J. R. (2006). Introdução. In Moyles (Org.). (pp. 11-21). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

N

- Neto, C. (1997). Introdução. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp. 5-9). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In L. Grave-Resendes & J. Soares (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE.

O

- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-85). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna – uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A construção social da moralidade pela criança – O contributo do Projecto Infância na contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino (Org.), *A Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade & J. Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.

P

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-217). Porto: Porto Editora.
- Pessanha, A. M. (1997). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Org.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 140-150). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Ponte, J. P. (2002). Continuidade e mudança no papel do professor. *Educação e Matemática*, 69, 61-64.
- Ponte, J. P. et al. (2009). *Programa de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Programa da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III*. (2012). (documento não publicado) Escola Superior de Educação de Viseu.
- Projecto Curricular de Grupo 2011-12*. (2011). (documento não publicado). Viseu.
- Projecto Curricular de Turma 2010-11*. (2010). (documento não publicado). Viseu.

R

- Ramsey, P. (1991). *Making friends in school. Promoting relationships in Early Childhood*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: um projecto transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

S

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *A linguagem e comunicação no Jardim-de-infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org.), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.

V

- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música. 1.º ciclo do ensino básico. Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Vasconcelos, C. B. (2006). “*Entre as redes casuais e as raízes profundas...*” *Interações e amizades na Infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação
- Z**
- Zabalza, M. (Org.), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação

- Portugal. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 24/2010 de 30 de Agosto – *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro – *Revisão curricular do ensino básico*.
- Portugal. Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto de 1997 – *Normas de equipamento e material*.
- Portugal. Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto de 1997 – *Normas de Instalações*.
- Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Portugal. Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Anexos

Anexo V
Normas de equipamento e material:
recursos da sala de atividades

Equipamento mínimo a considerar no apetrechamento de uma sala de actividade (recursos materiais): sala ABC

Apoiados no Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material, apresentamos os recursos mínimos para o apetrechamento de uma sala de atividades, bem como os existentes na sala ABC:

Recursos mínimos propostos pelo despacho		Recursos da sala ABC			
Mobiliário		Possui: quantidade		Não possui	
Cadeiras		30			
Mesas com tampo lavável		7			
Armários		1			
Estantes		7			
Espelho		2			
Cavalete de pintura		1			
Recipiente para manusear água		3			
Arca				X	
Expositor para biblioteca		1			
Expositores de parede		5			
Quadro de porcelana ou ardósia		1			
Recipiente do lixo		2			
Material de apoio					
Caixa de primeiros socorros		1			
Gravador 88arço		1			
Cassetes		17			
Máquina fotográfica		1			
Cassetes de música de diferentes nacionalidades		3			
Material didáctico		Possui	Não possui	Existe para todas as crianças	Não existe para todas as crianças
Jogos de manipulação/ coordenação motora		X			X
Jogos de construção		X			X
Jogos de encaixe		X			X
Puzzles		X			X
Jogos de regras		X			X
Dominós		X			X
Lotos		X			X
Material de classificação e triagem		X			X
Jogos de classificação lógica		X			X
Material de contagem e medição		X			X
Balança		X			X
Material de carpintaria		X			X
Acessórios para culinária		X		X	
Letras 88arço88		X		X	
Enciclopédias		X			X
Livros infantis		X		X	
Postais e imagens		X		X	
Jogos simbólicos (mobiliário e equipamento da casa das bonecas, vestuário, bonecos)		X		X	
Fantoches		X			X
Veículos		X		X	
Tapete		X		X	
Material de música (pandeiretas, guizos, claves, pratos, sinos, xilofone)		X		X	
Material para experiências (lupa, pinça, binóculos,		X			x

Material de Consumo	Possui	Não possui	Existe para todas as crianças	Não existe para todas as crianças
Pigmentos de cor	X		X	
Colas	X		X	
Papéis de diferentes tamanhos e texturas	X		X	
Plasticina	X		X	
Barro	X		x	
Pincéis de vários tamanhos	X		X	
Trinchas		X		
Teques	X		X	
Tecidos	X		X	
Lãs	X		X	
Agulhas	X			X
Lápis de cera, marcadores, grafite	X		X	
Aventais		X		
Tesouras	X		X	
Rolos	X			x

Tabela 2 – Normas de equipamento e material: recursos da sala ABC

Como podemos verificar, através da tabela, são muitos os recursos para o apetrechamento de uma sala de atividades, bem como os que existem na sala ABC. Estes recursos contribuem para o desenvolvimento de várias competências na criança, para o bom funcionamento do trabalho a realizar e para o seu bem estar.

De uma forma global, a sala ABC está equipada com materiais lúdico-didático de qualidade, quantidade e diversidade, adequados e, de uma forma geral, em bom estado de conservação.

