

Mariana Rodrigues Camacho dos Santos

# A qualidade do Ambiente Educativo como mediador das aprendizagens das crianças em contexto de Jardim de Infância



Universidade do Algarve  
Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

Mariana Rodrigues Camacho dos Santos

# A qualidade do Ambiente Educativo como mediador das aprendizagens das crianças em contexto de Jardim de Infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professora Doutora Carla Alexandra Lourenço Duarte Rocha Dionísio Gonçalves

Professora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

### Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

---

Copyright - \_\_\_\_\_ Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **Agradecimentos**

Os meses de elaboração do Relatório do Projeto da Prática de Ensino Supervisionada foram bastante desafiantes, devido à situação pandémica em que nos encontramos. O medo, as incertezas, a ansiedade pelo que poderia ou não acontecer durante a componente prática dominaram-me. Não foi um ano fácil, talvez o mais desafiante da minha vida, no entanto estou orgulhosa por ter conseguido ultrapassar todas os obstáculos adaptando-me a esta nova realidade. Resiliência, adaptação, esforço, dedicação, crescimento e sabedoria são sem dúvida as palavras que caracterizam esta fase. Hoje, acredito que todas estas experiências contribuíram imenso para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional. Além de conseguir alcançar uma meta a nível profissional, conquisto um dos meus grandes sonhos.

A conquista deste grande sonho não teria sido possível sem o apoio incondicional de quem me é mais próximo. À minha família, em especial à minha mãe, o meu sincero agradecimento por acreditar sempre nas minhas capacidades e não me deixar desistir quando parecia que tudo ia desabar. Para ti, meu grande amor, todas as palavras que pudesse escrever nunca iriam chegar.

À minha grande amiga e madrinha de curso, Mafalda Pereira, quero deixar o meu profundo agradecimento pelo apoio prestado ao longo destes anos. Pela preocupação, pelos infindáveis telefonemas, pelas palavras de incentivo diárias e por acreditar sempre em mim. Não encontraria melhor madrinha para me acompanhar neste percurso.

À minha melhor amiga, Micaela Pereira, pelos momentos de descontração, pelas palavras de força e calma que sempre me transmitiu, e também pelas conversas de sobrevivência a um mestrado. A ti, o meu agradecimento especial pela nossa grande amizade.

À minha amiga de longa data, Mariana Reis, pelos infindáveis telefonemas, pelas conversas fora d'horas e pelas suas palavras positivas de apoio.

À minha colega de curso, Rafaela Carapeto, o meu sincero agradecimento pelas tardes e noites que trabalhamos em conjunto, pelas suas palavras de força e por todo o

apoio. Juntas conseguimos ultrapassar a fase mais complicada do nosso percurso acadêmico.

Aos restantes amigos e familiares, o meu sincero agradecimento por terem contribuído para a concretização desta dissertação, estimulando-me tanto a nível intelectual como emocional.

Às minhas orientadoras professoras Doutoradas Carla Dionísio Gonçalves e Olga Ludovico pelo privilégio da sua orientação, a disponibilidade, as palavras de apoio e por me inquietarem com assuntos que intensificaram a qualidade de todo o processo.

À educadora cooperante, Ana Martins, pela partilha de conhecimento e experiência durante os últimos meses e por acreditar sempre nas minhas capacidades apoiando sempre os meus projetos.

À auxiliar de ação educativa, Teresa Frazão, por ter sido um dos meus braços direitos ao longo da prática. Obrigada pelos abraços reconfortantes nos dias mais cinzentos.

Às crianças que tanto me ensinaram, seja presencialmente ou via digital, ficarão para sempre no meu coração. Os seus sorrisos, abraços e beijinhos faziam-me esquecer qualquer obstáculo. Os afetos são sem dúvida o ingrediente mais especial nesta receita da vida. Tão grata por vos ter acompanhado.

Por fim, quero expressar o meu agradecimento às entidades que iriam prestar patrocínios para a concretização deste projeto. Caso a pandemia não nos tivesse trocado as voltas, o vosso contributo iria ser fulcral neste projeto.

Estou a um passo de realizar o sonho de ser educadora de infância e nada seria possível sem todos vocês. Estarei eternamente grata por se terem cruzado na minha vida.

## Resumo

No âmbito do processo investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surgiu o presente relatório intitulado “A qualidade do ambiente educativo como mediador das aprendizagens das crianças em contexto de jardim de infância”. A compreensão dos fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo e as várias visões pedagógicas tornaram-se cruciais para dar início a esta intervenção.

Defendendo uma prática assente em valores democráticos e nos Direitos da Criança (CDC,1989), o objetivo passou por reconstruir o ambiente educativo em que as crianças fossem mais valorizadas e escutadas. Atualmente, e cada vez mais, a criança é vista como um elemento ativo no seu processo de construção de conhecimento e envolvê-la na construção do ambiente educativo torna-se crucial para a sua valorização.

Este estudo teve por base uma metodologia de cariz qualitativo, centrada no paradigma investigativo, recorrendo-se à estratégia metodológica de investigação-ação, pois esta possibilita reconstruções imprescindíveis durante a intervenção, é bastante empreendedora e fomenta reflexões contínuas sobre a ação e para a ação. Relativamente à observação foi de natureza participante.

De modo a dar resposta à problemática identificada foi necessário recorrer a inúmeras referências bibliográficas, reflexões contínuas sobre as questões de investigação e compreender quais alterações que se deviam realizar a fim de melhorar a qualidade do ambiente educativo.

É de extrema importância realçar que a situação pandémica em que nos encontramos limitou o estudo e, por conseguinte, a prática pedagógica. Não houve a oportunidade de concluir o estudo e os dados recolhidos foram insuficientes para conseguir implementar uma prática de qualidade, bem como para dar resposta às questões de investigação, como se tinha estipulado inicialmente.

**Palavras-chave:** Ambiente educativo, Qualidade em Educação Pré-Escolar, Organização em Educação Pré-Escolar, Aprendizagem em Educação Pré-Escolar

## **Abstract**

In the context of the investigative process carried out during the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education, the present report entitled "The quality of the educational environment as a mediator of children's learning in a kindergarten context" emerged. Understanding the factors that influence the quality of the educational environment and the various pedagogical visions became crucial to start this intervention. Defending a practice based on democratic values and the Rights of the Child (CRC,1989), the objective was to rebuild the educational environment in which children were more valued and listened to. Currently, and increasingly, the child is seen as an active element in the process of building knowledge and involving them in the construction of the environment becomes crucial to their value.

The methodology used in the study was the action research methodology, as it enables essential reconstructions during the intervention, is very enterprising and encourages continuous reflection on action and for action. The observation was of a participant nature, and the possible data collection was based on field notes and observations.

In order to answer the selected problematic, it was necessary to resort to numerous bibliographical references, continuous reflections on the intervention issues and understand which changes should be made in order to improve the quality of the environment of pedagogical practice. Finally, a critical perspective on my intervention is explained.

It is very important to emphasize that the pandemic situation in which we found ourselves limited the study and therefore the pedagogical practice. There was no opportunity to complete the study and the data collected was insufficient to be able to implement a quality practice as had been initially stipulated.

**Keywords:** Educational environment in Kindergarten, Quality in Preschool Education, Organization in Preschool Education, Learning in Preschool Education

## Índice geral

Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico .....	4
1.1 A qualidade em Educação de Infância .....	4
1.1.1 Visão de criança.....	6
1.2 Qualidade do ambiente educativo na Educação da Infância .....	8
1.3 Qualidade e organização dos espaços e dos materiais no Jardim de Infância .....	12
1.3.1 Espaços .....	12
1.3.2 Materiais .....	15
1.4 Papel da criança na construção de um ambiente de qualidade.....	17
1.5 Papel do educador na construção de um ambiente de qualidade.....	18
1.6 Participação das famílias.....	19
Capítulo II – Processo Investigativo .....	21
2.1 Identificação da problemática e objetivos .....	21
2.2 Questões e objetivos da investigação .....	22
2.3 Justificação das opções metodológicas .....	23
2.4 Contextualização da prática.....	26
2.4.1 Caracterização do grupo de crianças .....	26
2.4.2 Organização do tempo, espaços e materiais .....	27
2.5 Instrumentos de recolhas de dados .....	28
2.5.1 Observação.....	28
2.5.2 Notas de campo .....	30
2.5.3 Registos fotográficos .....	31
2.5.4 Inquérito por entrevista .....	32
2.6 Delineamento do estudo .....	33
Capítulo III - Intervenção pedagógica/educativa .....	35
3.1 Descrição da intervenção.....	35
3.1.1 Atividade de diagnóstico .....	37
3.1.2 Experiência Erupção Vulcânica.....	38
3.1.3 Atividade “Vamos construir a nossa caverna de dinossauros” .....	42
3.1.4 Atividade “Há um tesouro no nosso jardim” .....	45

Capítulo IV - Resultados.....	51
Capítulo V – Conclusão .....	53
5.1 Conclusões do estudo .....	53
Referências bibliográficas.....	56
Apêndices .....	61

## Índice de figuras

Figura 1.1 - Dimensões do ambiente educativo.....	9
Figura 2.1. Organização do estudo empírico.....	33
Figura 2.2. Organização do estudo empírico.....	34
Figura 3.1 – Plano inicial da intervenção.....	36
Figura 3.2 – Plano de intervenção concretizado.....	37
Figura 3.3 – Exploração da estrutura do vulcão e barro.....	39
Figura 3.4 – Criança a cheirar o vinagre.....	40
Figura 3.5– Exploração do corante alimentar.....	40
Figura 3.6 – Explosão do vulcão.....	41
Figura 3.7 – Crianças a explorar a espuma do vulcão.....	41
Figura 3.8 – Área da biblioteca antes da intervenção.....	42
Figura 3.9 – Pintura das almofadas.....	44
Figura 3.10 – Almofadas pintadas.....	44
Figura 3.11 – Pintura do lençol para a caverna.....	44
Figura 3.12 – Técnica de esponjagem.....	44
Figura 3.13 – Fósseis construídos com farinha, sal e água.....	45
Figura 3.14 – Dramatização da investigadora.....	46
Figura 3.15 – Leitura das pistas encontradas no jardim.....	46
Figura 3.16 – Jogo o dinossauro manda.....	47
Figura 3.17 – Leitura das pistas encontradas.....	48
Figura 3.18 – Obstáculo do domínio da matemática.....	48
Figura 3.19 – Chegada ao local do tesouro.....	49
Figura 3.20 – Descoberta do tesouro.....	49
Figura 3.21 – Crianças a escavar.....	49
Figura 3.22 – Criança encontra um fóssil.....	49

Figura 3.23 – Limpeza dos fósseis com pincéis.....	50
Figura 3.24 – Reunião de grande grupo.....	50

## **Lista de siglas e acrónimos**

PES - Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

## Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório de investigação. Durante a PES procurou-se compreender quais os fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo e o que esta implica nas aprendizagens das crianças, em contexto de Jardim de Infância. Compreender, analisar, refletir e posteriormente intervir nas áreas menos frequentadas pelas crianças foi o objetivo primordial do estudo. Todos os momentos da intervenção basearam-se no verdadeiro significado do currículo em educação de infância, ou seja, ter como ponto de partida os interesses, curiosidades e necessidades das crianças.

O presente relatório não se foca somente numa das áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), pois a qualidade do ambiente educativo engloba todas as vertentes da prática pedagógica. Este é de facto bastante complexo, pois não diz respeito apenas aos espaços. Além dos espaços, este engloba o tempo, as relações entre os diferentes intervenientes (crianças, equipa educativa, família e comunidade) e a organização do grupo de crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Embora seja uma temática pouco explorada a nível nacional, a preocupação pela qualidade da educação de infância tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos tempos. O ambiente educativo é entendido como o terceiro educador (Malaguzzi, 1999) pois é visto como um dos fatores que promove o desenvolvimento de qualidade da criança. Tudo o que envolve a criança pode ser visto como elemento que condiciona ou é condicionado pelas ações desta. Sendo que a criança aprende a partir das suas vivências, torna-se imprescindível criar situações e experiências significativas e de qualidade.

Segundo Malaguzzi (1999) valorizamos o espaço devido ao seu poder de “organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva

e cognitiva (...)". O envolvimento da criança neste processo é essencial, pois a criança é vista como a principal protagonista do seu processo de aprendizagem (Malaguzzi, 1999), criadora de cultura e valores e uma verdadeira exploradora do mundo que a rodeia. Escutá-la e valorizar a sua voz torna-se essencial para uma prática pedagógica de qualidade (Hohmann e Weikart, 2007).

A trajetória investigativa teve como ponto de partida cinco questões de investigação, nomeadamente: (i) "O que caracteriza um ambiente de qualidade em educação de infância?", (ii) "De que forma é que a organização do ambiente influencia as aprendizagens das crianças?", (iii) "De que forma a criança pode participar na construção de um ambiente de qualidade?", (iv) "Qual o papel do educador na construção de um ambiente de qualidade?", (v) "De que modo é que o apoio das famílias influencia a qualidade do ambiente?". Com o intuito de responder às questões apresentadas, determinaram-se vários objetivos que dirigiram a investigação, sendo eles: compreender os fatores que influenciam a qualidade e organização do ambiente educativo e os seus respetivos benefícios, modificar as áreas interiores e exteriores menos frequentadas pelas crianças indo ao encontro aos seus interesses, curiosidades e necessidades proporcionando uma aprendizagem ativa, experiências integradas e significativas.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma contextualização teórica relativamente aos parâmetros de qualidade em educação de infância, onde são apresentadas várias conceções portuguesas e estrangeiras de maneira a estimular uma melhor compreensão. A qualidade é de facto um conceito bastante complexo, no entanto existem fatores que podem servir de orientação para o alcance da mesma. Neste mesmo capítulo dá-se um enorme enfoque sobre a visão de criança e o poder da sua voz enquanto próprio agente das suas aprendizagens. Em suma, o primeiro capítulo visa potencializar uma compreensão mais aprofundada do estudo.

No segundo capítulo encontram-se evidenciadas a explicação do estudo e as respetivas opções metodológicas. São apresentados vários tópicos, nomeadamente: a situação problema, o modelo de estudo, a metodologia empregue, os objetivos e questões da investigação, o contexto educativo, os seus participantes e as técnicas de

recolha de dados aplicadas durante a intervenção. Além disso, encontra-se explanado o delineamento do estudo previsto e o realizado apresentado por várias fases. É de extrema importância referir que o estudo não decorreu como estava previsto devido ao aparecimento do novo coronavírus que nos trocou as voltas por completo.

O terceiro capítulo consta numa apresentação da intervenção pedagógica. É de notar que só foram apresentadas as atividades que se conseguiram realizar devido aos confinamentos gerais impostos pelo Estado Português. Apesar disso, são apresentadas detalhadamente, experiências que o seu resultado daria um enorme contributo à reconstrução dos espaços da instituição. Infelizmente, as poucas atividades realizadas apenas contaram com a participação das crianças e da equipa educativa. As famílias e a comunidade iriam participar nas atividades seguintes.

No quarto capítulo são apresentados os resultados recolhidos das atividades que se conseguiram realizar. Dada a impossibilidade de se realizar as entrevistas pensadas inicialmente, são apresentadas as observações e a interpretação das mesmas. A triangulação e discussão de resultados não foi possível concretizar por completo devido aos poucos dados que foram recolhidos. Os poucos resultados obtidos foram ao encontro do enquadramento teórico evidenciado no primeiro capítulo.

No final, no quinto capítulo, é apresentada a conclusão da investigação realizada. É patenteada uma análise dos resultados, tendo como objetivo responder às questões da investigação e os seus condicionamentos. Por fim, pode-se encontrar as referências bibliográficas que foi necessário recorrer ao longo da elaboração do relatório e os apêndices.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1.1 A qualidade em Educação de Infância

A qualidade em Educação de Infância é de facto uma temática bastante complexa, pois os critérios para alcançá-la são interdependentes, ou seja, estes não podem ser analisados de forma isolada. Apesar de não existir um conceito específico de qualidade em contexto de educação de infância, existem medidas que podem assegurar uma qualidade transcendente, contribuindo para uma conceção equânime (Lopes da Silva, 2018)

Oliveira-Formosinho refere (citando Schweinhart & Weikart, 1993 e Sylva et al., 2003), que vários estudos realizados no âmbito da qualidade em educação de infância comprovam que a qualidade do contexto e das práticas tem um enorme impacto na vida da criança, tanto ao nível do sucesso educativo como da sua integração social.

Segundo a autora Lopes da Silva (2018), os parâmetros que promovem a qualidade em Educação de Infância abrangem tanto a estrutura de oferta como a qualidade dos processos e os seus resultados. A qualidade estrutural analisa a forma como todo o sistema se encontra organizado e delineado. A qualidade do processo considera a prática desenvolvida no contexto e a qualidade dos resultados centra-se nas vantagens e nos interesses da comunidade educativa: crianças, famílias, comunidade e sociedade.

Oliveira Formosinho (2001), considera que o conceito de qualidade apresenta uma complexidade e problemática na sua compressão, apresentando-se como um conceito “polissémico”. Segundo Vasconcelos (1998), os autores Moss (1994) e Woodhead (1996) apresentam a relatividade do conceito de qualidade em educação pré-escolar, admitindo que não existe uma definição específica para o conceito. Ainda que estes autores defendam a relatividade do conceito, admitem que existem fatores que promovem a qualidade da educação de infância, nomeadamente: as características dos intervenientes, as características das políticas e práticas pedagógicas.

Segundo Pires (2000), o conceito de qualidade pode ser decomposto em dois conjuntos, nomeadamente: as características funcionais e as características técnicas. As características funcionais “são diretamente úteis ao consumidor e que permite ao produto dar respostas ao quadro de necessidades do utilizador” (p.21), enquanto as características técnicas correspondem às que “resultam da solução técnica encontrada”. Embora sejam designações bastante focadas num produto, estas podem ser ajustadas ao contexto de educação de infância, apresentando os intervenientes do contexto educativo, que acompanham as crianças, como características funcionais e os materiais a que estes recorrem como características técnicas (p.21).

Embora seja extremamente complicado encontrar uma definição para o conceito de qualidade na educação de infância, todos os autores apresentam elementos conciliadores nas suas definições. Segundo os autores Goetsch e Davis (1994), atinge-se a qualidade quando se consegue exceder as expectativas de quem usufrui desse serviço/material. A qualidade é de facto bastante mutável, pois altera-se de acordo com as circunstâncias e os paradigmas da atualidade.

A associação americana The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) alega que a conceção de alta qualidade em educação “consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (ME, 1998). Conclui-se assim que a educação de infância para ser considerada de alta qualidade deverá apresentar práticas pedagógicas apropriadas, sendo o ambiente um fator essencial.

Segundo a European Commission Childcare Network (1990) o ambiente deverá garantir determinadas condições, nomeadamente: a garantia de um estilo de vida salutar, a liberdade e autonomia, a promoção do processo de socialização, a liberdade para que as crianças se expressem livremente, a oferta de um ambiente estimulante, desafiante e seguro, a promoção da igualdade de género, raça ou cultura e o apoio das famílias e da comunidade. Além disso, é referido que além destas condições, as crianças deverão desfrutar de momentos de pura felicidade, prazer e bem-estar adquirindo simultaneamente aprendizagens significativas.

### 1.1.1 Visão de criança

A infância é de facto uma condição de natureza paradigmática que se vai estruturando de acordo com as condições do meio envolvente. “A infância é ainda perspectivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (Tomás, 2014, 136).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada a 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, apresenta uma agregação de valores estipulados em atas de natureza jurídica, tanto em contexto nacional como internacional, que respeitam conceções e promovem condições de vida favoráveis para a criança (UNESCO, 2019). A participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem é de facto uma das conceções que conduz a Convenção dos Direitos da Criança. O documento assume a criança como um agente fulcral na tomada de deliberações, na partilha de opiniões e na participação, na qualidade de cidadãos.

Segundo o Decreto-lei nº542/79, a aceitação do jardim de infância como um serviço público, foi de facto um procedimento demorado surgindo apenas com a criação Lei de Bases do Sistema Educativo. Além do processo ter sido demorado, Portugal sempre corroborou a ideia de centralizar a criança no seu processo de aprendizagem. A ideia de centralização da criança tem vindo a crescer ao longo dos anos, pois os profissionais de educação têm acompanhado e compreendido a criança a vários níveis, não só se focando a nível cognitivo, mas também a nível físico e emocional. Este, é sem dúvida, o ponto de partida para uma aprendizagem ativa.

Os autores Taylor e Brickman (1991) creem que a aprendizagem ativa passa pela criança arquitetar, programar, explorar, produzir e analisar o seu próprio processo de aprendizagem, enquanto o educador “provoca” a criança para que esta explore, interaja e seja criativa nas suas próprias aprendizagens. Sintra (2018, p.16), citando Taylor e Brickman (1991), apresenta os vários constituintes cruciais para uma aprendizagem ativa:

- Escolha – A criança escolhe aquilo que faz na sala e durante o seu dia
- Material – Existem vários materiais disponíveis para que a criança tenha uma inúmera possibilidade de escolhas, utilizando diferentes materiais de diversos modos
- Manuseamento – Os objetos são manuseados livremente pela criança
- Linguagem – Ao longo da sua atividade, a criança vai descrevendo o que está a fazer
- Apoio – Toda a criatividade e solução que a criança apresentar é reconhecida e encorajada pelo adulto e pelas outras crianças do grupo”

Este modelo de aprendizagem proporciona à criança uma liberdade de exploração e, por conseguinte, uma aprendizagem mais significativa uma vez que estas escolhem as atividades tendo em conta as suas preferências e interesses. Mas a aprendizagem ativa vai mais além de uma simples manipulação de materiais. Taylor & Brickman (1991, p.12) corroboram esta asserção referindo-se que é “uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar (...)”.

Segundo Gusmão (1999, p.7),

As crianças habitam o mundo a partir de uma alteridade que interpela a pensar e a pesquisar sobre esse horizonte demarcador de sua geração e sua linguagem por relação aos adultos, mas agora também por relação a outro-crianças, pois o outro, qualquer que ele seja, é, como afirma Morin (2002, p. 77), — ao mesmo tempo, semelhante e dissemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dissemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas.

A cultura e a alteridade são componentes que se encontram interligados em todos os momentos. A alteridade, entendida como uma capacidade de reconhecimento e respeito pelo outro, deve ser desenvolvida de uma forma contínua, pois não é algo considerado simples para o ser humano, principalmente nos seus primeiros anos de

vida. A alteridade é reconhecida como algo fulcral para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante.

Segundo Tomás (2007), a criança interpreta o mundo, pensa e age de uma forma muito própria. Esta sua capacidade é entendida como algo progressista, levando-nos a olhar para a criança de uma forma completamente distinta. Estas conjeturas levam a um término epistémico perante o modo de como se olha para a criança.

## 1.2 Qualidade do ambiente educativo na Educação da Infância

Antes de se abordar o ambiente educativo, torna-se indispensável entender o seu conciso significado. O conceito ambiente é, muitas vezes, confundido com o conceito de espaço. Embora sejam termos que se confundem com facilidade, segundo Forneiro (1998), quando nos referimos a espaço, referimo-nos a um “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232). Quando mencionamos ambiente, estamos a consignar todas as condições em que o indivíduo se desenvolve.

De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001, o educador de infância “concebe e desenvolve 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” (p. 5572).

Segundo Forneiro (1998), e de acordo com o decreto-lei anteriormente referido, compreende-se a desigualdade entre estes dois conceitos, dado que o ambiente não diz respeito apenas ao espaço físico como também ao tempo, a materiais e relações interpessoais (Borges, 2019). O ambiente educativo, tal como os restantes, é considerado um dos fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016).

Borges (2019), citando Ferrão Tavares (2000), refere que o ambiente não pode ser considerado um fator isolado, visto que este integra um conjunto de fatores que

pretende responder às questões educativas. Forneiro (1998, p.234), refere que o ambiente diz respeito a uma estrutura constituída por quatro dimensões, nomeadamente: a dimensão temporal, relacional, funcional e física.



Figura 1.1 - Dimensões do ambiente educativo

Forneiro (1998) esclarece que a dimensão temporal diz respeito à organização e distribuição do tempo, ou seja, aos minutos ou horas destinados nos vários espaços. Fala-se em dimensão funcional quando o mesmo espaço pode ser usado em diferentes momentos e nele podem-se realizar atividades bastante distintas. A dimensão relacional corresponde às relações que são criadas tanto entre as crianças do grupo/ instituição ou entre crianças e adultos. Por fim, a autora apresenta a dimensão física referindo-se às condições estruturais dos materiais na sua generalidade.

Rodrigues (2013), citando Oliveira (2011), apresenta a importância da criação de um ambiente promotor de desenvolvimento onde se consigam interligar os espaços, materiais, conteúdos e indivíduos. Zabalza (1992) expõe o ambiente educativo como uma condição alargada de oportunidades. As condições deste podem beneficiar, porém podem, também, prejudicar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. O

ambiente educativo deve abranger todas as condições favoráveis a fim de dar resposta aos objetivos da intencionalidade educativa.

O contexto educativo deve apresentar características facilitadoras e promotoras do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, propiciando possibilidades de formação dos profissionais de educação e auxiliares. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a instituição educativa deve criar estratégias de interação entre os indivíduos que o frequentam, seja entre crianças, entre crianças e adultos ou entre adultos. Além disso, deve possuir um papel fulcral na gestão de recursos humanos e materiais, de maneira a garantir e melhorar as funções de natureza educativa da instituição. A intervenção do educador de infância é influenciada pela dinâmica da instituição. Daí ser fulcral criar as melhores condições possíveis.

A organização do espaço é extremamente relevante a fim de criar aprendizagens significativas. Este deve proporcionar experiências potencializadoras de aprendizagens, tanto para o grupo de crianças como para a criança como um ser individual. Quando se refere espaço, não se está apenas a limitar ao espaço da sala de atividade. O espaço estende-se à zona exterior na instituição e ao meio circundante. Qualquer um destes espaços faz parte do ambiente educativo.

Uma das grandes preocupações dos profissionais de educação de infância passa não só pela organização do ambiente educativo, como também pela forma de utilização ou exploração do mesmo. Segundo Lopes da Silva (2018), estes dois fatores são a base para um desenvolvimento de qualidade. A criança deverá possuir a liberdade para escolher e participar na construção do ambiente educativo, pois, segundo Cardona (1992, p.12), “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram”. Segundo esta autora, é através das ações ou experimentações que a criança realiza aprendizagens significativas. Deste modo, torna-se fulcral criar um ambiente agradável, seguro e estimulante. Além disso, o estabelecimento de uma organização espaço-temporal é imprescindível, promovendo a autonomia da criança no seu dia a dia.

Além da organização do espaço e dos materiais, a organização temporal torna-se um fator relevante para considerar um ambiente educativo de qualidade. Torna-se significativo “oferecer” tempo à criança para que ela explore, experimente, brinque, reflita e se expresse. Para que isto aconteça é necessário que o tempo seja organizado e estipulado, mas ao mesmo tempo que tenha uma repartição flexível, oferecendo à criança a liberdade que necessita para explorar e descobrir. Sendo que o tempo é do educador, do grupo de crianças e de cada uma delas singularmente, a criança também deverá ter a oportunidade de o organizar. Assim, a criança participa ativamente no seu processo de aprendizagem. “A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Borges (2019), citando Cardona (1992), refere que o facto de a gestão do tempo ser flexível, leva a que a criança se torne mais livre e conseqüentemente mais autónoma nas suas ações, sem necessitar frequentemente do auxílio do adulto.

O ambiente educativo é visto como o terceiro educador, pois este é pensado e organizado de modo a criar situações de aprendizagem no decorrer de toda a ação educativa. Em suma, este integra uma mensagem curricular, refletindo assim o modelo pedagógico e a intencionalidade educativa. O ambiente é sem dúvida um dos suportes para o sucesso das aprendizagens das crianças. Assim torna-se fulcral que este seja de natureza flexível e aberta, pois cada criança é única e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Tal como defendem Hohman e Banet (1997), os alunos precisam de espaço para manipular objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para exibir os seus trabalhos e ter adultos que se juntem para os apoiar nos mesmos objetivos e interesses, no sentido de se atingirem aprendizagens significativas.

Em suma, tal como refere Zabalza (2001) “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”.

## 1.3 Qualidade e organização dos espaços e dos materiais no Jardim de Infância

### 1.3.1 Espaços

No contexto de jardim de infância, a organização dos espaços torna-se crucial a fim de criar ambientes potencializadores repletos de estímulos, respondendo sempre aos interesses e necessidades da criança. Segundo Formosinho e Araújo (2013, p.93), o “ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento”.

De acordo com Zabalza (1998, p.50), os espaços em contexto de educação de infância assumem aspetos bastante próprios. Estes devem consistir em “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”. Isto significa que os espaços devem apresentar características tendo em conta a faixa etária das crianças, respeitando os seus interesses, curiosidades e necessidades.

O entendimento do espaço pedagógico ultrapassa o cuidado e a preocupação com a organização de materiais e mobiliário. A qualidade do ambiente implica respeito pela criança, gerando questões e dialogando com a mesma, de forma a criar-se um “ambiente de infância” (Cunha, 2013, p.5). A criação de um espaço que proporcione as diversas formas de linguagem, que promova as relações e explorações livres torna-se imprescindível (Coutinho, 2002). Segundo Hohmann et al. (1995, p.51), a estruturação e disposição do espaço interfere com a ação da criança, as suas seleções, as suas interações, o modo de como esta manuseia os materiais, a sua autonomia e, por conseguinte, o seu desenvolvimento tanto a nível motor, cognitivo ou social. Assim, constata-se que a disposição do espaço interfere de modo direto com as aprendizagens da criança.

Segundo a autora Oliveira-Formosinho (2013, p.11), o espaço da sala de atividades diz respeito a um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer”. Além das questões espaciais e materiais que o integram, este espaço deve ir mais além, ou seja, deve constar num espaço onde a criança se sinta valorizada e escutada, criando um ambiente afável e confortável. Faria (2018), citando

Lima (2001), reconhece o espaço como um terceiro educador, pois as aprendizagens que a criança adquire encontram-se correlacionadas com os espaços que lhes são proporcionados. A autora profere também, citando Montessori (1949), que o cérebro da criança atua como uma verdadeira “esponja” altamente absorvente, pois esta consegue absorver tudo o que ocorre no seu ambiente. Deste modo, o espaço de aprendizagem deve assumir as condições físicas e psicológicas fundamentais para que a criança se desloque, explore, questione e confraternize com os outros, nunca desprezando os seus interesses e necessidades. Um ambiente que, segundo a autora, se intitula de “ambiente preparado”.

De acordo com Cunha (2013), não se pode apresentar um protótipo para a organização do espaço. Este deve dar resposta aos gostos, interesses e necessidades do grupo de crianças que usufrui dele. Independentemente de não existir um modelo padrão, existem fatores que devem ser tidos em conta, nomeadamente a sua comodidade, flexibilidade e estimulação de modo a potenciar ações desafiantes e significativas para o desenvolvimento da criança. Um dos aspetos fulcrais na construção e organização do espaço passa por não criar espaços estereotipados e uniformizados.

Partindo do princípio de que a criança é vista como um ser apto para realizar escolhas e decisões, Hohmann e Weikart (2011) assumem este fator como o “princípio presente na planificação do espaço”. Desta forma, variadíssimos autores reconhecem ser fulcral organizar o espaço por áreas de trabalho devidamente definidas dado que “estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho” (Hohman et al., 1979, p.51). Uma vez que a criança adquire competências e aprende através das ações e explorações que realiza repetidamente, a organização da sala por áreas possibilitam à criança a descoberta, relacionando-se com os outros e com os materiais. Nesta circunstância, a autora Oliveira-Formosinho (1996, p.67), destaca que “a organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas”. Cardona (1999, p.4) também realça a importância para que os espaços sejam organizados desta forma, pois deste modo a criança tem a possibilidade de escolher a área que pretende.

Em Portugal, os profissionais de educação de infância preocupam-se imenso em realizar atividades no espaço interior, desprezando as potencialidades que o espaço exterior oferece à criança (Bento & Portugal, 2019). As autoras garantem que o brincar em espaços fechados e controlados é muito mais frequente do que se imagina. Embora seja esta a realidade em Portugal, o brincar no exterior tem vindo a alcançar uma extrema relevância na área da investigação em educação. Bento e Portugal (2019), citando Pelligrini e Smith (1998), alertam para a importância do brincar no exterior, pois brincar “assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado”. Quando a criança é exposta a um ambiente demasiado organizado e controlado pelos adultos, esta não irá ter tantas oportunidades de descobrir, explorar e aprender. Segundo Neto (2020, p. 159):

É necessário pensar a escola e o seu funcionamento de forma diferente, rompendo-se com a ideia de uma institucionalização forçada, rotineira, e obter os consensos necessários para uma reinvenção pedagógica mais amiga das necessidades das crianças, tendo em vista o mundo novo e incerto que se aproxima. Esse futuro exigirá uma escola aberta, democrática e participativa quanto às singularidades e diversidades dos seus utentes, que necessitam de ser desconfinados de espaços protegidos e ser autores mais próximos da vida real.

Tal como o espaço interior, de modo a promover aprendizagens significativas, o espaço exterior deve encontrar-se organizado, ser diversificado, desafiante, estimulante e provocador. Para que isto aconteça, o educador de infância deverá refletir e questionar-se relativamente à função, adequação, potencialidades e finalidades tanto do espaço exterior como dos materiais disponibilizados. “Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (Neto, 2020, p.153). Segundo os autores Post e Hohmann (2011), os espaços exteriores possuem uma riqueza extrema, repleta de oportunidades que promovem o desenvolvimento principalmente a nível sensório-motor.