Anexo VI
ECERS-R – Itens aplicados

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, edição revista (ECERS-R)

Cotação de 1	se qualquer indicador da secção 1 for cotada com SIM
Cotação de 2	quando todos os indicadores da secção 1 forem cotados NÃO e pelos menos metade dos indicadores da secção 3 forem cotados SIM
Cotação de 3	quando todos os indicadores da secção 1 forem cotados NÃO e todos os indicadores da secção 3 forem cotados SIM
Cotação de 4	quando todos os indicadores da secção 3 forem cotados SIM e pelos menos metade dos indicadores da secção 5 forem cotados SIM
Cotação de 5	quando todos os indicadores da secção 5 forem cotados SIM
Cotação de 6	quando todos os indicadores da secção 5 forem cotados SIM e pelos menos metade dos indicadores da secção 7 forem cotados SIM
Cotação de 7	quando todos os indicadores da secção 7 forem cotados SIM
Cotação NA	quando indicadores ou itens inteiros não se aplicam à realidade observada

Figura 3 – Sistema de cotação da ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998).

Itens preenchidos na escala:

Espaço e equipamentos																																										
1. Espaço interior				1 2 3 4 5 6 7																																						
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.3</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.4</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>3.5</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>		S N		S N NA	1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.4	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N NA</td> </tr> <tr> <td>5.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5.3</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		S N		S N NA	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			Notas
	S N		S N NA																																							
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
1.4	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
		3.5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>																																							
	S N		S N NA																																							
5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																									
2. Equipamentos para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem				1 2 3 4 5 6 7																																						
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>3.3</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>		S N		S N NA	1.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N NA</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">S N NA</td> </tr> <tr> <td>5.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5.3</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		S N NA		S N NA	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			Notas								
	S N		S N NA																																							
1.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
1.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
		3.3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>																																							
	S N NA		S N NA																																							
5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																									

6. Materiais expostos relacionados com a criança					1	2	3	4	5	6	7
	S N	S N NA	S N	S N	S N						Notas
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>							
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
			5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								
7. Espaço para motricidade global					1	2	3	4	5	6	7
	S N	S N	S N	S N							Notas
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>							
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>							
			5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
8. Equipamento para motricidade global					1	2	3	4	5	6	7
	S N	S N NA	S N NA	S N							Notas
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>							
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								

Actividades				
19. Motricidade fina				
				1 2 3 4 5 6 7
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Notas

24. Jogo Dramático				
				1 2 3 4 5 6 7
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Notas

Estrutura do Programa

34. Horário

				1	2	3	4	5	6	7
				Notas						
S N	S N	S N	S N							
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>								

35. Jogo Livre

				1	2	3	4	5	6	7
				Notas						
S N	S N	S N	S N							
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								

Anexo VII
Normas de instalações: sala de atividades

Normas de instalações: sala ABC

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto – Normas de Instalações, as salas de actividade devem respeitar os seguintes parâmetros:

Critérios mínimos propostos pelo despacho	Instalações da sala ABC	
	Está de acordo	Não está de acordo
Anexo n.º 2 (Ficha n.º 1 sala de atividades)		
Permitir a utilização e visionamento de meios audiovisuais	X	
Permitir o obscurecimento parcial e total	X	
Permitir o contacto visual com o exterior através de portas ou janelas	X	
Permitir a protecção solar	X	
Proporcionar o acesso fácil ao exterior	X	
Permitir a fixação de paramentos verticais de expositores e quadros	X	
Possuir uma zona de bancada fixa com cuba, ponto de água e esgoto	X	
Localização: contígua a outra (s) sala (s) de actividades	X	
Comunicação fácil com os vestiários das crianças	X	
Comunicação fácil ou, sempre que possível, directa com o exterior	X	
Área: 50 m ²	X	
Pé direito: 3,00 m	X	
N.º Utentes: 25 máximo	X	
Área/Criança: 2 m ²	X	
Pavimento: Confortável, resistente, lavável, anti-derrapante e pouco reflector de som	X	
Paredes: laváveis, não abrasivas, cores claras. Devem permitir a fixação de expositores e quadros e garantir um bom isolamento térmico e acústico. Portas com 0,9 m de largura mínima. Janelas com pano direito de 0,65 m de altura máxima. Lambril impermeável na zona da bancada fixa com cuba de água e esgoto, sempre que esta exista	X	
Tecto: cor clara, permitindo uma boa reflexão de luz e absorção do som	X	
Ventilação: natural, transversal superior	X	
Iluminação natural: 25% da área do pavimento	X	
Aquecimento: Conforme as zonas climáticas	X	

Tabela 3 – Normas de Instalações: sala ABC

Através da análise da tabela anterior, podemos verificar que a sala ABC se encontra enquadrada nas normas de instalações definidas pelo despacho acima referido, assumindo-se como adequada para favorecer a habitabilidade e segurança a todas as crianças. Esta sala tem as dimensões previstas pelo despacho para as 25 crianças que nela se movimentam, no entanto, tendo em conta todo o espaço que é ocupado pelas cinco mesas de trabalho, cadeiras e todo o restante mobiliário e equipamento, resta pouco espaço para jogos de roda e atividades de grande movimento. Assim, muitas vezes, é necessário amontoar mesas e cadeiras num canto para se conseguir ter um espaço adequado a atividades de psicomotricidade, jogos de roda, gincanas, etc.

Anexo VIII
Registo por amostragem de acontecimentos:
28 de fevereiro de 2012

Jogos de chão (construções)	André Francisco Gabriel	→	→	→	→	→			
	João Marco	→	→	→	→	→			
	Miguel	→	→	→	→	→			
Multimédia									
Leitura – Biblioteca				Luís	→	→			
					Gabriel	→			
Escrita									
Plástica	Martim	→	→	Afonso	→	→			
					→	→			

Tabela 4 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (28 de fevereiro de 2012).

Crianças a faltar: Jorge.

Notas:

- Maria circula pela sala (14h20m);
- André circula pela sala (14h40m até 14h45m);
- Luís magoou-se e foi assistido das 14h20 às 14h30m;
- Neste dia, as atividades livres decorreram apenas até às 14h45m devido ao festejo de aniversário de uma criança.

Análise da tabela 4: 28 de Fevereiro de 2012

Filipa – 3 anos

A Filipa manteve-se a brincar entre duas sub-áreas da área de interesse do “faz de conta”: a casinha e a mercearia. Passou maioritariamente do tempo a brincar sozinha, embora se tenha verificado em jogo associativo em dois momentos, inicialmente apenas com a Beatriz, e em momentos seguintes com a Beatriz e a Maria.

Beatriz – 3 anos

A Beatriz brincou sempre na área do faz de conta, sendo que passou mais tempo na casinha do que no cabeleireiro. Em ambas as sub-áreas brincou com colegas partilhando brinquedos e brincadeiras, revendo se encontram em jogo associativo.

Luís – 5 anos

O Luís magoou-se antes mesmo de se iniciarem as atividades livres. A sua assistência foi prestada e só retornou à sala ABC nos últimos 10 minutos de actividade. Escolheu a área da biblioteca onde, em jogo solitário, folheou alguns livros.

Leonor – 3 anos

A Leonor dividiu o tempo de brincadeira entre a sub-área da casinha e o cabeleireiro. Tanto brincava numa área como se deslocava para a outra. Na maior parte do tempo brincou sozinha. Comprovou-se que se situava no jogo paralelo.

Sara – 3 anos

A Sara brincou em duas áreas de interesse, sendo que passou 15 minutos no cabeleireiro e 10 minutos na casinha. Apenas nos 10 primeiros minutos brincou com colegas, momento em que na área do cabeleireiro se encontravam várias crianças, verificando-se no entanto, em jogo paralelo.

Manuela – 3 anos

A Manuela manteve na sub-área do cabeleireiro durante os 25 minutos de observação, sendo que realizou as mesmas atividades que os colegas desenvolviam neste espaço, sem se envolver em brincadeiras comuns, situando-se assim em jogo paralelo.

Rita – 3 anos

A Rita brincou inicialmente na sub-área do cabeleireiro passando pela sub-área da mercearia e retornando à primeira nos últimos 10 minutos. Na maior parte do tempo brincou com colegas da mesma faixa etária, observando-se assim o jogo associativo.

Luísa – 4 anos

A Luísa iniciou a sua brincadeira no cabeleireiro, mas após cinco minutos trocou de sub-área passando para a casinha, observando-se em jogo solitário, uma brincou sempre sozinha.

Marisa – 5 anos

A Marisa brincou inicialmente no cabeleireiro (onde se encontravam cinco crianças), deslocando-se após cinco minutos para os jogos de mesa. Nesta manteve-se o restante tempo, onde brincou em grupo, com crianças da mesma faixa etária, comprovando-se estar em jogo cooperativo, uma vez que se encontrava a participar em jogos de memória e com regras.

João – 5 anos

O João brincou inicialmente na mercearia (onde brincou com outra criança), trocando de sub-área para os jogos de chão após cinco minutos. Nesta área manteve-se o restante tempo, brincando em grupo, com crianças da mesma faixa etária, comprovando-se estar em jogo associativo.

Marco – 3 anos

O Marco acompanhou o João (uma criança mais velha), em algumas brincadeiras na mercearia. Quando o João abandonou a área, o Marco também abandonou, deslocando-se para a área dos jogos de chão. Nesta manteve-se o restante tempo onde brincou individualmente. Inicialmente verificou-se que o Marco estava em jogo paralelo, mas com a troca de área revelou-se em jogo solitário.

Salvador – 3 anos

O Salvador brincou sempre sozinha e na maior parte do tempo esteve na área das “construções e garagem”: garagem, trocando-a pela mercearia durante cinco minutos para de seguida retornar à área inicial. Esta criança revelou-se em jogo solitário durante todo o tempo de atividades livres.

Gustavo – 5 anos

O Gustavo brincou durante todo o tempo em grupo, com crianças da mesma faixa etária e na sub-área dos jogos de mesa, comprovando-se estar em jogo cooperativo, uma vez que se encontrava a participar em jogos de memória e em jogos com regras.

Miguel – 6 anos

O Miguel brincou sempre em grupo e em duas sub-áreas da área de interesse “Construções e garagem”: jogos de mesa e jogos de chão. Esta criança evidenciou se encontrar em jogo associativo com o João e o Francisco.