Borrás (2002) admite que no espaço exterior a criança tem a possibilidade de manusear diferentes materiais de natureza aberta, entender melhor o funcionamento do seu corpo através de ações como subir, saltar, rastejar, deslizar, desenvolver as suas relações sociais e aproximar-se da natureza. Muitas das ações que para os adultos são vistas como ações banais, são bastante relevantes para o desenvolvimento da criança, como por exemplo o facto de existirem diferentes tipos de pisos na zona exterior (areia, relva, madeira, etc.).

Na perspetiva de Lino (2013, p.121), “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam”. Para que o espaço se encontre adaptado à criança torna-se imprescindível que o educador faça uma boa gestão do currículo, que contrua e organize o espaço de forma a assegurar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.

### 1.3.2 Materiais

Os materiais que são “oferecidos” à criança no ambiente educativo devem ser bastante variados, desafiantes e simultaneamente seguros, tendo sempre em conta a fase de desenvolvimento da criança. Os diferentes materiais devem encontrar-se acessíveis à criança de modo a promover tanto a independência e autonomia, como o espírito de participação e partilha. Tal como se encontra plasmado nas OCEPE “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, adaptar o mobiliário e os materiais à estatura da criança torna-se indispensável para que a criança se torne mais autónoma e interaja mais facilmente com o meio físico envolvente. Segundo a autora Faria (2018, p.37), “estantes acessíveis, diversidade de materiais educativos, locais de fácil acesso, permitem à criança fazer escolhas, tomar decisões, ser ativa, viver uma diversidade de experiências conducentes à aquisição de conhecimentos, criação de relações e integração de todas”.

Uma vez que cada criança é entendida como um ser único e individual, com características próprias, tanto o espaço como os materiais devem reverenciar essas diferenças e dar resposta a essas características e necessidades, seja na sua singularidade como na sua globalidade enquanto grupo. Cunha (2013) alega que a “organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não estiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas”. Além da qualidade, da quantidade e da variedade dos materiais, a organização destes é primordial, permitindo à criança selecionar, usufruir e organizá-los autonomamente, num contexto de participação ativa. Segundo Zabalza (1998, p.237), o facto de os materiais se encontrarem organizados faz com que se crie “uma dimensão significativa à experiência educativa...facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender”. Portugal (2012, p.12) reforça a importância da organização dos materiais, de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”.

Os materiais disponibilizados nos diversos espaços podem ser considerados de natureza aberta ou fechada, sendo utilizados pelas crianças individualmente ou em grupo. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.161), “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir”.

#### 1.4 Papel da criança na construção de um ambiente de qualidade

Segundo a autora Oliveira Formosinho (2007) até há alguns anos atrás o objetivo da educação de infância era que a criança respondesse aos estímulos que o educador lhe apresentava, evitando qualquer equívoco. A verdade é que a visão de criança tem vindo a evoluir bastante ao longo dos anos. Esta tem vindo a ser considerada um ser cada vez mais desenvolvido, tanto a nível físico como intelectual. O papel da criança possui um enorme impacto nos contextos que esta integra. Segundo Craveiro e Ferreira (2007, p.15), “ela atua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos”. Na perspetiva de Tomás (2007, p.51) “considerar a criança como um sujeito de direitos implica considerar a própria acção humana”. Desta forma, as características exclusivas da criança e os seus direitos deverão ser valorizados, não devendo existir a necessidade de se moldar aos ideais do educador.

Esparteiro (2014, p.35) citando Freire dos Santos (2010, p.8) revela que “ter em atenção o ponto de vista das crianças tem acima de tudo uma implicação pragmática para o exercício efetivo dos seus direitos, na medida em que a caracterização objetiva das suas condições de vida levam à definição de estratégias mais adequadas às suas necessidades e por isso leva a um exercício dos direitos à medida de cada criança”.

Em suma, considera-se a criança como um indivíduo apto para conseguir adquirir um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, tanto no grupo de crianças como na sociedade. Esta possui a capacidade de observar, explorar e experimentar para conseguir uma explicação para as suas variadíssimas questões. Os momentos de interação e de partilha com as restantes crianças são de facto bastante pertinentes para esta descoberta e preparação para o mundo. Não é por ser um ser humano com poucos anos de vida que não possui a capacidade de tomar decisões, escolher os objetos, os espaços ou os indivíduos com quem quer interrelacionar-se.

## 1.5 Papel do educador na construção de um ambiente de qualidade

O educador de infância é entendido como um profissional, tal como o próprio nome indica, especializado em educação de infância encarregue de criar condições a fim de promover o desenvolvimento da criança e a sua integração na sociedade. Assegurar um ambiente de qualidade é uma das grandes responsabilidades do educador. Assim, este deverá estar atento e observar os seus comportamentos, interesses, curiosidades e necessidades, deve escutá-la e valorizar as suas ações. Recorrendo às OCEPE's, neste documento encontra-se explícito que o educador deverá ponderar “sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Lopes da Silva, 2016, p.26). A organização dos espaços e dos materiais além de promover uma aprendizagem significativa, auxilia o educador na sua prática pedagógica e a alcançar os seus objetivos. Neste âmbito os autores Dempsey e Frost (2002, p.688) garantem que “o educador sensato usa o ambiente para atingir esses objetivos”.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, o educador de infância desempenha funções específicas na construção de ambiente adequado e de qualidade, nomeadamente na organização dos materiais e dos espaços, na criação e disponibilização de materiais variados e estimulantes, na gestão do tempo e flexibilidade do mesmo e por último, mas não menos importante, na criação de condições de segurança e de bem-estar da criança. Formosinho (1998, p.60) refere que a função do educador passa por “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas”. Assim, após uma análise detalhada do perfil específico do educador entende-se que este profissional em conjunto com a criança desempenha um papel orientador de exploração e interação, através do qual a criança estabelece as suas aprendizagens. Faria (2018, p.31), citando Hohmann e Weikart (2011), evidencia que as crianças são extremamente dinâmicas na escolha dos materiais, das atividades que querem concretizar e as pessoas com quem querem partilhar essa experiência. O adulto, neste caso o educador, age também de forma ativa, no entanto numa perspetiva de auxílio e participação nas experiências de aprendizagem.

## 1.6 Participação das famílias

“(…) a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de acção mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros” (Rey & Martinez, 1989, p.143).

Sendo que a participação das famílias é um dos fatores que influencia diretamente o desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível que haja uma relação de proximidade entre estas e o jardim de infância. A construção de uma relação agradável entre estes dois intervenientes deverá ser uma das prioridades do educador. Segundo Formosinho e Costa (2011, p.36), esta relação “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”. Deste modo, esta parceria dará a oportunidade à família não só de acompanhar o desenvolvimento da criança, como também lhe dá a oportunidade de conhecer o currículo, os seus interesses, necessidades e potencialidade, podendo assim participar na construção desse currículo. Marques (1993, p.33), reforça também a ideia de que o jardim de infância deve “abrir as suas portas” às famílias e tratá-las “como verdadeiros membros da comunidade educativa”. Deste modo, proporcionará mais oportunidades de participação e cooperação, auxiliando as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O envolvimento das famílias no processo educativo da criança, por vezes, torna-se um obstáculo para o educador. A falta de motivação pelas atividades, a sua falta de tempo e problemas na comunicação são sem dúvida os fatores que levam a este afastamento/desinteresse. Batista (2013, p.36), reforça a mesma ideia de que “a participação e a não participação dos pais no jardim de infância alia-se a diversos fatores, nomeadamente as relações estabelecidas e o diálogo entre instituições/educadores e pais/família”. O educador não deve desaproximar da linguagem das famílias, deve proporcionar uma linguagem simples e prática para que seja entendida por todos os intervenientes. Batista (2013, p.41), citando Matos (2012), destaca que “(…) as linguagens herméticas são pouco apelativas e não proporcionam uma adesão significativa e compreensiva do que quer transmitir”. Além disso, a

comunicação entre a instituição e as famílias não deve estar apenas ligada às avaliações e aos comportamentos da criança. A comunicação deve ir mais além, a comunicação diária poderá tornar-se num momento de partilha de ideias e experiências fulcral para os dois intervenientes.

Embora nos deparemos bastante com esta realidade, cabe ao educador fomentar e intensificar este envolvimento desde o primeiro dia. Para que a relação entre a família e o jardim de infância seja de qualidade, torna-se fundamental que se proporcionem momentos em conjunto, como reuniões, atividades, momentos de partilha de experiências, etc. Desta forma, as famílias irão sentir-se bastante mais escutadas, valorizadas e reconhecidas.

Em conformidade com os autores anteriormente referidos, Macedo (1994, p.199) realça que a família ao participar no processo educativo da criança, vai fazer com que esta sinta “que todos se interessam por ela, e também porque você [educador/a] passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”. Em suma, o envolvimento da família transmite uma enorme segurança e confiança à criança, sentimentos esses que se tornam essenciais para o desenvolvimento de qualidade tanto a nível pessoal, como cognitivo e social.

## Capítulo II – Processo Investigativo

No presente capítulo encontra-se evidenciado o procedimento da dimensão investigativa no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretendendo compreender o impacto que a qualidade do ambiente educativo tem sobre as aprendizagens da criança. Deste modo, será retratada tanto a problemática em estudo como os objetivos traçados para a evolução da investigação.

### 2.1 Identificação da problemática e dos objetivos

A presente investigação tem como principal objetivo compreender quais os fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo. A motivação para a escolha desta temática surgiu no decorrer das diferentes práticas pedagógicas que foram vivenciadas, quer em contexto de licenciatura, quer em contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Alguns destes contextos evidenciavam aspetos que não se encontravam, de algum modo, em conformidade com os referenciais de qualidade. Outro aspeto que influenciou a escolha foi o facto de ainda ser considerado um tema recente e pouco explorado em Portugal. A proposta de melhoria do ambiente fundamentou-se em princípios educativos democráticos, potencializando práticas pedagógicas diferenciadas e significativas.

A criança é um ser humano possuidor de direitos e o agente principal das suas aprendizagens. A voz da criança deve ser valorizada, pois só desta forma é que o educador conseguirá criar um ambiente adaptado às suas características, interesses e necessidades, garantindo-lhe um bem-estar e oferecendo-lhe oportunidades de participação.

Deste modo, observaram-se a dinâmica, os espaços e os materiais e refletiu-se sobre quais as mudanças que se podiam realizar de forma a melhorar o ambiente educativo, escutando-se sempre as crianças. A proposta de intervenção não se limitou apenas aos espaços interiores. A mudança e melhoria dos espaços exteriores foi

também uma das grandes preocupações, pois um espaço onde a criança interaja, participe, comunique e experiencie é um dos grandes suportes para o seu desenvolvimento.

## 2.2 Questões e objetivos da investigação

Após algumas semanas de observação e de diálogos com a educadora cooperante verificou-se que as crianças frequentavam as áreas da sala de atividades do jardim-de-infância de um modo diferente, ou seja, recorriam mais a algumas áreas em detrimento de outras. A área do faz-de-conta era sem qualquer dúvida a área mais frequentada, seja por crianças do género masculino ou feminino, e a biblioteca era a menos frequentada, havendo dias em que nem uma criança a visitava. Segundo Zabalza (1992, p.120), “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.”

Das observações e reflexões efetuadas, surgiram várias questões, nomeadamente:

- O que caracteriza um ambiente de qualidade em educação de infância?
- De que forma é que a organização do ambiente influencia as aprendizagens das crianças?
- De que forma a criança pode participar na construção de um ambiente de qualidade?
- Qual o papel do educador na construção de um ambiente de qualidade?
- De que modo é que o apoio das famílias influencia a qualidade do ambiente?

Tendo como principal objetivo responder às questões de investigação, apresentou-se um plano de intervenção pedagógica que teve como principais objetivos:

- Compreender quais os fatores que influenciam a qualidade do ambiente educativo;
- Criar um ambiente físico e afetivo de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa;

- Promover experiências integradas e significativas, dando resposta aos interesses e necessidades da criança, respeitando sempre a sua individualidade;
- Promover situações de aprendizagem recorrendo à descoberta, à curiosidade e ao espírito crítico;
- Observar e refletir sobre o comportamento das crianças antes e após a intervenção pedagógica.

### 2.3 Justificação das opções metodológicas

O estudo apresentado baseia-se numa metodologia de natureza qualitativa, de paradigma interpretativo, dado que esta metodologia procura analisar, compreender fenómenos educativos e perceber os processos inerentes à problemática apresentada.

Torna-se relevante referir que o estudo inicial foi obrigado a sofrer algumas alterações devido às circunstâncias da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Deste modo, como não foi possível concretizar a intervenção planeada na sua totalidade, será analisada apenas a que se conseguiu realizar na instituição e com o grupo de crianças da sala onde se estava a efetuar a PES.

Os autores Glaser e Strauss (1967), citados em Bogdan e Biklen (1994, p.50), referem-se à investigação qualitativa como uma “teoria fundamentada” pois,

“as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Estes autores referem, ainda, que “uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas”.

Resende (2016, p.51), citando Sparkes e Smith (2014), apresenta a investigação qualitativa como “uma forma de questionamento social, que foca a forma sob a qual as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências no mundo em que vivem”.

Charmaz (2004, p.981) alega que o investigador “entra no fenómeno para descobrir o que é significativo a partir do ponto de vista e das ações das pessoas que o experienciaram”. Aires (2015), citando Denzin (1994), corrobora a asserção anterior,

reforçando que o investigador, neste tipo de investigação, realiza a investigação em campo, de modo a conseguir reunir todas as informações necessárias e baseia-se em duas persuasões, nomeadamente: a persuasão científica e a epistemológica. A persuasão científica diz respeito à definição e descrição da realidade, enquanto a epistemológica define e dirige a maneira de compreender a realidade. Bogdan e Biklen (1994), acrescentam, também, que o investigador se preocupa com o local onde decorre o estudo e, ainda, de que maneira ocorrem as ações no ambiente, permitindo uma melhor compreensão das mesmas.

Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) apresentam cinco características referentes à investigação qualitativa, sendo elas:

1. os dados são recolhidos diretamente do contexto em estudo e o investigador assume-se como o instrumento primordial da sua recolha e seleção;
2. a investigação é de de cariz descritivo, sendo que os dados se baseiam em descrições (entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias ou registos);
3. o processo do estudo é extremamente valorizado e não apenas os resultados;
4. a análise de dados não tem como objetivo confirmar hipóteses antecipadamente apresentadas, estas vão-se construindo à medida que os dados vão sendo reunidos;
5. os significados de cada um dos intervenientes são extremamente privilegiados.

Os autores anteriores referem-se a um paradigma como sendo “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

O presente estudo apresenta características que se coadunam com os pressupostos de paradigma interpretativo, pois “centra-se primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social” (Morgado, 2012). Segundo

Arnal (1994, p.41), o paradigma interpretativo encontra-se direcionado para a prática, “as noções de explicação, predição e controlo do paradigma positivista” que acabam por ser trocadas pelas “noções de compreensão, significado e ação”.

A metodologia que se adequa a este estudo é a investigação-ação, pois a ação centra-se na intervenção e mudança da realidade educativa, baseando-se nas necessidades do contexto. Coutinho et al. (2009, p. 360), apresentam diversas perspetivas de diferentes autores, nomeadamente:

- Kemmis (1984) defende que “a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”.
- Lomax (1990) apresenta a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.
- Elliot (1993) “define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”.

Assim, e de acordo com os autores anteriores, em investigação-ação os sujeitos partem com uma preocupação inicial ou uma ideia geral de que há uma necessidade de mudança ou de melhoria de uma realidade, a seguir é necessário planificar, agir, observar e refletir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas.

Nesta perspetiva, a intervenção pedagógica efetuada neste estudo decorreu com o propósito de refletir sobre a qualidade e a organização do contexto educativo, conduzindo à produção de conhecimentos e à mudança.

Segundo Ponte (2002), a investigação num contexto de prática torna-se imprescindível tanto para a avaliação do ambiente educativo como para a construção da prática profissional. Os interrogatórios, as investigações e as sucessivas reflexões da prática admitem que o educador dê sentido às suas ações/experiências, solucionando os seus problemas e por conseguinte aprendizagens mais significativas.

## 2.4 Contextualização da prática

A intervenção da prática em contexto pré-escolar desenvolveu-se num Jardim de Infância no concelho de Faro, mais especificamente nos arredores da cidade. Atualmente a instituição, de cariz particular, abrange duas valências educativas: creche e jardim de infância. As instalações educativas são relativamente recentes, principalmente no espaço do jardim de infância, pois esta valência apenas foi construída após alguns anos da sua abertura ao público. As instalações têm sido restauradas regularmente, de modo a assegurar todas as condições para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

O projeto educativo da instituição defende a cooperação para a igualdade de direitos e oportunidades no que diz respeito à aprendizagem, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança respeitando sempre as suas características individuais, a motivação para a curiosidade e pensamento crítico, o desenvolvimento da expressão e comunicação através das mais variadas formas de linguagem, a promoção da participação das famílias, a criação de condições de conforto e bem-estar da criança e por fim e não menos importante, a promoção da diversidade cultural. Em suma, as conceções apresentadas no documento defendem que a participação da comunidade educativa é de extrema relevância, tanto para a construção da identidade própria da criança como para o seu processo de desenvolvimento.

### 2.4.1 Caracterização do grupo de crianças

De modo a desenvolver uma prática pedagógica de qualidade torna-se imprescindível conhecer o grupo de crianças, tanto na sua generalidade como atendendo às suas singularidades: as suas características, os seus interesses e necessidades. É através deste conhecimento que o educador consegue ouvi-las, compreendê-las, respeitá-las e posteriormente planear a ação educativa sempre com intencionalidade.

O grupo é constituído por dezanove crianças, sete do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre quatro e cinco anos. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e já frequentavam o jardim de infância no ano letivo anterior.

O grupo de crianças, na sua globalidade, é dinâmico, curioso, espontâneo, alegre e deveras participativo. As crianças interagem bastante umas com as outras além dos momentos de brincadeira. Mostram-se muito recetivas às atividades propostas, a novas descobertas e explorações. Demonstram bastante autonomia quer na realização das atividades como nos restantes momentos das rotinas. A grande acessibilidade dos materiais é de facto um fator que tem contribuído para a sua autonomia.

Além das crianças, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa foram dois intervenientes cruciais para a realização deste estudo. A educadora cooperante confidenciou, em conversas informais, no início deste estudo, que as famílias das crianças não têm uma participação assídua e interventiva no que diz respeito às ações que ocorrem no jardim de infância, aspetos que foram testemunhados pela investigadora, durante a PES. Todas as famílias das crianças tinham conhecimento da presença de uma estagiária na instituição, no entanto com a situação pandémica vigente não houve oportunidade de se conhecer nem de se estabelecer qualquer ligação com os familiares das crianças.

#### 2.4.2 Organização do tempo, espaços e materiais

No decorrer da prática pedagógica, enquanto investigadores, torna-se necessário observar e averiguar todos os aspetos que interferem nas aprendizagens das crianças. Os espaços são considerados mediadores para a promoção de uma ação pedagógica de qualidade. Como foi referido previamente, os espaços são vistos como uma condição que poderá beneficiar ou perturbar o processo de desenvolvimento da criança. A organização dos espaços e dos materiais é, sem dúvida, determinantes para uma prática pedagógica de qualidade. Sejam móveis, decoração, materiais pedagógicos ou brinquedos, todos eles devem encontrar-se adaptados tanto à faixa etária do grupo

como aos seus interesses e necessidades. Tal como é referido nas OCEPE “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26).

A sala de atividades onde decorreu este estudo é bastante ampla e possui bastante luz natural, onde as crianças têm a possibilidade de brincar, aprender, conversar, descobrir e experienciar. Esta encontra-se dividida por áreas, embora algumas mais organizadas que outras. No geral, as áreas oferecem um ambiente seguro, funcional e harmonioso, exceto a área da biblioteca. A área da biblioteca dispõe de um conjunto de prateleiras relativamente pequeno para a quantidade de livros existentes, criando assim uma desorganização constante dos mesmos. Além disso, nesta área, podemos encontrar apenas uma mesa e dois bancos um pouco desconfortáveis, não existindo nenhum lugar com um sofá, tapete ou puff.

Os materiais disponíveis encontram-se acessíveis à criança para os usarem sempre que desejarem e são bastante variados. As mesas e as cadeiras encontram-se organizadas de forma que as crianças se organizem em pequenos grupos, sendo uma estratégia crucial para este grupo, e as suas dimensões correspondem à estrutura das crianças.

## 2.5 Instrumentos de recolhas de dados

### 2.5.1 Observação

A observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p.24). Segundo Sousa e Batista (2011), na recolha de dados, o investigador pode recorrer a métodos categoriais, narrativos ou descritivos. Apesar de haver a possibilidade de recorrer a estas categorias, os observadores qualitativos possuem uma enorme liberdade na sua pesquisa, pois esta não se concretiza com base em projetos de pesquisa inflexíveis. Aliás, o seu grande potencial é de facto a sua flexibilidade e abertura (Aires, 2015, p.25). “Esta técnica pode

transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente...” (Aires, 2015, p.25). Em suma, este método de recolha de dados vai mais além do próprio conceito, pois consiste na compreensão do contexto, dos seus intervenientes e das suas ações/relações. É de facto um método bastante complexo, pois cada investigador possui uma forma única de observar.

A observação foi o método essencial para que a investigadora pudesse conhecer e compreender o meio em que se inseria e os participantes que o integravam. Segundo Colás (1992), citado por Aires (2015), decorrem várias etapas no processo de observação, nomeadamente: a seleção de cenários, a recolha de informação e o tratamento de protocolos recolhidos. Deste modo, a interligação entre as etapas mencionadas anteriormente irá dar origem a pressupostos e relações que conduzem à consideração final. A observação neste estudo é de natureza participante, pois “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Sousa & Batista, 2011, p.88). Segundo as autoras, a observação participante baseia-se numa técnica de investigação qualitativa que tem como objetivo compreender os acontecimentos ocorridos num determinado contexto social. O grau de participação pode oscilar durante o desenvolvimento do estudo, ou seja, esta depende das ações que decorrem nele.

Ainda que a observação tenha sido de natureza participativa, inicialmente a investigadora sentiu a necessidade de observar de uma perspetiva mais longínqua, de modo a compreender toda a realidade e dinâmica do contexto de um modo natural. Com o passar do tempo, a investigadora foi realizando uma observação mais participativa de maneira a ouvir as intervenções das crianças e conseguir criar o fio condutor para a realização do estudo. A ligação cada vez mais forte com as crianças permitiu à investigadora analisar de forma mais aprofundada as suas conceções, conhecimentos, interesses e necessidades.

Após o conhecimento do contexto e dos seus intervenientes, a investigadora criou uma situação/atividade diagnóstica de modo a complementar as suas observações. A observação participativa da investigadora foi contínua, pois esta propunha as atividades de maneira a atingir o seu principal objetivo, a mudança dos

espaços e dos materiais de modo a conseguir melhorar a qualidade do ambiente. Apesar das atividades não terem sido todas concretizadas, devido à situação atípica que nos encontramos, as poucas que se conseguiram realizar possuíam uma intencionalidade educativa e a investigadora integrou sempre o papel de observadora participante.

As observações realizadas durante o período da prática foram todas registadas em formato de notas de campo ou registo fotográfico para poderem ser averiguadas posteriormente.

### 2.5.2 Notas de campo

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo consistem “no relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Phillippi e Lauderdale (2018), dois grandes investigadores, reconhecem este método de recolha de dados como uma fonte rica de dados do contexto, sendo crucial que se torne algo ininterrupto, organizado e tão íntegro quanto possível. De acordo com Amado (2014), as notas de campo podem ser registadas tanto no momento em que decorre a ação, como à *posteriori*. Spradley (1980) corrobora a ideia de que se deve respeitar sempre a linguagem dos participantes em estudo.

No decorrer da investigação, as notas de campo tornam-se essenciais no âmbito da observação participante. Além de servirem de base de recolha de dados para o estudo, estas notas poder-se-iam tornar um suplemento para os diários ou portefólios, por exemplo. Durante o estudo em questão, foram registados vários momentos, comentários, aspetos e intervenções dos participantes fulcrais para a concretização da prática. Tornou-se essencial datar todos os registos de modo a criar uma sequência de acontecimentos e conseguir realizar uma reflexão contínua. A investigadora procurou referir todos os pormenores nas notas de campo, para executar uma análise profunda e detalhada. As reflexões sobre as notas de campo tornaram-se essenciais para a implementação de novas atividades/situações de aprendizagem.

As notas de campo que foram realizadas durante a investigação encontram-se no apêndice B.

### 2.5.3 Registos fotográficos

A fim de complementar os dados recolhidos através das notas de campo, a investigadora recorreu aos registos fotográficos. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p.151), estes permitem “acompanhar o desenvolvimento do projecto, visualizar como é que o plano da investigação foi efectuado pelos dados recolhidos”. A fotografia é sem dúvida um método que nos oferece dados bastante descritivos sobre o contexto, dando a oportunidade de interpretar para além do objetivo. De acordo com Bogdan (1988), “embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas e conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas”.

Atualmente, com a evolução das novas tecnologias, os registos fotográficos podem-se fazer apenas com um simples *click* através de um aparelho móvel bastante prático. Além disso, a utilização de um telemóvel ou máquina fotográfica poderá ser uma das ações que compõem a observação participante. Em resposta à Lei da proteção de dados das crianças, a investigadora elaborou uma autorização e apresentou aos encarregados de educação de cada uma das crianças, responsabilizando-se em desfocar os rostos e os respetivos nomes.

As fotografias tiradas ao longo da prática foram fulcrais para expor toda a realidade vivida no contexto, para ilustrar as notas de campo e ainda para realizar uma reflexão mais aprofundada. Este tipo de instrumento de recolha de dados além de possibilitar uma reflexão bastante mais detalhada dos acontecimentos, poderá ser consultado sempre que necessário. Bogdan e Biklen (1994), citando Collier (1967), apresentam a fotografia como um “abre-latas” para a realidade, pois “o olho consegue isolar detalhes que uma fotografia não faz” (p.192).

#### 2.5.4 Inquérito por entrevista

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Kvale (2011) apresenta, também, o inquérito por entrevista como sendo “um lugar onde se constrói conhecimento” (p. 30), pois embora possa ter semelhanças com uma “conversa”, esta “é mais do que o intercâmbio espontâneo de ideias, como acontece na conversação quotidiana e, converte-se numa aproximação, baseada num interrogatório cuidadoso e minucioso, com o propósito de obter conhecimento meticulosamente comprovado” (Dionísio Gonçalves, 2016, 133).

Ghiglione e Matalon (1997) e Quivy e Campenhoudt (1995) apresentam este tipo de entrevista como um conjunto de particularidades e benefícios, apresentando um carácter aberto e flexível, o que permite aos entrevistados alterar a ordem das perguntas ou a forma como respondem. Além do mais, o inquérito por entrevista proporciona uma visão mais globalizada acerca da organização, estrutura do contexto, a sua história, políticas e planos da organização.

Dado os propósitos deste estudo, optou-se por utilizar a técnica de entrevista semiestruturada. Ghiglione e Matalon (1997), tal como Bogdan e Biklen (1994), defendem que esta estratégia de recolha de dados deverá ser empregue quando o investigador tem como principais objetivos: investigar os intervenientes e as suas práticas, analisar um determinado assunto/situação ou reformular o processo de ações ou experiências. A investigadora reuniu várias questões essenciais para a compreensão do estudo, construindo um guião de entrevista para a educadora cooperante e outro para a auxiliar de ação educativa. Apesar disso, devido ao confinamento na pandemia não foi possível concretizar estas duas entrevistas. As questões das duas entrevistas foram ao encontro das questões de organização das áreas e das razões pela qual o espaço se encontrava organizado tal como observado pela investigadora. Além disso, adicionou-se um tópico para que a educadora e a auxiliar pudessem apresentar ideias para a reconstrução dos espaços e materiais, tendo como objetivo melhorá-los.

Infelizmente, devido à situação pandémica e os sucessivos confinamentos nenhuma das entrevistas se conseguiu concretizar.

## 2.6 Delineamento do estudo

Após duas semanas de observação da realidade em que a investigadora se inseria e dos comportamentos, interesses e necessidades dos intervenientes que a integravam, foi projetado pela o plano de intervenção delineado por fases – figura 3.3.1.



Figura 2.1. Organização do estudo empírico (Plano de intervenção pedagógica inicial).

Todavia o plano inicial teve de sofrer algumas alterações devido ao confinamento geral inesperado que ocorreu a meio da PES. Dada a impossibilidade de adiar a elaboração do relatório da PES e a sua posterior entrega, a investigadora viu-se obrigada a fazer algumas alterações criando assim um novo plano – figura 2.2.



Figura 2.2. Organização do estudo empírico (Plano de intervenção pedagógica realizado).

Em concreto, de modo a adotar uma postura de adaptação a este período atípico de confinamento geral que assolou o país, apenas se conseguiu realizar a atividade de diagnóstico e as entrevistas de pequenos grupos às crianças. As entrevistas que estavam delineadas para a educadora cooperante, para a auxiliar de ação educativa e para as famílias iriam ser realizadas quando terminasse o confinamento geral, mas não foi possível. Relativamente à atividade de diagnóstico, esta tinha como principal objetivo perceber, na íntegra, os interesses e saberes das crianças acerca da temática, para uma posterior intervenção a nível do ambiente educativo. A investigadora registou em notas de campo todas as observações que realizou de modo a não omitir qualquer pormenor.

Depois de uma análise mais cuidada e aprofundada sobre as conceções das crianças, seguiu-se a fase do estudo que consistiu na elaboração do plano de intervenção pedagógica. É de extrema importância realçar que as atividades/situações de aprendizagem planificadas previamente basearam-se apenas nos dados iniciais. Caso a situação da pandemia tivesse permitido a concretização desta intervenção, na sua globalidade, esta poderia ganhar outro rumo pois podiam surgir novos interesses, curiosidades e necessidades durante a intervenção, não esquecendo que respeitar e

ouvir a criança é de facto a base para o sucesso de uma intervenção pedagógica de qualidade.

A terceira fase do estudo engloba uma descrição detalhada de todas as atividades que foram planificadas e que seriam realizadas caso não nos encontrássemos numa situação atípica de pandemia.

As planificações das atividades concretizadas encontram-se disponíveis nos apêndices D, E, F e N. No que diz respeito às planificações das atividades não concretizadas, estas poderão ser consultadas do apêndice G ao apêndice S, com exceção do apêndice N.

## Capítulo III - Intervenção pedagógica/educativa

### 3.1 Descrição da intervenção

Tal como foi mencionado anteriormente a intervenção pedagógica baseou-se nos interesses e necessidades das crianças, no contexto educativo, nas finalidades do estudo e nas OCEPE.

Na figura 3.1 encontra-se apresentado um esquema síntese das atividades que estavam previstas ser realizadas ao longo da intervenção. Apesar de se reunirem todos os esforços, o aparecimento da pandemia não permitiu que se realizassem mais que quatro atividades. É de extrema importância realçar que estas poderiam realizar-se, ou não, pois os interesses, curiosidades e necessidades das crianças poderiam “ganhar outro rumo” ao longo das semanas, e enquanto investigadora ter de alterá-las para que respondesse sempre à voz da criança. As crianças devem ser escutadas e os seus interesses devem ser o ponto de partida para a prática pedagógica.

As atividades apresentadas iriam ser realizadas pelas crianças em conjunto com a investigadora, com a equipa educativa e com as suas famílias. Infelizmente, as atividades que iriam envolver as famílias também não puderam ser realizadas devido ao curto período que se pôde estar na instituição e ao confinamento geral imposto pelo Estado Português.

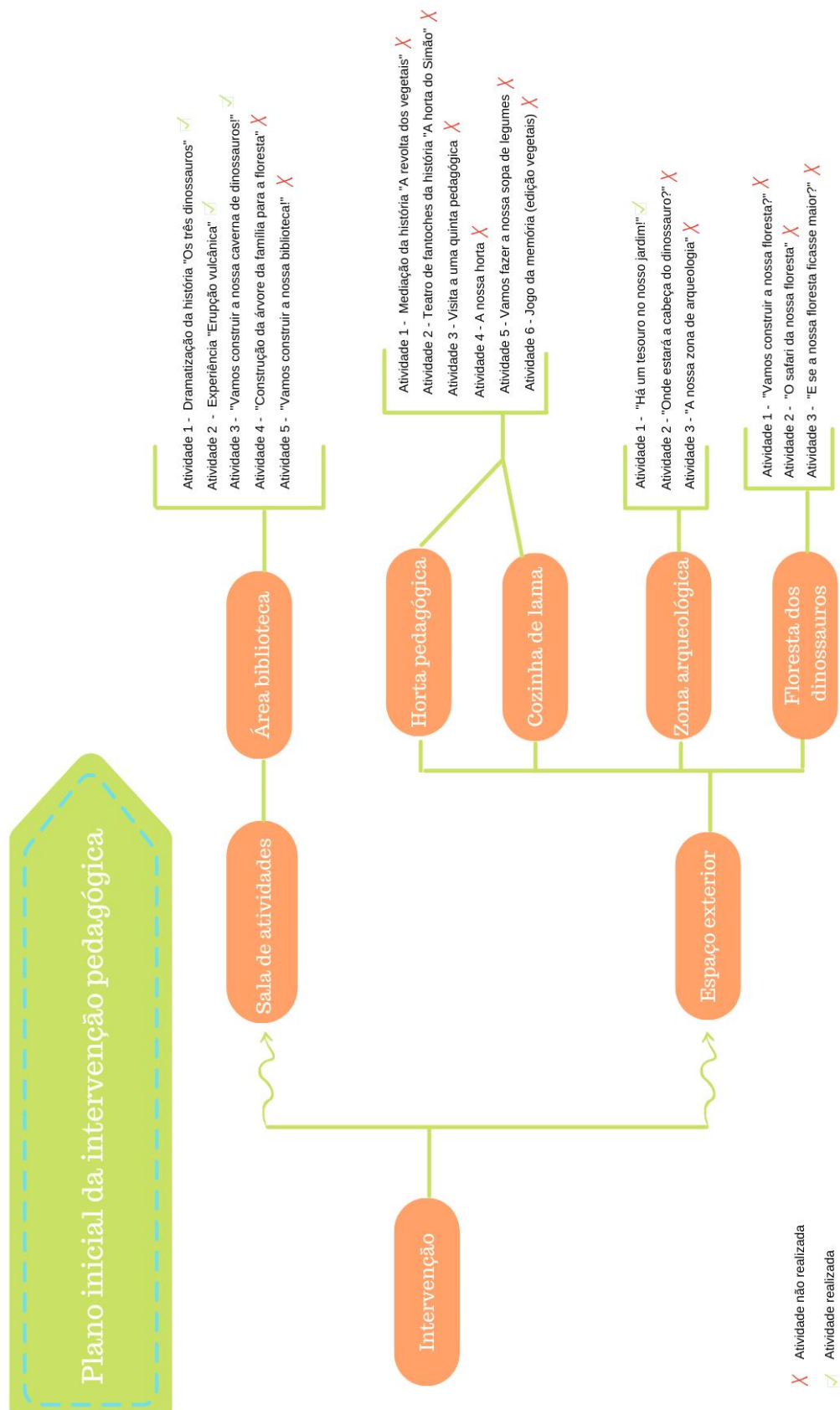


Figura 3.1 – Plano inicial da intervenção pedagógica

### 3.1.1 Atividade de diagnóstico

A leitura de histórias, para dar início a novas temáticas, torna-se essencial em contexto de Jardim de Infância, pois segundo Jolibert (2003, p.56) quem ouve “histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele”.