Mariana – 6 anos

A Mariana brincou sempre em grupo na sub-área dos jogos de mesa, comprovando-se estar em jogo cooperativo, uma vez que se encontrava a participar em jogos de memória e com regras.

Rodrigo – 5 anos

O Rodrigo brincou sempre com jogos de mesa, em grupo e a pares, comprovando-se estar em jogo cooperativo, uma vez que se encontrava a participar em jogos de memória e com regras.

Afonso – 5 anos

O Afonso brincou em grupo na sub-área dos jogos de mesa e na área da plástica brincou individualmente, evidenciando-se com comportamento espectador, uma vez que durante o desenho que fez, esteve sempre atento à acção dos colegas que se encontravam na área dos jogos de mesa.

Matilde – 5 anos

A Matilde brincou sempre com os jogos de mesa, em grupo e a pares, revelando jogo associativo.

Guilherme – 4 anos

O Guilherme brincou sempre na sub-área dos jogos de mesa. Inicialmente em grupo e posteriormente individualmente, o que demonstrou a preferência pelo jogo solitário.

André – 5 anos

O André brincou sempre sozinho em duas sub-áreas: jogos de mesa e de chão. Revelou situar-se em jogo solitário, mas nos últimos momentos patenteou um comportamento passivo, uma vez que nos últimos 10 minutos circulou pela de sala ABC, observando os colegas.

Francisco – 5 anos

O Francisco brincou sempre em grupo na sub-área dos jogos de mesa, envolvendo-se deste modo em situações de jogo associativo.

Gabriel – 6 anos

O Gabriel dividiu o seu tempo a brincar em duas sub-áreas: jogos de chão, jogos de mesa e uma área: Leitura – biblioteca, evidenciando-se sempre em jogo paralelo.

Maria – 5 anos

A Maria inicialmente demonstrou um comportamento passivo, aquando da circulou pela sala ABC, e após o grupo ter escolhido as áreas onde iam brincar é que

optou pela sub-área da casinha, onde já se encontravam três crianças da mesma faixa etária. Na maior parte do tempo brincou sozinha, evidenciando em jogo solitário.

Martim – 5 anos

O Martim passou todo o tempo em jogo solitário, uma vez que brincou sempre individualmente na área da plástica.

Jorge – 3 anos

Faltou neste dia.

Anexo IX
Registo por amostragem de acontecimentos:
29 de fevereiro de 2012

Amostragem de acontecimentos

Objectivo da observação: Verificar a área de interesse escolhida pelas crianças, a sua frequência na(s) mesma(s) e o tipo de jogo em que se envolvem.

Grupo: 25 crianças

Observadora: Sónia Cerqueira

Data: 29 de Fevereiro de 2012

Tempo de observação: 00h40m (14h30m às 15h10m)

Áreas/ Hora		14h30m	14h35m	14h40m	14h45m	14h50m	14h55m	15h00m	15h05m	15h10m
Faz de conta	Casinha	Maria Filipa Leonor Rita Sara	→ → → →	→ → → →	Luísa → → → →	→ → → →	→ → → →	Filipa Manuela → →	→ → → →	Beatriz → → → Sara Maria
	Cabeleireiro	Luísa Beatriz	→ → → →	→ → → →	Maria Miguel → →	→ → → →	→ → → →	Beatriz → → → →	→ → → →	Rita → → → →
	Mercearia	João Miguel Jorge	→ → → →	→ → → →				Maria → → → →	Sara → → → →	→ → → →
Construções e garagem	Garagem	Salvador	→ → → →	→ → → →	→ → → →	→ → → →				Salvador → → → →
	Jogos de mesa	Manuela Marisa Mariana Gustavo Rodrigo Luís Afonso Guilherme Martim Gabriel	→ → → → → → → → → →	→ → → → → → → → → →	→ → → → → → → → → →	→ → → → → → → → → →	Rita → → → → → → → → → →	→ → → → → → → → → →	Miguel → → → → → → → → → →	→ → → → → → → → → →

	Matilde	→	→	→	→	→	→	→	→			
Jogos de chão (construções)	André Francisco	→ →	→ →	Marco	João Luís	→ → →	→ → →	Salvador	→ → →	Martim	→ → → →	André
Multimédia												
Leitura – Biblioteca												
Escrita												
Plástica				Afonso	→	→	Gabriel	→ →	→ →	Rodrigo	→ → →	→ →

Tabela 5 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (29 de fevereiro de 2012)

Crianças a faltar: Jorge.

Notas:

- André circula pela sala (15h05m)

Análise da tabela 5: 29 de fevereiro de 2012

Filipa – 3 anos

A Filipa brincou entre duas sub-áreas de interesse: casinha e cabeleireiro. Dividiu espaços e brinquedos com colegas, mas brincou majoritariamente sozinha. Assim sendo, tanto evidenciou situar-se num jogo paralelo como solitário.

Beatriz – 3 anos

A Beatriz brincou sempre na área do “faz de conta” (casinha e cabeleireiro). Fez as mesmas brincadeiras que outras crianças, mas majoritariamente do tempo, brincou sozinha. Assim sendo, situou-se entre o jogo paralelo e o jogo solitário.