Deste modo, para introduzir a temática dos dinossauros tomou-se a liberdade de criar uma história de forma a poder abordar o assunto que se pretendia. A história procurava explorar diferentes conteúdos, nomeadamente: as diferentes espécies de dinossauros existentes e o seu respetivo tipo de alimentação (Apêndice C).

Inicialmente ponderou-se ilustrar a história recorrendo-se a imagens reais. No entanto, a educadora cooperante sugeriu que se realizasse um teatro de fantoches de modo a proporcionar às crianças experiências distintas. Após esta sugestão, construíram-se vários fantoches de dinossauros em tecido, cada um com as suas características, facilitando a compreensão da história.

Dado por terminado o teatro de fantoches, criou-se um momento de interação, em grande grupo, com as crianças. Além de se questionar as crianças sobre os conteúdos abordados, houve oportunidade de partilhar as suas conceções e dúvidas sobre a temática. Com esta atividade, a investigadora além de fomentar o gosto pelas histórias e pela forma de como são contadas, ficou com uma ideia mais aprofundada acerca dos interesses do grupo e sobre o fio condutor pedagógico que se iria gerar em torno destes. Durante este momento, uma das crianças mostrou-se bastante interessada em criar uma floresta para os dinossauros (fantoches), referindo: “eu gostava de brincar com os dinossauros numa floresta aqui”. Logo em seguida, outra criança respondeu: “*Mas podemos fazer uma floresta para eles na nossa sala*”. Foi neste momento que surgiu um *brainstorming* de atividades relacionadas com a temática tão idolatrada pelo grupo. As ideias foram surgindo, tanto por parte das crianças, como pela equipa educativa.

De facto, o momento de grande grupo, não se tornou apenas num momento de partilha de ideias, conteúdos e experiências relacionadas com a temática da história.

Tornou-se crucial para delinear os projetos, as atividades e as experiências de aprendizagem que se iriam realizar *a posteriori*, momentos em que a criança se iria assumir como o principal agente do seu próprio processo de aprendizagem.

A planificação desta atividade poderá ser consultada no apêndice D.

### 3.1.2 Experiência Erupção Vulcânica

Durante a atividade diagnóstica, uma criança do grupo referiu que em tempos, quando os dinossauros existiam, havia imensos vulcões. Esta intervenção inquietou as restantes crianças do grupo, surgindo várias questões como *“Vulcões? O que são vulcões?”* e *“os vulcões são montanhas?”*. Segundo as intervenções das crianças, partiu-se do pressuposto que algumas delas não possuíam conhecimentos relacionados com os vulcões. Deste modo, decidiu-se recorrer a uma atividade interligada com a área das Ciências Naturais, de forma a clarificar o conceito e a dar continuidade aos interesses, às curiosidades e às questões das crianças.

Para a realização desta atividade, dividiu-se o grupo em dois mais pequenos e começou-se por questionar qual a ideia que teriam de um vulcão (Figura 3.2). Embora grande parte das crianças não soubesse explicar, algumas conseguiram comunicar qual era a sua conceção de vulcão, surgindo respostas como: *“É uma montanha muito alta, com fogo lá dentro e o fogo sai.”*, *“É uma terra muito alta com fogo”* e *“Deita fumo e pedras”*.



*Figura 3.2 – Conversa inicial com as crianças sobre a experiência e contextualização*

De modo a contextualizar as crianças, recorreu-se às novas tecnologias (*smartphone*), apresentando-se imagens de vulcões reais: vulcões ativos, em erupção e vulcões inativos. Ao visualizarem as imagens, as crianças foram comentando *“Eish! Tanto fogo!”*, *“Isso é muito grande”*, *“As pedras são de fogo?”*, *“É preto e cinzento”*. Enquanto isso, foram surgindo diálogos entre as crianças sobre como seria ver um vulcão *“ao vivo e a cores”*.

Uma vez que surgiram algumas questões que requeriam resposta, a investigadora explicou: *“O nosso planeta, lá dentro, é muito, muito quente e as rochas/pedras que estão lá dentro quando saem cá para fora transformam-se num líquido que se chama lava. A lava é um líquido cor de laranja que sai do vulcão e vai escorrendo pelas paredes da montanha. Além de sair lava, saem cinzas, pedras e muito fumo”*.

Posteriormente, após várias conversas entre as crianças, a investigadora propôs a realização da experiência da erupção vulcânica. *“Vamos ver o que acontece?”*. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e excitadas com toda a situação de *suspense*. Dado que não houve a oportunidade de as crianças construírem a estrutura do vulcão, a investigadora construiu-a antecipadamente. A ideia inicial seria que as crianças a construíssem para terem a oportunidade de conhecer os elementos que fazem parte do interior dos vulcões, no entanto quando não há essa possibilidade há que adaptar a atividade às circunstâncias reais (Figura 3.3).



*Figura 3.3 – Exploração dos diferentes materiais*

Iniciou-se a atividade colocando os materiais que iriam ser usados em cima da mesa, questionando as crianças sobre se sabiam o que era cada um deles e dando-lhes a oportunidade de tocar e cheirar todos esses materiais. As crianças acertaram o nome de todos, à exceção do bicarbonato de sódio e do corante alimentar, afirmando ser farinha e sangue, respetivamente. Usaram expressões como *“isso é para lavar os pratos e os copos”*, *“champô de louça”* e *“detergente do lava-louça”* para se referirem ao detergente de louça. Quando questionadas sobre o vinagre afirmaram: *“é aquilo que pomos na comida”*, *“é o vinagre que se põe na salada”*, *“cheira muito mal, parece sumo de uvas”* (Figuras 3.4 e 3.5).



Figura 3.4 – Criança a cheirar vinagre



Figura 3.5 – Exploração do corante alimentar

Após a apresentação de cada um dos materiais, deu-se início à atividade prática. Cada uma das crianças do grupo colocou um ingrediente dentro da estrutura do vulcão. Desta forma, todas puderam participar, sentindo-se valorizadas. Durante este momento, as crianças fizeram algumas sugestões e comentários, revelando entreajuda entre os elementos do grupo. A ansiedade e o receio pelo que ia acontecer era bastante visível no rosto das crianças (Figuras 3.6 e 3.7). Quando se deu a erupção, as crianças ficaram fascinadas comentando *“isto é mesmo quente?”*, *“parece a espuma do banho”*, *“parece água com espuma vermelha”* e *“isto é lava”*.

Quando a atividade prática terminou, realizou-se um registo para colocar na parede da sala de atividades. Esse registo foi construído em papel de cenário com os comentários das crianças, com as suas conceções sobre os vulcões, bem como com um

desenho de um vulcão gigante. Todas as crianças participaram na construção deste registo.

O interesse das crianças por esta temática foi notório a longo prazo. Várias famílias, em conversas informais com a educadora e com a investigadora, comentaram que as crianças explicaram em casa a atividade do vulcão que tinham realizado e tudo o que tinham aprendido sobre os vulcões, havendo quem quisesse repetir em casa com os/as irmãos/irmãs. Estes comportamentos demonstram o interesse e a motivação que esta atividade despertou nas crianças. Foi de facto uma experiência bastante enriquecedora, que surgiu da aplicação de outra temática - os dinossauros. E, assim, o fio condutor da prática pedagógica foi-se construindo aos poucos.

A planificação desta atividade poderá ser consultada no apêndice E.



*Figura 3.6 – Explosão do vulcão*



*Figura 3.7– Crianças a explorar a espuma do vulcão*

### 3.1.3 Atividade “Vamos construir a nossa caverna de dinossauros”

Durante as duas primeiras semanas de observação, constatou-se que as crianças não frequentavam a área da biblioteca. Houve manhãs em que nenhuma delas frequentou esta área, mas a razão pela qual acontecia era compreensível. A área da biblioteca era, de facto, bastante estreita, desorganizada e pouco atrativa. Nesta área havia disponível uma estante bastante pequena e os livros não se encontravam organizados, nem dispostos de forma a captar a atenção das crianças. Além disso, havia apenas uma mesa quadrada com dois bancos. A mesa estava sempre ocupada com teclados de computador e telefones fixos, acabando por não existir um espaço livre para exploração. A área, além de não ser apelativa, ao contrário das restantes, não aparentava condições acolhedoras para que uma criança se pudesse sentar confortável a explorar os livros disponibilizados (Figura 3.8).



*Figura 3.8 – Área da biblioteca antes da intervenção*

Tendo como principal objetivo melhorar a qualidade do ambiente educativo, a investigadora esteve atenta a todas as intervenções das crianças, de modo a alterar as condições do ambiente educativo, partindo sempre dos interesses e curiosidades das crianças.

Numa manhã em que chovia bastante, a educadora cooperante deu liberdade às crianças para que brincassem na sala de atividades de forma livre. Na área dos jogos, encontravam-se seis crianças a construir uma selva com legos. Duas delas estavam bastante empenhadas a construir uma caverna gigante para os dinossauros dormirem ou descansarem quando lhes apetecesse. Este pormenor despertou curiosidade e interesse à investigadora que imediatamente se interrogou: “uma caverna para descansar? E se na área da biblioteca se construísse uma caverna?”

Na manhã seguinte, a investigadora contou uma história sobre a importância da preservação das florestas. Uma das crianças interveio, imediatamente, demonstrando um grande interesse em construir uma floresta na sala. As restantes ficaram fascinadas e concordaram, expondo logo várias ideias para essa floresta. A investigadora não referiu a questão da caverna, esperando que alguma criança dissesse se gostaria, ou não, de construir a construir. Após alguns minutos, já se tinha criado um *brainstorming* de como se iria construir a floresta dentro da sala. Uma das crianças, que no dia anterior estava a construir a caverna, acrescentou que gostaria de ter uma caverna “*como a dos dinossauros verdadeiros*”.

Após se reunir todas as ideias apresentadas pelas crianças, reforçou-se a ideia da criação de uma caverna na sala de atividades, de forma a conseguir-se alcançar o objetivo inicial. Deste modo, indagou-se as crianças, referindo: “*Eu ouvi que alguém gostaria de construir uma caverna grande como a dos dinossauros. O que vocês acham de termos uma caverna na nossa sala?*”. Foram várias as respostas das crianças, entre elas: “*Sim! Vamos construir uma caverna com paus!*”, “*Com luzes lá dentro*”, “*Com paus e uma manta*”, “*E umas almofadas para descansarmos e não aleijarmos o esqueleto*”, “*Uma caverna debaixo de uma árvore para não ficar muito calor*”. As suas intervenções foram escutadas e bastante valorizadas para, posteriormente, serem colocadas em prática.

Partindo das ideias das crianças, conseguiu-se reunir todos os materiais com o apoio de vários patrocínios. Paus de madeira devidamente tratados, cordas, tecido branco e um tapete lavável. A investigadora arranjou duas almofadas brancas e um tecido de material plastificante para as plastificar, posteriormente, de modo a conseguir-se desinfetá-las tal como ao tapete. Este pormenor foi pensado tendo como

base as normas impostas pela Direção Geral de Saúde, devido ao aparecimento do novo coronavírus.

Na manhã seguinte, as crianças foram divididas em pequenos grupos, de quatro ou cinco elementos cada, e cada um dos grupos ficou responsável pela pintura de cada elemento da caverna. Nas duas mesas, foram disponibilizadas tintas de várias cores, pincéis e esponjas. Numa mesa colocou-se o lençol esticado e preso com molas à mesa, de modo a facilitar a pintura. Noutra mesa colocaram-se as almofadas. Os grupos de crianças foram rodando, entre si, para que todas as crianças pudessem ter a oportunidade de decorar todos os elementos (Figuras 3.9 a 3.12).

A planificação desta atividade poderá ser consultada no apêndice F.



Figura 3.9 – Pintura das almofadas



Figura 3.10 – Técnica de esponjagem



Figura 3.11 – Técnica da esponjagem



Figura 3.12– Almofadas pintadas

### 3.1.4 Atividade “Há um tesouro no nosso jardim”

A atividade intitulada “Há um tesouro no nosso jardim” surgiu a partir da ideia de reaproveitar e melhorar o espaço exterior, indo ao encontro dos interesses das crianças. Esta atividade teve como principal objetivo provocar as crianças de modo a ser criada uma zona de arqueologia. Além do objetivo principal, com esta atividade pretendeu-se despertar o interesse para os nossos antepassados, promover o trabalho de equipa, enriquecer o vocabulário, promover o desenvolvimento da orientação espacial e da lateralidade, promover o desenvolvimento da motricidade e também desenvolver a capacidade de concentração e atenção.

Dias antes da realização da atividade, a investigadora construiu *fósseis*, utilizando, para esse fim, uma massa feita de farinha, sal grosso e água, e depois de dar forma à massa levou-a ao forno durante duas horas para que ficasse bastante dura (Figura 3.13).



Figura 3.13 – *Fósseis* construídos com farinha, sal e água

No momento de grande grupo, momento em que as crianças cantam a música do “Bom dia” e preenchem os mapas (de presença, do tempo e das tarefas), a investigadora desenvolveu uma pequena dramatização. Mostrou às crianças uma caixa que tinha encontrado no espaço exterior do jardim de infância e leu em voz alta o que estava escrito no papel que se encontrava dentro da caixa (Figuras 3.14 e 3.15). No papel estava escrito que havia um tesouro no jardim, mas para lá chegar vários obstáculos tinham de ser ultrapassados. A investigadora perguntou às crianças se estas estavam interessadas em ajudá-la e estas anuíram imediatamente. Uma das crianças questionou

quais seriam esses obstáculos e a investigadora referiu que também não tinha conhecimento. Para os descobrir tinham de seguir as pistas que lhes eram fornecidas.



Figura 3.14 – *Dramatização realizada pela investigadora*



Figura 3.15 – *Leitura das pistas encontradas no jardim*

A primeira pista, pegadas de dinossauro no chão, fez com que as crianças, a investigadora e a equipa educativa se deslocassem até ao ginásio. No ginásio as crianças encontraram uma caixa com um papel onde estava escrito qual era o primeiro obstáculo a ser ultrapassado, que seria um jogo denominado “O rei dos dinossauros manda”, Este jogo tinha como principal objetivo obedecer às ordens que o rei dos dinossauros estabelecia. “Quatro saltos para a frente, dois passos gigantes para o lado esquerdo ou saltar a pé-coxinho” são alguns exemplos de ordens dadas às crianças (Figura 3.16).



Figura 3.16 – *Jogo o dinossauro manda*

Após terem ultrapassado este obstáculo, as crianças foram seguindo as pegadas até chegar à zona exterior. Quando chegaram a este local, uma das crianças reparou numa caixa e foi buscá-la imediatamente. Todas as crianças mostraram-se bastante interessadas e empenhadas para abrir a caixa para ver qual seria o próximo obstáculo a transpor. O segundo obstáculo seria construir dinossauros com diferentes formas geométricas que se encontravam na caixa, nomeadamente: retângulos, quadrados, círculos e triângulos. As crianças foram divididas em pequenos grupos (de quatro ou cinco elementos cada), de modo a facilitar todo o processo de construção. Com as mesmas formas geométricas, as crianças conseguiram construir vários dinossauros revelando a sua capacidade de criatividade (Figura 3.17). Tendo as crianças conseguido ultrapassar o segundo obstáculo, voltaram a seguir as pistas fornecidas (Figura 3.18).



Figura 3.17– *Leitura das pistas encontradas*



Figura 3.18 – *Obstáculo do domínio da matemática*

Um pouco à frente, a uma distância de mais ou menos cinquenta metros de onde estavam inicialmente, as crianças encontraram outra caixa. Nesta caixa encontra-se descrito o terceiro obstáculo que tinha como objetivo a criação de rimas com a palavra “dinossauro”. Recorrendo à estratégia usada no obstáculo anterior, as crianças foram divididas em grupos de quatro elementos de maneira a facilitar o seu processo de concentração e raciocínio. Numa fase posterior, todos os grupos partilharam as suas rimas em grande grupo. As rimas apresentadas foram: “O pequeno dinossauro é do Mauro”; “Os braquiossauros eram os maiores dinossauros”; “Vi o dinossauro gigante na rua e ele tocou na lua”.

Quando todos os obstáculos foram transpostos, foi o momento de chegar ao local do tesouro (Figuras 3.19 e 3.20). Assim que chegaram ao local, as crianças depararam-se com uma caixa de areia que se encontrava vedada com uma fita de perigo. As crianças associaram imediatamente ao local do tesouro, como seria suposto. Após uma breve conversa com a investigadora e após a divisão de tarefas, as crianças colocaram “mãos à obra”. Com a ajuda de pás e restelos, as crianças escavaram até encontrar o tesouro - fósseis de dinossauros (Figuras 3.21 e 3.22).



Figura 3.19 – *Chegada ao local do tesouro*



Figura 3.20– *Descoberta do tesouro*



Figura 3.21 – *Crianças a escavar*



Figura 3.22 – *Criança encontra um fóssil*

As crianças encontraram vários fósseis e com todo o cuidado retiraram a areia recorrendo a pincéis. Foi um momento que requereu algum cuidado, atenção e concentração por parte das crianças. Estas mostraram-se bastante interessadas e não queriam voltar para a sala de atividades, queriam escavar para encontrar a cabeça gigante do dinossauro (Figura 3.23).



Figura 3.23 – Limpeza dos fósseis com pincéis

Após uma reunião de grande grupo (Figura 3.24), as crianças quiseram partilhar a sua experiência e as suas aprendizagens. Deste modo, referiram: “Os fósseis são muito duros”; “Parecem pedras”; “Os arqueólogos têm muito trabalho e força; “Eles trabalham muito; “Debaixo da terra há muitos ossos duro”. Estes são alguns exemplos das intervenções realizadas pelas crianças nesta conversa em grande grupo. Foi um momento muito rico de partilha. As crianças foram escutadas e valorizadas pelo seu desempenho. Além de descobrirem o que um arqueólogo faz, descobriram o procedimento das escavações, quais os instrumentos que se utiliza, o que são fósseis e a importância destes na descoberta dos nossos antepassados. Nos dias seguintes, as crianças só falavam acerca do que tinham experienciado e só queriam ir explorar o que estava debaixo da terra. A planificação desta atividade poderá ser consultada no apêndice N.



Figura 3.24 – Reunião em grande grupo

## Capítulo IV - Resultados

No presente subtópico irão ser apresentados, analisados, discutidos e fundamentados os resultados alcançados a partir da intervenção pedagógica. O objetivo principal passa por compreender a influência que a qualidade do ambiente educativo possui sobre as aprendizagens das crianças em contexto de Jardim de Infância.

Todas as atividades realizadas surgiram dos interesses, curiosidades e dúvidas do grupo de crianças. É de extrema importância realçar, mais uma vez, que as restantes atividades, as que não se conseguiram realizar devido à situação pandémica, poderiam, ou não, realizar-se, pois a voz da criança poderia dar outro rumo à intervenção pedagógica. Focar na voz da criança, nos seus interesses, curiosidades e necessidades foi sem dúvida a grande prioridade para a concretização da prática pedagógica. A voz da criança é, assim, um elemento essencial no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois tal como refere Tomás (2007), a criança interpreta o mundo à sua maneira e pensa e age de uma forma muito própria.

Após um período de observação, registo e reflexão dos interesses, curiosidades e intervenções das crianças, entendeu-se que havia áreas na sala de atividades e no exterior que eram pouco frequentadas, porque para além de não serem nada apelativas e organizadas, não respondiam aos interesses das crianças.

Depois de surgirem várias questões sobre a qualidade e sobre a organização das áreas menos frequentadas, tanto na zona interior como na zona exterior da instituição, procurou-se dar resposta recorrendo a estudos e intervenções concretizadas, não só a nível nacional como também a nível internacional. Durante a realização da atividade de diagnóstico percebeu-se que os interesses das crianças se focavam muito na Natureza, nas florestas e nos dinossauros. Deste modo, as atividades realizadas foram ao encontro a deste interesse.

A área da biblioteca era a área menos frequentada na sala de atividades. Raramente as crianças usufruíam dela. A necessidade de alterar e de readaptar esta área foi um dos principais objetivos desta intervenção. Construir um espaço acolhedor, confortável e que promovesse aprendizagens significativas era o ponto de partida. A

organização do espaço da biblioteca foi bastante apreciada pelas crianças, tendo-se, estas, envolvido, inteiramente, em todas as etapas do processo.

Simultaneamente, em conversa com a educadora cooperante entendeu-se que uma parte da zona exterior não era utilizada frequentemente sem qualquer justificação aparente. Apesar de não se conseguir concretizar a alteração dos espaços na zona exterior, devido aos sucessivos confinamentos impostos pelo Governo português e aos isolamentos profiláticos que se verificaram na instituição de educação pré-escolar onde se realizou este estudo, a ideia inicial seria melhorar e readaptar as zonas exteriores aos interesses, capacidades e necessidades das crianças na sua generalidade, atendendo às suas características individuais. Através de conversas informais que a investigadora teve com a equipa educativa, ficou patente que esta mostrou conhecimento dos benefícios dos espaços exteriores, para o desenvolvimento da criança, manifestando intenção de oferecer mais oportunidades às crianças que o frequentam. Os espaços exteriores são locais riquíssimos, locais que oferecem múltiplas oportunidade de exploração e experiências sensoriomotoras. Esta constatação vai ao encontro do que afirmam Lopes da Silva et al. (2016, p.27) quando referem que “o espaço exterior (...) [é também] um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”

O empenho, a atenção e a dedicação que as crianças demonstraram ao longo da realização das quatro atividades foi bastante gratificante. Saber ouvi-las e fomentar as suas descobertas e aprendizagens é, sem dúvida, o principal objetivo da educação de infância. Todas as crianças, sem exceção, participaram ativamente nas atividades e demonstraram um enorme interesse em dar-lhes continuidade e alcançar o resultado final. Estes factos parecem estar em concordância com o que referem Taylor e Brickman (1991) que defendem que para que a criança aprenda ativamente deve, entre outros aspetos, programar, explorar, produzir e analisar o seu próprio processo de aprendizagem. O cuidado em construir um espaço confortável e agradável foi notório desde o início da prática, tanto pelas crianças como pelos restantes membros da equipa educativa.

Infelizmente, o aparecimento do novo coronavírus não permitiu a concretização da prática pedagógica na sua totalidade. Apesar disso, durante este curto período de

tempo foi evidente a importância da qualidade do ambiente e a envolvimento da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

## Capítulo V – Conclusão

### 5.1 Conclusões do estudo

Embora a situação pandémica tenha limitado “os modos de ser criança” (Almeida, 2021) e influenciado a recolha de dados, chegou-se a resultados que não tinham sido previstos no início do presente estudo.

No início da prática, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que tinham sido planeados utilizar neste estudo, eram bastante variados. No entanto, as entrevistas aos diferentes elementos da equipa educativa e às famílias das crianças não se conseguiram concretizar devido ao curto período de tempo de prática. Apesar da educadora cooperante ter implementado *educação a distância* durante o confinamento, através de encontros pela plataforma ZOOM, não houve possibilidade de se dar continuidade ao estudo, uma vez que a temática deste estudo se centra, essencialmente, na modificação de espaços, o que se tornou impossível de desenvolver através de qualquer plataforma online.

De modo a compreender quais as áreas, tanto interiores como exteriores, que deviam ser restauradas ou criadas tornou-se necessário compreender vários aspetos, nomeadamente: os interesses, curiosidades e necessidades das crianças; o interesse e o envolvimento, tanto da equipa educativa, como das famílias das crianças; a organização dos espaços; e os recursos materiais disponíveis para uma posterior intervenção. Nesta lógica de intervenção evocaram-se sempre os direitos de participação das crianças, dando-se prioridade à escuta dos profissionais de educação.

O envolvimento das crianças foi imperioso para o desenvolvimento desta investigação. No entanto, e tal como mencionado no decorrer do presente documento, a família e a comunidade iriam dar um importante contributo, pois seriam parceiros e colaboradores das crianças em prol dos seus projetos. Grande parte dos materiais a

utilizar iriam ser oferecidos pelas famílias e por várias entidades comerciais, como, por exemplo, empresas de construção, autarquia e junta de freguesia.

Recorrendo às observações realizadas, constatou-se que o interesse das crianças pela área da biblioteca era muito inferior ao das restantes áreas. As crianças frequentavam muito pouco e muitas delas nem a frequentavam. Os livros não se encontravam organizados de forma apelativa e os materiais disponíveis não correspondiam aos interesses das crianças, acabando por provocar desinteresse pela área. No que diz respeito à área exterior, nesta podíamos encontrar apenas dois baloiços, um barco dos piratas de enormes dimensões e uma casa de madeira. De facto, estes materiais estruturados condicionam bastante as ações das crianças. Embora houvesse imenso espaço disponível para a construção de áreas como uma horta pedagógica ou uma cozinha de lama, este espaço não se encontrava devidamente aproveitado e adequado aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças.

Após as observações realizadas e a recolha de dados iniciais, deu-se início à intervenção pedagógica, de modo a promover atividades que tivessem como objetivo primordial a reconstrução das áreas menos frequentadas. As áreas eleitas para a reconstrução foram a área da biblioteca e a zona exterior na sua generalidade. Ao contrário da zona interior, na zona exterior as áreas teriam de ser construídas de raiz, dada a sua inexistência.

Partir dos interesses e necessidades das crianças foi, sem dúvida, o fator primordial da intervenção. Incentivar a participação ativa e escutar a criança torna-se imprescindível para posteriormente planear a intervenção. Quando se fala em escutar a criança, normalmente, associa-se ao ouvir as suas intervenções verbais, no entanto, a escuta vai muito mais além destas. Observar os seus gestos, os seus movimentos, brincadeiras, reações e comportamentos também é saber escutá-la. Além disso, passa também por oferecer à criança tempo e espaços para explorar livremente, tanto em grupo como individualmente, e disponibilizar materiais dando a liberdade à criança para que esta escolha com quem, onde e com o que brincar.

Em suma, promover a participação ativa da criança na prática pedagógica torna-se imprescindível, pois leva à construção autónoma do seu conhecimento. As

crianças participaram ativamente no projeto, despertando assim o enorme interesse pelo mesmo. Mostraram-se bastante participativas e empenhadas durante o processo. É de realçar que as estratégias pedagógicas contribuíram, tanto para a aquisição de novos conhecimentos, como para o desenvolvimento de competências e atitudes.

Do apêndice T ao Z encontram-se apresentadas as fotografias que iriam servir de inspiração para a concretização deste estudo.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no Jardim de Infância: Uma Parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Escola Superior de Educação de Portalegre]. <https://cutt.ly/Vmr6vVE>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, J. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Escola Superior de Educação de Portalegre]. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-139. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>;
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: Espaço de educação e cuidado*. UFSC.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28865/1/Lisete%20Carina%20da%20Silva%20Cunha.pdf>
- Charmaz, K. (2004). Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative Health Research*, 14(7), 976-993.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S., (2009). Investigação-Ação: Metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)
- Dionísio Gonçalves, C. (2016). *Impacte do programa de formação em ensino experimental das ciências nas conceções e práticas de professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18450/1/TESE%20CARLA%20DION%20C3%83O%20GON%20C3%87ALVES%20-%20VERS%20-%20FINAL%2006-05-2016.pdf>
- Esparteiro, M. (2014). *A visão das crianças acerca do papel do/a educador/a de infância como fonte para a reconstrução da relação pedagógica*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Escola Superior de Educação de Lisboa].
- European Commission Childcare Network (1990). *Quality in Childcare services: Report on an EC childcare network technical seminar*. <https://childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-learning-and-child-care-services-papers-european>
- Faria, M. J. (2018). *Organização do espaço e materiais da sala de atividades*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Instituto Politécnico de Lisboa]. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9460/1/MariaJoaoFaria\\_2016465\\_organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20e%20materiais%20da%20sala%20de%20atividades-fator%20de%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9460/1/MariaJoaoFaria_2016465_organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20e%20materiais%20da%20sala%20de%20atividades-fator%20de%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a.pdf)
- Formosinho, J. O. (1998). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância*. In Modelos curriculares para a educação de infância. (2ªed.).
- Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Celta Editora.
- Goetsch, D. L., & Davis, S. (1994). *Introduction to Total Quality – Quality, productivity, Competitiveness*, Merril.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras* (5ª ed.). Edição Asa.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Macedo, R. (1994). *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Vozes.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In E, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os pais como colaborar?*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Oliveira-Formosinho, L. (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Texto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ªed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *The specific professional nature of early years Education and Styles of adult/child interation*. European Early Childhood Education Research.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2013). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira--Formosinho (org.). *O Espaço e o empo na Pedagogia-em Participação*. Porto Editora.
- Pires, A. R. (2000). *Qualidade – sistemas de gestão da qualidade*. Edições Sílabo Lda.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. In M.J. Cardona, M.J. & C.M. Guimarães, C.M. (Coord.). *Avaliação na educação de infância*. Psicosoma.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rey, F.G., & Martinez, A.M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.

- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Rinehart and Winston.
- Sousa, M., & Batista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Lidel.
- Taylor, L. , & Brickman, N. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania na infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás., C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10(32), 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- UNESCO (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Edição Revista: Comité Português para a UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Universidade do Algarve.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed

## Legislação consultada

Decreto Lei nº241/2001 | Ministério da educação

Decreto-lei nº542/79 | Ministério da educação

# Apêndices

## Apêndice A – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

### SRS/SRAS. ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO

O meu nome é Mariana Santos e neste momento frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do referido mestrado, irei permanecer na sala do/a seu/sua educado/a até ao final de fevereiro de 2021.

No âmbito da PES, irei elaborar um trabalho de investigação relativamente à minha prática pedagógica, tendo como principais objetivos: avaliar os recursos materiais do ambiente educativo, dinamizar uma intervenção pedagógica em parceria com as crianças, as famílias e os membros da instituição no sentido de melhorar a qualidade do ambiente e posteriormente avaliar a intervenção pedagógica contextualizada.

É de extrema importância realçar que será garantida a confidencialidade dos dados das crianças e da instituição. Responsabilizo-me por tirar fotografias de grande plano para que os rostos dos participantes do estudo não sejam identificados, cujo resultado final será disponibilizado no Repositório da Universidade do Algarve.

Deste modo, venho por este meio requerer a vossa autorização para que sejam feitos registos fotográficos e/ou audiovisuais ao/à seu/sua educando/a durante a dinâmica no Jardim de Infância. Todos estes registos serão usados unicamente para demonstrar as recolhas de informação e as produções realizadas ao longo deste período de tempo.

Considerando estas circunstâncias, e colocando em vigor o Regulamento Geral de Proteção de Dados, desde 2018, agradeço em conformidade o preenchimento da autorização.

Aluna (Mariana Santos) Orientadoras (Prof. Doutora Carla Dionísio) (Prof. Doutora Olga Ludovico)

Assinado por: **CARLA ALEXANDRA LOURENÇO**  
**DUARTE ROCHA DIONÍSIO GONÇALVES**  
Num. de identificação: B1095542191  
Data: 2021.01.05 22:44:19+00'00'



Assinado por: **OLGA MARIA**  
**TEIXEIRA AMARAL LUDOVICO**  
Identificação: B108057055  
Data: 2021-01-05 às 23:08:32

Autorização para a recolha de informação sobre produções, fotografias e/ou registos audiovisuais das crianças, de acordo com as condições acima indicadas.

Concordo  Não concordo   
(Por favor, assinala com um X a sua opção.)

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a encarregado/a de educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Apêndice B – Notas de campo

Dia 9 de dezembro de 2020

- As crianças brincam livremente pelas diversas áreas da sala de atividades.
- Grande parte das crianças brincam na área do faz-de-conta.
- Nenhuma criança durante a manhã frequentou a área da biblioteca.
- A área da biblioteca contém apenas uma estante, uma mesa e di

Dia 10 de dezembro de 2020

- Apenas uma criança frequentou a área da biblioteca. A criança explorou vários livros, no entanto pouco tempo depois dirigiu-se para a área dos jogos. A criança em questão demonstrou pouco interesse pela área.

Dia 18 de janeiro de 2021

- As crianças brincam ativamente na zona exterior da instituição. Poucos são os recursos naturais que estas têm acesso. Os materiais disponíveis condicionam imenso as suas brincadeiras.

Dia 19 de janeiro de 2021

- A área da biblioteca continua a ser a área menos frequentada da sala de atividades. Raramente as crianças usufruem dela.
- A área exterior, apesar de apresentar dimensões bastante amplas, não se encontra organizada e equipada tendo em conta os interesses, curiosidades e necessidades das crianças.