Luís – 5 anos

O Luís brincou entre duas sub-áreas da área de interesse “construções e garagem”: jogos de mesa e jogos de chão, sendo que na primeira, brincou em grupo com crianças da mesma faixa etária e na segunda, optou por, em certas alturas, jogar individualmente. Deste modo, situou-se na maior parte do tempo em jogo associativo.

Leonor – 3 anos

A Leonor optou em brincar nas três sub-áreas do “faz de conta”. Durante os 40 minutos, brincou sozinha (jogo solitário) e em jogo paralelo com outras crianças, onde não se evidenciou muito esforço em se relacionar com outras crianças.

Sara – 3 anos

A Sara revelou-se em jogo paralelo nas três sub-áreas frequentadas: casinha, cabeleireiro e mercearia. Contudo, verifica-se que a sua maior permanência foi na casinha.

Manuela – 3 anos

A Manuela brincou em jogo associativo com a Marisa e a Mariana na sub-área: jogos de mesa, passando para a casinha, onde esteve em jogo paralelo durante 10 minutos.

Rita – 3 anos

A Rita brincou na casinha, nos jogos de mesa e no cabeleireiro. Na casinha (local onde passou o maior tempo) e no cabeleireiro brincou sempre sozinha e sem se envolver (jogo solitário), enquanto que na sub-área dos jogos de mesa fez par com a Manuela (da mesma faixa etária), evidenciando-se em jogo associativo.

Luísa – 4 anos

A Luísa brincou praticamente todo o tempo sozinha em três sub-áreas de interesse: casinha, cabeleireiro e mercearia. Evidenciou-se em jogo paralelo.

Marisa – 5 anos

A Marisa brincou em duas sub-áreas: jogos de mesa (em grupo), cabeleireiro (em grupo). É uma criança das mais velhas que hoje trocou de área, algo que não costuma fazer. O seu tipo de jogo foi associativo.

João – 5 anos

O João brincou em grupo na mercearia (com o Miguel o Marco) e nos jogos de chão optou por jogar a pares e individualmente. Revelou-se, no início em jogo associativo tendendo depois para jogo paralelo.

Marco – 3 anos

O Marco, tal como no dia anterior, tende a acompanhar o mesmo colega, o João. Brincou inicialmente na mercearia e posteriormente na área dos jogos de chão. Nesta área tanto brincou individualmente como a pares. Embora inicialmente tenha revelado jogo associativo, rapidamente se alterou para jogo paralelo.

Salvador – 3 anos

O Salvador, tal como no último dia, escolheu uma mesma sub-área para brincar: garagem (onde não se encontrava nenhuma criança), optando também, durante breves momentos, pelos jogos de chão. Brincou sempre em jogo solitário.

Gustavo – 5 anos

O Gustavo brincou sempre nos jogos de mesa, partilhando-os em grupo e a pares, com crianças do mesmo género e idade. O seu tipo de jogo foi cooperativo.

Miguel – 6 anos

O Miguel, mesmo sendo das mais velhas, neste dia optou por brincar em várias sub-áreas: mercearia e cabeleireiro (onde brincou em grupo com o João e o Marco) e jogos de mesa onde brincou individualmente. Desta forma, mostrou-se em jogo associativo e paralelo.

Mariana – 6 anos

A Mariana brincou sempre jogo associativo e na área dos jogos de mesa, embora alguns colegas tenham abandonado esta área, ela permaneceu.

Rodrigo – 5 anos

O Rodrigo jogou cooperativamente com o Gustavo e o Luís na área dos jogos de mesa e individualmente na área da plástica.

Afonso – 5 anos

O Afonso inicialmente brincou em grupo (com o Gustavo, o Luís e o Rodrigo) nos jogos de mesa mas por breves momentos, uma vez que optou pela área da

plástica onde sozinho realizou um desenho. Desta forma, de jogo cooperativo passou para jogo paralelo.

Matilde – 5 anos

A Matilde brincou individualmente e em grupo na área da casinha evidenciando-se em jogo paralelo.

Guilherme – 4 anos

O Guilherme brincou sempre sozinho na área dos jogos de mesa evidenciando-se em jogo paralelo.

André – 5 anos

O André iniciou as atividades a par, com um colega, em jogo associativo na sub-área dos jogos de chão. Optou por trocar de área, jogando em grupo nos jogos de mesa. Após alguns minutos circulou pela sala ABC observando os colegas (tal como no dia anterior) e retornou à área inicial onde brincou sozinho.

O André trocou de áreas e sentiu necessidade de observar os colegas revelando um comportamento passivo.

Francisco – 5 anos

O Francisco brincou em duas sub-áreas de interesse: jogos de chão e jogos de mesa. Durante este período brincou individualmente, a pares e em grupo, variando entre jogo associativo e cooperativo.

Gabriel – 6 anos

O Gabriel iniciou as atividades livres a brincar em grupo na sub-área dos jogos de mesa. Quando trocou de área, deslocou-se para a área da plástica, onde efectuou um desenho, passando de jogo associativo para jogo paralelo.