## Apêndice C – História “Os três dinossauros”



Estava uma linda manhã de sol. Os passarinhos cantavam felizes e os todos os animais da selva estavam felizes com a chegada da primavera. Em cima de um poste estava um ninho muito grande com vários ovos de uma ave que tinha acabado de ser mãe. A ave era muito esperta e atenta, nada lhe escapava.

Estava um dia tão maravilhoso que a ave decidiu aproveitar. Foi ter com o resto dos animais ao lago e aproveitou para apanhar um pouco de sol. De repente, o vento começou a ficar vento e ela ficou bastante preocupada com os seus filhotes que estavam a uma altura um pouco grande. O vento cada vez ficou mais forte, até que um dos ovos caiu! Ups!

A ave não sabia o que tinha acontecido, mas calculava! Foi num instante até sua casa e quando chegou, contou o número de ovos que estavam no ninho. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete,... ups! Faltava um ovo! E agora?! A mãe não queria acreditar no que estava a acontecer. Preocupada com o que estava a acontecer, foi logo ter com os seus amigos dinossauros. O primeiro dinossauro que encontrou perguntou imediatamente:

- Espinossauro, por acaso não viste um ovo nas redondezas? Saí um pouco do pé dos meus ovos e desapareceu logo um! Este vento!

- Não vi nenhum ovo, mas não te preocupes com os espinossauros. Nós comemos peixes!- disse o espinossauro.

- Ai obrigada! Vou perguntar aos outros dinossauros, secalhar já o comeram! Ai nem posso acreditar!

A ave foi a correr à procura dos outros dinossauros. Entretanto encontrou o seu amigo triceratopo e perguntou logo:

- Boa tarde senhor triceratopo, eu não sei de um dos meus ovos, Por acaso você viu algum ovo aqui?

- Boa tarde! Não vi nenhum ovo, mas digo-te que aqui não o deves encontrar. Nós, os triceratopos alimentamo-nos de vegetais, somos herbívoros.

- A sério? Ai estou desesperada à procura do meu ovo! Não o encontro em lado nenhum!

- Boa sorte! Alguém já o deve ter comido!

Já sem forças, a ave continuou a sua busca e foi procurar noutra lugar. Depois de percorrer muitos quilómetros, encontrou um dinossauro gigante. Ela estava cheia de medo. Foi até junto dele muito devagarinho. Aproximou-se dele e perguntou:

- Boa tarde T-rex! Estou desesperada à procura de um dos meus ovos. Por acaso não avistaste-te nenhum ovo aqui?

- Oh, eu sou o maior carnívoro que já existiu na terra. Eu adoro carne e não como ovos. Da minha parte, podes ficar descansada que eu não o comi.

O sol já estava a desaparecer e estava quase a ficar de noite. A ave preocupada e nervosa com toda a situação decidiu ir ter com os outros ovinhos que também podiam cair do ninho com o vento que estava. De repente, ela olha para o chão e vê muito ovos, mas todos eles partidos. A ave não queria acreditar no que estava a ver. Começou a gritar desesperada e entretanto apareceu um dinossauro.

- Que se passa? Estás a gritar por quem?

- Ai dinossauro, o vento levou um dos meus ovos e agora não o encontro. Já procurei por todo o lado e agora encontro estes ovos todos partidos aqui. Será que é um deles?

- Ummm..

- Foste tu? Foste tu que comeste o meu ovinho?

- Era um vermelho com bolas amarelas?

- Sim era! Ai não acredito que o comeste!

- Não por acaso não o comi porque quando o ia comer ele nasceu! Vou buscá-lo!

- Por favor! Quero ver o meu bebé!

- Aqui tens! Tiveste muita sorte, porque eu cá adoro ovos.

E lá foi a ave toda contente com o seu bebé recém-nascido. Foram os dois felizes para o ninho para perto dos outros ovos. Que tarde atribulada esta!

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DIAGNÓSTICA

ATIVIDADE - DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA "OS TRÊS DINOSSAUROS"

DURAÇÃO - 30 MINUTOS

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Após alguns dias de observação, a investigadora constatou o enorme interesse das crianças pelos fantoches e pelo dinossauros. Partindo deste grandíssimo interesse pela temática dos dinossauros, a investigadora criou uma atividade de diagnóstico sobre a temática de modo a aprofundar as suas observações. A história foi da autoria da investigadora e baseia-se no estilo de vida dos dinossauros: o seu habitat, as suas características, a sua alimentação, etc.

### OBJETIVOS

- Compreender as concepções iniciais das crianças pela temática dos dinossauros;
- Despertar o gosto pela leitura de histórias (para uma posterior reconstrução da área da biblioteca);
- Despertar o gosto pela expressão dramática;
- Promover o desenvolvimento da oralidade e a compreensão de histórias

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### RECURSOS MATERIAIS

- Dinossauros em tecido (fantoches)
- Montanha feita de cartão
- Ninho e ovos de dinossauros

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área de Expressão e Comunicação
- Área do Conhecimento do Mundo

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Consegue recontar a história do início ao fim
- Conhece as diferentes personagens e as suas diferenças
- Conhece a realidade da era dos dinossauros
- Demonstre empenho pela temática abordada
- Partilhe ideias para a construção de materiais para a sala de atividades relacionados com a temática
- Procedimento: observação e conversas com as crianças

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - EXPERIÊNCIA "ERUPÇÃO VULCÂNICA"

DURAÇÃO-15 MINUTOS/GRUPO

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Tendo em conta o nome da sala, escolhido pelas crianças, e o projeto que está a ser desenvolvido, a investigadora criou um momento de impulse de aprendizagem. A ideia foi realizar a experiência do vulcão com as crianças, explorando assim a área das ciências, e posteriormente usar esse vulcão para deixar numa mesa da sala com dinossauros junto da área da biblioteca, com árvores e pedras. A mesa estaria acessível às crianças para elas puderem brincar sempre que quisessem.

### OBJETIVOS

- Tornar a área da biblioteca mais apelativa e cativante partindo dos interesses das crianças
- Articular os interesses das crianças com a educação em ciências
- Relacionar a era dos dinossauros com os vulcões existentes na altura
- Promover a expressão e comunicação, criatividade e imaginação

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### RECURSOS MATERIAIS

- Barro, frasco de vidro, tábua de madeira, tintas, pincéis, bicarbonato de sódio, vinagre, fermento, corante alimentar, detergente de loiça; (vulcão)
- Pedras, paus de gelado, folhas de árvore; (maquete da floresta dos dinossauros)

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Reconhece vulcões e quais as suas características
- Reconhece que os vulcões fizeram parte da era dos dinossauros
- Consegue relacionar os conteúdos da experiência e explicar o que aconteceu - erupção vulcânica
- Conhece os materiais expelidos pelos vulcões
- Procedimentos: diálogos entre as crianças do grupo, entre crianças e investigadora e observação

**Nota:** Um dos objetivos era que as crianças construíssem o vulcão. Dada a impossibilidade, devido à preparação para as festividades natalícias, o vulcão foi construído previamente. Antes de iniciar a atividade pretendo perguntar às crianças se sabem o que é um vulcão e estabelecer um diálogo de introdução ao tema

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "VAMOS CONSTRUIR A NOSSA CAVERNA DE DINOSSAUROS!"

DURAÇÃO - DUAS MANHÃS

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

Entre brincadeiras com legos numa das manhãs, surgiu uma conversa entre quatro crianças sobre as florestas e os dinossauros. Uma das crianças referiu que viu num livro que nas florestas existiam cavernas para os dinossauros descansarem e não apanharem chuva e frio. Outra criança esteve atenta a esta intervenção e disse que gostava que a floresta deles, ou seja, a sala de atividades, tivesse uma caverna "confortável" para descansarem quando quisessem. Depois de a investigadora ouvir estas intervenções, pediu à criança para partilhar ideia que tinha tido durante a manhã quando brincava com os legos. A criança, numa conversa de grande grupo, partilhou a sua ideia e as restantes crianças também concordaram a ideia e começaram logo a partilhar sugestões para a construção da mesma. Infelizmente, devido à situação do confinamento geral, a atividade acabou por não ficar terminada.

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Depois de uma conversa de grande grupo e de todas as crianças exporem as suas ideias para a construção da caverna, tendo como objetivo reconstruir a área da biblioteca, houve a necessidade de chegar a um consenso com tanta ideia "em cima da mesa". As crianças respeitaram a opinião de todos e conseguiram chegar a uma ideia final. A primeira parte da atividade consistiu em pintar um lençol branco de cor de laranja e castanho para posteriormente montarem a estrutura com o auxílio da investigadora. A montagem da caverna acabou por não se realizar devido ao confinamento geral.

### OBJETIVOS

- Reconstruir a área da biblioteca de modo a ir de encontro aos interesses das crianças
- Desenvolver a capacidade de interação
- Respeitar a ideia do outro
- Desenvolver a capacidade de raciocínio
- Desenvolver a motricidade fina
- Desenvolver capacidades como a autonomia, a concentração, o espírito crítico, a criatividade e imaginação

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa

### RECURSOS MATERIAIS

- Canas/paus tratada/o(s)
- Lençol branco
- Tinta cor de laranja e castanha
- Esponjas
- Pratos

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Constroem as condições necessárias para o seu bem-estar
- Organizam a área da biblioteca ao seu gosto
- Demonstram maior interesse pela área e frequentam-na mais vezes

Procedimento: observação e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "CONSTRUÇÃO DA ÁRVORE DA FAMÍLIA PARA A FLORESTA"

DURAÇÃO - DUAS/TRÊS MANHÃS

LOCAL-CASA DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

De modo a promover o envolvimento das famílias na reconstrução da área da biblioteca, em conversa com a auxiliar de ação educativa, surgiu a ideia de se construir uma árvore para a floresta, mas cada uma das folhas das árvores era construída por cada uma das famílias. Cada família, em conjunto com a criança, decorava a sua folha com desenhos, fotografias, colagens. etc. A ideia seria existir um elemento que lembrasse as famílias neste momento tão atípico e que as famílias não podem sequer entrar na instituição.

### OBJETIVOS

- Promover hábitos de participação entre a criança, a família e o jardim de infância
- Incentivar a intervenção das famílias no processo de construção do ambiente

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Famílias das crianças
- Investigadora

### RECURSOS MATERIAIS

- Papel de cenário
- Tinta verde e castanha
- Cilindro de dois metros
- Papel crepe

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Empenho e participação por parte das famílias
- Envolvimento das crianças com a família

Indicadores: observação, produção de cada uma das folhas para a árvore

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "VAMOS CONSTRUIR A NOSSA BIBLIOTECA!"

DURAÇÃO - CINCO DIAS  
(DEPENDENTE DO RITMO DAS CRIANÇAS)

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES E  
ESPAÇO EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Após várias conversas de grande grupo as crianças mostraram o seu enorme interesse em construir uma caverna "confortável". Sendo que a forma de como a iríamos construir já estava decidida, faltava apenas pensar no resto. As crianças disseram que gostavam que a caverna tivesse muitas almofadas "confortáveis para não aleijar o esqueleto", luzes no teto, um tapete e uma "parede para guardar os livros todos".

Deste modo, a estagiária arranjou um tapete e várias almofadas brancas para que as crianças as pudessem decorar ao seu gosto. Além disso, a estagiária iria levar uma palete tratada, lixada e envernizada, para que depois as crianças pudessem decorá-la como tinham planeado, com folhas de árvores.

### OBJETIVOS

- Reconstruir a área da biblioteca de acordo com os interesses da criança;
- Despertar a curiosidade pela área da biblioteca;
- Promover o sentido de responsabilidade, autonomia, espírito crítico e espírito de equipa;
- Saber respeitar a opinião do outro de modo a chegarem a um consenso final;
- Desenvolver a motricidade fina e grossa;

### RECURSOS HUMANOS

- Investigadora
- Crianças
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa

### RECURSOS MATERIAIS

- Almofadas brancas
- Tapete branco
- Tintas de tecido
- Paletes de madeira
- Pincéis e esponjas

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Frequência mais assídua na área da biblioteca
- Maior interesse pelos livros

**Indicadores:** observação, registos fotográficos, diálogos;

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - MEDIAÇÃO DA HISTÓRIA "A REVOLTA DOS VEGETAIS"

DURAÇÃO - 30 MINUTOS

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Durante o momento do almoço, a investigadora reparou que grande parte das crianças colocava sempre os legumes e vegetais de lado no prato. Daí surgir a ideia de desmistificar a ideia de que os legumes e vegetais "sabem mal". Segundo os especialistas, a apresentação de vegetais consistente na hora da alimentação é uma das formas mais eficiente de promover o seu interesse e gosto.

Para introduzir esta temática, a investigadora iria realizar uma pequena dramatização baseada na obra "A revolta dos vegetais" de David Aceituno e Daniel Montero. Esta obra aborda a temática de uma forma bastante divertida e engraçada, pois "fartos de meninos chorões e queixinhas que nunca acabam o que têm no prato", os vegetais "reivindicaram o seu lugar no mundo. Como? com a revolta mais endiabrada, divertida e vitamínica jamais vivida no interior de um frigorífico" (Aceituno e Monteiro, 2017). Esta atividade seria o ponto de partida para a realização de um enorme projeto.

### OBJETIVOS

- Promover hábitos de alimentação saudável
- Desmistificar a ideia negativa que as crianças têm relativamente a este tipo de alimento
- Reconhecer os diferentes vegetais
- Desenvolver a capacidade de concentração e atenção
- Promoção de hábitos de leitura

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área do Conhecimento do Mundo

### RECURSOS MATERIAIS

- Vegetais reais
- Frigorífico (caixa de cartão gigante)
- Coluna
- Telemóvel

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Expansão do vocabulário
- Conhecimento dos diferentes vegetais
- Conhecimento das práticas de uma alimentação saudável

Informações a partir de notas de campo, registos fotográficos e diálogos com as crianças

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - VISITA A UMA QUINTA PEDAGÓGICA

DURAÇÃO - UM DIA INTEIRO

LOCAL - QUINTA PEDAGÓGICA

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Dando continuidade à atividade da criação de uma horta pedagógica, a investigadora propôs às crianças a visita a uma quinta pedagógica. Caso não houvesse impedimentos relativos à pandemia, o grupo iria sair de manhã da instituição com destino a uma quinta na serra de Tavira e só regressava ao fim da tarde.

Apesar do objetivo principal ser o diálogo com agricultores, as crianças poderiam disfrutar de um dia fora da instituição, em contacto com a natureza e com diversos animais. Seria um em cheio, recheado de aprendizagens significativas.

### OBJETIVOS

- Despertar a curiosidade da criança pela horta pedagógica
- Favorecer a proximidade e respeito com a Natureza
- Promover o contacto com a natureza e os animais
- Observar e conhecer os hábitos e características dos diferentes animais
- Promover o processo de socialização com pessoas exteriores à instituição
- Proporcionar experiências sensoriais e pedagógicas ao ar livre
- Dar a conhecer o modo como os alimentos são produzidos e como estes chegam aos nossos pratos

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa
- Funcionários da quinta pedagógica

### RECURSOS MATERIAIS

- Autocarro
- Almoço (piquenique)
- Telemóvel (registos fotográficos)

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Conceção sobre os hábitos e características de cada um dos animais
- Conceções sobre as hortas pedagógicas e todo o trabalho desenvolvido
- Interesse pela natureza e pelos animais
- Interesse pelas atividades realizadas na quinta

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "A NOSSA HORTA"

DURAÇÃO - ATIVIDADE ANUAL

LOCAL- ZONA EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Permitir que as crianças tenham o contacto direto com a natureza diariamente, promove uma aprendizagem ativa e fomenta a consciência ecológica. Deste modo, a criação de uma horta é de facto fulcral, pois para além da criança ter o contacto com a natureza, desenvolve noções matemáticas, noções espaciais, destreza motora, criatividade, responsabilidade, resiliência, paciência, etc.

Dando continuidade às atividades sobre os legumes e as hortas, a ideia era criar uma horta para as crianças. Além disso, consistia numa ampliação da zona exterior, ou seja, da floresta dos dinossauros.

As crianças ficariam responsáveis por cuidar da horta: plantar, regar e colher durante o ano.

### OBJETIVOS

- Despertar a curiosidade por hortas e plantação de alimentos
- Promover o contacto com a natureza
- Conhecer a origem dos alimentos
- Promover o desenvolvimento de valores (responsabilidade, paciência, autonomia, cooperação e resiliência)
- Promover a estimulação dos diferentes sentidos
- Promover comportamentos de cuidado com a natureza e qualidade de vida

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa

### RECURSOS MATERIAIS

- Terreno
- Abastecimento de água
- Carrinho de mão
- Baldes
- Regadores/mangueira
- Pás e enxadas
- Espátulas
- Fio, estacas e paus
- Sementes e fertilizante

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Conceções principais de uma horta
- Conhecimento de cuidados a ter com a horta
- Responsabilidade contínua

Informações a partir de notas de campo, registos fotográficos e diálogos com as crianças

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "VAMOS FAZER A NOSSA SOPA DE LEGUMES!"