Maria – 5 anos

A Maria optou por brincar em sub-três áreas de interesse: casinha, cabeleireiro e mercearia. Maioritariamente brincou sozinho, em jogo paralelo.

Martim – 5 anos

O Martim brincou em jogo associativo na área dos jogos de mesa na maior parte do tempo disponibilizado para as atividades livres. Contudo, optou também pela sub-área dos jogos de chão onde brincou a pares e individualmente, num tipo de jogo paralelo..

Jorge – 3 anos

Faltou neste dia.

Anexo X
Registo por amostragem de acontecimentos:
6 de março de 2012

Amostragem de acontecimentos

Objectivo da observação: Verificar a área de interesse escolhida pelas crianças, a sua frequência na(s) mesma(s) e o tipo de jogo em que se envolvem.

Grupo: 25 crianças

Grupo: 25 crianças

Observadora: Sónia Cerqueira

Data: 6 de Março de 2012

Tempo de observação: 00h25m (14h45 às 15h10)

Áreas/ Hora		14h45m	14h50m	14h55m	15h00m	15h05m	15h10m			
Faz de conta	Casinha	Filipa Beatriz Leonor Rita Maria	→ → → → →	→ → →	Sara → →	→ → → Filipa	→ → → →			
	Cabeleireiro									
	Mercearia	João Luísa Sara Manuela	→ → → →	Maria → → Filipa	Rita →	→	→			
Construções e garagem	Garagem	Marco Salvador	→ →							
	Jogos de mesa	Rodrigo Martim Guilherme Matilde Luís	→ → → → →	André → →	→ Maria →	→ → →	→ → →			

	Jogos de chão (construções)			Marco Luís Rodrigo Salvador João	→ → → → →	→ → → → →	→ → → → →			
	Multimédia									
	Leitura – Biblioteca			Matilde	→	Manuela Luísa Afonso	→ → → →	→ → → →		
	Escrita									
	Plástica	Afonso André	→ →	→	Manuela	Martim	→	→		

Tabela 6 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (6 de março de 2012)

Crianças a faltar: Jorge.

Notas:

- O Miguel, a Marisa, a Mariana, o Gabriel, o Gustavo e o Francisco terminavam um trabalho e não realizaram atividades livres neste dia.

Análise da tabela 6: 6 de março de 2012

Filipa – 3 anos

A Filipa, conforme é possível observar na tabela, iniciou a sua brincadeira na casinha, passou pela mercearia e regressou à casinha. Durante o seu percurso nestas duas sub-áreas do “faz do conta” demonstrou-se em jogo paralelo^{8u9}, através da partilha de espaços, mas com brincadeiras independentes.

Beatriz – 3 anos

A Beatriz e a Leonor brincaram sempre juntas, em jogo cooperativo, mantendo-se na mesma sub-área: casinha. Partilharam brincadeiras, uma vez que estiveram reunidas e dedicadas na mesma tarefa durante os 25 minutos de atividades livres.

Luís – 5 anos

O Luís situou-se em jogo associativo durante todo o tempo de atividades livres, isto porque brincou nos jogos de mesa e de chão, conversando com outros colegas, mas sem partilharem brincadeiras.

Leonor – 3 anos

A Leonor e a Beatriz brincaram sempre juntas, em jogo cooperativo, mantendo-se na mesma sub-área: casinha. Partilharam brincadeiras, uma vez que estiveram reunidas e dedicadas na mesma tarefa.

Sara – 3 anos

A Sara, tal como outras meninas da mesma faixa etária, optou por dividir o seu tempo entre a mercearia e a casinha. Na primeira sub-área envolveu-se com a Luísa em jogo associativo, mas quando trocou para a casinha o seu jogo passou a ser paralelo.

Manuela – 3 anos

A Manuela durante os 25 minutos esteve em três espaços diferentes: casinha, plástica e biblioteca quase sempre em jogo paralelo, uma vez que quando se deslocou para esta última área se envolveu em jogo cooperativo com a Matilde.

Rita – 3 anos

A Rita esteve em jogo paralelo durante 20 minutos, entre a casinha e a mercearia.

Luísa – 4 anos

A Luísa brincou em jogo associativo com a Sara, durante os primeiros 10 minutos de atividades livres. Seguidamente deslocou-se para a área da “leitura – biblioteca” onde se evidenciou em jogo paralelo.

João – 5 anos

O João brincou entre a mercearia e os jogos de chão. Na mercearia verificou-se em situações de jogo paralelo e nos jogos de chão envolveu-se em situações de jogo associativo com o Rodrigo.

Marco – 3 anos

O Marco e o Salvador acompanharam-se em jogo associativo nas duas áreas em que se encontraram. Durante dez minutos estiveram na garagem e depois passaram os dois para os jogos de chão.

Salvador – 3 anos

O Salvador brincou com Marco em jogo associativo nas duas áreas em que se encontraram. Acompanharam-se sempre e durante dez minutos estiveram na garagem e depois passaram os dois para os jogos de chão.

Rodrigo – 5 anos

O Rodrigo brincou nos jogos de mesa cinco minutos, 10 minutos nos jogos de chão e 10 minutos na biblioteca. Em todos os espaços envolveu-se em situações de jogo associativo.