DURAÇÃO - UMA HORA

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Após a plantação dos legumes na horta, a investigadora iria desafiar as crianças a confeccionar uma sopa com os legumes extraídos da nossa horta. Além suscitar um maior interesse nas crianças, as crianças teriam oportunidade de confeccionar a sopa para o seu almoço. Promover atividades de culinária é bastante importante, pois permite à criança o contacto com diferentes alimentos que possuem cores, formas e sabores distintos. Ao fazer parte do processo de confeção, a criança possui uma perceção diferente sobre a sua alimentação.

### OBJETIVOS

- Promover hábitos de alimentação saudáveis
- Promover o desenvolvimento de noções matemáticas e de abordagem à escrita (receitas)
- Descobrir novas cores, formas, texturas e sabores
- Perceber a diferença das dimensões e os diferentes estados físicos dos ingredientes
- Promover a responsabilidade, criatividade e independência
- Estimular os sentidos

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### RECURSOS MATERIAIS

- Bimby
- Água
- Sal
- Azeite
- Legumes
- Panela
- Colher de pau
- Faca (apropriada para crianças)

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Conceções sobre o processo de realização de uma sopa de legumes
- Alargamento do vocabulário (legumes)
- Utilização dos sentidos
- Capacidade de autonomia e responsabilidade

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "JOGO DA MEMÓRIA - EDIÇÃO VEGETAIS"

DURAÇÃO - UMA MANHÃ

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

As crianças do grupo mostraram sempre um enorme interesse pelos área dos jogos. Partindo deste interesse, a investigadora tinha como ideia construir um jogo que integrasse a temática dos legumes e da alimentação saudável. Assim, surgiu a ideia de criar o jogo da memória - edição dos vegetais. O jogo seria construído pelas crianças, ou seja, em cartolina branca, as crianças teriam de desenhar o mesmo legume em dois cartões e a investigadora colocaria o nome por baixo (contacto com a escrita).

O jogo da memória consiste em colocar as imagens dos cartões viradas para baixo e ao longo do jogo as crianças têm de tirar duas cartas iguais, tento recordar-se das que foram voltadas anteriormente, seja por ela ou por outra criança do grupo.

### OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades cognitivas aprimoradas
- Desenvolver a capacidade de concentração, pensamento e memória
- Desenvolver a motricidade fina

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### RECURSOS MATERIAIS

- Cartolinas brancas
- Plastificadora
- Canetas de feltro/lápis de cor

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Interesse pelo jogo
- Capacidade de atenção e memória
- Capacidade de distinguir os legumes

Informações a partir de observação e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "HÁ UM TESOURO NO NOSSO JARDIM"

DURAÇÃO - UMA MANHÃ

LOCAL - SALA DE ATIVIDADES/  
GINÁSIO/ ZONA EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade terá início quando a educadora cooperante estiver com as crianças no momento de grande grupo a cantar a música do «bom dia» e a preencher os mapas (presenças, tarefas e tempo). Irei começar com uma breve dramatização ao entrar na sala, ou seja, irei contar às crianças que encontrei uma carta no exterior do Jardim de Infância com uma mensagem de que existe um tesouro. Depois de lhes ler a carta, vou pedir-lhes ajuda. É neste momento que se dá início a segunda parte da atividade.

Para as crianças conseguirem chegar ao tesouro, vão ter de ultrapassar vários desafios. Esses desafios serão: construir dinossauros com formas geométricas (área da matemática), criar rimas sobre dinossauros (área da linguagem oral e abordagem à escrita), o jogo «O Dinossauro manda» (área da educação física). Depois de conseguirem passar estes três níveis, as crianças vão conseguir chegar à terceira fase da atividade. Irão seguir as pegadas que irão se encontrar no chão e irão dar a uma caixa de areia. Quando chegarem à caixa de areia vão ter vários objetos de escavação, como por exemplo: pás, colheres de pedreiro e pincéis. Depois de escavarem, vão encontrar fósseis, estruturas construídas por mim, com uma massa especial e depois secas no forno.

### OBJETIVOS

- Despertar o interesse para os nossos antepassados - fósseis;
- Fomentar a curiosidade para novos assuntos sobre o projeto;
- Desenvolver capacidades cognitivas e motoras (orientação especial);
- Promover o trabalho de equipa;
- Enriquecer o vocabulário;
- Desenvolver noções matemáticas;
- Desenvolver a oralidade;

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa

### RECURSOS MATERIAIS

- Fósseis feitos com farinha, sal e água;
- Utensílios de escavação;
- Telemóvel (registos fotográficos);

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Interesse pela zona exterior da instituição
- Compreender os cuidados a ter com esta área

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "A NOSSA ZONA DE ARQUEOLOGIA"

DURAÇÃO - UMA SEMANA

LOCAL - ZONA EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Dando continuidade à atividade "Há um tesouro no nosso jardim", e devido ao enorme entusiasmo das crianças, a intenção será criar uma zona de arqueologia na zona exterior da instituição, para que as crianças usufruam desta atividade sempre que entenderem. A construção da zona de arqueologia irá envolver vários membros das famílias, se a situação pandémica assim o permitir. A ideia será criar uma zona específica para exploração e escavação, tendo disponível todos os materiais escolhidos pelas crianças após várias pesquisas sobre o trabalho dos arqueólogos.

### OBJETIVOS

- Responder aos interesses das crianças pela área da arqueologia
- Incentivar a criança a explorar e a persistir na exploração
- Promover o contacto direto com a natureza
- Desenvolver capacidades motoras e cognitivas

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa
- Famílias

### RECURSOS MATERIAIS

- Madeira polida e tratada
- Martelo e berbequim
- Pregos
- Tintas de óleo de várias cores
- Pincéis
- Material de escavação
- Fixadores de pared

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Interesse pela zona exterior
- Conceções sobre a arqueologia
- Conceções sobre os cuidados a ter com esta área e respetivos materiais

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "ONDE ESTARÁ A CABEÇA DO DINOSSAURO?"

DURAÇÃO - 45 MINUTOS

LOCAL- ZONA EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Após a atividade "Há um tesouro no nosso jardim", no momento de reunião de grande grupo, uma das crianças interveio referindo que encontraram muitos fósseis dos dinossauros, mas que não tinham encontrado a cabeça do dinossauro. Ao escutar a criança, a investigadora referiu que os arqueólogos não encontram tudo no mesmo dia, pode levar muito tempo a encontrar o que eles querem. Posteriormente desafiou as crianças para realizarem mais escavações nos dias seguintes. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e excitadas, perguntando se podia ser logo no dia seguinte.

Em conversa com a educadora cooperante chegámos à conclusão de que não nos tínhamos lembrado desse pormenor, no entanto iríamos construir uma cabeça gigante da mesma forma que se construiu os restantes fósseis.

### OBJETIVOS

- Responder aos interesses e curiosidades das crianças do grupo;
- Incentivar o gosto e interesse pelo trabalho dos arqueólogos;
- Promover conhecimentos sobre os fósseis dos dinossauros que habitaram a terra noutra era;
- Fomentar a curiosidade para novos assuntos sobre o projeto;
- Desenvolver capacidades cognitivas e motoras (orientação especial);
- Promover o trabalho de equipa;

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora

### RECURSOS MATERIAIS

- material de escavação
- fósseis construídos com água, farinha e sal

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Interesse pela zona exterior da instituição
- Conhecimento pelo trabalho da área de arqueologia: características, ações, cuidados a ter, etc.
- Compreensão sobre os cuidados a ter com os fósseis

Procedimento: observação, diálogos, questões; Informação obtida através de fotografias e notas de campo

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "VAMOS CONSTRUIR A NOSSA FLORESTA?"

DURAÇÃO - DUAS OU TRÊS SEMANAS

LOCAL - ZONA EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O interesse das crianças do grupo pelas florestas e dinossauros é bastante notório diariamente. Tudo o que fazem ou falam está relacionado com dinossauros. De modo a aproveitar os espaços exteriores e ter como principal objetivo melhorar o ambiente educativo, a investigadora quis levar os interesses da criança para o exterior. E porque não criar a nossa própria floresta?

A ideia seria criar uma floresta cheia de árvores e flores plantadas pelas crianças. Cada uma das crianças ficava responsável pela sua árvore, batizando-a e tendo de cuidar dela ao longo do ano. A floresta teria vários desafios/obstáculos como uma lagoa, pontes, etc.

### OBJETIVOS

- Promover conceções de preservação e respeito pela natureza
- Promover hábitos de brincadeira e exploração no exterior
- Promover o contacto direto com a natureza
- Promover o desenvolvimento integral da criança
- Fomentar oportunidades de socialização
- Promover o espírito de equipa
- Estimular a atividade física
- Desenvolver o sistema imunitário

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa
- Famílias

### RECURSOS MATERIAIS

- Cordas
- Pneus
- Cimento
- Madeiras de vários tamanhos
- Pregos e parafusos
- Berbequim e lixadora elétrica

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Maior interesse pela zona exterior
- Maior envolvimento em atividades físicas
- Mais liberdade nas oportunidades de exploração

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "O SAFARI DA NOSSA FLORESTA!"

DURAÇÃO - TRÊS MANHÃS

LOCAL - ZONA EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Tendo como principal objetivo recriar a zona exterior da instituição de maneira a promover aprendizagens significativas, surgiu a ideia de criar um safari na zona exterior. A ideia surgiu depois de várias observações e intervenções das crianças, mostrando um enorme interesse pelos dinossauros e por automóveis. Para construir o safari, a investigadora iria reunir várias paletes previamente tratadas e bancos de plástico, não esquecendo de um volante e de umas mudanças disponibilizadas pelos trabalhadores de uma sucata de automóveis. Todos os materiais iriam ser doados por várias empresas da comunidade.

De modo a assegurar a segurança das crianças, o processo de construção iria ser desenvolvido pelas famílias, pela investigadora e pela educadora cooperante. Apesar disso, as crianças teriam a oportunidade de pintar as paletes e decorar o safari ao seu gosto, deixando a sua marca.

### OBJETIVOS

- Garantir brincadeiras e explorações na zona exterior
- Promover conceções sobre o cuidado com as florestas
- Promover o contacto direto com a natureza
- Fomentar oportunidades de socialização e de respeito pelo outro

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa
- Famílias
- Outros recursos da sociedade

### RECURSOS MATERIAIS

- Paletes de madeira
- Tiras de madeira tratada
- Pneus
- Tintas
- Berbequim e martelos
- Pregos e parafusos
- Bancos de plástico (câmara municipal)
- Volante e mudanças (sucata)

### AVALIAÇÃO/INDICADORES

- Maior interesse pela zona exterior
- Maior envolvimento em atividades físicas
- Mais liberdade nas oportunidades de exploração

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

ATIVIDADE - "E SE A NOSSA FLORESTA FICASSE MAIOR?"

DURAÇÃO - DUAS SEMANAS

LOCAL - ZONA EXTERIOR

### DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

De modo a aproveitar o espaço disponível na zona exterior e o interesse das crianças por este espaço, a investigadora iria propor a criação de mais zonas na "floresta". Materiais de fim aberto seriam sem dúvida uma das grandes prioridades, de modo a criar um ambiente estimulante, desafiante, seguro e saudável. Um espaço com madeiras, cordas, árvores e vários tipos de pavimento seria um dos objetivos da investigadora. Os espaços seriam pensados e construídos em conjunto com as crianças, de modo a responder aos seus interesses e necessidades.

### OBJETIVOS

- Garantir brincadeiras e explorações na zona exterior
- Promover o desenvolvimento integral da criança
- Promover o contacto direto com a natureza
- Fomentar oportunidades de socialização e de respeito pelo outro

### RECURSOS HUMANOS

- Crianças
- Investigadora
- Educadora cooperante
- Auxiliar de ação educativa
- Famílias
- Outros recursos da sociedade

### RECURSOS MATERIAIS

- Madeiras
- Cordas
- Pneus
- Troncos de árvores

### ÁREAS DAS OCEPE'S

- Área do Conhecimento do Mundo
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Formação Pessoal e Social

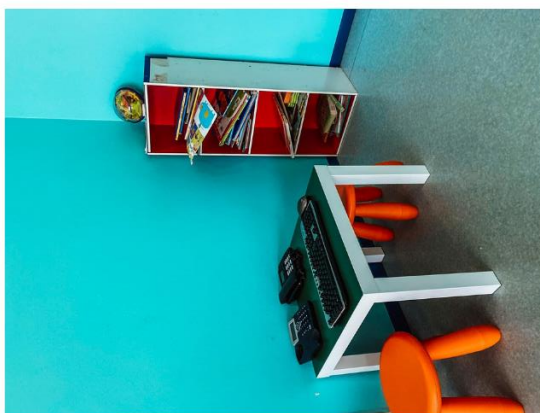
### AValiação/INDICADORES

- Maior interesse pela zona exterior
- Maior envolvimento em atividades físicas
- Mais liberdade nas oportunidades de exploração

Procedimento: observação, diálogos, questões;  
Informação através de fotografias e notas de campo

Inspirações para a intervenção pedagógica - Zona interior - Área da biblioteca

Área da biblioteca  
(antes da intervenção)



Inspirações  
(fotografias retiradas da internet)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



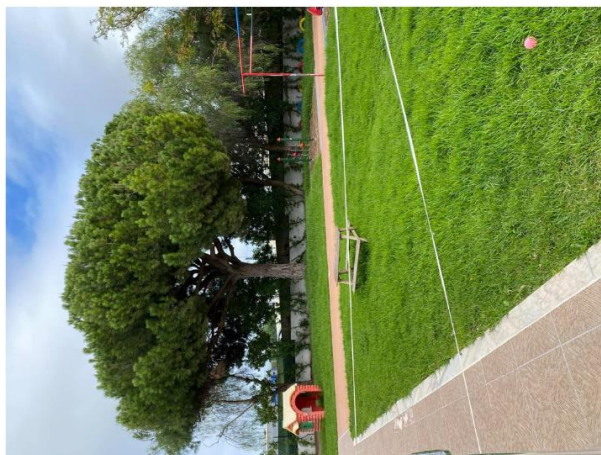
(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)

Inspirações para a intervenção pedagógica - Zona exterior - Zona Horta pedagógica

(antes da intervenção)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)

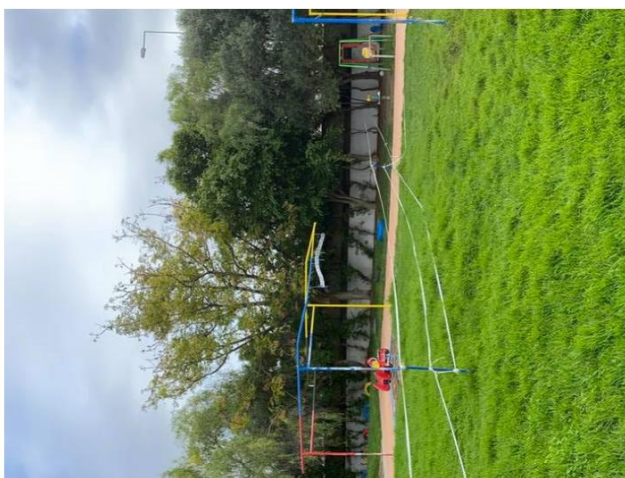


(Pinterest, 2021)

Apêndice V – Inspirações para a zona da cozinha de lama

Inspirações para a intervenção pedagógica - Zona exterior - Zona Cozinha de lama

(antes da intervenção)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



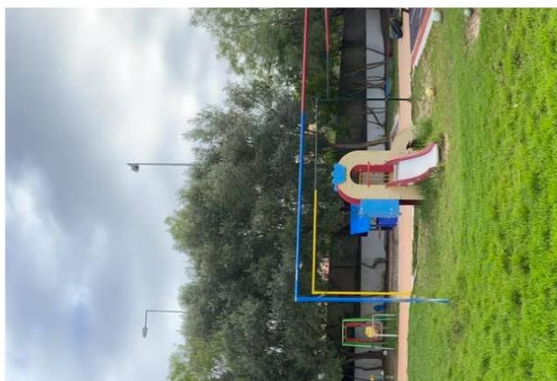
(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)

Inspirações para a intervenção pedagógica - Zona exterior - Zona Arqueológica.

(antes da intervenção)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



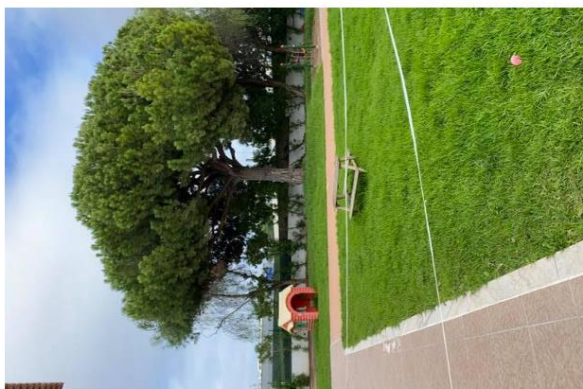
(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)

Inspirações para a intervenção pedagógica - Zona exterior - Floresta dos dinossauros

(antes da intervenção)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)



(Pinterest, 2021)