Afonso – 5 anos

O Afonso durante todo o tempo de atividades livres demonstrou estar em jogo associativo. Optou por trocar de área, passando da “plástica” para a “leitura – biblioteca”.

Matilde – 5 anos

A Matilde dividiu o seu tempo de atividades entre os jogos de mesa e a biblioteca. Nos jogos de mesa verificou-se em jogo associativo, enquanto que na biblioteca, verificou-se que quando a sua colega Manuela se deslocou para este mesmo espaço, se envolveu em jogo cooperativo.

Guilherme – 4 anos

O Guilherme manteve-se sempre na mesma sub-área: jogos de mesa durante os 25 minutos. O seu tipo de jogo foi paralelo, uma vez que embora dividisse o espaço com outras crianças, não evidenciou brincadeiras partilhadas.

André – 5 anos

O André esteve na área da plástica e depois de cinco minutos deslocou-se para os jogos de mesa onde se verificou em jogo associativo.

Maria – 5 anos

A Maria brincou em três espaços diferentes durante os 25 minutos: casinha, mercearia e jogos de mesa. Em todos os espaços verificou-se que estava envolvida em situações de jogo associativo.

Martim– 5 anos

O Martim brincou nos jogos de mesa e na área da plástica. Nos jogos de mesa verificou que se encontrava em jogo associativo, tal como na área da plástica.

Jorge – 3 anos

Faltou neste dia.

Anexo XI
Registo por amostragem de acontecimentos:
7 de março de 2012

	Guilherme	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→		
	Matilde	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→		

Tabela 7 – Registo por Amostragem de Acontecimentos (7 de março de 2012)

Crianças a faltar: A Mariana faltou neste dia.

Notas:

- Às 14h20m a Filipa circula pela sala;
- Das 14h55m às 15h05m, o Miguel observa os colegas;
- Rita observa os colegas às 15h10m.

Análise da tabela 7: 7 de março de 2012

Filipa – 3 anos

A Filipa antes de iniciar as atividades livres deste dia, circulou durante os primeiros cinco minutos, refletindo até escolher onde pretendia brincar, evidenciando deste modo um comportamento passivo. Pelas 14h25 deslocou-se para a casinha e aí permaneceu até as 15h15, momento em que a educadora mencionou que estava na altura de procederem à arrumação da sala. Durante a sua frequência nesta área, demonstrou-se em jogo associativo, onde partilhou conversas e se envolveu em atividades.

Beatriz – 3 anos

A Beatriz optou por brincar no cabeleireiro durante dez minutos onde evidenciou um tipo de jogo paralelo, alterando este tipo de jogo para associativo quando trocou de área (casinha), uma vez que conversou e trocou materiais com a Sara ao longo do restante tempo de atividades livres.

Luís – 5 anos

O Luís manteve-se em jogo paralelo durante os 55 minutos de atividades livres nas áreas da plástica e dos jogos de mesa.

Leonor – 3 anos

A Leonor brincou em jogo associativo entre as sub-áreas da casinha e do cabeleireiro. Iniciou as suas atividades na casinha, passou durante 10 minutos para o cabeleireiro e regressou à casinha onde se envolveu em brincadeiras e conversas com a Luísa.

Sara – 3 anos

A Sara permaneceu durante os 55 minutos de atividades na mesma área de interesse. Manteve-se em jogo associativo com a Beatriz e a Maria.

Manuela – 3 anos

A Manuela esteve em jogo paralelo durante todo o tempo de atividades nas três áreas que frequentou.

Rita – 3 anos

A Rita frequentou a área da plástica e a sub-área da casinha. Demonstrou-se em jogo paralelo, sendo que por cinco minutos ainda observou os colegas em outras áreas e depois regressou à casinha. Este comportamento foi passivo, uma vez que interrompeu a sua actividade para observar os colegas.

Luísa – 4 anos

A Luísa passou a maior parte do tempo de atividades livres na casinha. Contudo deslocou-se para a mercearia onde brincou em jogo paralelo dez minutos. Quando retornou à casinha, encontrou-se em jogo associativo, envolvendo-se em brincadeiras e conversas com a Leonor.

Marisa – 5 anos

A Marisa brincou na área da plástica e na casinha. Demonstrou-se sempre em jogo associativo com as crianças que frequentavam as mesmas áreas.

João – 5 anos

O João brincou em três áreas: cabeleireiro, mercearia e jogos de chão. Como é possível observar na tabela, permaneceu mais tempo na mercearia, tal como nos dias observados anteriormente. O tipo de jogo observado foi cooperativo uma vez que manteve diálogo e troca de brinquedos com o Marco (na mercearia) e jogo associativo nas restantes áreas que frequentou.

Marco – 3 anos

O Marco brincou dividiu o seu tempo a frequenta os jogos de chão e a mercearia. Nesta última observou-se em jogo cooperativo com o João, enquanto que envolveu-se em jogo associativo com as crianças que frequentavam o mesmo espaço.

Salvador – 3 anos

O Salvador esteve em jogo paralelo na área da plástica e na sub-área da garagem.

Gustavo – 5 anos

O Gustavo mostrou-se em jogo associativo nas áreas que frequentou: plástica, jogos de chão e jogos de mesa. Contudo nesta última sub-área, brincou com a Matilde, podendo considerar-se em jogo cooperativo, uma vez que se envolveram com o mesmo objectivo: jogar a pares.

Miguel – 6 anos

O Miguel depois de frequentar a área da plástica, circulou pela sala durante dez minutos, onde observou os colegas, evidenciando um comportamento passivo e nos últimos cinco minutos de atividades livres frequentou a casinha. Na maior parte do tempo de actividade demonstrou-se em jogo associativo.

Mariana– 6 anos

Faltou neste dia.

Rodrigo – 5 anos

O Rodrigo brincou na área da plástica os 55 minutos, tal como é possível observar na tabela. Embora não tenha partilhado brincadeiras, conversou sempre com os colegas e mostrava o trabalho que realizava, evidenciando estar em jogo associativo.

Afonso – 5 anos

O Afonso, tal como o Rodrigo, também se manteve na área da plástica e embora não tenha partilhado brincadeiras, conversou sempre com os colegas e mostrava o trabalho que realizava, evidenciando estar em jogo associativo.

Matilde – 5 anos

A Matilde depois de frequentar a área da plástica deslocou-se para os jogos de mesa, onde brincou com o Gustavo. O tipo de jogo observado foi cooperativo.

Guilherme – 4 anos

O Guilherme brincou na área da plástica e cinco minutos na casinha. O tipo de jogo observado foi paralelo, uma vez que mesmo frequentando as mesmas áreas que outras crianças, as brincadeiras foram sempre independentes.

André – 5 anos

O André esteve em jogo associativo durante os 55 minutos de atividades. Frequentou duas das três sub-áreas das “construções e garagem”, tal como é possível observar na tabela.

Francisco – 5 anos

O Francisco depois de frequentar a área da plástica deslocou-se para os jogos de chão onde e brincou com os colegas que lá se encontravam (Gustavo, Jorge e Martim que chegou no mesmo momento que ele), no sentido em que conversada e partilhava brinquedos (jogo associativo).

Gabriel – 6 anos

O Gabriel iniciou as suas atividades na área da Plástica (durante cinco minutos). Passou para os jogos de chão, onde passou a maior parte do tempo. Contudo, nos últimos cinco minutos ainda esteve a brincar nos jogos de chão. Durante todo este percurso mostrou-se em jogo associativo.

Maria – 5 anos

A Maria escolheu duas sub-áreas para brincar: casinha e cabeleireiro. O seu tipo de jogo foi associativo, onde realizou atividades com a Sara. Na casinha esteve 45 minutos, passou para o cabeleireiro cinco minutos e regressou outros cinco minutos para a casinha.

Martim – 5 anos

O Martim brincou nos jogos de mesa e jogos de chão. Na primeira sub-área não se envolveu com outras crianças (jogo paralelo), enquanto que nos jogos de chão conversou com os colegas com quem partilhava o mesmo espaço (jogo associativo).

Jorge – 3 anos

O Jorge passou a maior parte do tempo na sub-área “jogos de chão” onde embora dividisse o mesmo espaço com outras crianças, nunca se envolveu em brincadeiras comuns. Quando se deslocou para os jogos de mesa manteve o mesmo tipo de jogo, isto é, jogo paralelo.

Anexo XII
Instrumentos de regulação:
Quadro das atividades livres

Instrumento de regulação: quadro das atividades livres

O quadro que se segue serve de exemplo do quadro a construir, por exemplo: em cartolina ou papel de cenário (plastificado para se poder apagar de semana para semana):

	Imagem da área
	N.º de elementos possível a frequentar a área
Nome da criança (e símbolo também para os mais novos, tal como no quadro das presenças)	A criança desenha uma bolinha (a marcador) na área onde pretende brincar. Este espaço deve permitir o registo de 5 bolinhas, ou já possuir as 5 bolinhas, isto para ser possível ter uma imagem da semana e das áreas frequentadas pelas crianças. Só as bolinhas preenchidas é que indicam a área onde a criança se encontra. Pode também associar-se uma cor a cada dia da semana. Esta cor pode estar afixada na porta do "Quadro dos dias da semana" (quadro existente na sala ABC). ○ ○ ○ ○ ○	○○○○○	○○○○○	...
Nome da criança	○ ○ ○ ○ ○	○○○○○	○○○○○	...
Nome da criança	○ ○ ○ ○ ○	○○○○○	○○○○○	...
...

Tabela 8 – Instrumento de regulação: quadro das atividades livres

Da leitura do quadro 1 percebemos que este regulará as áreas de interesse. Dele devem constar os nomes das crianças, sendo que este pode ser acompanhado do símbolo que as crianças mais novas reconhecem mais facilmente. O número de elementos possível a frequentar cada área, deve ser definido com as crianças, tendo em conta o espaço que cada área de interesse dispõe. Para a imagem da área, a educadora e as crianças podem tirar fotografias a área (onde podem lá estar o número de crianças que a área pode abarcar) e afixá-las no quadro.